



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO RONCATO MARQUES ANES

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
formação, profissionalização e emancipação do professor**

GOIÂNIA

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☐ Dissertação ☒ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

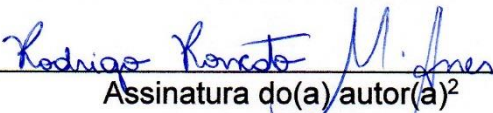
Nome completo do autor: **Rodrigo Roncato Marques Anes**

Título do trabalho: **Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação do professor**

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 02 / 10 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

RODRIGO RONCATO MARQUES ANES

**TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
formação, profissionalização e emancipação do professor**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães

GOIÂNIA

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Anes, Rodrigo Roncato Marques
TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR [manuscrito] :
formação, profissionalização e emancipação do professor / Rodrigo
Roncato Marques Anes. - 2018.
CCCXXII, 322 f.

Orientador: Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães. Tese
(Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de
Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.
Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, abreviaturas.

1. Trabalho Docente. . 2. Educação Superior. . 3. Formação. . 4.
Profissionalização.. 5. Emancipação do Professor.. I. Magalhães, Solange
Martins Oliveira, orient. II. Título.

CDU 37

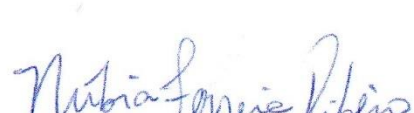
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE TESE DE RODRIGO RONCATO MARQUES ANES – Aos vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e dezoito (26/09/2018), às 14:30h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Solange Martins Oliveira Magalhães**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFV; Prof.^a Dr.^a **Iria Brzezinski**, doutora em **Administração Escolar** pela USP; Prof.^a Dr.^a **Núbia Ferreira Ribeiro**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP; Prof. Dr. **José Paulo Pietrafesa**, doutor em **Sociologia** pela UnB e Prof.^a Dr.^a **Valdeniza Maria Lopes da Barra**, doutora em **Educação: História, Política, Sociedade** pela PUC/SP, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da tese intitulada: **“Trabalho docente na educação superior: formação, profissionalização e emancipação do professor”**, em nível de Doutorado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Rodrigo Roncato Marques Anes**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor da tese que, em 30 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a tese foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **DOCTOR EM EDUCAÇÃO** pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da tese na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 19h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de tese e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



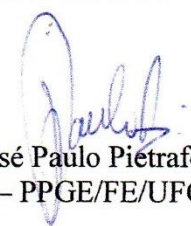
Prof.^a Dr.^a Solange Martins Oliveira Magalhães
Presidente – PPGE/FE/UFV



Prof.^a Dr.^a Iria Brzezinski
Membro – PUC/GO



Prof.^a Dr.^a Núbia Ferreira Ribeiro
Membro – UFV



Prof. Dr. José Paulo Pietrafesa
Membro – PPGE/FE/UFV



Prof.^a Dr.^a Valdeniza Maria Lopes da Barra
Membro – PPGE/FE/UFV

DEDICATÓRIA

*A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo **pronunciar**. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

(PAULO FREIRE, 1987, p. 44)

Dedico este trabalho aos sujeitos sociais **professores**. Sujeitos que, cotidianamente, constroem diversos enfrentamentos, e assumem de forma corajosa posições de resistência, porque acreditam na importância da qualidade social para a educação, e na valorização da formação humana. Sujeitos que entendem a necessidade do pronunciamento enquanto prática de intervenção e transformação da realidade, que usam o diálogo e a mediação como exercícios de liberdade, e da práxis como recurso para a promoção da emancipação de homens e mulheres no mundo. Sujeitos dentre os quais localizo aqueles professores que tive, e ainda tenho, o privilégio do convívio no meu local de trabalho e nas minhas relações pessoais; professores que contribuíram e contribuem de forma direta com a minha formação humana; e também os professores, em algum momento, pude acompanhar e ver enfrentar duras batalhas contra o silenciamento, a opressão e a desvalorização da profissão, em favor de condições dignas no trabalho, em favor do direito à palavra. À vocês, meu respeito e meu reconhecimento.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, impossível não olhar para o percurso, para o que dele não está escrito e nem dito. Impossível não recordar de momentos e acontecimentos que fazem parte de toda a história que permitiu sua conclusão, e que permitiu o fortalecimento do autor como homem, pesquisador e professor.

Ao fazer este exercício, entro em contato com o sentimento de gratidão. Gratidão pelas oportunidades, pela realização pessoal, acadêmica e profissional. Gratidão pelos desafios e experiências. Mas, principalmente, gratidão pelas pessoas que, direta ou indiretamente, compartilharam desta etapa da minha vida e estiveram presentes fornecendo incentivo e apoio.

Começo agradecendo à minha *esposa* Carla, por acreditar na minha capacidade. Grato por tantos momentos dedicados a me entender, me oferecer apoio, se silenciando sempre que foi preciso, e me impulsionando de maneira compreensiva.

Agradeço aos meus *pais*, pela minha formação humana, pela generosidade transmitida, pelo respeito ao caminho escolhido e por terem entendido o afastamento que, por vezes, este trabalho me exigiu.

Agradeço à minha *família*, o carinho da minha irmã e minhas sobrinhas, a presença dos meus sogros, e o apoio dos meus compadres.

Agradeço à minha *orientadora* Solange Martins Oliveira Magalhães. Grato pela confiança em continuar a parceria que iniciamos no mestrado. Grato pelos grandes incentivos, pelas horas dedicadas a estudar comigo, ler e reler meus artigos e textos para a produção da tese. Grato pela orientação precisa, pontual e reflexiva, mas também pela importante autonomia que a mim foi oportunizada. Manifesto minha profunda admiração pela sua força, generosidade e pela forma como demonstra querer o melhor para seus alunos, almejando o crescimento de todos. Muito orgulho e gratidão por ser seu primeiro orientando de doutorado.

Agradeço aos *professores* do programa de pós-graduação em Educação da UFG, especialmente aqueles com quem pude estar mais próximo, me possibilitando inspiração e

importantes aprendizados. Cito as professoras Ruth Catarina, Solange Magalhães, Anita Resende, Marília Gouvea e Sandra Valéria. E os professores José Paulo Pietrafesa, Luiz Fernandes Dourado e João Ferreira.

Agradeço aos *professores* que aceitaram o convite para participar da minha banca de qualificação e defesa da tese de doutorado. À professora Ruth meu agradecimento pelas importantes reflexões apresentadas na qualificação para enriquecer meu trabalho. À professora Iria Brzezinski, minha gratidão pela generosidade que sempre demonstra com a avaliação das minhas produções. Ao professor José Paulo Pietrafesa, agradeço a cordialidade, e a demonstração de apreço pelo meu trabalho. E às professoras Núbia Ferreira e Valdeniza Lopes, pela gentileza e apoio ao aceitarem participar da banca de defesa, contribuindo com esta etapa da minha formação acadêmica.

Agradeço meus *amigos* Cássia, Igor, Everaldo e Fábio que trouxeram sorrisos e leveza à trajetória.

Agradeço meus *amigos* Sérgio Moura e Sidney Roberto pela escuta, apoio, incentivos e importantes auxílios em momentos e etapas de maiores dificuldades. A parceria com vocês foi, e é muito valiosa!

Agradeço aos *amigos professores*, que partilham comigo as felicidades, as conquistas, as incertezas e as angústias que fazem parte da vida e do trabalho ao qual nos dedicamos. Grato especialmente pela gentileza de vocês: Álcio Crisóstomo, Anne Cristina, Beatriz Gontijo, Cida Alves, Cyntia Bernardes, Hugo Leonardo, Ione Mendes, Jackeline Império, Lilian Brandão, Michelle Ferreira, Nívea Maria, Orley Filemom, Paulo Ventura, Reigler Pedroza, Renata Carvalho, Rosirene Campelo, Tadeu Baptista, Terita Michele e Wilmont de Moura.

Por fim, deixo registrado a minha gratidão às *instituições* e aos *grupos de pesquisa* que me apoiaram no processo de construção desta tese: a UFG por possibilitar minha formação continuada, especialmente a Faculdade de Educação e o programa de pós-graduação em Educação; a UEG pela licença aprimoramento concedida; a FAPEG pelo apoio financeiro a esta pesquisa; a REDECENTRO por permitir minha participação em importantes momentos formativos; e os grupos de pesquisa Corpo e Mente e LAPELEC, por compreenderem e respeitarem meu período de afastamento.

RESUMO

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na educação superior:** formação, profissionalização e emancipação do professor. 322 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

Esta tese é vinculada à linha de pesquisa “Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo” do PPGE/FE/UFG, e integra os projetos desenvolvidos pela Rede de Pesquisadores(as) sobre Professores (as) do Centro-Oeste (REDECENTRO). Trata-se de uma *pesquisa bibliográfica*, cujo tema é o trabalho docente na educação superior inserido no contexto sócio-político contemporâneo, compreendido como reflexo de múltiplas determinações e contradições, produzidas em função do modo capitalista de produção. A tese central liga-se à compreensão de que a contradição estabelecida entre o trabalho socialmente necessário e o trabalho capitalista, tem afetado a ontologia do professor e destituído o trabalho docente da educação superior do seu sentido de práxis. O *problema* de investigação proposto passa pela reflexão e entendimento das transformações do trabalho docente na educação superior e seus impactos na ontologia do ser professor. A pesquisa está sustentada no *método* materialismo histórico dialético, assumindo seus preceitos e a forma como auxilia a compreender o trabalho docente na educação superior (objeto de estudo) na sua relação com historicidade e com a totalidade. A abordagem de pesquisa é *qualitativa*, e o *objetivo geral* foi analisar e compreender teoricamente o trabalho docente na educação superior, inserido na conjuntura sócio-política contemporânea, e suas implicações na formação, na profissionalização, na emancipação e na ontologia do professor. Os *objetivos específicos* contribuíram para organizar o percurso da pesquisa e exposição dos quatro capítulos que a compõe, tendo como finalidade analisar e compreender: a) a constituição do sujeito social, frente ao modo de ser capitalista; b) a reestruturação capitalista e a inversão da relação educação e trabalho, para trabalho (alienado) e educação – reestruturação econômica e educacional para atendimento às demandas de mercado; c) e as mudanças no trabalho e na função social dos professores da educação superior – os processos regulatórios e seus impactos para a subtração da essencialidade humana do trabalho docente, expropriação, deformação, descaracterização, aviltamento, precarização do ser social professor e captura de sua subjetividade. A investigação conta com a análise e interpretação dos sentidos discursivos de produções acadêmicas, que tratam sobre o trabalho docente na educação superior, incluindo um conjunto de pesquisas produzidas entre os anos de 2010 a 2016. A análise foi realizada considerando a especificidade de três categorias, mas também a relação dialética entre elas: as *regulações epistemológicas*; as *regulações ideológicas*; e as *regulações políticas* na formação, na profissionalização e no trabalho docente. Por meio da análise foi possível compreender que ocorreu um aprofundamento das formas de controle sobre a formação e a profissionalização docente nas últimas três décadas, que está diretamente articulado com a reestruturação do modo de produção capitalista, enfatizando a apropriação do trabalho docente da educação superior pelo capital (subsunção real), e reconhecendo a relevância econômica de sua condição produtiva e imaterial para a propagação dos ideais burgueses. A investigação histórica e as contribuições dos sentidos discursivos ajudaram a revelar ainda, a necessidade promover estudos que reconheçam a condição ontológica do ser social professor, sua capacidade de intervir sobre o mundo intencionalmente (consciente), justamente para produzir rupturas que valorizem a práxis enquanto elemento constituidor do homem, da realidade e da docência na educação superior.

Palavras-chave: Trabalho Docente. Educação Superior. Formação. Profissionalização. Emancipação do Professor.

ABSTRACT

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Teaching labor in college education:** formation, professionalization and teacher emancipation. 322 f. Thesis (Doctorate in Education). Federal University of Goiás, Goiânia, 2018.

This thesis is linked to PPGE / FE / UFG's line of research, "Formation, Teacher Professionalism and Educational Work", and integrates the projects developed by the Network of Researchers about Central-Western Teachers (REDECENTRO). It is a bibliographical research, whose theme is the teaching labor in college education inserted in the contemporary socio-political context, understood as a reflection of multiple determinations and contradictions, produced in function of the capitalist mode of production. The central thesis is linked to the understanding that the contradiction established between socially necessary work and capitalist labor has affected the ontology of the teacher and deprived the teaching labor in college education of its sense of praxis. The proposed research problem involves the reflection and understanding of the transformations of teaching labor in college education and its impacts on the ontology of being a teacher. The research is based on the dialectical historical materialism method, assuming its precepts and the way it helps to understand the teaching labor in college education (object of study) in its relation with historicity and with totality. The research approach is qualitative, and the general goal was to analyze and understand theoretically the teaching labor in college education, inserted in the contemporary socio-political conjuncture, and its implications in the formation, professionalization, emancipation and ontology of the teacher. The specific goals contributed to organize the route of the research and exposition of the four chapters that compose it, with the purpose of analyzing and understanding: a) the constitution of the social subject, facing the capitalist way of being; b) the capitalist restructuring and the inversion of the relationship between education and labor, for labor (alienated) and education - economic and educational restructuring to meet market demands; c) and changes in labor and social function of college education teachers - the regulatory processes and their impacts on the subtraction of human essentiality from teaching, expropriation, deformation, decharacterization, debasement, precariousness of the social being teacher and capture of his subjectivity. The investigation relies on the analysis and interpretation of the discursive meanings of academic productions, that deal with teaching labor in college education, including a set of researches produced between the years 2010 and 2016. The analysis was carried out considering the specificity of three categories, but also the dialectical relation between them: the epistemological regulations; ideological regulations; and political regulations in the formation, professionalization and teaching labor. Through the analysis it was possible to understand that there has been a deepening of the forms of control over teacher training and professionalism in the last three decades, which is directly articulated to the restructuring of the capitalist mode of production, emphasizing the appropriation of college education teaching by capital (real subsumption), and recognizing the economic relevance of its productive and immaterial condition for the propagation of bourgeois ideals. The historical investigation and the contributions of the discursive senses have also helped to reveal the need to promote studies that recognize the ontological condition of the social being teacher, his capacity to intervene intentionally (conscious) in the world, precisely to produce ruptures that value praxis as an element constituent of man, reality and teaching in college education.

Keywords: Teaching Labor. College Education. Formation. Professionalism. Emancipation of the Teacher.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABdC – Associação Brasileira de Currículo

ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

BM – Banco Mundial

CAE – Comissão Especial de Avaliação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPPE – Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Conselho Nacional da Indústria

CTC/EB – Conselho Técnico Científico da Educação Básica

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

DED – Diretoria de Educação à Distância

DEP – Diretoria da Educação Presencial (DEP)

EaD – Educação à Distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho do Estudante

ENC – Exame Nacional de Cursos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FIES – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNE – Fórum Nacional de Educação

FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GED – Gratificação de Estímulo à Docência

IES – Instituição de Educação Superior

IFET's – Institutos Federais de Educação e Tecnologia

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

ISE – Institutos Superiores de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PAR - Planos de Ações Articuladas

PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFARTES – Programa de Mestrado Profissional em Artes

PROFÁGUA – Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos

PROFBIO – Mestrado Profissional em Ensino de Biologia

PROFEDFÍSICA – Mestrado Profissional em Educação Física
PROFHISTÓRIA – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
PROFIAP – Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública
PROFILO – Mestrado Profissional em Filosofia
PROFIS – Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT – Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional
PROFQUI – Mestrado Profissional em Química
PROFSOCIO – Mestrado Profissional em Sociologia
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
REDECENTRO – Rede de Pesquisadores sobre Professores da Região Centro-Oeste
REUNI – Programa de Apoio à Planos de Reestruturação das Universidades Federais
SEED – Secretaria de Educação à Distância
SESU – Secretaria de Educação Superior
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNE – Sistema Nacional de Educação
UAB – Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFG – Universidade Federal de Goiás
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPeI – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIUBE – Universidade de Uberaba

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
 CAPÍTULO I	
A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL	32
1.1. A ontologia do ser social: do sujeito natural ao ser social	34
1.2. O trabalho e a gênese do ser social	41
1.3. O processo de trabalho como atributo do ser social	50
 CAPÍTULO II	
O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO TRABALHO E DO SER SOCIAL:	
Relações sociais de produção e as transformações estabelecidas no capitalismo	67
2.1. O desenvolvimento histórico do trabalho e da sociabilidade: as formas de organização e divisão social da produção	67
2.2. O trabalho e o homem na sociedade capitalista: a produção da mercadoria e a geração de mais-valia	81
2.3. Processo de alienação: na contramão da ontologia do sujeito social	95
2.4. Reestruturação produtiva: as transformações do trabalho capitalista, concepção de homem instituída a partir do final do século XX e repercussões sobre os professores ..	103
 CAPÍTULO III	
UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E REFORMAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS:	
Os efeitos da reestruturação produtiva do capitalismo sobre a educação superior e o trabalho do professor	129
3.1. A universidade brasileira e o conhecimento no contexto da reestruturação produtiva ..	131
3.2. As reformas políticas para a educação superior e seus impactos no trabalho realizado na universidade pública brasileira	140
3.3. Subsunção do trabalho docente ao capital: impactos da reestruturação produtiva sobre o professor inserido na educação superior	163

CAPÍTULO IV

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUBSUNÇÃO AO CAPITAL:

Impactos do controle epistemológico, ideológico e político sobre a ontologia do professor	181
4.1. Identificação das categorias de análise: descrição conceitual e teórica das regulações para a formação, profissionalização e trabalho docente	182
4.1.1. Regulações epistemológicas na formação, profissionalização e no trabalho docente: controle sobre as concepções de ciência, educação e formação	187
4.1.2. Regulações ideológicas na formação, profissionalização e no trabalho docente: imposições de ideias, representações, valores e condutas aos professores	208
4.1.3. Regulações políticas na formação, profissionalização e no trabalho docente: legislações, reformas e diretrizes direcionadas aos professores	228
4.2. Os efeitos das regulações no trabalho docente da educação superior: metacognição e análise sobre as medidas que geram a proletarização do professor	255

CONSIDERAÇÕES FINAIS	275
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	285
--------------------------	------------

REFERÊNCIAS DAS TESES ANALISADAS	307
---	------------

APÊNDICES	308
------------------------	------------

Apêndice A	309
-------------------------	------------

Apêndice B	320
-------------------------	------------

INTRODUÇÃO

A produção do conhecimento sobre o trabalho docente na educação superior não representa tarefa simples, especialmente se considerarmos a complexidade que envolve tal prática social na contemporaneidade, ou seja, as características, a relevância histórica, a relação desta com os diversos condicionantes sociopolíticos; além dos interesses que se intensificaram sobre a função social docente nas últimas décadas. Trata-se de uma discussão que requer aprofundamento histórico, isto é, análise crítica sobre a relação dialética estabelecida com os processos de formação e profissionalização que subsidiam e legitimam a atuação do professor.

Nesta tese, vinculada à linha de pesquisa *Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e inserida como parte dos projetos investigativos elaborados no contexto da Rede de Pesquisadores (as) sobre Professores (as) da Região Centro-Oeste (REDECENTRO)¹, a tarefa de produzir conhecimento sobre o trabalho docente na educação superior é assumida como desafio científico, ético-político e também pessoal. Tarefa cujo percurso mostrou-se denso e profundo, mas necessário para gerar problematizações, reflexões e análises compreensivas, que contribuam para o desenvolvimento científico sobre o referido objeto, bem como para a formação de professores em favor de uma qualidade social para a educação, capaz de suscitar possibilidades reflexivas, propositivas e emancipadoras.

Do ponto de vista científico, o desafio está na compreensão de que a produção do conhecimento deve ser compromissada com o desenvolvimento do campo acadêmico e, em especial, do campo que estuda o professor e o trabalho docente, já que, conforme pesquisadores da REDECENTRO (MAGALHÃES; SOUZA; GUIMARÃES, 2009), essas têm sido discussões pouco pesquisadas, publicadas e estudadas com a profundidade

¹ A REDECENTRO representa uma rede interinstitucional de pesquisa, dedicada a produzir um estudo meta analítico sobre as produções (teses e dissertações) que tratam sobre a temática professor, sendo composta por sete Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste, vinculados às seguintes universidades: Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS); universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Tocantins (UFT); e a Universidade de Uberaba (UNIUBE). A inclusão dos programas de pós-graduação da UFU e da UNIUBE (ambas pertencentes ao estado de Minas Gerais), se justifica porque foram considerados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como programas que geograficamente fazem parte da região Centro-Oeste. E já com relação a UFT, sua entrada deve-se à sua ligação histórica com a região Centro-Oeste, e com o programa de pós-graduação em Educação da UFG, onde localiza-se a coordenação geral da REDECENTRO (SOUZA; MAGALHÃES, 2017).

necessária para superarem a valorização de ideias e dos discursos voltados exclusivamente para o desenvolvimento de saberes e de técnicas que subsidiem a prática profissional docente. Portanto, neste estudo, exigiu-se posicionamento epistemológico, teórico e metodológico para compreender o trabalho docente na sua relação com a totalidade, na sua dinamicidade e na sua especificidade. Também foi necessário romper com posturas a-teóricas e relativistas que reduzem as investigações à descrição de fatos, ideias e acontecimentos e que pouco colaboram para a análise concreta da realidade e da complexidade que envolve a discussão sobre trabalho docente na educação superior (SOUZA; MAGALHÃES, 2015).

O desafio ético-político consiste no entendimento de que a produção do conhecimento deve apresentar e explicitar uma tomada de decisão, tal como defendido e sustentado por Paulo Freire (1996, p. 63); significa o rompimento com a neutralidade que “[...] exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor [e pesquisador] a favor de quem quer que seja e a favor não importa o que”. Dessa forma, compreendemos que a pesquisa tem como função social a explicitação de ideias, conceitos, resultados e reflexões que suscitem o debate no campo acadêmico, além de contribuir para fortalecer e dar sustentação a um determinado posicionamento ético-político que, no caso desta tese, se apoia na dialética materialista.

Assim, o desafio, aqui, é o de buscar contribuir com a elaboração de argumentações e teorizações que agreguem à produção do conhecimento na área da Educação, considerando que o trabalho docente na educação superior é tratado como objeto de investigação e de discussão por parte de diversos grupos: sociais, intelectuais, produções literárias e de pesquisas; cada qual preocupado em defender e apresentar seu ponto de vista, suas reflexões e suas proposições em relação ao desenvolvimento das ações dos professores no campo acadêmico e universitário. Nesse sentido, a ideia defendida é a de que possa sustentar a posição ética e política contra-hegemônica assumida por nós. Posição favorável sobre o trabalho docente na educação superior, do ponto de vista crítico, que sugere a defesa de valores e de ideias que promovam a liberdade, a autonomia e a emancipação do professor, bem como o rompimento com as práticas de exploração do homem e do seu trabalho.

E, por fim, ao destacarmos o desafio pessoal para se produzir conhecimento sobre o trabalho docente na educação superior, estamos nos referindo aos enfrentamentos produzidos pelo próprio autor. O que, neste caso, me permite usar primeira pessoa para ressaltar que se trata de uma discussão que me afeta diretamente, uma vez que, inevitavelmente, me conduz a pensar e refletir sobre o meu trabalho como professor universitário. Este estudo exigiu-me disposição intelectual, epistemológica e política para compreender e problematizar toda a

complexidade social a qual estou diretamente inserido; entrando, assim, em contato com as contradições e os conflitos que tornam minha prática social um exercício desafiador, especialmente na atual conjuntura - em que ocorrem o aprofundamento de ideias conservadoras e a propagação de discursos que pregam a perseguição ideológica e política contrária à hegemonia² burguesa.

Para explorar e corresponder aos desafios apresentados, com a finalidade de abordar o trabalho docente na educação superior de forma ampla, complexa e reflexiva, o nosso propósito foi construir esta tese, assumindo-a não só como projeto científico, mas também como projeto de um sujeito social; isto é, um professor que encara como compromisso a necessidade de produzir um conhecimento produtor de análises e teorias que contribuam com o campo acadêmico da área da Educação, com as investigações elaboradas pela REDECENTRO e, de forma especial, com o campo acadêmico dedicado a investigar e tratar sobre o professor e o seu trabalho inserido na educação superior.

Nesta perspectiva também foi considerado o vínculo do autor com as pesquisas produzidas pela REDECENTRO, bem como a necessidade de promover e apresentar uma investigação que auxilie a pensar especificamente o trabalho docente na educação superior e como esse tem se desenvolvido historicamente. Assumimos como *tema* de estudo o trabalho docente na educação superior, inserido no contexto sociopolítico contemporâneo, compreendido como reflexo de múltiplas determinações e contradições, produzidas em função do modo capitalista de produção.

O diálogo estabelecido com diversos autores (KUENZER; CALDAS, 2009; MAGALHÃES, 2014; MANCEBO, 2004; 2010; MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; MAUÉS; SOUZA, 2016a; SILVA JÚNIOR, 2009) - que se dedicaram a pesquisar e refletir especificamente sobre o trabalho docente na educação superior - permitiu-nos reconhecer a pertinência do tema citado. Dessa forma, foi possível identificar, em conjunto, que os professores inseridos neste nível educacional, assim como os demais homens no modo de produção capitalista, são reféns do processo de estranhamento que ocorre com a divisão social do trabalho e com a fragmentação cada vez mais aprofundada dos processos produtivos. Algo que pode resultar na perda da consciência do professor sobre sua própria realidade, sobre sua história e sobre o tempo histórico vivido.

² O conceito de hegemonia nesta pesquisa, está fundamentado na compreensão gramsciana (GRAMSCI, 1979), que “[...] designa um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder nas sociedades de classes, que se materializa na assimilação, pelo conjunto da sociedade, como sua, a concepção de mundo e as práticas políticas e culturais de uma classe ou fração de classe articular” (NEVES, 2013, p. 2).

Desse modo, observamos, por meio desta pesquisa, que na medida em que deixaram de possuir autonomia em relação ao próprio trabalho, os professores na educação superior apresentaram-se como sujeitos alienados, sucumbidos à condição de mercadoria, apropriados pelo capital para produzirem resultados e outras mercadorias, sem que haja qualquer mediação da consciência por parte de quem realmente trabalha, mas apenas a prática da reprodução técnica, mecânica e acrítica (LUKÁCS, 2013).

As teorias já produzidas na área da Educação mostraram que os professores, portanto, não estão imunes a este processo de controle que é exercido pelo capital sobre o homem e sobre o trabalho. Ao contrário disso, pelo que foi destacado por importantes referências relacionadas aos estudos sobre as políticas docentes (BRZEZINSKI, 2011; 2009; SHIROMA, 2003; EVANGELISTA; SHIROMA, 2008; MAGALHÃES, 2013; 2014), os professores, incluindo os que atuam na educação superior, representam a classe de trabalhadores que mais tem recebido impactos decorrentes da reestruturação produtiva, sobretudo nas últimas três décadas. Isso aconteceu a partir do processo de mundialização do capital, que passou a dar à produção e aos produtos imateriais - ligados à elaboração de ideias, pensamentos, teorias e conhecimentos - decorrentes do trabalho docente, um lugar de destaque, considerando-os como fonte produtiva fundamental para o novo movimento econômico e produtivo do capital global.

A chamada “sociedade do conhecimento” (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 7), que emergiu do contexto de reestruturação produtiva e continua em amplo desenvolvimento nos dias atuais, apropriou o trabalho docente desenvolvido na educação superior, justamente por reconhecer o potencial produtivo que ele carrega. Potencial que está associado, como explicado por Marx (1978), tanto à sua capacidade de gerar trabalho imaterial excedente (mais-valia) para o capitalista que paga pela sua produtividade (no caso específico das instituições privadas); quanto à sua capacidade de contribuir para a formação e a adequação dos futuros trabalhadores, difundindo entre eles ideias, conceitos e práticas que reafirmem a soberania burguesa e as diferenças de classe, mantendo a subjetividade destes sob controle e domínio do capital, disciplinando-os e os qualificando para atender produtivamente as demandas do setor produtivo em constante transformação.

O foco direcionado nas últimas décadas e nos dias atuais ao trabalho docente na educação superior brasileira foi mantido e sustentado pelo mercado e pelas políticas educacionais em desenvolvimento. Isso porque entendem como necessário garantir um controle ainda maior sobre o professor, conduzindo-o, por meio de processos persuasivos e ideológicos, a aderir às diversas formas de exploração que são direcionados ao

desenvolvimento e desempenho do seu próprio trabalho, como mecanismo para impedir qualquer possibilidade de resistência ou autonomia que comprometa a lógica de produção estabelecida, a economia, e a formação dos demais sujeitos que servirão à perpetuação do domínio estabelecido pela burguesia (KUENZER, 2011). A estratégia tem sido a de garantir de forma efetiva a condição produtiva do professor, especialmente em função do reconhecimento dado pelo mercado à necessidade de utilizar do seu trabalho como mais uma das peças que compõem a produção, entendida como fundamental para manter a ordem social e econômica vigente.

A centralidade dada ao trabalho do professor e a sua formação, profissionalização e ação educativa no desenvolvimento de políticas para a educação, revela, portanto, um direcionamento ideológico que, ao final de várias articulações, buscam responder ao setor produtivo. Em função disso, pode se conferir, desde a década de 1990 até os dias atuais, a criação de diversas orientações e documentos que deliberam sobre o professor, com o intuito predominante de direcionar o exercício desta prática social (TELLO, 2013).

Shiroma e Evangelista (2008) destacaram o movimento político e ideológico instituído pelo capital internacional e representado pelos organismos internacionais³, que é a base da recondução e dos direcionamentos políticos para a formação, a profissionalização e o trabalho dos professores na educação superior, especialmente em países da América Latina. Conforme as autoras citadas, esse movimento representou um conjunto de recomendações, ideias, proposições e medidas voltadas a profissionalizar os professores, atendendo as demandas neoliberais, com o propósito de que sua função social seja direcionada de modo mais preciso e organizado para atender aos interesses econômicos.

Interpretamos que as colocações apresentadas por Shiroma e Evangelista (2008) foram causadoras de sérios impactos sobre o ser professor, identificados pelas diversas implicações negativas no seu trabalho na educação superior. Entre eles, podemos citar: crescente movimento político para o disciplinamento docente; ênfase na concepção de formação com o

³ Entre os organismos internacionais, ou também conhecidos como organismos multilaterais, estão: Banco Mundial (BM); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); agências da Organização das Nações Unidas (ONU); Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (OREALC), pertencente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Fundo Monetário Internacional (FMI); Organização Internacional do Trabalho (OIT); e Organização Mundial do Comércio (OMC). São agentes financeiros, sustentados pelo capital internacional e comandados hegemonicamente pelos países mais ricos, que tratam de contribuir com os ajustes estruturais dos países articulados ao desenvolvimento do capitalismo global, propiciando especialmente aos países em desenvolvimento, o apoio político e financeiro condicionado à realização de mudanças substantivas que impactam incisivamente as políticas econômicas e educacionais que por eles são implementadas e geridas (DOURADO, 2002; 2011; FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; QUEIROZ, 2014).

foco na profissionalização neoliberal, que encobre os ajustes políticos criados para torná-la frágil teoricamente e aligeirada; intensificação das atividades docentes, extrapolando o processo de ensino-aprendizagem; precarização das relações de trabalho (flexibilização e baixa remuneração); e restrição da autonomia docente para controlar e organizar suas ações pedagógicas. Impactos estes que também foram amplamente debatidos por Oliveira (2004; 2010) e Souza e Magalhães (2015; 2016a; 2016b; 2018).

Uma análise mais ampliada sobre esta realidade em que o professor da educação superior se insere não nos permite desconsiderar que há resistências políticas a este direcionamento, que submete seu trabalho a uma lógica de controle político e ideológico, como é caso da frente contra-hegemônica assumida por universidades públicas e entidades científicas. Tal como destacado por Brzezinski (2011; 2012), Magalhães (2013; 2014), Shiroma (2003), Souza e Magalhães (2015; 2016a), entre outros autores ligados ao debate da formação de professores, essa compreensão nos auxilia a reconhecer e demarcar que, na atualidade, tem prevalecido a contradição, caracterizada por processos de enfrentamento, em que por um lado (hegemônico) vincula os ideais burgueses e os preceitos neoliberais estabelecidos no Brasil desde as últimas décadas do século XX; e, por outro, os ideais contra-hegemônicos, de resistência, que caracterizam as forças contrárias às condições de aviltamento que se encontra submetidas o trabalho docente na educação superior.

Esta contradição estabelecida, que representa o embate de forças hegemônicas e contra-hegemônicas, mostra-se recorrente no campo político e evidencia a continuidade e o desenvolvimento da luta de classes que se acirra no desenvolvimento da própria sociedade capitalista. E é justamente isso que nos permite compreender, por exemplo, o grande esforço por parte dos interesses hegemônicos, voltados a implementar uma série de projetos e regulações que envolvem a formação, a profissionalização e o trabalho docente na educação superior nas última décadas, buscando reforçar a sua soberania, o controle do capital sobre os professores, a condição deles como mercadorias indispensáveis no auxílio da produção de mão de obra, na instrução e criação de um novo perfil profissional para atender as demandas da reestruturação produtiva – trabalhadores habilidosos, ágeis, práticos e flexíveis, respondendo as exigências de uma nova sociabilidade do trabalho.

Isso auxilia a compreender a notória hegemonia da concepção de trabalho docente neoliberal na contemporaneidade, articulada aos interesses do modo de produção e aos interesses da classe dominante, que submete os docentes aos mesmos critérios produtivistas e avaliativos presentes nos demais setores produtivos, com foco no alcance de uma qualidade da educação aos moldes dos padrões empresariais – “Qualidade Total” (ANTUNES, 2011).

Esses padrões se valem da utilização de medidas coercitivas e punitivas, bem como de efetivas ações de controle para estimular a competição, procedimentos de standardização da produtividade, valorização da meritocracia, domínio sobre a subjetividade e sobre a autonomia docente.

Nessa perspectiva, em que se evidencia um progressivo aumento do controle exercido sobre o professor e sobre o trabalho docente na educação, a *tese central* desta pesquisa liga-se à compreensão de que a contradição estabelecida entre o trabalho socialmente necessário e o trabalho capitalista tem afetado a ontologia do professor e destituído o trabalho docente da educação superior do seu sentido de práxis. Afirmação que nos motiva a refletir sobre como os condicionantes atuais, apresentados principalmente por meio de políticas educacionais direcionadas à formação e à profissionalização docente, alteram o trabalho docente na educação superior, sua constituição ontológica, e, conseqüentemente, interferem na função social dos professores, na liberdade de suas ações e na possibilidade de se emanciparem.

O *problema* de pesquisa, portanto, passa pela reflexão e entendimento das transformações do trabalho docente na educação superior e seus impactos na ontologia do ser professor. O que nos conduz ao *objetivo geral* de analisar e compreender teoricamente o trabalho docente na educação superior, inserido na conjuntura sociopolítica contemporânea, e suas implicações na formação, na profissionalização, na emancipação e na ontologia do professor.

Isso significa que estamos tomando o tema mencionado, partindo de sua historicidade e temporalidade, justamente para entender e situar sua relação com a totalidade, de modo que isso nos permita uma compreensão clara da realidade em que se insere o trabalho docente na educação superior. Desse modo, é preciso compreender teoricamente: como o trabalho docente na educação superior se apresenta e tem se desenvolvido na conjuntura sociopolítica contemporânea? Como o professor e seu trabalho na educação superior se transformaram ao longo de diversos contextos históricos e sociais? Como neles repercutiram e ainda repercutem as contradições e os conflitos que são inerentes à sociedade de classes (capitalista)? Quais as regulações, armadilhas e as forças hegemônicas que os direcionam e os controlam na contemporaneidade? E ainda, quais os possíveis desafios e problemas que devem ser refletidos e problematizados, com a finalidade de produzir novos conhecimentos e sinalizar possíveis formas de enfrentamentos às ações hegemônicas que se encontram em amplo desenvolvimento?

Para o desenvolvimento desta pesquisa estabelecemos *objetivos específicos*, que nos permitiram criar um percurso analítico, reflexivo e expositivo para a tese e para os capítulos

que a compõe, com a perspectiva de corresponder ao problema e ao objetivo geral que foram destacados anteriormente. Em sequência tais objetivos foram definidos com a finalidade de nos auxiliar a compreender: a) a constituição do sujeito social, frente ao modo de ser capitalista; b) a reestruturação capitalista e a inversão da relação educação e trabalho, para trabalho (alienado) e educação – reestruturação econômica e educacional para atendimento às demandas de mercado; c) e as mudanças no trabalho e na função social dos professores da educação superior – os processos regulatórios e seus impactos para a subtração da essencialidade humana do trabalho docente, expropriação, deformação, descaracterização, aviltamento, precarização do ser social professor e captura de sua subjetividade.

A construção teórica, produzida para responder aos objetivos citados, seguiu uma orientação histórica e ontológica fundamentada em autores e em produções acadêmicas ligadas ao pensamento crítico e contra-hegemônico, associados à dialética materialista. O que foi entendido como fundamental para que o desenvolvimento da pesquisa fosse mediado por categorias (historicidade, contradição, mediação, hegemonia e totalidade), conceitos e ideias, que colaboram para entender a constituição histórica do trabalho docente na educação superior, mas, especialmente, para refletir sobre suas transformações, sua dinamicidade e sobre os impactos vividos nas últimas três décadas, que contribuíram para afetar a formação, a profissionalização, a identidade do professor e os sentidos atribuídos ao seu trabalho.

Ao buscar a coerência necessária para atender ao problema e ao objetivo anunciado, esta tese vincula-se ao *método* materialismo histórico dialético, base filosófica do marxismo, aqui assumida como o próprio posicionamento científico, epistemológico e político do pesquisador. O método em questão é tomado como base para a produção de uma análise crítica, aprofundada, que nos permite a apreensão e compreensão da realidade em sua essência.

O processo de aproximação ao método e o entendimento que nos possibilitou tecer uma análise compreensiva sobre o objeto investigado - sobre a realidade material constituída historicamente e sobre a determinação desta realidade (vida material) na produção e reprodução da consciência humana - foi subsidiado pelos escritos do próprio Marx (2008), especialmente os que constam na obra *Introdução à contribuição à crítica da economia política*. Isso foi feito para que pudéssemos apreender e seguir o caminho pelo qual o autor analisou seu objeto de investigação (a ordem burguesa – o modo de produção capitalista), e fundou uma nova teoria social. “Empreendendo uma crítica à economia política clássica – a primeira elaboração de uma teoria social na modernidade [...]” (HÚNGARO, 2014, p. 18).

Com base no materialismo histórico dialético e na reflexão proposta por Marx (2008), ao longo de sua elaboração teórica e científica para compreender a sociedade burguesa, foi possível construirmos o método de análise e de exposição da pesquisa apresentado nesta tese. O que, necessariamente, nos conduziu a reconhecer: o papel fundamental da historicidade para apreender e alcançar a totalidade do fenômeno pesquisado; a intrínseca relação do homem com a sociedade e com a produção da sociabilidade – como ser social situado historicamente; a função determinante do modo de produção e da estrutura que sustenta a sociedade de classes na constituição ontológica do homem e suas relações sociais; a organização do processo de produção (passando pelo movimento de distribuição, troca e consumo), suas particularidades e especificidades para a constituição de sujeito típico, historicamente produzido e mediado pelas relações sociais de produção; e o trabalho como práxis, categoria fundante de todas as práticas sociais.

O que almejamos com a orientação teórica, epistemológica e paradigmática do materialismo histórico dialético e com toda a teoria social deixada por Marx foi a sustentação científica para compreender os determinantes constitutivos da ordem social burguesa, e como estes determinantes repercutem nos homens e, especialmente, em um determinado sujeito social – o professor inserido na educação superior. Esse movimento nos permite superar as idealizações, as análises superficiais, as aparências ideologicamente apresentadas e que encobrem o real, para chegarmos ao “concreto pensado” (MARX, 2008); um conhecimento novo, o pensamento síntese alcançado pela reflexão sobre o concreto real, revelado como

[...] a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação (MARX, 2008, p. 258-259).

Na companhia de Souza e Magalhães (2012, p. 672), destacamos que esta pesquisa busca, portanto, “[...] a objetividade, a historicidade, o inter-relacionamento e a visão de totalidade [...]”, que é exigida e propiciada quando apropriamos do método materialismo histórico dialético como teoria e orientação científica que almeja compreender a essência que constitui os fenômenos sociais. Por esse movimento se constrói o conhecimento, na relação entre o sujeito que o produz e entre o próprio objeto investigado, o que gera transformações mútuas, durante todo o processo investigativo, “[...] que é cíclico e histórico. A ênfase está nas transformações que se operam durante todo o processo” (SOUZA; MAGALHÃES, 2012, p. 682).

Por meio desta pesquisa, sustentada no referido método, buscou-se compreender o trabalho docente na educação superior e sua relação com a historicidade e com as contradições que constituem o concreto real. Tudo isso para que fosse possível compreender, na essência, como esse fenômeno se articula com os condicionantes, econômicos, políticos e culturais, estabelecidos com a sociedade burguesa, como se transforma e como inevitavelmente representa interesses de classe. Este estudo gerou, conseqüentemente, tanto para os que pesquisam quanto para os que dialogam com a pesquisa, uma ação educativa crítica que, como explicado por Frigotto (2006), problematiza a própria realidade e a cultura vivida, em favor de reflexões e práticas emancipadoras, que valorizem a superação da ideologia dominante (burguesa), da ideologia que obscurece o real para perpetuar a alienação dos homens e a incapacidade deles de reconhecer com clareza a história, a realidade e a própria estrutura social a qual estão submetidos.

Ao conceber a educação como uma forma específica de práxis, uma atividade teleológica que exige conscientização (LUKÁCS, 2013), pensamento reflexivo e crítico sobre a realidade, dedicamos à análise dos *sentidos discursivos* apresentados e publicados no campo acadêmico da área da Educação, que tratam especificamente sobre o trabalho docente e sobre o trabalho docente na educação superior, incluindo aqueles que produzem reflexões sobre a formação e a profissionalização de professores. Esses sentidos discursivos foram objeto de análise e reflexão, extraindo deles e dos conceitos defendidos, contribuições teóricas que nos auxiliaram na compreensão da realidade em sua essência, tal como proclama o método materialismo histórico-dialético.

Em busca do objetivo proposto, o presente trabalho aborda o suporte teórico e científico nos sentidos discursivos apresentados e publicados nas produções do conhecimento, que nos ajudam a contrapor a concepção burguesa de sociedade e de homem, contribuindo com a análise e a apresentação de ideias e conceitos favoráveis a uma perspectiva de trabalho docente socialmente referendada, articulada a um projeto de educação de qualidade social, que reflita uma postura crítica, ética e política contra-hegemônica. O que impôs como necessário selecionar, organizar, analisar e tratar apenas os sentidos discursivos que abordaram o trabalho docente em defesa do seu sentido humano, social e coletivo, aqui compreendido como atividade capaz de conferir maior grau de consciência de classe, cuja ausência subtrai a essencialidades de todas as esferas da vida social, portanto, destitui a educação como práxis.

O processo metodológico seguiu-se, portanto, assumindo *abordagem qualitativa de pesquisa*, cujo objetivo é aprofundar a investigação sobre os significados produzidos

socialmente, para compreender melhor o objeto investigado. Nesse sentido, faz-se necessário observar a realidade e extrair dela conceitos, saberes e novos conhecimentos, que formam um conjunto de sentidos discursivos elaborados por sujeitos (pesquisadores e professores), inseridos no contexto histórico vivido, que vivem e também refletem as contradições sociais estabelecidas ao longo do tempo e com o modelo de organização social vigente. Esses sentidos discursivos que buscamos encontrar e alcançar com o desenvolvimento de uma ação interpretativa pela qual os dados são analisados (MINAYO, 2010). “O destaque principal é que a pesquisa qualitativa trabalha com informações [...], tem como pressuposto científico manipular informações recolhidas, descrevendo e analisando-as, para num segundo momento interpretar e discutir à luz da teoria [...]” (NEGRINE, 2010, p. 62).

Para o recolhimento das informações que passaram a compor nosso universo empírico e investigativo, interpelamos a produção acadêmica, já mencionada, realizando meta-análises dos textos científicos (GAMBOA, 2013). Isso só foi possível, metodologicamente, com o desenvolvimento da *pesquisa tipo bibliográfica*; tendo em vista que esta proposta fornece o suporte para alcançar uma grande quantidade de dados e informações - até aqueles que estão dispersos em diversos tipos de produções acadêmicas e publicações - fundamentais para fornecer subsídios voltados à construção do quadro teórico e conceitual almejado pela pesquisa, correspondente ao objeto estudado e ao objetivo proposto para a investigação (LIMA; MIOTO, 2007, p. 49).

Este processo metodológico foi produzido, por entender que permite apreender os sentidos discursivos propagados sobre o trabalho docente na educação superior, presentes no campo acadêmico, na pós-graduação, nas universidades e na subjetividade dos sujeitos (pesquisadores e professores) inseridos nesses contextos. Neste aspecto, evidencia-se como a área da Educação vem acompanhando o debate em torno do trabalho do professor; a análise que realizam sobre as influências de políticas, documentos e proposições que articulam o trabalho e a formação docente como parte dos critérios determinantes para a qualidade na educação; e, ainda, como apresentam as ideias e os conceitos contra-hegemônicos, que apontam à produção de resistências.

A construção e apresentação da pesquisa bibliográfica, especialmente no que tange ao processo de busca, seleção, organização e tratamento das informações e dos sentidos discursivos presentes no campo acadêmico, desenvolveu-se e se consolidou por meio da organização e do estudo de diversas produções (artigos, capítulos, livros etc.), que abordam o trabalho docente na educação superior. No entanto, de forma mais específica, desenvolveu-se, também, a partir da produção do *Estado do Conhecimento* (Apêndice A), com a perspectiva

de realizar um balanço crítico sobre a produção científica na área da Educação; e, com isso, compreender de forma mais minuciosa os sentidos discursivos anunciados e defendidos por pesquisadores que aprofundaram o tema aqui estudado. Além disso, abordou os conceitos, as ideias e os significados que defendem; as perspectivas e as proposições que sugerem; as contribuições que apresentam para o campo da formação de professores, para pensar o trabalho docente na educação superior, partindo de uma orientação paradigmática sustentada na dialética materialista.

Para o *processo de seleção e classificação das fontes* que compõem o Estado do Conhecimento elaborado, foram realizados um recorte temporal e um recorte amostral. O recorte temporal foi delimitado pelas produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2010 a 2016, justificado porque coincide com o aprofundamento de pesquisa desenvolvida pela REDECENTRO, e também porque consideramos se tratar de um período histórico no qual fizeram investimentos em medidas voltadas a acentuar o controle do capital sobre o trabalho docente, podendo ter suscitado debates científicos e acadêmicos profundos e direcionados a pensar o tema aqui discutido.

Em relação ao recorte amostral, buscando considerar e identificar as fontes de dados e informações que reúnem publicações científicas sobre o trabalho docente na educação superior, caracterizadas como pesquisas de ampla expressão, profundidade e representatividade no meio acadêmico, optamos por privilegiar somente as teses de doutorado produzidas no Brasil, na área da Educação; e, de modo mais específico, as teses produzidas em programas de pós-graduação de universidade públicas, para que isso pudesse ser coerente com as reflexões teóricas produzidas ao longo da tese sobre a universidade pública e também para que pudesse contribuir com o delineamento de uma amostra mais reduzida, possível de ser investigada e tratada em uma tese de doutorado.

O processo de seleção, organização e tratamento das teses de doutorado que passaram a compor o Estado do Conhecimento sobre o trabalho docente na educação superior, iniciou-se com o acesso a Plataforma Sucupira – Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴. E com este banco de dados demos sequência ao processo de construção do Estado do Conhecimento, mapeando as teses -

⁴ O banco de dados da CAPES foi atualizado e nele é possível realizar um processo de busca utilizando diferentes critérios de filtragem. Entretanto, vale destacar que só é possível ter acesso ao material das produções, que foram defendidas e publicadas após a criação da plataforma Sucupira, a partir de 2013. As produções anteriores a este período estão catalogadas e identificadas na plataforma Sucupira (banco de dados da CAPES), mas o acesso ao material destas publicações teve que ser buscado na própria rede mundial de computadores (Internet), por meio de sites de busca ou a partir de outros bancos de dados como os sites de bibliotecas digitais e nos próprios programas de pós-graduação stricto sensu. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

selecionando e identificando como parte da amostra da pesquisa somente aquelas que, ao final, correspondessem ao tema estudado e pudessem atender ao objetivo da pesquisa - que tiveram importantes contribuições por meio de sentidos discursivos que merecem ser apresentados, tratados e refletidos.

Para chegar a amostra final, seguimos orientados pela sequência de todos os parâmetros estabelecidos pela pesquisa tipo bibliográfica, que, conforme descreveram Lima e Miotto (2007), passa pela criação de roteiros para guiar os processos de leitura do material empírico. Os roteiros aqui produzidos tiveram como inspiração as proposições apresentadas pelas autoras citadas, permitindo-nos construir três etapas investigativas (descritas no Apêndice A): Etapa de identificação do material empírico; Etapa de exploração do material empírico; Etapa de seleção do material empírico.

Na primeira etapa (identificação do material empírico), construímos o processo de mapeamento das teses, seguindo, em ordem, os seguintes critérios formulados partindo das seleções de filtros previamente disponibilizados na Plataforma Sucupira – Banco de Teses e Dissertações da CAPES: a) Teses sobre trabalho docente defendidas e publicadas entre os anos de 2010-2016; b) Teses vinculadas à área de ciências humanas; c) Teses produzidas na área de ciências humanas e educação; d) Teses com área de concentração em educação e vinculadas a programas de pós-graduação em educação; e) Teses vinculadas a programas de pós-graduação em educação de universidades públicas – partindo do pressuposto de que neste espaço se tem declarado de forma mais explícita o conflito entre as forças hegemônicas, a luta favorável à educação pública de qualidade social e a defesa pela produção do conhecimento politicamente afirmativo no sentido da emancipação humana.

Este mapeamento captou inicialmente 2.601 teses que, em sequência, foram novamente filtradas após a leitura de seus títulos, buscando reconhecer, com maior clareza, somente aquelas que trataram sobre trabalho docente de forma específica, eliminando todas que, apesar de apresentarem nos títulos termos como “trabalho” ou “docente”, demonstraram como foco outras discussões. Dessa filtragem, o número de teses foi drasticamente reduzido em 84 produções, que, por sua vez, foram novamente filtradas a partir da segunda etapa de leitura (exploração do material empírico), a fim de mapear pela leitura dos resumos e das palavras-chave somente as teses que abordaram especificamente o trabalho docente na educação superior, o que fez restar 29 produções.

Na terceira etapa de leitura (seleção do material empírico), a filtragem seguiu pela análise dos títulos, dos resumos, palavras-chave, objetivos e sumários. O propósito foi reduzir ainda mais a amostra, buscando encontrar e selecionar somente aquelas que tiveram o

trabalho docente na educação superior como objeto central de discussão e que, necessariamente, dialogaram com o referencial teórico crítico e com a concepção de educação dialética materialista. Os critérios de filtragem das 29 teses foram: a) apresentar no título associação direta e específica ao termo “trabalho docente”; b) explicitar o trabalho docente na educação superior como objeto central de discussão; c) demonstrar o termo “trabalho docente” como uma das palavras-chave da pesquisa; d) mencionar no resumo o trabalho docente na educação superior como objeto central de discussão da tese; e) ter a discussão de trabalho e trabalho docente na educação superior como objeto de discussão central de algum dos capítulos ou subcapítulos apresentados; f) abordar com profundidade o trabalho docente desenvolvido em universidades públicas brasileiras; g) apresentar coerência teórico-metodológica (fundamentação em autores pertencentes a uma mesma base epistemológica e associados ao mesmo método de pesquisa); h) sustentar-se exclusivamente no referencial teórico marxista (consoante ao que foi adotado nesta tese), seguindo ainda as orientações⁵ científicas e metodológicas que correspondem ao método materialismo histórico dialético.

Para a amostra final chegamos ao quantitativo de 6 teses, que foram estudadas e lidas integralmente, buscando aprofundar a análise sobre elas, utilizando como recurso metodológico para esta tarefa o instrumento⁶ de análise das produções acadêmicas que foi elaborado pela REDECENTRO.

O processo analítico seguiu as orientações referentes à proposta de *análise do discurso*, subsidiado pelas elaborações teóricas e científicas de Bakhtin (1995; 1997) e também de outros autores que se dedicaram a produzir análise dos sentidos discursivos presentes em textos e publicações que trataram sobre políticas educacionais, como Tello

⁵ Para analisar se as teses selecionadas atendem as orientações referentes ao método materialismo histórico dialético, utilizamos como suporte os indicadores de análise que foram elaborados pela REDECENTRO e que foram apresentados no instrumento de análise elaborado de forma coletiva e colaborativa pelos seus pesquisadores. No caso específico da análise que ora empreendemos, consideramos ser adequadas ao método já mencionado somente aquelas produções acadêmicas que, além de terem trabalhado somente com autores vinculados ao pensamento crítico (materialista histórico dialético), responderam pelo menos 4 dos 7 indicadores de análise estabelecidos: 1. Aborda o objeto na perspectiva histórica, a partir de suas origens; 2. Busca na história as origens do problema, do todo e não de tudo; 3. Trabalha com os sujeitos típicos a serem pesquisados. Um sujeito histórico e socialmente situado; 4. Busca, num movimento dialético, explicitar os nexos que possibilitam a compreensão do seu objeto como concreto pensado; 5. Utiliza categorias para análise: trabalho, alienação, ideologia, classe social, contradição, negação, totalidade, universalidade, mediação, infraestrutura, superestrutura; 6. Articula teoria e prática e a denomina práxis; 7. Apresenta os dados evidenciando seus nexos internos e contraditórios com a totalidade (na análise apresenta o método de investigação e o método de exposição).

⁶ O instrumento de análise utilizado, também conhecido como “Ficha de Análise”, foi elaborado pela REDECENTRO, que se encontra publicado e apresentado no Apêndice no livro *A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas* (SOUZA; MAGALHÃES; QUEIROZ, 2017). Disponível em: <<https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/23/19/66-4>>. Acesso em: 02 de junho de 2018.

(2013) e Ball (2001). Esses autores são destacados no quarto capítulo, porque nos inspiraram a construir o percurso de análise específico para esta tese, além de nos levar a entender a relevância científica do estudo e da compreensão sobre os sentidos discursivos como objetos de análise e investigação científica.

A análise dos sentidos discursivos presentes, tanto nas produções acadêmicas adotadas como referências para a pesquisa quanto nas 6 teses selecionadas, foi fundamental para compreendermos o desenvolvimento do trabalho docente na educação superior e como se apresenta na contemporaneidade. Para isso se considerou a investigação de três categorias de análise, respectivamente representadas pelas *regulações epistemológicas*, *regulações ideológicas* e *regulações políticas* que, partindo de diferentes especificidades e finalidades, foram dialeticamente direcionadas para exercer o controle sobre o desenvolvimento da formação, da profissionalização e do trabalho docente, afetando a ontologia do professor e o exercício do seu trabalho na educação superior.

O percurso que nos permitiu chegar ao processo de análise anteriormente descrito está materializado e apresentado nos capítulos que estruturam a tese e nos seus respectivos itens e subitens.

No Capítulo I, *A ontologia do ser social*, detivemo-nos na compreensão sobre a origem do homem, o desenvolvimento da espécie humana, a fim de destacar os aspectos ontológicos que determinam a existência do ser social; a análise do trabalho como elemento determinante para a constituição do ser social, para o desenvolvimento do homem, sua consciência e sua liberdade; e o entendimento sobre o processo de organização e desenvolvimento do trabalho, como um atributo humano e ontológico, fundamental para o estabelecimento das relações humanas e sociais, bem como para os avanços produzidos pelo próprio homem no uso de sua consciência e liberdade.

No Capítulo II, *O desenvolvimento histórico do trabalho e do ser social: relações sociais de produção e as transformações estabelecidas no capitalismo*, trouxemos a discussão sobre o desenvolvimento histórico do trabalho e da sociabilidade, destacando as formas de organização e divisão social da produção – das sociedades pré-capitalistas até o capitalismo; a análise sobre o trabalho na sociedade capitalista, a produção da mercadoria, o significado da mais-valia e a concepção de homem na sociedade burguesa; o entendimento sobre o conceito e o significado da alienação, a reflexão sobre a mercadorização das relações sociais e de trabalho; e ainda, as transformações vividas no modo de produção capitalista; a concepção de homem desenvolvida com o processo de reestruturação produtiva; a ênfase no desenvolvimento da acumulação flexível, no avanço do neoliberalismo, na intensificação dos

processos de alienação, buscando entender como isso afetou diretamente a concepção de professor e do trabalho docente que constituiu para atender o modo de produção vigente.

No Capítulo III, *Universidade, formação e reformas políticas neoliberais: os efeitos da reestruturação produtiva do capitalismo sobre a educação superior e o trabalho do professor*, refletimos sobre a relevância econômica e política do conhecimento e da universidade no contexto de reestruturação produtiva; procuramos analisar o movimento de adequação da educação superior e seus professores ante os parâmetros impostos pelo neoliberalismo e suas influências no processo de formação de novos trabalhadores e professores para atender as novas demandas acumulativas; refletir sobre os impactos produzidos no processo de formação de professores para a educação superior, em busca de adequar a identidade docente para corresponder aos preceitos economicistas, e subsumir o trabalho dos professores ao capital; por fim buscamos compreender a centralidade que o trabalho imaterial do professor passa a ocupar com o movimento de reestruturação produtiva, identificando pelo capital como função social que exige controle para direcioná-la a contribuir efetivamente com a ampliação das margens acumulativas, gerando trabalho produtivo, produtor de mais-valia de forma direta e indireta.

Por último, no Capítulo IV, *Trabalho docente na educação superior e subsunção ao capital: impactos do controle epistemológico, ideológico e político sobre a ontologia do professor*, dialogamos com os sentidos discursivos apreendidos do campo acadêmico da área da Educação, representado pelas produções científicas e pelas teses que compuseram o material empírico investigado. O processo analítico e reflexivo produzido possibilitou tratar as categorias investigadas, buscando ressaltar os impactos de cada uma delas para a formação, a profissionalização e para o trabalho dos professores brasileiros nas últimas três décadas. O que, em sequência, ainda viabilizou apresentar as consequências destes impactos sobre o trabalho docente na educação superior de forma específica e, também, sobre o próprio professor, sua subjetividade, sua autonomia, sua ontologia.

Nas *Considerações Finais*, destacamos os resultados e as reflexões alcançadas com a tese e as respostas produzidas para atender ao problema que foi delimitado para esta investigação. O processo conclusivo foi construído de forma reflexiva, em uma perspectiva da produção de uma metacognição, contribuindo para o movimento intelectual de exposição do concreto pensado.

CAPÍTULO I

A ONTOLOGIA DO SER SOCIAL

[...] impugnar a ontologia significa adotar de forma acrítica concepções substantivas sobre o mundo. Por contraste, admitir o caráter incontornável da ontologia implica a necessidade de investigar as concepções que fundam nossas ideias e as práticas que elas facultam.

(DUAYER; ESCURRA; SIQUEIRA, 2013, p. 18)

A epígrafe enfatiza a importância da formulação do entendimento de que toda reivindicação de conhecimento tem por pressuposto uma ideia, por geral que seja, da constituição do objeto do qual se reclama conhecimento. Nessa formulação se faz importante admitir o caráter incontornável do estudo da ontologia do objeto, a qual também se refere à busca da compreensão das ações dos sujeitos no mundo, sobre as finalidades das suas práticas sociais, o que pode gerar o entendimento do quanto essas estão amplamente influenciadas pela sociedade e também acabam por alterar a “[...] práxis social dos seres humanos, condensando-se com frequência em um poder social real” (LUKÁCS, 2004, p. 117).

A presença da ontologia no interior do marxismo, nossa base epistemológica, destaca a sua importância na explicitação do fundamento de todo o pensamento marxiano⁷ e assume-se que está relacionada ao fato de que as representações ontológicas são incontornáveis e centrais na práxis social dos sujeitos. Por isso mesmo, o marxismo nos desvela que as estruturas sociais geram e necessitam de representações ontológicas falsas por parte dos sujeitos, por meio das quais se reproduz ciclicamente as mesmas estruturas. Nesse sentido, somente a reflexão e a crítica ontológica podem ajudar a romper com o círculo ideológico vicioso, que se institui no âmbito social, o que, ao final, acaba frustrando os projetos de um mundo mais humanizado (MAGALHÃES, 2004).

Conforme a abordagem marxiana, a crítica genuína é a crítica ontológica. Portanto, é nosso entendimento de que a realização de uma restauração crítica do pensamento sobre o trabalho docente na educação superior – nosso objeto de estudo – passa, como pressupôs

⁷ Conforme Antunes (2016, p. 13), consideramos que o termo “marxiano” está relacionado “[...] ao que foi estritamente à formulação feita pelo próprio Marx – um texto marxiano é, portanto, um texto escrito pelo próprio Marx. Marxismo, em distinção, é a corrente teórica que se desenvolveu a partir das formulações marxianas – desembocando, inclusive, em abordagens bastante distintas e, por diversas vezes, antagônicas”.

Lukács (2004), pela restituição de sua dimensão ontológica. Isso é o que justifica a entrada por este capítulo, cuja centralidade é o estudo da ontologia do ser social, caminho necessário para alcançar a compreensão crítica e ampliada sobre o ser social professor inserido na educação superior.

Numa perspectiva ontológica, pensar o sujeito professor e seu trabalho antecede dar centralidade ao trabalho como categoria mediadora, por excelência, da emergência da especificidade do seu ser social. Conforme nos mostraram Duayer, Ecurra e Siqueira (2013, p. 18), no recorte da epígrafe, para investigar a gênese do ser social professor, ou do ser social propriamente dito, assumimos as teorizações de Lukács (1978; 2012; 2013), que permitiu aprofundar com rigor a problemática ontológica essencial que está presente na obra marxiana. O referido autor apresentou uma grande contribuição intelectual e teórica que permite pensar a história, bem como a própria realidade produzida, a partir de uma análise e compreensão ontológica que implica a admissão das diferentes formas de ser, o caráter dinâmico da realidade, sua permanente diferenciação, o que, no nosso entendimento, ajudará a compreender a ontogênese do ser.

A produção intelectual de Lukács (1978; 2012; 2013), ao ser revisitada no tempo presente, nos permite investigar as categorias que constroem a especificidade do ser humano, especialmente as categorias trabalho e consciência, por meio das quais podemos identificar como o homem emergiu a partir de formas de ser precedentes (sua forma genérica e animal), e a maneira como estas formas continuam fundamentando-o, fortalecendo os vínculos e as distinções entre o ser meramente orgânico (animal) e o ser social (humano).

Marx e Engels (2009), a partir das elaborações teóricas que produziram para pensar o contexto em que viveram, são associados na mesma discussão também para auxiliar a pensar o hoje, o homem inserido na realidade vivida, e compreender como a gênese do ser social pressupõe o desenvolvimento do homem a partir da sua forma de vida orgânica, superando-a, qualificando o que Lukács (2013) denominou de “salto ontológico”. O salto ontológico referenda a mudança qualitativa e estrutural do ser genérico rumo ao ser social. Ele nos permite identificar seu caráter histórico e o modo como se realiza a transição do animal ao ser humano, o que faz parte do percurso estrutural do “ser social”. Isso significa que a compreensão sobre o ser social não se constrói a partir de uma análise direta sobre as formas orgânicas anteriores – embora estas façam parte do processo histórico –, mas, essencialmente, pela análise dos saltos qualitativos que foram permitindo o desenvolvimento sucessivo de formas mais complexas e qualitativamente novas.

Entendemos que o encontro reflexivo de Marx, Engels e Lukács se apresenta com uma possibilidade para termos composta a ideia de uma ontologia histórico-dialética⁸, cuja centralidade está no trabalho como condição mediadora da relação entre homem e natureza. O trabalho representa aquilo que definitivamente possibilita a atividade humana intencional e permite o desenvolvimento da sociabilidade humana – a passagem do ser meramente biológico à sua complexificação de ser social. Isso, conseqüentemente, se revela como categoria importante e indispensável para compreender os processos históricos que resultaram na realização humana e nas transformações da realidade.

Ontologicamente, o próprio homem é o criador de si mesmo e de sua história, através do exercício da sua consciência e liberdade, na coletividade, o que o faz avançar da condição natural para a social, com especial destaque a uma atividade que lhe é peculiar – *o trabalho*.

Portanto, o aspecto originário do trabalho, no sentido estrito do termo, mostra-se como necessidade natural para que o homem (professor) se crie como ser social, bem como seu próprio mundo. Para melhor compreender como isso ocorre, é importante nos orientarmos pela ontologia histórico-dialética, que pode nos auxiliar a revelar o modo como o homem, a partir do seu ser natural, torna-se cada vez mais social e como o seu percurso de humanização (ou não) mostra-se como resultado do trabalho que se desenvolve à medida que a práxis social emerge e se torna cada vez mais explícita.

O caminho de investigação aqui anunciado mostra-se fundamental para nosso estudo, pois contribui para construir nossa concepção de homem, de trabalho e de mundo, revelando o que os constituem, bem como os processos históricos e ontológicos que promoveram suas transformações.

1.1. A ontologia do ser social: do sujeito natural ao ser social

[...] na abordagem materialista histórico-dialética, o estudo ontológico do ser social não prescinde do estudo da gênese histórica da especificidade da sociedade perante a natureza. O longo processo evolutivo do ser inorgânico

⁸ A compreensão de uma ontologia histórico-dialética está associada à restauração produzida por Lukács (2013) acerca do pensamento marxiano e se articula aos princípios e às bases que sustentam a análise materialista dialética sobre a história, o homem e a própria realidade. Trata-se de uma ontologia que auxilia na investigação aprofundada sobre as transformações contínuas e contraditórias do próprio mundo e, ainda, sobre a repercussão destas transformações no desenvolvimento da vida, o que possibilita compreender o homem como sujeito em movimento, em permanente transformação, que emerge da sua forma orgânica e natural até chegar a sua forma social, sem que esta perca sua relação ontológica com aquela.

produziu o aparecimento do ser orgânico, isto é, da vida e, a partir da evolução da vida surgiu o ser humano como ser social, surgiu a esfera da vida em sociedade, a esfera da sociabilidade.

(DUARTE, 2009, p. 2)

Na companhia de Duarte (2009), podemos partir da compreensão de que a análise do homem, sua história e sua forma social, demanda considerar sua dimensão ontológica, a qual se refere à concretude e à origem do ser, conforme exposto na introdução deste capítulo. Compreende-se que a condição social do homem permanece, íntima e historicamente, relacionada à ontologia do ser e aos processos de constituição e formação da própria vida social.

A ontologia compreendida a partir da materialidade histórica, como aqui proposto, expressa que, ao longo do tempo, o ser foi se modificando, evidenciando um processo que envolveu a passagem de sua fase inorgânica (matéria), aquela que ofereceu sua energia fundamental, ao desenvolvimento da forma de ser orgânica, aquela que se torna a base para o desenvolvimento de sua forma mais complexa – a social.

O desenvolvimento do homem como ser social envolve sempre um processo histórico e ontológico vinculado ao todo, ao percurso e aos processos que garantem o seu desenvolvimento até o estágio de sociabilidade atual. Neste caso, a ontologia é fundada e fundante e encontra “[...] na realidade objetiva da natureza a base real do ser social e seja, ao mesmo tempo, capaz de apresentar o ser social em sua simultânea identidade e diferença com a ontologia da natureza” (LUKÁCS, 2012, p. 162). Assim, teoricamente, se explicitam as formas precedentes de existir (condição inorgânica e orgânica), sua permanente articulação, distanciamento e distinção em relação a estas formas e, ainda, a maneira como estas formas precedentes funcionaram como movimentos de transição que produziram saltos de desenvolvimento, em função da permanente busca do homem pela sobrevivência, dando-lhe condições de chegar à forma mais elaborada de existir, a forma social (MARX, 2010).

Esse percurso de análise e investigação ontológica sobre o homem e seu desenvolvimento histórico foi identificado e tratado por Lukács (2013) a partir de toda a produção intelectual elaborada por Marx. Lukács (2013) entendeu ser este percurso necessário para se construir um avanço teórico e crítico sobre a interpretação das características do homem, o que o revela como ser em constante processo de transformação. Isso exige, tal como Marx elaborou, iniciar pela análise de um estágio superior do homem (a forma social

em que ele se manifesta), para caminhar na análise de um estágio mais primitivo de sua existência. Conforme explica Lukács (2013), na perspectiva do método marxiano,

[...] a anatomia do homem fornece a chave para a anatomia do macaco e para o qual um estágio mais primitivo pode ser reconstruído – intelectualmente – a partir do estágio superior, de sua direção de desenvolvimento, das tendências de seu desenvolvimento (LUKÁCS, 2013, p. 42-43).

O caminho inverso da análise traduz um processo reconstruído intelectualmente, o qual parte de uma forma mais complexa, que se faz compreender sempre como algo qualitativamente novo. A gênese não pode jamais ser simplesmente deduzida da forma mais simples.

Lukács (1978, p. 3-4)⁹ orientou que é necessário observar que a passagem de um tipo de ser a outro, entre uma “forma mais simples de ser [...] e o nascimento de uma forma mais complexa, verifica-se sempre um salto” qualitativo, um movimento de transformação. Pensar a ontologia do ser social exige captar a especificidade do desenvolvimento humano, segundo o qual a base de um ser orgânico só pode desenvolver-se sobre a base do ser inorgânico, com presença de rupturas e continuidades, dando lugar ao aperfeiçoamento da nova forma de ser.

Essa discussão foi enfrentada por Marx (2010), como consta nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, em *O Capital* (MARX, 1996), e em parceria com Engels na *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2009), literatura que, no conjunto, mostra parte das análises teóricas empreendidas pelos autores, incluindo a interpretação que elaboram sobre a gênese e o desenvolvimento do homem.

A partir de suas construções teóricas verifica-se que Marx (2010) parte da análise e constatação empírica que o homem é um ser real, um ser vivo, que compõe o universo de indivíduos reais, assim como suas ações e as suas condições materiais de vida. Para o autor a existência do homem é determinada porque ele apresenta vida, corpo físico, orgânico e biológico e, com isso, desenvolve suas capacidades de força e movimento, dentro da dinâmica relacional que estabelece com o meio inorgânico, com a natureza.

Essa demarcação ontológica encontrada no pensamento de Marx (1996; 2010), como também em seus sucessores como Lukács (1978; 2012; 2013), representa o percurso teoricamente produzido para interpretar as transformações do homem e suas relações com a história, “[...] mas não de uma maneira especulativa, mas da perspectiva do ser social

⁹ Lukács (2013) destacou que há um cientificismo muito presente na modernidade, que busca descobrir as condições e os fatos que possibilitaram a passagem de um ser a outro, os processos históricos de evolução.

historicamente determinado, o que conduz a uma orientação radicalmente nova tanto das relações do indivíduo com sua história, como com a história do gênero [...]” (COSTA, 2009, p. 9). O que se mostrou fundamental para revelar que há uma forma de ser do homem, caracterizada pelo corpo físico e orgânico em movimento, que antecede sua forma social. A teoria marxiana explicou, portanto, que o homem é, antes tudo, um ser natural, e nisto consiste sua gênese, o princípio básico para seu desenvolvimento.

Como ser orgânico e natural, o homem é necessariamente regido pela natureza, apresenta-se como parte dela, pertence a ela e, por isso, é seu dependente. Afinal, para manter sua existência física precisa, no mínimo, buscar na natureza sua fonte de consumo e de energia, como explicou Marx (1996, p. 286-287): “como nos primeiros dias de sua aparição sobre o palco do mundo, o homem ainda precisa consumir a cada dia, antes de produzir e enquanto produz”.

Tal como os outros seres vivos, o homem no seu estado originário está subsumido às determinações naturais e estas influenciam a organização do seu corpo, suas demandas fisiológicas, criam suas necessidades que, por sua vez, sustentam as bases para o desenvolvimento de suas potencialidades humanas.

A partir da análise marxiana acerca da origem e constituição do ser social, constata-se que há uma relação de dependência ontológica do homem em relação à natureza, pois essa é sua condição de ser, que é permanente e indispensável para a realização e a perpetuação da existência humana. Como ser natural, o homem só consegue manifestar a capacidade de força e atividade inerente a ele porque estabelece uma relação com a natureza, de onde consegue extrair os elementos que satisfazem suas necessidades de ordem natural. Como foi dito por Marx (2010, p. 127, *grifos do autor*):

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, por um lado, munido de forças naturais, de forças vitais, é um ser natural ativo; estas forças existem nele como possibilidades e capacidades (Anlagen und Fähigkeiten), como pulsões; por outro, enquanto ser natural, corpóreo, sensível, objetivo, ele é um ser que sofre, dependente e limitado, assim como o animal e a planta, isto é, os objetos de suas pulsões existem fora dele, como objetos independentes dele. Mas esses objetos são objetos de seu carecimento (Bedürfnis), objetos essenciais, indispensáveis para a atuação e confirmação de suas forças essenciais.

Marx (2010) ainda exemplificou esse processo que envolve relação e dependência do homem com a natureza com o caso concreto e universal que é a fome. Evidencia a necessidade do homem de permanentemente recorrer à natureza inorgânica e relacionar-se com ela, por entender que lá está a fonte que pode suprir suas necessidades imediatas de

subsistência, oferecendo a ele energia vital. Nesse sentido, e ainda conforme Marx (2010), a fome representa a própria carência humana manifestada pelo corpo, por isso impulsiona o homem em busca de energia, de algo que está fora dele. O homem é um ser que tem a natureza como algo externo, fora de si, uma vez que busca nela o suprimento de suas carências para poder existir, mas que por fim a torna parte do seu corpo, tamanha sua dependência natural e biológica.

A existência física e biológica do homem permite, em princípio, a sua constituição inicial, na forma de ser genérico. Isso significa que o homem é pertencente a uma espécie que se relaciona consigo mesmo como ser vivo, universal e livre. Nos *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*, Marx (2010, p. 84) esclareceu que a vida genérica no homem representa a condição universal do ser, que, fisicamente, assim como qualquer animal, advém da natureza e vive dos produtos que “[...] possam eles aparecer na forma de alimento, aquecimento, vestuário, habitação etc. Praticamente, a universalidade do homem aparece precisamente na universalidade que faz da natureza inteira o seu corpo inorgânico”.

Na condição de ser genérico, “[...] quanto mais universal o homem [é] [...], tanto mais universal é o domínio da natureza inorgânica da qual ele vive” (MARX, 2010, p. 84). À medida que o homem se desenvolve, a realidade material, os objetos encontrados na natureza, deixam de aparecer como extensão direta do seu próprio ser (como parte do seu corpo inorgânico), para assumir a condição de fonte externa e meio necessário do qual ele busca e se apropria, porque depende dela para garantir a sobrevivência e o atendimento às necessidades por ele criadas. Conforme Marx (2010), isso significa que o homem não é superior à natureza, pois esta é parte do seu próprio

[...] corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza (MARX, 2010, p. 84).

Isso mostra que há um metabolismo ontológico entre homem e natureza impossível de ser desfeito. O homem se constitui numa integração dinâmica e dialética entre a sua condição orgânica (seu corpo humano/físico) e o ser inorgânico (natureza), o que evidencia entre eles a existência de uma unidade permanente e indissociável. Não significa dizer que sejam equivalentes, pois ambos carregam suas especificidades. Contudo, na condição de ser orgânico, para manter-se como tal, e ainda para poder se desenvolver, o homem não pode se desvincular da natureza, pois não é dada a ele esta possibilidade para que possa existir.

É claro que, do mesmo modo, essa unidade e relação de dependência e reciprocidade podem ser identificadas entre a natureza e todos os demais seres vivos que dela surgem e com ela precisam se manter para sobreviver. Mas, como explicou Marx (2010), há uma particularidade do homem nessa inter-relação com a natureza que o difere dos outros seres. É preciso reconhecer que, mesmo sendo dependente da natureza e inseparável dela, ele se manifesta frente a ela não apenas como ser natural, mas como

[...] ser natural *humano*, isto é, ser existente para si mesmo (*fürsichselbstseiendes Wesen*) [...]. Consequentemente, nem os objetos *humanos* são os objetos naturais assim como estes se oferecem imediatamente, nem o *sentido humano*, tal como é imediata e objetivamente, é sensibilidade *humana*, objetividade humana. A natureza não está, nem objetiva nem subjetivamente, imediatamente disponível ao ser *humano* de modo adequado (MARX, 2010, p. 128).

A análise de Marx (2010) auxiliou no entendimento de que o homem, necessariamente, não toma natureza de modo imediato ou se apropria dos objetos que ela oferece, sem realizar qualquer intervenção sobre eles. O homem reconhece a natureza como parte de si, algo do qual depende, entretanto a coloca sob seus domínios, adequando e aprimorando seus objetos (a própria natureza) de acordo com seus desejos, tomando-a para si, adaptando-a conforme seus interesses.

Diferente dos demais seres vivos que são limitados pelo próprio instinto natural, o homem é um ser portador de necessidades. E mesmo que ele seja dependente da natureza, não fica restrito às determinações dela, a supera. Como ser humano, tem como seu primeiro ato histórico sua ação frente à natureza, ao buscar produzir os meios para satisfazer suas necessidades orgânicas e naturais, mas avança, para satisfazer outras necessidades que emergem, à medida que se desenvolve e intervém na realidade, constituindo uma natureza para si, transformada e humanizada.

A possibilidade do homem em criar necessidades é permanente. Num movimento contínuo, ao satisfazer determinadas necessidades, ou carências humanas, como explicou Marx (2010), outras são produzidas. Essa é uma condição humana ontológica. Só o homem torna-se capaz de criar e recriar suas necessidades, que por sua vez não são determinadas exclusivamente pela sua condição natural, mas pela sua particularidade humana. Nesse processo histórico, ao mesmo tempo em que a natureza sofre sucessivas intervenções, em função das novas necessidades estabelecidas pelo ser humano, as necessidades tornaram-se cada vez mais aprimoradas, em decorrência das transformações sofridas pela própria natureza,

gerando um movimento no qual homem e natureza transformam-se e humanizam-se simultaneamente.

O “ser natural *humano*” é, portanto, aquele capaz de estabelecer com a natureza uma relação humana que se desenvolve e avança, à medida que age sobre ela, criando novas e sucessivas necessidades cada vez mais complexas e que, para respondê-las, lhe exige a capacidade de objetivação e exteriorização; em outras palavras, sua intervenção, sua ação transformadora sobre o meio. Particularidade esta que recebe o nome de *trabalho*, fundamental e determinante na ontogênese do ser social, que permite ao homem produzir e reproduzir novos objetos para si a partir do que a natureza lhe dispõe, dando a eles sentidos e significados específicos que, conseqüentemente, favorecem a continuidade e a perpetuação de sua existência.

“O *trabalho* é, portanto, a relação *humana* de mediação com a natureza, de *metabolismo social* com a natureza; relação de que resulta a própria humanidade do ser humano, sua característica humana, ou ainda, nas palavras de Marx, o seu ‘ser genérico’” (ANTUNES, 2016, p. 30).

Como mediação, portanto, o trabalho expressa o movimento em que as relações humanas são construídas e concretizadas, evidenciando a ação pela qual o homem se relaciona com o meio para produzir o que lhe é necessário de modo imediato, articulando, dialeticamente, a ação (prática) e o pensamento (teoria) (CURY, 2000). E ainda, porque promove a transformação do meio, produzindo de forma contínua “[...] uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente” de forma complexa (CURY, 2000, p. 43) e ao mesmo tempo revela-se também como ação que possibilita ao homem sua conexão com a totalidade para produzir a recriação de suas próprias necessidades, cada vez mais elaboradas, e com elas o desenvolvimento de si mesmo e de suas ações frente à realidade.

Esse movimento histórico e ontológico também está relacionado ao desenvolvimento da consciência humana, ou seja, a capacidade do homem de elaborar e produzir pensamentos. Por isso, vejamos agora mais de perto o local que o trabalho ocupa na gênese do ser social, seu caráter determinante para a criação do próprio homem e de sua consciência, com destaque à condição de liberdade que este desenvolve.

1.2. O trabalho e a gênese do ser social

Na compreensão marxiana, o desenvolvimento ontológico mostra que o homem na sua atividade vital, em sua inter-relação com a natureza, apresenta uma característica específica – o trabalho. Sua especificidade humana e social surge e está relacionada ao momento em que o homem se destaca da natureza e age sobre ela. Sem deixar de ser parte dela, se vê obrigado (mas também possibilitado) a produzir sua própria existência, trabalhando para responder não somente às necessidades imediatas de sua carência orgânica e natural, como também àquelas que ele mesmo cria.

Como expressou Lukács (2013), o trabalho realiza a transição do ser biológico ao social, expressa ontologicamente o ato real de produzir as condições de existência humana, porque

[...] ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (ferramenta, matéria-prima, objeto de trabalho etc.) como orgânica, inter-relação que pode figurar em pontos determinados da cadeia a que nos referimos, mas antes de tudo assinala a transição, no homem que trabalha, do ser meramente biológico ao ser social (LUKÁCS, 2013, p. 44).

O trabalho é um fenômeno humano, não precede a existência do homem na sua forma social. Compondo a análise que tecemos sobre a ontologia do ser social, o trabalho representa a intervenção do homem sobre o meio, expressa sua objetivação sobre a natureza, ao passo que a toma para si, com a criação de objetos e materiais adequados à sua satisfação. O trabalho está envolvido em novos desenvolvimentos e transformações da realidade e do próprio homem, num movimento permanente e dialético.

Esta concepção de trabalho é universal e mais geral, o que possibilita desvelar não só a essência humana, mas também o processo de desenvolvimento da vida. Neste caso, estamos nos referindo ao trabalho com um significado maior, mais amplo e anterior a todas as formas particulares e específicas de produção humana que já se desenvolveram ao longo da história na relação entre os homens. Resume-se, então, que o trabalho é o fundamento da “[...] condição ontológica essencial da ‘humanidade do homem’, cuja constituição só se efetiva pela sua relação com a natureza, com a objetividade, mediação fundamental” (RESENDE, 2004, p. 50).

O trabalho revela a especificidade humana e representa a categoria ontológica fundamental que separa o homem dos demais animais. O ato de trabalhar garantiu ao homem o desenvolvimento do seu próprio corpo, dando a ele novas e progressivas condições para agir no mundo, o que, por sua vez, repercutiu no processo permanente de produção do pensamento, na elaboração e reelaboração da consciência. A realização do trabalho é o que promoveu o desenvolvimento do corpo através dos progressivos avanços na capacidade de objetivação humana no mundo, ao passo que isso favoreceu a realização da elaboração do pensamento – a construção da consciência –, movimento determinante para o processo de humanização do ser.

Engels (2013), num importante texto produzido em 1876, em que discorreu sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem, é consoante com a premissa histórica de que, pelo trabalho, as condições biológicas do homem se desenvolvem, tanto o corpo como a própria consciência. Em seus escritos, ressaltou a importância das mãos do homem como instrumentos do corpo que viabilizaram a realização de novos movimentos, a aquisição da postura ereta e outras possibilidades de intervenção na natureza. Entendeu que, historicamente, as mãos permitiram o desenvolvimento do trabalho, ao passo que se desenvolveram anatomicamente também em função dele. Assim, aperfeiçoaram gradativamente as habilidades e os movimentos do corpo frente às necessidades humanas cada vez mais complexas.

Nesse sentido, e ainda conforme Engels (2013), se o trabalho permitiu a transformação do próprio corpo, aumentou as possibilidades do empoderamento do homem sobre a natureza e, conseqüentemente, o avanço do cérebro – em tamanho e capacidade – e o desenvolvimento dos órgãos dos sentidos. Uma evolução que favoreceu a produção do pensamento humano e, em função disso, o estabelecimento da consciência, da linguagem e das relações sociais. Para o autor, com “[...] o trabalho e, depois dele e com ele, a palavra articulada foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi se transformando gradualmente em cérebro humano” (p. 18).

A análise de Engels (2013), posterior à reflexão que produziu junto com Marx na *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2009), reforçou a determinação do trabalho para superar os limites da condição orgânica e natural do ser, possibilitando-lhe, pelo seu desenvolvimento corporal, a condição ativa de produzir, reagir ao meio e garantir a satisfação de suas necessidades, porque nesse processo desenvolve e objetiva sua consciência.

O trabalho possibilitou ao homem o seu desenvolvimento biológico, a aquisição de novas habilidades físicas, a produção da consciência e, com ela, a criação de novas

necessidades e a realização do intercâmbio social entre os homens. O que significa que a humanidade alcançada pelo homem é resultado de sua própria ação intencional, mas articulada e dentro de um movimento mais amplo, social e coletivo. O próprio homem se constitui como homem na coletividade porque trabalha, exerce esta atividade que lhe é peculiar e que está relacionado ao

[...] 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 a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua vida (MARX, 1996, p. 207).

Por isso que, como expressaram Marx e Engels (2009, p. 41) numa passagem da *Ideologia Alemã*, sendo o trabalho o fator determinante para a constituição do ser social e para o desenvolvimento da história e da própria vida, “[...] ainda hoje, tal como há milhares de anos, [o trabalho] tem de ser realizado dia a dia, hora a hora, para ao menos manter os homens vivos” (MARX; ENGELS, 2009, p. 41).

Evidencia-se que o trabalho representa o salto ontológico que permitiu ao homem se colocar como uma parte da natureza que se transformou e se produziu como ser humano. Isso explica, segundo Lukács (2013), o lugar privilegiado que o trabalho ocupa no processo de constituição da forma social de existir. Todos os demais processos de desenvolvimento humano (consciência, intencionalidade, sociabilidade, liberdade, etc.) que passam a constituir, compor e caracterizar a condição do homem como ser social já apresentam, por conseguinte, um caráter puramente humano, já que uma vez que surgem em decorrência do trabalho, pressupõem o salto ontológico já acontecido. Nas palavras de Marx e Engels (2009, p. 24), “[...] podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião – por tudo o que quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de subsistência [...]”, de modo livre, de acordo com suas próprias necessidades, pelo trabalho.

Entretanto, para melhor compreender como o homem avança na elaboração de novas necessidades e na sua capacidade de transformar a natureza pelo trabalho, há de se considerar o papel decisivo da consciência no processo de desenvolvimento e delineamento da sua condição social.

A partir do trabalho, a consciência emerge na ontologia do ser como produto social, como “[...] categoria qualitativamente nova com relação às precedentes formas do ser, tanto inorgânico como orgânico” (LUKÁCS, 2013, p. 61). Pela consciência o homem desenvolve

os traços distintivos que definitivamente o separam da natureza, visto que esta aquisição lhe possibilitou a intervenção no mundo de modo elaborado e, ao mesmo tempo, a internalização da realidade e dos objetos que sofrem com a intervenção do trabalho. Deste modo, ao exercer sua capacidade de trabalho e produzir a realidade, o homem acaba produzindo a si mesmo, sua consciência externaliza-a e promove a transformação do meio e dos objetos que são do seu interesse.

Como explicou Resende (2004, p. 44), “[...] através do trabalho, a consciência realiza o percurso por meio do qual chega a si mesma, objetiva-se, sai de si e apropria-se do objeto, convertendo-o em objeto seu”. Essa ação integra-se no movimento dialético, a partir do qual ocorre a exteriorização do próprio homem para produzir um objeto (sua ação no meio), ao mesmo tempo em que ele realiza a interiorização desse objeto por parte da consciência, respondendo às necessidades que ele mesmo criou. Deste modo, o objeto produzido deixa de existir apenas na realização externa e como resultado da transformação do meio, para também assumir a condição de objeto da própria consciência.

Portanto, no processo de realização humana consciente, subjetividade (sujeito) e objetividade (objeto) se encontram, se integram e se complementam, dando sentido às ações e realizações do homem no mundo (RESENDE, 2004). Destaca-se a dialética que envolve a produção da consciência (subjetividade) e a realidade (objetividade), pois a consciência está diretamente vinculada à realização da atividade material (intervenção na natureza) e às relações sociais estabelecidas entre os homens.

Nesse sentido, o pensamento (consciência) propicia ao homem o desenvolvimento de seu comportamento material, pois ele produz suas ideias, executa e se relaciona com o meio e, deste modo, a consciência torna-se o próprio ser do homem, representando tudo aquilo que ele realmente vive.

Há um intercâmbio dialético e permanente entre o homem e as condições materiais, o que mostra que os homens são os produtores de sua própria realidade em determinadas condições históricas e naturais, de modo que a realidade, ao mesmo tempo, exerce o domínio sobre sua própria consciência. Logo, os homens são influenciados pelo meio que produziram e criaram, “[...] desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32).

Marx e Engels (2009) afirmaram a existência da dialética entre a realidade e a consciência humana. No pensamento marxiano a consciência expressa a realidade que o próprio homem criou e, por meio dela, pode ser possível produzir uma ação sobre esta

realidade para poder modificá-la em função de um novo interesse ou nova necessidade que se cria, o que destaca o poder de intervenção produzido pela educação, por exemplo.

Isso explica o fato de que, por meio da consciência, o homem desenvolveu sua capacidade de complexificar suas necessidades (superando àquelas estritamente orgânicas e naturais), ao mesmo tempo em que consegue avançar, progressivamente, na elaboração dos processos de trabalho capaz de respondê-las.

A consciência associa-se ao processo dialético que permitiu o desenvolvimento histórico e social do ser, possibilitando ao homem avançar na sua capacidade de transformar a natureza e produzir sua existência para si. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência, decorrente e articulado aos processos de objetivação humana, torna-se para o homem o caminho pelo qual elabora novas possibilidades de trabalho e condições para relacionar-se com o meio e com os outros homens. Deste modo, a consciência revela a essencialidade humana, o desenvolvimento da capacidade do homem de produzir sua própria realidade. Como esclareceu Marx (2010, p. 84),

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto da sua vontade e da sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade [...] com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal.

Os animais também têm a capacidade de intervir, adquirir seu alimento e construir sua forma de habitação, por exemplo, mas suas ações não são livres, já que estarão sempre relacionadas a uma necessidade imposta pela sua carência física imediata na relação com a natureza. Já o homem, segundo Marx (2010), desenvolve a capacidade de intervir universalmente, de modo independente, tendo a condição livre de produzir, e isso faz com que os objetos resultantes de sua produção não pertençam exclusivamente e de modo imediato ao seu corpo físico. Em função da consciência, ele tem a capacidade de reproduzir a natureza e relacionar-se livremente com aquilo que produziu a partir dela.

Sobre o mesmo assunto, Hegel¹⁰ (1992) afirmou que sem a consciência o desenvolvimento da natureza seria apenas uma sucessão de fatos, acontecimentos e processos de desenvolvimento ocasionais e espontâneos na natureza. Dentro do processo de busca pela

¹⁰ É preciso destacar que Hegel (1992) exerceu uma influência significativa na obra de Marx, pois Marx partiu dele para produzir sua compreensão sobre a dialética materialista, ao mesmo tempo em que rompeu com ele por se divergir da dialética idealista hegeliana. Deste modo, Hegel é citado aqui pela sua importância na compreensão da consciência humana e do desenvolvimento do trabalho e porque, segundo Lukács, (1978, p. 2) foi Hegel o preparador para a compreensão da ontologia como história.

sobrevivência, foi a consciência que permitiu ao homem se ver como separado da natureza e viabilizou as condições de avanço para a sua socialização, pois expôs o homem ao mundo, à natureza e aos outros homens.

A consciência, portanto, aparece como

[...] negação da animalidade do homem, à medida que requer outro destinatário que não a natureza: as outras consciências, os outros homens [...]. O sentido da consciência só será dado, portanto, no mundo, nunca fora dele: esse é o seu campo de risco e de afirmação. [...] Não há outro campo onde a consciência possa efetivar a negação e a superação do que é o risco de sua perda e, assim, a possibilidade da liberdade também ficou guardada no campo da sociabilidade (RESENDE, 2004, p. 42).

Conforme afirmou Resende (2004), o ser social se estabelece e se constitui com a externalização da consciência, objetivando-se de modo intencional para poder existir e transformar o meio para si. Ao fazer isso, o homem sai da condição exclusivamente orgânica e torna-se ser social porque entra em contato com os outros homens, com outras consciências, que dão sentido a ele e às ações que ele realiza. Na condição de ser consciente o homem não se realiza na sua individualidade, mas sim na relação com o outro.

Resende (2004, p. 42) ainda esclareceu que o “[...] percurso da consciência, o trajeto do despregamento do homem da natureza, é inseparável do percurso das outras consciências. É o caminho da sociabilidade humana”.

Frente à possibilidade de sociabilidade que a intervenção consciente sobre o meio lhe possibilitou, o homem, na condição de ser social, vive uma nova realidade e insere-se num amplo processo de relações e interações com o mundo e com os outros homens. Nessa convivência busca satisfazer necessidades que são permanentemente recriadas. Inevitavelmente, passa a realizar o exercício de sua liberdade, atividade vital consciente, de maneira plena.

Portanto, como asseverou Lukács (1978), a consciência não pode ser entendida apenas como fenômeno secundário da existência humana, afinal o produto realizado pela ação humana é o resultado de uma idealização que, desde o início do processo, já existira na consciência do ser, no seu pensamento, na sua representação. Logo, por possibilitar ao homem um papel ativo frente à realidade, dando a ele condições para agir de maneira planejada e intencional, a consciência lhe garantiu o acesso ao mundo da liberdade (FRIGOTTO, 2010a).

Se antes, na sua condição exclusivamente orgânica e natural, o homem intervia na realidade em função de suas necessidades imediatas (alimentação, moradia, etc.) pelo

exercício da consciência, ele tem a possibilidade de se libertar delas, superando-as. As necessidades perdem a característica instintiva e imediata, para que

[...] se tornem especificamente humanas. Isso quer dizer que a necessidade propriamente humana tem de ser inventada ou criada. O homem, portanto, não tem apenas necessidades, mas é o ser que inventa ou cria suas próprias necessidades. [...] E na medida em que o homem cria suas próprias necessidades se cria ou produz a si mesmo” (VÁZQUEZ, 2007, p. 130).

A relação entre o ser social e a liberdade destaca o significado do ser livre, ser capaz de produzir alternativas a partir de sua realidade, estabelecer escolhas e agir intencionalmente para responder aos seus desejos. Lukács (1978; 2013) entendeu que o homem tornou-se um ser mais complexo, que fez (e faz) da natureza objeto para a sua reprodução, consciência e liberdade.

A liberdade é o fundamento da vida do ser humano porque representa a conquista sobre si mesmo e sobre a própria natureza, originalmente apenas orgânica. Com a emergência da liberdade, do ponto de vista ontológico genético, que sucede a

[...] superação da mudez meramente orgânica do gênero, sua continuação no gênero articulado, em desenvolvimento, do ser humano que se forma enquanto ente social, é – considerada desde um ponto de vista ontológico-genético – o mesmo ato que o do surgimento da liberdade (LUKÁCS, 2004, p. 187).

A realização da liberdade exige o exercício consciente do trabalho por parte dos homens e somente quando o trabalho se mostrar como a efetivação dessa liberdade plena é que poderá haver a atividade humana como fim autônomo. Conforme Lukács:

Só quando o trabalho for efetiva e completamente dominado pela humanidade e, portanto, só quando ele tiver em si a possibilidade de ser “não apenas meio de vida”, mas “o primeiro carecimento da vida”, só quando a humanidade tiver superado qualquer caráter coercitivo em sua própria autoprodução, só então terá sido aberto o caminho social da atividade humana como fim autônomo (LUKÁCS, 1978, p. 16).

O potencial humano de manifestação da consciência e, com ele, o alcance da autonomia, da intencionalidade e da liberdade foram o que habilitou o homem a ter a possibilidade de posicionar-se ativamente, de forma propositiva, e disponível para realizar novas intervenções e socializações com o meio e com os outros homens. Também garantiram

ao homem, ainda num conceito amplo de compreensão do trabalho¹¹, a autonomia para realizar suas ações a seu modo, a seu tempo e de acordo com os interesses que ele mesmo passa a produzir e manifestar.

Como consequência da dialética entre subjetividade (consciência) e materialidade (realidade) através do trabalho, os objetos resultados da produção humana tornam-se a expressão do próprio homem que os produziu, carregam nas suas formas estruturas, funcionalidades a intencionalidade de quem os objetivou livremente. Ao se apropriar da natureza, por meio do exercício de sua consciência, o homem faz com que, naturalmente, os produtos elaborados representem também seu próprio desenvolvimento, sua forma de ser e estar no mundo. Os homens tornam-se aquilo que são capazes de exteriorizar. Nas palavras de Marx e Engels (2009, p. 24-25):

Como exteriorizam [...] a sua vida, assim os indivíduos o são. Aquilo que eles são coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também com o como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção.

A composição do homem como ser social, portanto, não ocorre apenas pela realização da autoconsciência humana, pelo reconhecimento da natureza como algo externo ao ser ou pela capacidade de agir de modo individual. Mas, fundamentalmente, porque, como ser social, produz ação humana consciente (trabalho) e se expõe ao meio, objetivando-se de modo intencional, realizando uma produção que necessariamente corresponde ao alcance de determinados fins. Isso é o que possibilita o permanente metabolismo do homem com a natureza para criar e recriar as condições humanas de viver. O primeiro age sobre a segunda e se apropria dela, criando e transformando objetos e materiais – *valores de uso* – para que estes satisfaçam seus interesses e necessidades, o que permitiu a produção, transformação e desenvolvimento contínuo da vida material e a superação dos próprios limites naturais do homem, chegando à sua hominização, ou seja, à sua condição resultante da capacidade humana de desenvolver trabalho, o que gera a transformação na constituição do homem,

¹¹ A menção que fazemos ao conceito amplo de trabalho está relacionada à sua compreensão como categoria determinante da ontogênese do ser social, que possibilita ao homem o desenvolvimento da consciência e sua capacidade de produzir livremente (LUKÁCS, 2013). Conceito este que viemos nos dedicando a compreender e analisar neste capítulo, mas que também, mais a frente, nos dará a sustentação adequada para entender como o próprio trabalho se desenvolve e se modifica na história e em contextos sociais específicos, tal como na sociedade capitalista, por exemplo. Afinal, segundo Marx (2010), neste referido modelo de sociedade, o trabalho, em lugar de representar a expressão da liberdade dos sujeitos sociais, torna-se sua autoescravização. Aprofundaremos sobre esta forma social do trabalho no segundo capítulo.

conduzindo-o da sua forma natural (espécie animal) à social (espécie humana) (DUARTE, 1999).

Reafirma-se, portanto, o trabalho como pressuposto onto-histórico, como categoria que constitui o ser social, o que explica a prioridade que exerce na vida dos homens. Representa a essencialidade humana, o processo que determinou a ação consciente do ser (intervenção planejada e idealizada, antes de ser realizada), e ação que possibilita a constituição e desenvolvimento contínuo da vida material. É o que em definitivo distinguiu os homens em relação aos outros animais, como explicou Marx (1996) numa conhecida passagem em *O Capital*:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural: realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objeto, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1996, p. 298).

A citação ajuda a compreender que o homem desenvolveu a capacidade e a condição humana de estabelecer intencionalidade às suas ações. Ele foi se objetivando e agindo sobre o meio em função das finalidades que estabelece com seu trabalho, promovendo sobre a realidade material uma apropriação útil para sua vida e seus interesses (HÚNGARO, 2008).

Conclui-se que a ontologia histórico-dialética ajuda a construir nossa concepção de homem, porquanto ela está diretamente relacionada à história, às condições materiais e concretas que constituem a realidade. Ao final tem-se a compreensão de que, ontologicamente, o próprio homem é o criador de si mesmo e de sua história e é pelo exercício da sua consciência, sua externalização (trabalho) e seu encontro com a coletividade que avança da condição natural para a social, porque se apresenta ao mundo e aos outros homens de maneira livre e consciente, manifestando sua capacidade de desenvolver com autonomia seus processos de trabalho.

Considerando a manifestação e realização do processo de trabalho enquanto uma particularidade humana, entendemos que se justifica melhor compreender como ocorre, como se desenvolve, bem como os elementos que constituem esta ação, o que nos possibilitará analisar os fatores que a caracterizam como a atividade essencial para a produção e como reproduz a vida do homem. Por isso, em sequência, apoiados ainda nos escritos de Lukács

(2012; 2013) e Marx (1996; 2010; 2011), é nossa proposição analisar como o processo de trabalho se realiza de modo universal, entendido numa perspectiva ampliada como representação da práxis social, atividade destinada ao atendimento de finalidades humanas, que permite a ampliação da sociabilidade e o agir sobre o mundo de modo intencional para transformá-lo.

1.3. O processo de trabalho como atributo do ser social

A compreensão mais detalhada sobre a constituição e desenvolvimento do processo de trabalho pode nos revelar como os homens e, portanto, os professores que atuam na educação superior, na condição humana e social de existir, constroem suas próprias ações no mundo, para produzir objetos correspondentes às necessidades de consumo que criam continuamente.

Marx (1996, p. 303) definiu o processo de trabalho como

[...] atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as formas sociais.

Essa compreensão explicita o papel decisivo que o processo social de trabalho ocupa no autodesenvolvimento humano e na inserção definitiva do homem na esfera das relações sociais e coletivas. Seu funcionamento e organização, em qualquer condição (como é o caso do processo de trabalho docente) ou forma de organização social, é marcado pela realização de “pores teleológicos” pelo homem (LUKÁCS, 2013, p. 47), ou seja, posições e finalidades idealizadas com antecedência, antes de sua ação. Por isso Marx (1996) compreendeu o processo de trabalho como ação teleológica, constituída inicialmente na ordem do pensamento, como projeto criado na consciência, o que faz dele uma ação antecipadora e intencional, por meio do qual os homens buscam produzir respostas às suas carências e às questões que surgem e lhe provocam à medida que sua relação com a natureza se desenvolve, gerando a transformação da realidade e da própria vida.

Lukács (2013) desenvolveu esta ideia e contribuiu dizendo que a *teleologia* se refere à ação e à condição pela qual o homem pode efetivar sua existência, porque se realiza

exclusivamente no trabalho, nunca fora dele. Isso quer dizer que o homem é um ser que estabelece teleologicamente sua ação sobre a natureza circundante. E faz isso para produzir a partir dela os resultados que almejou, inicialmente, no seu pensamento, alcançando os objetivos esperados (a finalidade do trabalho). No processo de trabalho, o homem acaba determinando os passos, orientações e ações que serão seguidas, através de sua prática e intervenção na realidade, para alcançar aquilo que propôs ainda na consciência.

A realização do processo de trabalho, portanto, corresponde ao “pôr teleológico” dos homens (LUKÁCS, 2013, p. 47). Afinal, ao “pôr” uma intencionalidade nos seus atos, os homens trabalham, efetivam a consciência no plano real, realizam um processo teleológico (processo de trabalho), que ao final resulta num produto, um objeto externo e útil para si, com o qual ele passa a se relacionar livremente.

Lukács (2013) destacou que o “pôr teleológico” caracteriza a essência do processo de trabalho, o qual se desenvolve historicamente, produzindo avanços gradativos na condição do ser social. Num primeiro momento a teleologia se manifestou em relações primárias, no metabolismo entre homem e natureza, diretamente, expressando o domínio consciente do primeiro sobre a segunda, para garantir sua própria reprodução e sua subsistência. Mas, posteriormente, manifestou-se em relações secundárias (não menos importantes), que possibilitaram ao homem sua ação intencional sobre o meio social. Este último processo, segundo o autor, favoreceu a relação do homem com os outros homens (sua sociabilidade) e, com ela, o desenvolvimento da produção de novos objetos (valores de uso), já que neste caso a consciência do ser tornou-se influenciada não somente pela sua relação com o meio mas também pela relação com os outros homens, pela consciência dos outros seres humanos.

De qualquer modo, como explicou Lukács (2013), seja na forma social mais simples (relação homem-natureza) ou mais desenvolvida (na relação entre os próprios homens), a ação teleológica se manifestou historicamente e significou intervenção humana com finalidade e processo de trabalho realizado. Sempre correspondeu a uma prática com um fim posto pelo homem, uma intencionalidade deste frente à realidade.

No processo de desenvolvimento humano o pôr teleológico foi se aperfeiçoando, de acordo com a aquisição das novas habilidades cognitivas, intelectuais e com o aprimoramento da linguagem e do desenvolvimento corporal dos homens. Isso lhes possibilitou progressivos avanços na sua forma humana de ser e estar no mundo e na elaboração qualitativa e quantitativa de produtos resultantes do seu trabalho.

Verifica-se que as posições teleológicas manifestadas historicamente foram avançando como desdobramentos do desenvolvimento ontológico do próprio homem, o que viabilizou a

expressão do processo de trabalho de modo cada vez mais concreto e elaborado. Movimento este que, progressivamente, permitiu ao homem a transformação simultânea de si e da própria natureza, favorecendo ao primeiro o seu reconhecimento nos objetos produzidos e a alteração destes de acordo com suas necessidades, para alcançar resultados novos e elaborados no seu pensamento.

Entretanto, a produção de Lukács (2013) ajuda-nos a esclarecer que este processo no qual o trabalho se elabora e se desenvolve, para além de progressivamente modificar o homem, produzindo sua humanização, não pode ser compreendido apenas como um processo de exteriorização da consciência do homem ou como resultado imediato da teleologia produzida por ele. O processo de trabalho, sua realização e seu desenvolvimento dependerão das condições materiais que a realidade apresenta e do nível de produção que historicamente se constituiu com o desenvolvimento dos homens.

Na *Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2009, p. 24) entenderam que “[...] o modo como os homens produzem seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de subsistência encontrados e a reproduzir”, o que significa que o trabalho, a capacidade do homem pôr teleologicamente, será determinado pelas condições materiais existentes, compreensão esta que sustenta a concepção materialista da história. Ainda sobre essa determinação histórica da realidade concreta e material sobre o trabalho dos homens, os autores continuam refletindo que tal condição não deve ser considerada apenas no processo de “[...] reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isto sim, de uma forma determinada da atividade desses indivíduos, de uma forma determinada de exteriorizarem [...] a sua vida, de um determinado *modo de vida* dos mesmos” (*grifo dos autores*).

Portanto, no processo de trabalho os homens necessariamente sempre subordinam suas vontades e suas intencionalidades à natureza, à realidade, à materialidade historicamente construída. A intencionalidade humana planejada idealmente com vista a ser efetivada pelo trabalho se realiza considerando tudo aquilo que a realidade constituída apresenta e, ainda, as inúmeras situações espontâneas que se manifestam na natureza de maneira causal, as *causalidades* espontâneas da própria vida (LUKÁCS, 2013). Momento este que permite ao homem a “[...] reflexão sobre os meios adequados para realizar na matéria natural seu objetivo previamente idealizado na consciência, o que exige dele certo grau de autocontrole e disciplina tendo em vista o fim a ser realizado” (MORAES et al., 2010, p. 40).

Como explicou Lukács (2013, p. 37): “O pôr do fim [, a teleologia produzida pelo homem,] nasce de uma necessidade humana-social; mas, para que ela se torne um autêntico pôr de um fim, é necessário que a investigação dos meios, isto é, o conhecimento da natureza,

tenha chegado a certo estágio adequado”. A investigação sobre as condições materiais que a realidade oferece para o processo de trabalho, deste modo, é condição fundamental para que a elaboração de um movimento teleológico se efetue de modo concreto e bem orientado, o que efetivamente influenciará para que a objetivação humana idealizada seja alcançada.

Isso nos leva a compreender que todas as circunstâncias em que o homem promoveu e, ainda promove, a transformação da natureza pela sua objetivação, com seu trabalho, sua ação, são orientadas por posições teleológicas que, por sua vez, colocam em funcionamento determinadas séries causais, próprias da dinâmica da natureza. Assim, no desenvolvimento do trabalho e da própria vida, mesmo que a direção e a intencionalidade de uma atividade sejam resultado da ação do homem, o trabalho nunca é apenas representação exclusiva da vontade humana, pois sua realização é sempre influenciada por uma situação causal e espontânea do próprio meio.

Conforme Lukács (2013), a *teleologia* (ação intencional do homem) e a *causalidade* (a natureza e suas manifestações) são elementos que se integram no trabalho. Há sempre uma possível causalidade que interfere no pôr teleológico do homem, e este, à medida que vai tomando conhecimento sobre ela (causalidade) e suas várias manifestações naturais e espontâneas, permite que promova, ou não, interferências na sua forma de pensar e de agir sobre o meio. Ao fim, a prática humana e a direção tomada pelo homem, frente à realidade que se apresenta, definirá o trabalho a ser exercido e nisso consiste a condição humana do ser.

[...] Embora o ato de trabalhar seja portador de uma coação imanente à atividade por ser dirigido pelas propriedades reais do material a ser transformado, apropriar-se de suas legalidades e moldá-las conforme o fim pré-estabelecido, a reconfiguração da matéria embora dirigida pela própria matéria, constitui a base da afirmação do homem como indivíduo ativo. Reside aqui [...] o fundamento da liberdade humana, a atividade vital consciente, o trabalho, é uma atividade livre, liberdade do ser, ativo e consciente, para com sua própria existência (MORAES et al., 2010, p. 40-41).

Assim, no interior do próprio trabalho, a relação dialética entre teleologia e causalidade representa a capacidade do homem de exercer livremente seu planejamento, orientado pelos conhecimentos que foi adquirindo sobre a natureza, como também pela história dos meios e das condições materiais que possibilitam a realização de um projeto (uma finalidade estabelecida).

Nesse sentido, entendemos com Lukács (2013) que o trabalho carrega uma importância gnosiológica e educativa, ou seja, à medida que se desenvolve, contribui para o

acúmulo de conhecimentos e saberes humanos que, por sua vez, permitem o movimento do homem entre o agir (prática) e o conhecer (teoria), seu aprendizado e sua transformação. A investigação das condições e dos meios em que o trabalho se realizará deve vir junto com seu planejamento, entendendo esse processo como conhecimento e análise da realidade em que ele se efetiva, o que pode permitir o alcance da finalidade última do mesmo, ou seja, o produto almejado.

No processo de trabalho as diversas causalidades são compreendidas e interpretadas pelo homem, e este faz delas objeto de seu conhecimento para a realização do trabalho ou para a realização de qualquer intervenção sobre o meio. Isso faz com que, ao fim, o trabalho seja constituído “[...] por posições teleológicas que, em cada oportunidade, põem em funcionamento séries causais” (LUKÁCS, 1978, p. 6).

Em síntese, a causalidade, como manifestação da natureza, permanece independente do homem, como algo externo e sem o controle imediato dele, “[...] representa a lei espontânea na qual todos os movimentos de todas as formas de ser encontram a sua expressão geral” (LUKÁCS, 1978, p. 6). Mas, por exercer significativa influência nas posições teleológicas do homem (na elaboração da consciência), a causalidade torna-se objeto de seu conhecimento, por isso, previamente considerada e incluída no planejamento do trabalho, colocada pelo homem na realização de seus projetos. À medida que vai conhecendo e compreendendo o funcionamento e o desenvolvimento da própria vida e da natureza, os homens acabam se apropriando também delas, estimulando que se manifestem num momento oportuno (de acordo com seus interesses), ou ainda, se preparam para a ocasião em que elas venham a se expressar espontaneamente (LUKÁCS, 2013).

Considerando suas particularidades, vemos que a teleologia e a causalidade são processos heterogêneos entre si, que compõem o processo de trabalho. Sendo a primeira, como já descrevemos, aquela relacionada ao homem e à sua objetivação intencional, planejada e consciente; e a segunda expressão da natureza, com toda sua espontaneidade e movimento. Contudo, na dinâmica do trabalho, no processo de elaboração de um produto, ambos os processos estão dialeticamente envolvidos, não há como vê-los dissociadamente. Tornam-se homogêneos, partes diretamente relacionadas, que permitem a efetivação concreta do homem no mundo, impulsionando-o a avançar intelectualmente e objetivamente em função do conhecimento adquirido e da experiência realizada. Essa homogeneização ocorre

[...] no processo de investigação dos meios para realizar um fim [, no processo de trabalho mesmo]. A busca dos meios tem, portanto, a dupla

função de evidenciar o sistema causal dos objetos e dos processos (aquilo que governa os objetos e suas relações) e descobrir neles novas possíveis conexões que, quando postas em movimento, tornam efetivável o fim posto (DUAYER; ESCURRA; SIQUIERA, 2013, p. 21).

Ao fim, no processo de trabalho e no produto alcançado pelos homens, encerram-se as heterogeneidades entre natureza (meio e objetos) e trabalho (finalidade). Toda ação teleológica implica a organização das propriedades da natureza, a partir da forma como ela se manifesta socialmente, em busca de produzir algo novo, diferente do que já está posto. Isso favorece o surgimento de um novo produto, um novo valor de uso criado justamente porque o que já existe não se apresenta de forma adequada ou suficiente aos interesses dos homens (LUKÁCS, 2013).

O movimento investigativo que o homem realiza sobre os meios (sobre a natureza), como parte do processo de trabalho, ocorre porque a intervenção humana será realizada sempre sob determinadas condições históricas, sociais e materiais. Esse metabolismo nunca se perde, mas se complexifica, porque essa relação implica o trabalho sendo realizado, a partir de uma natureza já transformada socialmente, sobre um trabalho anterior, uma vez que não há nada que não seja resultado do metabolismo entre homem e natureza (que se desenvolve num nível de complexificação cada vez maior), o que faz com ele perca seu caráter individual para alcançar sua forma coletiva, já que passa a se relacionar com objetos produzidos também pela objetivação de outras consciências (LUKÁCS, 2013).

Com o apoio de Baptista (2013), entendemos que isso significa que o trabalho humano só pode sofrer algum tipo de transformação, modificação ou aprimoramento, quando as condições sociais produtivas, elaboradas por uma coletividade, lhe permitirem ou lhe imponham isso, inclusive com a criação de novas necessidades humanas e sociais (o interesse por novos produtos). Não há trabalho que se desvincule da realidade historicamente construída e transformada pelos próprios homens (em coletividade). Deste modo, como explicou Lukács (1978), as necessidades sociais tendem a se impor aos indivíduos, fazendo com que as decisões deles, ou o trabalho que executam, correspondam a uma determinada orientação.

Marx delineia corretamente essa condição [do homem que vive em sociedade], dizendo que [...] são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo [...]. Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que frequentemente atuem contra sua própria convicção (LUKÁCS, 1978, p. 6).

Segundo Lukács (1978), essa determinação do meio sobre o trabalho ocorre primeiro porque este está inserido na esfera da sociabilidade e nele repercute o desenvolvimento do meio e a história dos homens. E, segundo, porque o homem jamais tem a condição de ver e dominar todos os condicionantes sociais que influenciam na sua própria atividade. Mas, como explica o autor, esses fatores não impedem que os homens continuem atuando, intervindo e exercendo sua condição teleológica.

Existem inúmeras situações nas quais, sob pena de se arruinar, é absolutamente necessário que o homem aja embora tenha clara consciência de não poder conhecer senão uma parte mínima das circunstâncias. E, no próprio trabalho, o homem muitas vezes sabe que pode dominar apenas uma pequena faixa de elementos circunstantes, mas sabe também – já que o carecimento urge e, mesmo nessas condições, o trabalho promete satisfazê-lo – que ele, de qualquer modo é capaz de realizá-lo (LUKÁCS, 1978, p. 8).

Esta análise produzida sobre o desenvolvimento do processo de trabalho contribui para evidenciar sua condição humana, social e coletiva, que, como Marx (1996) explicou em *O Capital*, foi avançando e se complexificando com as transformações dos próprios homens, a partir das relações que passaram a produzir. Relações estas que, no conjunto, permitem a inserção humana cada vez mais ativa e direcionada na realidade, em função das diferentes possibilidades que passam a ser produzidas para transformar a natureza e os objetos, ou seja, ampliando a capacidade do homem de pôr teleologicamente (estabelecer objetivos e finalidades), considerando também os fatores externos (causais) que influenciam os processos de produção.

Pela forma como expôs sua análise, Marx (1996, p. 298, *grifos nossos*) explicitou a compreensão de que na dinâmica que envolve todos os processos de trabalhos e articulam, indissociavelmente, os elementos que inevitavelmente o compõe – a “[...] atividade orientada a um fim [teleologia] ou o *trabalho* mesmo, seu *objeto* e seus *meios* [causalidade]”.

Marx (1996) recolocou na discussão a importância da criação e do uso de ferramentas (meios de trabalho), associada à intervenção humana, para a transformação de um objeto (natureza), para a recriação do meio (realidade) e para o desenvolvimento das formações sociais de produção (a sociabilidade humana). Esta dinâmica, que corresponde ao processo de trabalho propriamente dito, reafirma e expressa a permanência infundável da realização do metabolismo entre homem e natureza para o desenvolvimento da vida, bem como da articulação histórica e social entre teleologia e causalidade.

Acerca do *objeto* que compõe o processo de trabalho, aquele que sofre com a intervenção do homem e dos meios por ele utilizados, Marx (1996) explicou que pode se referir: aos vários elementos encontrados na natureza que, a priori, não sofreram qualquer intervenção humana, por isso são denominados objetos de trabalho pré-existentes; e aos objetos de trabalho resultantes de outro trabalho já executado anteriormente que, por conseguinte, os torna matéria-prima. A diferença entre estes objetos é que um já é resultante de uma intervenção humana e o outro não. O que levou Marx (1996, p. 298) concluir que, “[...] toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem todo objeto de trabalho é matéria prima”.

Na sequência desta análise sobre o processo de trabalho produzida em *O Capital*, Marx (1996) destacou que os objetos encontrados na natureza só podem sofrer algum tipo de intervenção porque o homem coloca entre ele e o objeto um complexo de coisas que funcionam como *meios de trabalho*. Compreende que, a partir do conhecimento que adquire com o próprio trabalho sobre a natureza, o homem desenvolve sua capacidade de manipular as condições que esta lhe oferece, colocando as causalidades naturais a seu favor e utilizando-se de diferentes propriedades (mecânicas, físicas, químicas, etc.) como meios, instrumentos e ferramentas de trabalho para alcançar seus objetivos. Nesse sentido, Marx (1996) ressalta que os meios de trabalho acabam representando o próprio desenvolvimento das forças produtivas, pois revelam o aprimoramento da capacidade do homem de produzir ferramentas e utilizar as condições materiais que estão à sua disposição da melhor forma, a seu favor.

O processo de trabalho, portanto, aparece como manifestação humana e social em que se articula na prática os *objetos* e os *meios* para o alcance de um determinado fim, a elaboração de um *produto* (um valor de uso) que desde o início já se pretendia enquanto ideia e intenção. Como consequência, no produto acaba se concretizando todo o processo de trabalho, ao mesmo tempo em que este também se extingue. O produto passa a representar o próprio trabalho humano e as condições sociais de produção exigidas para que ele fosse concretizado e nele se institui um valor de uso porque aparece como objeto adaptado e transformado em sua forma e composição, a partir de determinadas ideias e conhecimentos, para atender necessidades humanas previamente estabelecidas. “O trabalho está objetivado e o objeto trabalhado. O que do lado do trabalhador aparecia na forma de mobilidade aparece agora como propriedade imóvel na forma do ser, do lado do produto. Ele fiou e o produto é um fio” (MARX, 1996, p. 300).

No fim, segundo Marx (1996, p. 300), “[...] considerando-se o processo inteiro do ponto de vista de seu resultado, [ou seja,] do produto, aparecem ambos, meio e objeto de

trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo [...]”, mesmo que ainda do ponto de vista universal, já que o trabalho produtivo toma outra conotação no processo capitalista de produção.

Ainda no que se refere a essa concepção universal e originária do trabalho do qual estamos tratando, entende-se que um valor de uso (um objeto para o uso do homem) sempre sai da produção como produto, como um objeto transformado e alcançado para corresponder a um determinado fim. E nesta produção, outros valores de uso (produtos de processos anteriores de trabalho) aparecem e entram neste novo produto como meios de produção. Os processos de trabalho se desenvolvem e, deste modo, “[...] o mesmo valor de uso constitui o produto desse trabalho, e o meio de produção daquele. Produtos são, por isso, não só resultados, mas ao mesmo tempo condições do processo de trabalho” (MARX, 1996, p. 300).

Sobre esta possibilidade de transposição do produto à condição de meio de produção no processo de trabalho, Marx (1996) esclareceu que, neste caso, os produtos passam a funcionar como fatores objetivos do trabalho vivo (útil) – trabalho que transforma e define utilidade às coisas. Nesta nova configuração, para o homem/trabalhador pouco interessa que estes meios de trabalho tenham sido produtos resultantes de trabalhos passados, até porque esta condição de produto do qual os meios de produção se originam não é aparente e explicitado de modo imediato. O fato é que os produtos existentes acabam aparecendo ao homem não apenas como resultados do processo de trabalho mas também como condição para a existência deste último, funcionando como valor de uso necessário ao desenvolvimento do trabalho. “Na medida em que seu meio e objetos mesmos já sejam produtos, o trabalho consome produtos para criar produtos ou gasta produtos como meios de produção de produtos” (MARX, 1996, p. 302).

Na compreensão sobre os elementos que compõem o processo de trabalho, revela-se que este ato expressa movimento e a realização de uma dinâmica complexa entre homem e natureza, à medida que esta é transformada pelo primeiro, dando origem a novas e sucessivas formas de produzir diferentes processos de trabalho, como também diferentes produtos para consumo. Como explicou Antunes (2016), esse movimento produzido com o processo de trabalho é o que permite o surgimento do ser humano e social, como também o desenvolvimento de sua reprodução histórico-natural, ou nas palavras do autor (*grifo dele*), é

[...] aquilo sem o que o ser humano não pode existir *humanamente*, a necessidade natural e humanamente estabelecida deita seus limites e sua satisfação diuturnamente se efetiva por meio da esfera do consumo (ou da fruição, pois o consumo humano é sim fruição e a fruição é consumo), o que

por sua vez concretiza a própria esfera do trabalho (ANTUNES, 2016, p. 43).

O trabalho se desenvolve, se realiza e se efetiva, ao mesmo tempo, enquanto produção, como também na esfera do consumo porque o homem se apropria e utiliza dos elementos materiais que lhe estão disponíveis, ou seja, consome os objetos (materiais e matérias-primas) e os meios de trabalho necessários em função das finalidades que vão sendo estabelecidas para as produções que ele mesmo desenvolve. Nos *Grundrisse*, texto que representa o esboço de *O Capital*, há uma passagem em que Marx desenvolve esta análise, afirmando que:

A produção é também imediatamente consumo. Duplo consumo, subjetivo e objetivo: o indivíduo que desenvolve suas capacidades ao produzir também as depende, consome-as no ato da produção, exatamente como a procriação natural é um consumo de forças vitais. Em segundo lugar: consumo dos meios de produção que são usados e desgastados e, em parte (como, por exemplo, na combustão), transformados novamente nos elementos gerais. Assim como o consumo da matéria-prima, que não permanece com sua forma [Gestalt] e constituição naturais, sendo, ao contrário, consumida. Por isso, o próprio ato de produção é, em todos os seus momentos também um ato de consumo (MARX, 2011, p. 45).

Esse mecanismo orgânico e dialético entre produção e consumo acaba se constituindo como movimento propulsor da própria vida e do desenvolvimento dos homens. Possibilita o estímulo para a produção de materiais, símbolos, estruturas e relações de trabalho que, ao longo do tempo, sofrem distintas modificações e complexificações, interferindo continuamente nos processos de trabalho, reestruturando-os e ressignificando-os para atender às novas necessidades humanas que passam a ser continuamente constituídas. Consumo e produção são, assim, parte de um mesmo complexo e historicamente se desenvolvem e se modificam humanizando o homem e a própria vida. Isso representa o que Marx (2011, p. 45) compreendeu como “consumo produtivo”, o que caracteriza “[...] a produção enquanto imediatamente idêntica ao consumo, e o consumo enquanto imediatamente coincidente com a produção”.

Marx (2011) ressaltou que essa compreensão acerca do “consumo produtivo” é construída para diferenciá-lo daquele consumo propriamente dito, aquele primário, tal como o consumo das substâncias químicas realizado por parte das plantas na natureza, ou ainda o consumo nutricional que o próprio homem faz para garantir a existência do seu corpo. Para o autor, esse consumo produtivo, que se revela como idêntico à produção, está relacionado a uma segunda ordem de produção, que necessariamente parte da utilização e transformação de

um produto já existente para atender a uma necessidade humana criada e estabelecida. Assim, produção e consumo revelam-se num mesmo ato, coincidem-se. Nesse processo, como explica o autor, consumo e produção são

[...] cada um [...] imediatamente seu contrário. Mas tem lugar simultaneamente um movimento mediador entre ambos. A produção medeia o consumo, cujo material cria, consumo sem o qual faltaria-lhe objeto. Mas o consumo também medeia a produção ao criar para os produtos o sujeito para o qual são produtos. Somente no consumo o produto recebe o seu último acabamento. [...] Sem produção, nenhum consumo; mas, também, sem consumo, nenhuma produção, pois nesse caso a produção seria inútil. O consumo produz a produção duplamente: 1) na medida em que apenas no consumo o produto devém efetivamente produto [...]; 2) na medida em que o consumo cria a necessidade de uma nova produção. O consumo cria o estímulo da produção; cria também o objeto que funciona na produção como determinante da finalidade (MARX, 2011, p. 46).

Essa reciprocidade entre produção e consumo explica que, essencialmente, não há atividade humana desvinculada de uma necessidade, de uma intencionalidade, de um foco a ser perseguido e alcançado com o objetivo último de corresponder ao consumo que o próprio homem estabelece para si. Conforme a compreensão marxiana, se o trabalho humano elabora sempre um produto para consumo, é a necessidade do consumo que cria, ainda que idealmente, aquele produto enquanto necessidade, gerando o impulso e a finalidade para a produção. A necessidade humana de consumo estimula a produção e o consumo assume a função de reproduzir essa necessidade, funcionando como um ciclo que não se finda, ao contrário, se amplia e se complexifica com o desenvolvimento da humanidade e suas novas necessidades constituídas.

Entretanto, é preciso destacar que Marx reconheceu a produção como elemento e condição fundamental pela qual torna-se possível o desenvolvimento e a continuidade do trabalho e do homem. No processo de trabalho a produção é necessariamente o ponto de partida, afinal ela é a atividade humana que fornece ao consumo o objeto (o produto) para ser consumido, o qual sem a produção este não existiria. Como explicou o autor (MARX, 2011, p. 47), “[...] sob esse aspecto, a produção cria, produz o consumo”.

Marx compreende que está na produção e na intencionalidade que esta carrega o ato principal de produzir um objeto, um produto útil (valor de uso) que será consumido. Isso explica que, no processo de trabalho, a produção humana é o que determina a finalidade do consumo almejado. Todo e qualquer objeto produzido não é destituído de um fim, posto que ele necessariamente é projetado para ser consumido de um determinado modo, para

corresponder a uma determinada função. O objeto produzido apresenta sempre as características, a função e a forma adequadas para buscar corresponder a uma ideia de consumo e um sujeito que o consuma. Ao fim,

[...] assim como o consumo deu ao produto seu fim como produto, a produção dá o fim do consumo. Fome é fome, mas a fome que se sacia como carne cozida, comida de garfo e faca, é uma fome diversa da fome que devora carne crua com mão, unha e dente. Por essa razão, não é somente o objeto do consumo que é produzido pela produção, mas também o modo do consumo, não apenas objetiva, mas também subjetivamente (MARX, 2011, p. 47).

A compreensão materialista histórica dialética produzida por Marx reforça a lógica de que o produto elaborado é o que cria o consumo, a forma de consumo e as condições de consumo dos homens. No próprio processo de trabalho, a necessidade e o consumo de um determinado objeto para o desenvolvimento da produção só se tornam possíveis porque, antes de tudo, o homem tem a percepção da existência real deste objeto. Justamente porque o objeto existe e foi criado pela produção para um determinado fim, é que o homem consegue tomá-lo para si objetivamente no ato de consumo e subjetivamente em sua consciência.

Nesse sentido, o consumo pode ser compreendido como parte do processo de trabalho, como ação que gera o estímulo para a criação e a continuidade da produção de objetos e valores de uso. Mas, sua existência como parte deste processo de trabalho só se torna real e possível porque antes, na produção desenvolvida pelo homem, um objeto foi elaborado com um determinado fim e para o atendimento de determinadas necessidades humanas. Destarte, produção e consumo se articulam no processo e desenvolvimento do trabalho, porém, a produção assume a função e condição de elemento preponderante, isso porque:

[...] 1) cria o material para o consumo; 2) determina o modo do consumo; 3) gera como necessidade no consumidor os produtos por ela própria postos primeiramente como objetos. Produz, assim, o objeto do consumo, o modo do consumo e o impulso do consumo. Da mesma forma, o consumo produz a *disposição* do produtor, na medida em que o solicita como necessidade que determina a finalidade (MARX, 2011, p. 47, *grifo do autor*).

O que ao fim se alcança com esse movimento dialético entre produção e consumo é o próprio processo de trabalho, ou seja, a atividade humana universal, intencional, planejada e destinada à transformação do meio e ao consumo do próprio homem. O desenvolvimento desta ação foi o que permitiu historicamente ao homem o avanço de suas potencialidades humanas (físicas e intelectuais), para objetivar-se no mundo de modo cada vez mais

organizado e subsidiado por ideias e conhecimentos sobre a realidade e sobre os meios necessários para alcançar seus objetivos, vislumbrando especialmente a sua continuidade enquanto espécie e a reprodução da sua condição humana de viver.

Cabe enfatizar que o processo de trabalho carrega em sua essência um aspecto individual, representa inicialmente ação e produção do homem sobre o meio, adaptando-o de acordo com determinados fins, previamente estabelecidos para consumo. Entretanto, como podemos ver na relação entre produção e consumo, a atividade de trabalho acaba assumindo um caráter fundamental para o desenvolvimento das relações que o homem passa a estabelecer, não somente consigo mesmo, com a natureza ou com os produtos que acaba criando e consumindo a partir dela, mas também com os outros homens, o que implica o aspecto social do trabalho. O processo de trabalho, nesse sentido, se coloca para o homem como condição universal para o desenvolvimento de sua sociabilidade. Na atividade de produção e consumo o homem necessariamente se coloca frente aos outros homens e aos produtos por eles também produzidos. Como explicou Antunes (2016), no ato de apropriação e transformação da natureza pelo homem (ação individual), este se vale de conhecimentos e objetos anteriormente produzidos por outros homens, para alcançar algo novo, que por sua vez também produzirá

[...] o outro ser humano e sua humanidade e, ao assim proceder, produz sua própria necessidade da relação entre os seres humanos – relação esta não exclusivamente restrita ao mínimo de cooperação exigida em determinados tipos de trabalho, mas, sobretudo, relacionada ao fato de que apenas socialmente o ser humano se pode efetivar como indivíduo (ANTUNES, 2016, p. 46).

Com isso, reforçamos a noção de que a produção necessariamente rompe a esfera do isolamento individual, porque produz o próprio homem e sua relação com outros homens. A elaboração e a criação de um objeto pelo processo de trabalho não deixam de representar o acionamento da individualidade humana mas também passam a significar manifestação de sua existência para outro homem. Logo, nas palavras de Marx (2010, p. 106, *grifos do autor*), “[...] a atividade [produção] e a fruição [consumo], assim como o seu conteúdo, são também os *modos de existência* segundo a atividade *social* e a fruição *social*”. As particularidades das ações humanas não podem ser vistas e compreendidas de modo isolado, tendo em vista que sempre são resultados da condição social do homem.

Sua manifestação de vida – mesmo que ela também apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada

simultaneamente com outros – é, por isso, uma externalização e confirmação da *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também – e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal* (MARX, 2010, p. 107, *grifos do autor*).

A individualidade exercida pelo homem no ato e no processo de trabalho só se justifica e pode ser afirmada no campo da sociabilidade, pois nunca há ação humana desvinculada da relação com o outro, da dependência do outro e do significado que o outro remete ao trabalho desenvolvido. No *Grundrisse*, Marx (2011) afirmou que o homem é mais do que um animal social (ser social), ele é um animal dependente desta condição social, ele só tem condições de isolar-se em sociedade, na relação com o outro. Para o autor, a possibilidade de um isolamento total do homem é tão absurda e impossível quanto o desenvolvimento da fala e da linguagem sem a existência de um indivíduo. Essa compreensão foi posteriormente apropriada, discutida e defendida também por Vygotsky (1991), a partir da psicologia sócio-histórica que é apresentada por ele, onde a concepção de homem é associada à ontologia histórico-dialética, e cujo fundamento está na teoria marxiana. Dentre os pontos destacados por Vygotsky (1991) está o argumento de que o homem é um ser histórico, social e cultural, por isso, sua constituição é a expressão das diferentes interações humanas e sociais estabelecidas a partir do uso de diferentes linguagens.

A inserção e a participação do homem em uma sociedade é a sua condição de ser social e humano que, impreterivelmente, necessita da relação com os outros homens “[...] na medida em que apenas em sociedade com outros é que é possível ao ser humano a sua efetiva ‘externalização de vida’, produção e fruição plenas, numa palavra, reprodução humana” (ANTUNES, 2016, p. 47, *grifo do autor*).

Segundo Marx (2011), quanto mais a história do homem for retomada ao seu princípio, mais identificaremos a condição de dependência do homem em relação a outros homens. A produção humana aparece sempre como produção de um ser que faz parte de um grupo social com qual ele se relaciona a partir do seu trabalho e do consumo de objetos por eles produzidos. Inicialmente, essa relação é naturalmente estabelecida entre os próprios membros da família, que em seguida se amplia para as formações de tribos, mais tarde para a organização em comunidades, chegando às diferentes formas de sociedade historicamente produzidas.

Quando se fala em processo de trabalho, imediatamente estamos tratando do homem e da sociedade, por isso, a história das relações sociais de trabalho é também imediatamente a

história do homem e seu desenvolvimento humano e social. A história do trabalho representa em sua essência o acúmulo dos processos de trabalho individuais e coletivos que ao longo do tempo foram se desenvolvendo e se articulando socialmente para o desenvolvimento da vida, para a reprodução do próprio homem e das suas condições materiais de existência (ANTUNES, 2016).

O desenvolvimento dos processos de trabalho, suas transformações e as diversas formas que historicamente foram assumidas representam o acúmulo de relações humanas para reproduzir a própria vida em sociedade. Nas palavras de Marx (2010, p. 114, *grifo do autor*), “[...] *toda a assim denominada história mundial* [, a história dos próprios homens,] nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem”.

Nesse sentido, as transformações e avanços do trabalho estão diretamente e organicamente articulados ao desenvolvimento humano e social. São processos que não se separam e não se distinguem. Isso reforça a existência de uma única história, aquela que se remete aos estágios de desenvolvimento da produção e das forças produtivas elaboradas pelo homem. Por isso, quando retomamos ao passado ou tratamos de alguma etapa de desenvolvimento do trabalho já existente, necessariamente estamos falando do trabalho em um determinado estágio de avanço e desenvolvimento social.

Ao finalizar este capítulo, portanto, destaca-se o entendimento de que o trabalho é atividade humana essencialmente social, e que todo seu desenvolvimento, suas transformações e seus diversos aprimoramentos, a partir de processos de trabalho cada vez mais elaborados, passam a ser continuamente reproduzidos e propagados enquanto conhecimento aos homens em sociedade. Logo, este acúmulo de aprendizado e desenvolvimento, tanto individual como coletivo, necessariamente pode representar a condição de reprodução do trabalho, sociabilidade e de disponibilidade para o outro, o que favorece o avançar na história das relações humanas e sociais.

Ressaltamos ainda que abordamos o trabalho em sua gênese para compreender como cria o homem e, com ele, sua consciência e sua sociabilidade, a necessidade que desperta pela relação com o outro. Nossa ênfase foi sobre o trabalho como processo de produção em geral e universal, e não inserido num determinado contexto ou desenvolvimento das relações humanas e sociais, ou seja, independente do estágio de desenvolvimento que se encontra o homem. Isso foi importante para compreendermos que, a partir do que explicou Marx (2011, p. 41), são as mesmas determinações (objetos e meios de produção) que compõem o processo de trabalho que, em geral, irão também repercutir nas demais formas de trabalho elaboradas

historicamente – como é o caso do trabalho docente. Afinal, qualquer produção humana não se desenvolve “[...] sem um instrumento de produção, mesmo sendo este instrumento apenas a mão. [Assim como] nenhuma produção é possível sem trabalho passado, acumulado [...]”. Nenhuma produção humana se desvincula das características que sustentam o trabalho humano em geral, “[...] carrega em si sua condição natural, universal e eterna” (MARX, 2011, p. 41).

As mais diversas etapas de processos produtivos já existentes (desde aquelas mais primitivas até a sociedade burguesa mais desenvolvida), mesmo com suas especificidades simbólicas e estruturais, não deixaram de significar trabalho como representação da apropriação da natureza pelo homem, como elemento motor da história e dos homens. Deste modo, cada etapa de desenvolvimento do trabalho significa essa apropriação da natureza pelo homem, mas orientada e mediada pelas determinações estabelecidas pelas estruturas sociais e causais que correspondem em cada período da história (MARX, 2011).

O percurso até aqui produzido contribui com nossa discussão porque nos revelou o processo de constituição do homem (a essência ontológica do ser social professor), como também explicitou a concepção de trabalho referente à sua forma ontológica, como manifestação da práxis, atividade humana consciente, criativa, transformadora, subsidiada pela reflexão e pelo pensamento, direcionada a atingir objetivos que por fim humanizam o próprio ser (KONDER, 1992).

Entendemos que o trabalho não é somente a condição de origem do ser mas também de continuidade para sua existência. Como explicado por Antunes (2016, p. 51), a origem dos seres humanos, bem como o desenvolvimento e a complexificação destes, ocorre por meio do trabalho e, por isso, só podem ser compreendidos como parte de um processo histórico e social, em plena continuidade e movimento, uma vez que os homens vivem “[...] produzindo e reproduzindo a si próprios na esfera do trabalho”. Conforme a ideia do autor, o trabalho se revela como atividade por meio da qual os homens encontram os meios para recriar a própria vida, possibilitando o seu desenvolvimento, num processo que culmina em transformação, elaboração contínua de objetos e produtos, para satisfação de necessidades e desejos humanos.

Esta análise ontológica possibilitou ainda compreender o caráter educativo que é inerente ao trabalho e ao processo de hominização, uma vez que podemos entendê-lo como categoria decisiva para a constituição do próprio homem e seu autodesenvolvimento, lhe possibilitando consciência, aquisição de conhecimento e capacidade de intervenção no meio (SAVIANI, 2009a).

Isso mostra que, com e pelo trabalho, o surgimento da educação coincide com o surgimento do próprio homem e é o que possibilita o desenvolvimento e a essência educativa do trabalho docente. Aparecem ambos, trabalho e educação, como elementos indissociáveis na constituição e formação do ser social, decisivos para os processos históricos que permitiram o desenvolvimento da vida, a transformação do próprio homem e sua realidade. Além disso, funcionam como mediação histórica, que insere o homem na esfera da sociabilidade, no exercício pleno da sua relação com a natureza e com os outros homens, transformando-os continuamente ao longo do tempo, no engendrar da história (SAVIANI, 1994; SAVIANI; DUARTE, 2012).

Dando seguimento à nossa análise e exposição sobre o desenvolvimento do homem e do trabalho, no próximo capítulo, abordaremos o trabalho como produto das relações humanas estabelecidas em sociedade, por isso, continuamente transformado, modificado e reestruturado de acordo com a complexificação dos interesses e das necessidades do homem, articulado aos determinantes históricos e sociais que vieram direcionando os processos produtivos e a forma como os homens se organizaram coletivamente. Nosso foco e atenção especial estão voltados ao trabalho inserido na sociedade capitalista, com a perspectiva de compreender suas particularidades, suas determinações, o modo como modifica as relações de trabalho e direciona o desenvolvimento dos homens – fundamental para pensar o caso dos professores inseridos na educação superior –, em favor de valores e ideias que rompem com o sentido humano implícito ontologicamente no trabalho.

CAPÍTULO II

O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO TRABALHO E DO SER SOCIAL:

Relações sociais de produção e as transformações estabelecidas no capitalismo

A História é o mundo das mediações. E a História, enquanto movimento do próprio real, implica o movimento das mediações. Assim, elas são históricas, e, nesse sentido, superáveis e relativas.

(CURY, 2000, p. 43)

Seguindo a lógica da interpretação marxiana, levando em consideração os aspectos referentes às transformações que ocorrem no trabalho, nosso objetivo com este capítulo consiste em compreender seus avanços históricos e sociais, e as mediações históricas que influenciaram nas suas transformações e superações.

Busca-se desenvolver a historicidade para apreender o movimento do real, como explicado por Cury (2000) na epígrafe, e, ao mesmo tempo, apreender o movimento das relações de trabalho que impactaram no desenvolvimento, na continuidade e nas transformações da produção humana e social até chegar ao processo de trabalho, e ao homem instituído no modo de produção capitalista, bem como nos diversos contextos que possibilitaram as transformações deste modelo de produção.

O objetivo anunciado deverá permitir a reflexão acerca do ser social professor, sujeito também inserido na estrutura capitalista de produção, cujos impactos se refletem no trabalho docente e, em particular, no trabalho docente inserido na educação superior.

2.1. O desenvolvimento histórico do trabalho e da sociabilidade: as formas de organização e divisão social da produção

Entendemos que o desenvolvimento das relações sociais também é decorrente dos avanços e transformações do próprio trabalho. Pelo trabalho, os homens desenvolvem-se e, articuladamente, tomam distanciamento de práticas e atividades individuais, cuja realização

os restringia originariamente às intervenções singulares estabelecidas unicamente através do metabolismo entre homem e natureza (MARX, 2010).

Lukács (2013) destacou que apreender o trabalho e suas transformações, significa assumir seu papel fundamental na produção e desenvolvimento da sociabilidade humana, suas várias formas de organização e os diferentes modelos de produção. Segundo o autor, os processos de trabalho avançaram historicamente considerando as correspondências entre: a complexificação das necessidades humanas e das forças produtivas dos homens; o aprofundamento da divisão do trabalho; e a fase de desenvolvimento humano e organização social alcançada. Em articulação, estes aspectos indicam os avanços do próprio homem e sua capacidade de exercer trabalho coletivamente, o que também definiu as diversas formas de sociedade, produzidas e compreendidas “[...] de acordo com os modos de produção historicamente determinados; ou modos de cooperação social e apropriação do produto social da atividade vital do trabalho, correspondente a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social” (ALVES, 2014, p. 13).

Na perspectiva marxiana, a análise do trabalho pelo seu movimento histórico, considerando seu desenvolvimento e sua determinação na produção e evolução da sociabilidade humana, significa situá-lo em sua totalidade, ou seja, para além da sua forma positiva¹² – aquela que o toma como essência humana no sentido ontológico. Isso implica assumi-lo como categoria que produz continuamente “[...] mediações concretas que se estabeleceram e se estabelecem de maneira diferente em momentos específicos do desenvolvimento constitutivo da humanidade do homem” (RESENDE, 2004, p. 51).

Marx e Engels (2009) explicaram que, a cada novo tipo de processo de trabalho idealizado, os homens reorganizaram a produção, gerando efeitos sobre a sociabilidade humana. Do que se entende que as sucessivas transformações na realidade modificam o próprio homem e, com ele, os sistemas específicos de cooperação no trabalho, logo, a sociabilidade. Sistemas estes que se manifestaram desde os contextos mais simples e primitivos, em que se produzia o mínimo para garantir as necessidades primárias e básicas para o homem poder existir; até a chegada de contextos mais desenvolvidos, em que a

¹² A partir da crítica que produz nos *Manuscritos Econômico-Filosófico* sobre a concepção de trabalho de Hegel, Marx (2010) construiu o argumento de que o referido autor, na sua dialética idealista, via somente o lado positivo do trabalho, aquele que constitui a essência do homem. Nesse sentido, ao confrontá-lo teoricamente, tratou de defender a compreensão de que além desta concepção positiva do trabalho, seria necessário também situá-lo como categoria submetida às transformações históricas da realidade, para alcançar sua totalidade e promover uma análise verdadeiramente ampliada. Por isso, defendeu seu entendimento de que no capitalismo o trabalho assume seu lado negativo, já que passou a eliminar a condição humana do homem, tornando-se atividade árdua, mecânica e privada de liberdade. Este lado negativo do trabalho é o que buscaremos compreender neste capítulo.

produção coletiva passou a garantir também o acúmulo de produtos excedentes, os quais poderiam ser guardados e apropriados enquanto riquezas. O que possibilitou o acúmulo humano de conhecimentos e novas estratégias para transformação da natureza, juntamente com a ampliação do interesse pela criação e reprodução de novos objetos e valores de uso, bem como a aquisição de novas riquezas sociais compreendidas por

[...] uma imensidão de produtos do trabalho, materiais e não-materiais, do alimento à arte, que satisfazem necessidades “do estômago ou da fantasia”, valores-de-uso, na terminologia clássica, que tornarão possível aos seres humanos dar continuidade à sua história ao criar condições para reprodução da sua vida social; numa palavra: engendrar sua humanidade e passá-la adiante, transmiti-la (ANTUNES, 2016, p. 65).

Contraditoriamente, o desenvolvimento da divisão social do trabalho favoreceu a organização entre os homens, o acúmulo de riquezas e a transformação da realidade, mas também contribuiu para que fossem minimizadas as reais condições do homem para dominar, conhecer ou se apropriar da totalidade que envolve os diferentes tipos e processos de trabalho desenvolvidos em sociedade. Isso porque, cada homem, ocupando uma parte específica da produção ou realizando apenas um tipo de trabalho, limitou-se, numa esfera de produção, a restringir seu “olhar” e seu conhecimento sobre a totalidade do próprio trabalho. Este processo separou o homem (o empobreceu) da compreensão mais ampliada sobre os processos produtivos que passam a constituir a sua própria vida.

Nesse sentido, a divisão do trabalho significou, ao mesmo tempo, o acúmulo de produtos e objetos para o desenvolvimento do homem, mas também sua progressiva especialização e a inevitável fragmentação do seu trabalho.

Nas palavras de Marx (2010), a contradição anteriormente descrita é explicada a partir do seguinte entendimento:

O homem *rico* é simultaneamente o homem *carente* de uma totalidade da manifestação humana da vida. O homem, no qual a sua efetivação própria existe como necessidade (*Notwendigkeit*) interior, como falta (*Not*). Não só a *riqueza*, também a *pobreza* do homem consegue na mesma medida [...] uma significação *humana* e, portanto, social (p. 112-113, *grifos do autor*).

De todo modo, como explicado por Antunes (2016), a possibilidade de elaborar produtos para consumo humano imediato, como também para acúmulo de riquezas, foi o que impulsionou o processo evolutivo dos homens, gerando, progressivamente, a realização de trabalhos cada vez mais organizados e fragmentados socialmente. Isso pode ser melhor

compreendido se seguirmos por uma análise sequencial das formas de sociedade que demarcaram a história da humanidade ao longo do tempo, revelando o desenvolvimento do processo contínuo e contraditório de enriquecimento e empobrecimento humano, como foi tratado por Marx (2010).

Este entendimento também está presente no *Grundrisse* (MARX, 2011) e na *Ideologia Alemã* (MARX; ENGELS, 2009). Nestas obras, os autores chamaram a atenção para o fato de que as diferentes formas de sociedades já existentes em cada período da história demarcaram, conjuntamente aos seus respectivos processos de desenvolvimento, formas distintas e específicas de acesso aos produtos excedentes (propriedade e enriquecimento), acompanhando os próprios processos de organização da produção e divisão social do trabalho (fragmentação e empobrecimento). Isso ressalta que as diversas formas de sociedades aparecem, portanto, como movimentos históricos. Nelas repercutem as determinações e as contradições da organização produtiva que, consequentemente, demarcam a lógica como os homens se relacionam.

Sobre as formas de sociedades e suas respectivas lógicas de organização e divisão social do trabalho, Marx e Engels (2009), na *Ideologia Alemã*, destacaram aquelas denominadas pré-capitalistas¹³ – sociedade tribal; antiga ou comunal; e feudal. Seguimos pela análise que fazem sobre estas sociedades, com destaque ao processo de desenvolvimento da divisão social do trabalho, para então chegarmos ao capitalismo, objeto de estudo da obra marxiana.

A primeira forma de sociedade pré-capitalista refere-se à forma tribal ou primitiva de produção, que para Marx e Engels (2009) foi a que destacava os primeiros sinais de organização e estruturação baseados, necessariamente, na ampliação e modificação espontânea do próprio grupo familiar, a partir de divisões internas que possibilitaram estabelecer as primeiras hierarquizações no trabalho. As tribos, compostas por homens com laços comuns de sangue e costumes, foram se estabelecendo, fazendo ampliar as atividades de caráter coletivo e representando o primeiro movimento humano a estabelecer divisões de tarefas, organizando as formas de “[...] apropriação [da terra] e das condições objetivas de vida, bem como da atividade que a reproduz e lhe dá expressão material, tornando-a objetiva [...]” (HOBBSAWM, 1985, p. 66). A terra é compreendida nesse estágio de sociabilidade, como o elemento e fonte vital para a produção de meios e objetos de trabalho que permitiu

¹³ De acordo com Alves (2014), antes da produção capitalista, já existiram formas sociais diversas que representavam a maneira como os homens se organizavam e desempenhavam suas atividades para garantir a sobrevivência da espécie.

aos homens, inseridos nas tribos, as primeiras condições para se assumirem proprietários¹⁴, seguido também pelo acesso e apropriação dos produtos que eram elaborados pela tribo através do uso da terra.

Na sociedade tribal, o processo de divisão do trabalho encontrava-se menos desenvolvido, sustentado basicamente pela agricultura, caça, pesca e criação de animais. Entretanto, de acordo com Lukács¹⁵ (2013), desde o período paleolítico a divisão do trabalho esteve presente dentro destas atividades citadas. A tarefa de caçar, por exemplo, já exigia o envolvimento e a participação de um grupo de homens para que o objetivo fosse alcançado, o que necessariamente demandava a distribuição desses homens em diferentes funções e hierarquias. Isso mostra que, ainda nos níveis mais primários de desenvolvimento dos processos de produção, a organização social do trabalho já se constituía como parte do processo de desenvolvimento humano, promovendo, de modo articulado, o aprimoramento da linguagem e da comunicação e a ampliação das possibilidades do homem de explorar não somente a natureza, como também os outros homens dentro do seu convívio social. Vale destacar que, apesar de inicial, na sociedade tribal se estabeleceram as primeiras formas de escravidão, constituídas a partir do momento em que as tribos extrapolaram os laços familiares e estabeleceram relacionamentos externos, passando a ampliar suas formas de hierarquização do trabalho.

A forma de produção na sociedade tribal era primitivo, ou seja, um trabalho ainda fortemente caracterizado pelas atividades humanas predatórias, em que o homem agia como caçador e pescador, fazendo o uso de técnicas e instrumentos de trabalho ainda muito primários. Entretanto, os primeiros desenvolvimentos da agricultura que ocorreram naquele contexto, foi o que possibilitou alavancar as relações de trabalho coletivas e cooperativas, como já citamos, tornando-as cada vez mais divididas e hierarquizadas.

O aprimoramento da agricultura foi fundamental para que o homem, no avançar de sua condição social, produzisse dialeticamente avanços também nas relações de trabalho, agindo

¹⁴ Conforme Hobsbawm (1985, p. 67) “as relações do homem com a terra são ingênuas: eles se consideram como seus proprietários comunais, ou seja, membros de uma comunidade que se produz e reproduz pelo trabalho vivo. Somente na medida em que o indivíduo for membro de uma comunidade como esta — literal e figuradamente — é que se considerará um proprietário ou possessor. Na realidade, a apropriação pelo processo de trabalho dá-se sob estas pré-condições que não são produto do trabalho, mas parecem ser seus pressupostos naturais ou divinos”.

¹⁵ Lukács realizou uma análise densa e aprofundada sobre o processo de desenvolvimento das relações sociais de trabalho. O autor expõe o trabalho como modelo de toda práxis social que, ao longo do tempo, sofreu diversas modificações em decorrência da própria capacidade humana de agir teleologicamente, de modo cada vez mais qualificado e avançado. Ao realizar esta análise, ele faz menção ao período paleolítico como representação das sociedades mais primitivas, justamente para compreender como ocorreu a ampliação da sociabilidade humana e, com ela, a divisão social do trabalho. Para maior aprofundamento, verificar a obra “Para uma ontologia do ser social II” (LUKÁCS, 2013, p. 83).

coletivamente para a criação de novos instrumentos, utensílios e ferramentas (meios de trabalho), que possibilitaram o aprimoramento na busca por novos produtos e objetos (matéria-prima) oriundos de formas mais elaboradas e cooperativas de apropriação da natureza. Esse movimento histórico decorrente da organização do trabalho na agricultura contribuiu para a consolidação de processos de trabalho mais desenvolvidos, promovendo alterações significativas nas formas mais primitivas e artesanais de produção.

Do ponto de vista das relações sociais, o desenvolvimento da agricultura, promovido ainda na sociedade tribal, produziu influências significativas na ampliação da sociabilidade humana. Como explicado por Alves (2014, p. 14), a organização do trabalho em torno da agricultura foi o que criou, não somente uma lógica de trabalho, como também uma nova relação do homem com a natureza e do homem com os outros homens. “É com a agricultura que surgiram as primeiras civilizações humanas (Mesopotâmia, Egípcia e Chinesa), as aglomerações urbanas, ainda esparsas, e um complexo de sociabilidade e organização social e política de novo tipo [...]”.

A *segunda forma de sociedade pré-capitalista*, que Marx e Engels (2009) destacaram e analisaram, é a chamada *antiga ou comunal*, cuja característica fundante relacionada à sua forma de organização social consiste na união de tribos (eslavos, hindus, antigos celtas, etc.). De acordo com a análise produzida por Hobsbawm (1985), esta forma de sociedade, assim como a tribal, deu origem a importantes transformações na história e representa, especificamente, um

[...] produto de vida histórica mais dinâmica [...], do destino e da transformação das tribos originais [que surgiram oriundas das relações familiares]. A comunidade é, aqui também, a condição prévia mas, diferentemente de nosso primeiro caso [sociedade tribal], não mais constitui a substância da qual os indivíduos são simples acidentes [...] ou meros componentes naturais espontâneos (HOBBSAWM, 1985, p. 67).

A base que sustenta a organização social comunal deixa de ser estritamente a terra, para dar lugar à constituição das primeiras cidades. As cidades passam a representar a articulação coletiva de famílias e de vários grupos organizados, a partir de acordos firmados ou até mesmo por meio de disputas e conquistas territoriais. Se na sociedade tribal, a tribo era entendida apenas com um elemento que compõe um determinado espaço de terra, na sociedade comunal, a área que é demarcada pelo cultivo ou por outro tipo de trabalho passa a ser posse da cidade, que naquele local é criada a partir da articulação entre as tribos. Assim,

desenvolvem-se os primeiros movimentos de apropriação privada da terra, como também dos produtos dela originados (HOBSEBAM, 1985).

Com o desenvolvimento das formas de sociedade comunal, a divisão social do trabalho demonstrou seus sinais de maior aprofundamento. Como explicado por Hobsbawm (1985), o surgimento das cidades fez com que houvesse a concentração do trabalho sobre o território pertencente e restrito a ela, mas sem que isso impedisse a realização de agricultura para consumo imediato no campo e também a realização da manufatura na condição de trabalho subsidiário, direcionado ao espaço doméstico e da família, com a presença das mulheres (esposas e filhas) na fiação, na tecelagem ou buscando outra forma artesanal para garantir a sobrevivência. Essa forma de organização e divisão do trabalho, além de ter produzido uma série de funções e especializações dentro das próprias famílias e também entre os membros da mesma comunidade, acabou contribuindo para estabelecer em definitivo a separação e

[...] divisão entre cidade e campo – e, às vezes, mesmo entre estados representativos de interesses urbanos e rurais próprios — como também, dentro da cidade, há divisão entre indústria e comércio exterior, e, naturalmente, entre homens livres e escravos. A sociedade romana [, por exemplo,] representa o último estágio do desenvolvimento nesta fase da evolução. Sua base é a cidade e nunca teve êxito na superação de seus limites (HOBSEBAM, 1985, p. 30).

Os avanços sobre a noção de propriedade privada de bens e produtos, como também a manutenção e ampliação da escravatura, são características que se desenvolvem e marcam o modelo de produção da sociedade comunal. Nesta sociedade, segundo os argumentos de Marx e Engels (2009, p. 27) “[...] os cidadãos possuem em comum o poder sobre os seus escravos trabalhadores. [...] É a propriedade privada comum dos cidadãos ativos, os quais são obrigados, face aos escravos, a permanecer nesse modo natural de associação” (MARX; ENGELS, 2009, p. 27).

Ainda sobre a forma de produção da sociedade comunal e o desenvolvimento das formas de propriedade, é importante destacar que o homem, inserido numa determinada comunidade, aparece não como proprietário desta, mas como um de seus membros, atuante na função de trabalhador proprietário. Neste caso, o homem adere às condições que permitem a ele e a sua família a propriedade privada sobre uma parte da terra, sobre o trabalho nela exercido e sobre os produtos dela extraídos, tornando esse processo de organização social do trabalho ainda mais dividido, fragmentado e individualizado entre os homens que compõem a

comunidade. Entretanto, segundo Hobsbawm (1985), na comunidade, o exercício da individualidade sobre o direcionamento dado ao trabalho e ao uso da terra não podia impedir a cooperação, a coletividade e a reciprocidade entre os demais membros.

Ser membro da comunidade continua sendo condição prévia para a apropriação da terra mas, na qualidade de membro da comunidade, o indivíduo é um proprietário privado. Sua relação com sua propriedade privada é ao mesmo tempo uma relação com a terra e com sua existência enquanto membro da comunidade – sua manutenção como membro da comunidade significa a manutenção da própria comunidade e vice-versa, etc. [...] O pré-requisito para a continuação da existência da comunidade é a manutenção da igualdade entre seus camponeses livres auto-suficientes, e de seu trabalho individual como condição da persistência de sua propriedade. Suas relações com as condições naturais de trabalho são as de proprietários; mas o trabalho pessoal tem de estabelecer, continuamente, tais condições como condições reais e elementos objetivos da personalidade do indivíduo, de seu trabalho pessoal (HOBSEAWM, 1985, p. 70-71).

As relações sociais também foram afetadas, repercutindo nas formas de propriedade e de organização do trabalho da sociedade comunal. Tornaram-se, deste modo, mediadas por interesses diferentes entre cidade e campo, instituindo e aprofundando as relações de troca entre os homens para acesso aos diferentes produtos por eles elaborados em cada um dos espaços mencionados. Outro ponto que se destaca nesta forma de sociedade, é o fortalecimento das relações hierárquicas e de poder entre classes (cidadãos possuidores de meios de produção *versus* escravos, por exemplo). Fica explícito e mais acentuado não apenas o trabalho escravo, mas o processo de subalternidade da classe dos homens artesãos e trabalhadores em relação à classe dos homens que possuem o domínio sobre a organização do trabalho e sobre os meios de produção, domínio este alcançado por meio de disputas em busca da maior quantidade de propriedade privada, de bens móveis e imóveis.

O conjunto de transformações nas duas formas anteriores de sociedade, potencializaram a *terceira forma de sociedade pré-capitalista, o feudalismo*. Marx e Engels (2009) explicaram que a organização social feudal se baseou também no estabelecimento de comunidades e foi estruturada a partir de grupos originários da família, ampliados pelas formas de aglomerações sociais. Mas, diferente da sociedade comunal, que surge em decorrência da criação de cidades e articulação entre os pequenos territórios, o feudalismo emerge a partir da composição de grupos e organizações comunitárias estabelecidas na área rural, justificado pela forma esparsa como ocorria a distribuição territorial da população na Idade Média, contexto em que esta sociedade emerge e se expande.

O feudalismo parece ser uma evolução alternativa do primitivo comunalismo em condições em que nenhuma cidade se desenvolve devido à baixa densidade da população numa vasta região. O tamanho da área parece ser de importância decisiva, pois Marx e Engels sugerem que “o desenvolvimento feudal começa num território muito mais extenso, preparado pelas conquistas romanas e pela difusão da agricultura relacionada com elas” (HOBSBAWM, 1985, p. 30-31).

Como afirmaram Marx e Engels (2009, p. 29), “[...] pouca foi a divisão do trabalho que teve lugar no apogeu do feudalismo”, ela pouco avançou para além do que já veio sendo estabelecido na sociedade comunal. A sociedade feudal, apesar de conviver também com o desenvolvimento do comércio e da indústria, continuou sendo sustentada por relações de produção bastante limitadas, caracterizadas basicamente pelo trabalho artesanal ou pela agricultura. A divisão do trabalho na agricultura, por exemplo, foi extremamente

[...] dificultada pela cultura parcelada, a par da qual surgia a indústria caseira dos próprios camponeses; na indústria, o trabalho não era dividido sequer no interior de cada um dos ofícios, e muito pouco entre eles. A divisão da indústria e comércio encontrava-se já em cidades mais antigas, mas só mais tarde se desenvolveu nas mais novas, à medida em que as cidades entraram em relação umas com as outras (MARX; ENGELS, 2009, p. 29-30).

O modelo de produção estabelecido com o feudalismo teve como objetivo especial reestabelecer a produção agrícola, que nas sociedades comunais já apresentava seu declínio, ocasionado também pela destruição das forças produtivas decorrente da queda do império romano do ocidente. De qualquer modo, isso não inviabilizou que sua lógica de organização também se propagasse para as cidades, reforçando a perspectiva de compreensão que separa a cidade do campo, como também contribuindo para estabelecer a plena valorização à propriedade privada.

No feudalismo, a principal forma de propriedade privada está ligada à apropriação da terra (propriedade fundiária). Esta é a garantia para que os homens pudessem se apresentar enquanto parte de uma classe detentora dos meios de produção (nobreza/senhores feudais), justamente para estabelecer o controle sobre os processos de produção e, mais do que isso, o controle sobre os homens que desenvolvem a produção.

Ocorreu, no feudalismo, um forte evidenciamento das relações de classe estabelecidas pelo aprofundamento da propriedade privada da terra e dos meios de produção por parte de determinados grupos, em detrimento de outros, gerando uma hierarquização de status e poder entre eles. Esse processo culminou nas condições de subserviência, que pode ser bem

expressa pelas relações de trabalho instituídas entre os trabalhadores camponeses (servos) e os nobres proprietários de terra (senhores feudais), por exemplo (HOBBSAWM, 1985).

Estas relações entre classes foi o que constituiu as relações sociais produzidas no feudalismo. Neste caso, em especial, os homens que se encontravam na condição de submissão e sujeição aos interesses da classe então dominante não eram necessariamente os escravos. É nesse contexto que aparece a figura do pequeno camponês, também levado a assumir uma posição de servidão, o que permitia denominá-lo como servo (MARX; ENGELS, 2009).

Conforme Alves (2014), na condição de pequenos camponeses, os servos eram aqueles que poderiam trabalhar livremente e assumir a propriedade individual daquilo que produziam, tendo seu trabalho como sua única forma de propriedade, ou seja, praticamente o único instrumento de sua posse para que pudesse realizar seu trabalho. Logo, os servos se subordinaram aos senhores feudais (classe detentora e proprietária da terra) para terem acesso a objetos e as condições adequadas de produção, o que tornava o trabalho do servo diretamente associado aos interesses de distribuição e troca dos seus senhores. Neste caso, ao disponibilizar a terra para que os servos/camponeses desenvolvessem seus trabalhos, a classe dos senhores feudais lhes retirava uma parte de tudo que era produzido (a corvéia).

Sobre a exposição que realizamos até aqui a respeito das *sociedades pré-capitalistas*, orientados principalmente pelos escritos de Marx e Engels (2009), destacamos que as citadas formas de sociedade (tribal, comunal e feudal) evidenciam, em comum, o desenvolvimento da produção de objetos, alimentos, ferramentas e utensílios, que ocorriam ainda na forma artesanal, correspondendo ao desenvolvimento de cada época e suas respectivas relações sociais de produção. As sociedades, os meios de trabalho e as formas sociais de divisão e organização da produção é que foram se modificando da sociedade tribal à feudal, passando a determinar historicamente a forma social do trabalho naqueles contextos, alterando as relações de trabalho e de troca entre os homens e, conseqüentemente, as relações humanas que eram estabelecidas.

Além disso, é importante ressaltar que nos contextos históricos específicos de cada uma das formas de sociedade pré-capitalista, o trabalho exercido por cada homem ainda garantia sua condição de autonomia dentro dos processos de produção, ou seja, eles ainda dominavam um conjunto de habilidades e técnicas adquiridas socialmente, que lhes possibilitava controlar o processo, os meios e os objetos do trabalho que exerciam. “Enfim, [...] era a representação plena do homem autônomo, capaz de transformar a Natureza por meio do desenvolvimento das técnicas e de sua ciência popular, tendo o domínio do seu ofício”

(ALVES, 2014, p. 15). Na atividade agrícola da sociedade comunal, por exemplo, o trabalho do camponês era exercido em coletividade (na família ou em grupos), mas seu processo de produção não deixou de ser constituído pelos mesmos elementos que caracterizam qualquer trabalho artesanal – o trabalho empenhado pelo homem, os meios de produção e os objetos necessários. Tais elementos significavam para o trabalhador, a garantia do controle sobre o processo de elaboração do produto. Do mesmo modo, no feudalismo, esta questão sobre o domínio do processo de produção por parte do homem não se alterou. Apesar das relações de classe entre senhores feudais e servos terem se acirrado, fazendo com que os servos fossem desprovidos da terra necessária para a produção, estes continuaram detendo os conhecimentos necessários para a sua autonomia produtiva. O servo não era o senhor da terra, mas era o senhor e o dono do processo de trabalho que executava.

Ainda sobre as sociedades pré-capitalistas, apesar de apresentarem significativas mudanças nas relações sociais, instituírem progressivamente o domínio de uma classe sobre outra e contribuírem para processos de trabalho cada vez mais específicos e divididos, os homens/trabalhadores até então continuavam conhecendo todo o seu trabalho, desde o início do processo até o seu fim, reconhecendo-se no objeto/produto que exteriorizaram, apropriaram e almejavam para si. Condição esta que, com o avanço do capitalismo, não é mais possível, porque o processo de produção, a sociedade, o capitalista proprietário privado dos meios de produção e o próprio trabalhador tomam a força de trabalho como *mercadorias*.

Força de trabalho é o conceito traduzido por Marx (1996, p. 285) como “[...] o conjunto das faculdades físicas e espirituais que existem na corporalidade, na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento toda vez que produz valores de uso de qualquer espécie”. E que, por sua vez, ao ser vendida e destinada ao atendimento dos interesses de quem a compra e se apropria dela, faz com que o trabalhador deixe de possuir o domínio sobre o processo de trabalho e sobre os produtos que ao fim são objetivados por ele.

De acordo com Alves (2014), a partir do século XV, com o enfraquecimento da sociedade feudal e seu respectivo sistema de produção, houve um impulso definitivo para o desenvolvimento das relações de troca entre os homens, visando, especialmente, o acúmulo de riquezas e o aprofundamento de processos de mercantilização. Estas relações de troca surgem, portanto, rompendo com as formas mais primitivas já caracterizadas pelas relações entre os homens nas sociedades pré-capitalistas, para avançar sob a base do comércio entre homens, grupos e classes, sem abertura para relações cooperativas que inviabilizem o pleno exercício da individualidade comercial da riqueza produzida com o trabalho.

Esse movimento propiciou os primeiros sinais de manifestação e desenvolvimento do modo de produção capitalista, o qual constituiu um longo processo histórico da civilização, tendo se manifestado desde o século XV no Ocidente e apresentado seu apogeu com o desenvolvimento industrial no século XIX. Modelo de produção que, por sua vez, criou uma nova forma de sociedade, acompanhada do seu modo de produzir e gerir a vida, e suas respectivas relações sociais de produção.

O desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, não só favoreceu o processo de consolidação de um novo modelo econômico, como também veio acompanhado de um movimento que contribuiu para a entrada e manifestação de uma nova classe social, a burguesia. Classe esta que caracteriza os direcionamentos tomados por essa forma de sociedade, tendo assumido, na compreensão de Marx e Engels (2008), um caráter revolucionário: se contrapôs aos interesses dos proprietários das terras (até então senhores feudais); se articulou politicamente para promover a instalação de uma nova organização política, que fosse favorável aos interesses de acumulação econômica e produtiva; como também valorizou o comércio e a livre circulação de produtos e objetos de troca (HÚNGARO, 2008).

Onde passou a dominar, [a burguesia] destruiu as relações feudais, patriarcais e idílicas. Dilacerou sem piedade os laços feudais, tão diferenciados, que mantinham as pessoas amarradas a seus “superiores naturais”, sem pôr no lugar qualquer relação entre os indivíduos que não o interesse nu e cru pelo pagamento impessoal e insensível [...] (MARX; ENGELS, 2008, p. 12).

A burguesia definitivamente assumiu a condição de classe que produzia incessantemente a transformação das relações sociais de produção, buscando abrir espaço para processos de troca cada vez menos rígidos e derrubando as barreiras comerciais para alcançar todos os espaços territoriais. Entre os impactos produzidos com a sua expansão está a subsunção do campo à cidade, já que estimulou a criação e o crescimento de cidades, arrancando do campo uma boa parte da população que lá ainda resistia. A lógica de organização da sociedade burguesa acabou favorecendo a aglomeração das populações e a centralização dos meios de produção, contudo, manteve as relações e as contradições de classe que já existiam na sociedade feudal.

Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. [A] época da burguesia [...] caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a

sociedade [passou a] se [dividir], cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletário (MARX; ENGELS, 2008, p. 9).

Na constituição da relação entre classes, a burguesia assumiu a condição de dominante. Por produzir o estímulo ao comércio e impulsionar a transformação constante dos processos de produção, passou a dominar o mercado, direcionar a organização do trabalho e concentrar a propriedade dos objetos e dos meios de produção em suas mãos. Seu fortalecimento ocorreu principalmente com o desenvolvimento e a transição dos processos de manufatura para a lógica de produção industrial, ocorrida a partir do século XVIII, impulsionado pelo período da Revolução Industrial (1776-1830)¹⁶. E, desde então, ampliou-se a propagação de seus valores ideológicos e políticos, o que garantiu a instalação de uma característica e um padrão de sociedade estritamente mercantil até os dias atuais.

A burguesia, como classe detentora da propriedade privada dos meios de produção, conseguiu o controle sobre o trabalho e sobre os produtos elaborados pelos homens, agora proletários. Isso foi determinante para que, acompanhada do desenvolvimento da indústria e da tecnologia, ela ampliasse significativamente a fragmentação e a divisão social do trabalho, justamente para acelerar a produção de produtos excedentes (como veremos mais adiante) e, conseqüentemente, acumular riquezas com a comercialização destes, expandindo seus recursos e meios necessários para a manutenção da sua própria riqueza – as propriedades que formam o seu capital.

Com relação ao modelo de produção capitalista, que deu sustentação para o desenvolvimento comercial da burguesia, é preciso ressaltar que ele não surgiu de modo inesperado. Tal modelo de produção se desenvolveu a partir dos mesmos processos de produção que garantiram as relações de trabalho na sociedade feudal. Entretanto, somente até certa etapa de desenvolvimento e avanço das relações comerciais de produção (entre os séculos XIV e XV), quando a burguesia se viu com a necessidade de romper com a lógica de organização feudal de trabalho, uma vez que esta vinha obstruindo

¹⁶ A fase industrial se desenvolve inicialmente com o aparecimento de máquinas movidas por energia humana, marcando o início do período conhecido como Revolução Industrial. Este período foi iniciado na Inglaterra, especificamente na indústria de fiação de algodão, tendo posteriormente se estendido para diferentes processos de produção e para regiões diferentes como a Europa Ocidental e a América do Norte, universalizando posteriormente o uso da máquina a vapor. A industrialização ocorreu concomitante ao crescimento e desenvolvimento da ciência da economia política e da política ideológica liberal conhecida como *laissez-faire* (livre mercado), por isso, contribuiu com a luta pela busca da redução e eliminação do papel do Estado no controle do mercado do trabalho, do comércio exterior e do comércio interno de países capitalistas (BOTTOMORE, 1988, p. 92).

[...] a produção em vez de incentivá-la, transformando-se em outras tantas amarras que a paralisavam. [Por isso,] elas precisavam ser destroçadas e foram destroçadas. No seu lugar apareceu a livre concorrência, com sua organização social e política correspondente, sob dominação econômica e política da classe burguesa (MARX; ENGELS, 2008, p. 17).

Acerca da influência do capitalismo sobre as relações humanas e sociais, podemos destacar que o direcionamento político e ideológico tomado pela burguesia, como classe proprietária do capital, a possibilitou controlar e organizar os processos de trabalho, assim como as relações sociais de produção e de troca estabelecida entre os homens. Ao instituir o capitalismo como sistema econômico e normativo, impulsionou-se uma lógica de sociabilidade orientada pelas relações de trabalho assalariado: em que a atividade desempenhada por quem trabalha e produz os objetos do trabalho (o proletário), passa a ser paga com dinheiro (salário) por aquele (capitalista/burguês) que detém o domínio e a propriedade sobre o capital (as riquezas, os objetos e os meios de trabalho) (MARX, 1996).

Ao fim, nas relações sociais estabelecidas no modelo capitalista de produção, tanto as atividades humanas empenhadas (trabalho) em qualquer espaço ou processo de produção quanto o próprio homem (trabalhador) figuram-se como mercadorias inseridas nas relações comerciais e no processo de produção. Eles aparecem como elementos determinantes para a geração de outras mercadorias, que são propriedades do capitalista/burguês, este, por sua vez, paga por elas, mantendo a continuidade do seu controle sobre a produção, o comércio e também sobre o desenvolvimento das relações sociais de trabalho. Isso significa que, nestas condições, o homem/trabalhador perde sua autonomia, deixa de ter o controle sobre o seu trabalho, perde a noção da totalidade ao qual está inserido, tornando-se subordinado aos interesses e às intencionalidades do proprietário dos meios de produção para o qual vendeu sua força de trabalho.

A seguir, para ampliar nosso entendimento sobre a concepção de trabalho e de homem que se elabora com a ordem social burguesa, trataremos da produção da mercadoria. Isto para compreender, especificamente, como o trabalho se torna uma mercadoria de fundamental importância no sustento da economia capitalista. Dessa forma, a apreensão do funcionamento deste sistema econômico e do modo como os homens estão nele inseridos será possibilitada pelo percurso anunciado.

2.2. O trabalho e o homem na sociedade capitalista: a produção da mercadoria e a geração de mais-valia

Vimos que na ordem social burguesa, temos o trabalho como uma mercadoria na medida em que ele se restringe à condição de força de trabalho, apropriada pelo capitalista que controla e determina os meios e os processos de produção. Entretanto, esta apropriação da força de trabalho do homem tem uma funcionalidade bem específica, ela é tomada pelo capitalismo fundamentalmente para o processo de criação e valorização comercial das demais mercadorias, que são objetivadas para o consumo humano.

Na compreensão sobre a função do trabalho na ordem social burguesa e a maneira como ele repercute na constituição do próprio homem, o destaque ao processo de mercadorização do trabalho é fundamental, pois é o que permite localizá-lo como objeto de valor comercial determinante para a valorização do próprio capital. Nesse sentido, entendemos que a análise do trabalho capitalista deve seguir pela investigação que Marx (1996) produziu em *O Capital* sobre a própria mercadoria, o significado dela e os elementos que a constituem.

No estudo sobre a mercadoria, Marx (1996) tratou de explicar esta categoria localizando-a teoricamente, do ponto de vista material, como um produto concreto e objetivado pelo homem. Nesse sentido, em primeiro lugar, ele destaca que toda e qualquer mercadoria é, antes de tudo, um objeto com *valor de uso*. Um produto útil, resultante do processo de trabalho, essencialmente criado para atender e corresponder alguma das necessidades humanas. O valor de uso é a primeira medida de valor que se estabelece às mercadorias de um modo geral, dando a elas um sentido e uma razão para existir, uma funcionalidade a cumprir.

A constituição física e material da mercadoria está diretamente associada ao que ela oferece de utilidade e consumo para o homem. Por isso, em princípio, uma mercadoria é avaliada, identificada e utilizada em função de seu aspecto qualitativo, do que ela oferece ao homem para que este supra suas necessidades imediatas ou ainda para que se sirva dela como matéria prima na elaboração de outras mercadorias. Assim, o valor de uso da mercadoria está associado ao fato de que o homem identifica a necessidade de tomar para si um objeto, um produto do trabalho humano, destinando a ele um determinado fim, consumindo-o de acordo com o benefício e objetivo de uso com o qual se apropria dele.

O valor de uso é apenas o ponto de partida para a análise da mercadoria, representa “[...] o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social desta” (MARX, 1996, p. 166). Entretanto, conforme a formulação de Marx (1996), a mercadoria não se sustenta apenas na sua condição de valor de uso. Na sociedade capitalista, um produto do trabalho humano aparece como valor de uso que, potencialmente, pode ser trocado por outro valor de uso, podendo este ser de qualidades ou funções diferentes. Por isso, a mercadoria aparece também como *valor de troca*, como um objeto de propriedade do homem, que o disponibiliza para a troca em função do interesse comercial que desperta em outros homens.

A mercadoria pressupõe a representação de um objeto a ser trocado e expressa o sentido de utilidade e disponibilidade para o outro homem. Nesse sentido, se um determinado objeto for produzido e objetivado visando apenas o consumo de quem o produziu, ele não pode ser entendido como mercadoria. A mercadoria deve fundamentalmente representar tudo aquilo que é produzido visando à relação mercantil entre os homens, entre os objetos que eles produzem. Por isso, a mercadoria é uma especificidade da relação de troca, e, neste caso, os produtos que a representam devem ser necessariamente aqueles que fazem parte do acúmulo de excedentes produzidos pelos homens, aqueles que não comprometem o atendimento às necessidades imediatas de quem a criou e, por isso, está disponibilizada como objeto de troca.

Marx (1996, p. 166) esclareceu que o valor de troca da mercadoria

[...] aparece, de início, como a relação quantitativa, a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie, uma relação que muda constantemente no tempo e no espaço. O valor de troca parece, portanto, algo casual e puramente relativo: um valor de troca imanente, intrínseco à mercadoria (*valeur intrensèque*) portanto uma *contradictio in adjecto*¹⁷ [...].

A relação de troca, em princípio, significou a troca entre produtos e objetos de espécies diferentes, levando em consideração apenas uma análise proporcional sobre a quantidade e o valor de uso que ambos apresentam. “Determinada mercadoria, 1 *quarter* de trigo, por exemplo, troca-se por x de graxa de sapato, ou por y de seda, ou por z de couro etc., resumindo por outras mercadorias nas mais diferentes proporções” (MARX, 1996, p. 166). Nesta lógica, qualquer produto poderia possuir múltiplos valores de troca, seu valor dependeria da outra mercadoria e da quantidade de material nela depositada.

Entretanto, na compreensão de Marx (1996), essa equação para a realização da troca não permite uma equiparação justa entre as mercadorias, não garante a elas um valor de troca

¹⁷ *Contradictio in adjecto*, expressão do Latin traduzida em português como *Contradição em termos*.

universal e não fornece as condições necessárias para que elas possam ser trocadas de modo equilibrado. Afinal, a condição de valor de troca assumida por elas não elimina o valor de uso que representam. Ao expor determinados produtos para comercialização, os homens não expõem apenas as quantidades, mas também as qualidades e especificidades que os produtos apresentam enquanto mercadoria, bem como suas composições e suas finalidades de consumo.

O valor de uso da mercadoria é ineliminável. É o que definitivamente lhe dá forma, representa sua funcionalidade, e, portanto, possibilita sua apresentação como objeto de interesse universal, como valor de troca no comércio estabelecido entre homens; além de propiciar que suas características e funções tornem-se evidentes para aqueles que se interessam e necessitam daquilo que ela oferece para a realização humana.

Nesse sentido, é preciso destacar que há um duplo caráter que compõe qualquer mercadoria. O primeiro é referente ao seu caráter qualitativo, relacionado ao seu valor de uso, suas funcionalidades para o homem e suas estruturas materiais; o segundo é a expressão de seu caráter quantitativo, relacionado ao seu valor de troca, representado pela proporção em que são trocados os diferentes valores de uso em função das necessidades de troca que outros homens apresentam no processo de circulação da mercadoria. Isso evidencia que cada mercadoria apresenta particularidades, tanto qualitativas quanto quantitativas, que as diferem completamente. O que impede a realização de uma equivalência entre elas no processo de troca, sobretudo se estivermos considerando exclusivamente as propriedades naturais e físicas que representam (LANCILLOTTI, 2008).

Diante desta questão, Marx (1996) identificou que foi necessário ao homem encontrar aquilo que definitivamente fosse comum a qualquer mercadoria, independente da qualidade que esta possa apresentar, a fim de que os processos de troca pudessem ocorrer de forma equilibrada entre mercadorias de diferentes qualidades e quantidades.

Para o autor (MARX, 1996), essa identificação do elemento comum a todas as mercadorias só foi possível ao homem após realizar a abstração do valor de uso que elas apresentam. Somente promovendo a eliminação das qualidades e particularidades das mercadorias existentes, eles puderam chegar ao encontro da única propriedade compartilhada: o trabalho humano nelas empreendido.

Neste caso, para a realização da troca entre as mercadorias, deixa de ser importante saber “[...] os componentes e as formas corpóreas que fazem dela[s] valor de uso. Deixa já de ser mesa ou casa ou fio ou qualquer outra coisa útil. Todas as qualidades sensoriais se apagam”. Interessa saber a quantidade de trabalho realizado, o quanto se produziu para

objetivar cada produto que será comercializado, não necessariamente se esse produto é resultante “[...] do trabalho do marceneiro ou do pedreiro ou do fiandeiro ou de qualquer outro trabalho produtivo determinado” (MARX, 1996, p. 167-168).

A partir do que até agora apreendemos sobre a mercadoria, entendemos com Marx (1996) como a medida de valor direcionada a ela foi se transformando, gradativamente, até chegar à identificação do trabalho como o elemento que de fato constitui seu valor. Vimos que a mercadoria se inicia enquanto valor de uso, considerando sua função e utilidade; chega à forma de valor de troca, no momento em que apresenta um valor de uso que se torna equivalente e cambiável aos valores de uso de outras mercadorias; para então, por fim, receber uma definitiva medida de valor, representada pela quantidade de trabalho humano nela investido, independente da forma e da qualidade que este trabalho represente.

Nesse processo, em que a quantidade de trabalho representa definitivamente a medida constituidora de valor das mercadorias no capitalismo, Marx (1996) identificou que a forma concreta do trabalho realizado pelos homens (sua especificidade) acaba desaparecendo, assim como a qualidade expressa pelo valor de uso. Em outras palavras, o tipo e a qualidade do trabalho realizado passa a não ser necessariamente o critério para estabelecer valor. Os trabalhos realizados pelos homens deixam de ser reconhecidos e valorizados pelas suas particularidades e passam a ser reduzidos e associados exclusivamente à força de trabalho, igualando-os na forma de *trabalho abstrato*.

Os objetos que este trabalho abstrato produz, aparecem exclusivamente como mercadorias resultantes da força de trabalho. Deixam de ter relevância a forma e a condição como foram produzidos. Enquanto mercadorias, os produtos convertem-se em cristalização da quantidade de trabalho abstrato que foi executado, essa quantidade determinará o seu valor, valor este que sempre se revelará no processo de troca, como valor de troca. Nas palavras de Marx (1996, p. 168),

[...] na própria relação de troca das mercadorias seu valor de troca apareceu-nos como algo totalmente independente do seu valor de uso. Abstraindo-se agora, o valor de uso dos produtos do trabalho obtém-se seu valor total como há pouco ele foi definido. O que há de comum, que se revela na relação de troca ou valor de troca da mercadoria, é, portanto, seu valor. O prosseguimento da investigação nos trará de volta ao valor de troca, como a maneira necessária de expressão ou forma de manifestação do valor, o qual deve ser, por agora, considerado independentemente dessa forma.

No movimento de estabelecimento de valor, quanto mais energia humana empenhada, mais trabalho abstrato objetivado e maior valor de troca a mercadoria recebe. Há uma

proporcionalidade entre o valor comercial da mercadoria e a quantidade de força de trabalho utilizada para sua elaboração. “Portanto, um valor de uso ou bem possui valor, apenas, porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato” (MARX, 1996, p. 168).

Este “*quantum*” de trabalho empenhado na elaboração de uma mercadoria cria, por conseguinte, um critério comparativo entre elas. Cada uma apresenta uma grandeza de valor determinada e estabelecida em função do tempo de trabalho abstrato que foi destinado à sua materialização. Quanto mais tempo de trabalho empenhado na elaboração de uma mercadoria, maior o poder comercial que ela representa.

Marx (1996) explicou que a determinação deste tempo adequado para a elaboração da mercadoria não é dado individualmente, como se cada homem/trabalhador pudesse defini-lo ou demorar o quanto mais fosse possível para que uma mercadoria seja mais valorizada do que outras no processo de troca. O tempo de trabalho que se destina à elaboração da mercadoria equivale a um parâmetro, uma média social estabelecida,

[...] contanto que na produção de uma mercadoria não consuma mais que o trabalho em média necessário ou tempo de trabalho socialmente necessário. Tempo de trabalho socialmente necessário é aquele requerido para produzir um valor de uso qualquer, nas condições dadas de produção socialmente normais, e com o grau social médio de habilidade e de intensidade de trabalho (MARX, 1996, p. 168-169).

Assim, se o valor de troca que se atribui a uma mercadoria representa nada mais que o tempo de trabalho nela depositado, ela pode ou não vir a ter equivalência de valor com outras mercadorias dentro da relação comercial. O que será capaz de mudar a medida de valor dada a uma mercadoria é o tempo de trabalho que, em função das possíveis transformações das forças produtivas, pode acabar sofrendo influências diversas. Essas influências, por sua vez, alteram as habilidades dos homens/trabalhadores no desempenho de suas funções, na realização de suas capacidades técnicas e no desenvolvimento científico e tecnológico dos meios de produção.

Como Marx refletiu (1996, p. 170, *grifo do autor*), a “[...] grandeza do valor de uma mercadoria muda na razão direta do *quantum* [de trabalho abstrato realizado], e na razão inversa da força produtiva do trabalho que nela se realiza”. Se assim o é, considera-se que, à medida que a potência das forças produtivas se modifica, seja para mais ou para menos, o tempo de realização do trabalho é impactado e este pode refletir diretamente no valor que se atribui à mercadoria que será comercializada.

As mercadorias possuem valores equivalentes se a quantidade de trabalho nelas empenhado também for equivalente, independentemente do conteúdo e do valor de uso que representem. Assim, a equivalência entre as mercadorias pode ser alterada se, por algum motivo, a força produtiva para sua realização ou para a realização de cada uma delas for também modificada. Mas, de qualquer modo, o tempo de trabalho abstrato exercido é o que continuará determinando o valor correspondente a elas. Marx (1996) entendeu isso da seguinte forma.

A equação: “20 varas de linho = 1 casaco, ou: 20 varas de linho valem 1 casaco” pressupõe que 1 casaco contém tanta substância de valor quanto 20 varas de linho, que ambas as quantidades de mercadorias custam assim o mesmo trabalho ou igual quantidade de tempo de trabalho. O tempo de trabalho necessário para a produção de 20 varas de linho ou 1 casaco altera-se, porém, com cada alteração na força produtiva da tecelagem ou da alfaiataria (MARX, 1996, p. 181).

O exemplo dado pelo autor (MARX, 1996) permite entender que o estabelecimento do valor de uma mercadoria é sempre social, dado na relação comparativa com outra mercadoria, no processo de troca. Pode-se até apreender o valor de uso e a quantidade de trabalho que foi empreendido na elaboração de uma mercadoria, mas seu valor comercial só é atribuído no momento em que é comparado com outra mercadoria. Segundo Marx (1996, p. 184), uma mercadoria não pode ser o equivalente de si mesma, utilizando-se como critério somente a quantidade de trabalho investido na sua própria elaboração. Ela precisa se relacionar com outra mercadoria, de modo equivalente (ambas como produtos resultantes de uma determinada quantidade de força de trabalho), para que seu valor social e comercial exista. Nas palavras do autor, a mercadoria precisa “[...] fazer da pele natural de outra mercadoria sua própria forma de valor”.

Ao fim, qualquer mercadoria aparece no processo de troca unicamente como representação de um valor determinado socialmente. Essa determinação do valor está diretamente associada à realização de uma quantidade de trabalho concreto nela investido, que, por sua vez, foi comprado e apropriado pelo capitalista, na forma de trabalho abstrato, visando utilizá-lo especialmente para estabelecer valor às mercadorias que são criadas no processo de trabalho, produzindo a equivalência necessária entre os produtos e entre os trabalhos apresentados pelos homens, independente de suas especificidades ou do que eles representam de modo concreto.

Portanto, na forma abstrata, tanto o trabalho quanto o próprio homem/trabalhador aparece como força de trabalho humana indiferenciada, nivelada a qualquer outro tipo de força de trabalho, não importando qual objeto será produzido. A função a que correspondem é de atribuir valor às demais mercadorias, tornando-as passíveis de comparação comercial, mesmo que essencialmente representem valores de uso diversos. Nesse processo, tanto a mercadoria quanto o próprio homem e seu trabalho perdem suas particularidades, tornam-se meros elementos constituidores de valor comercial. Em outra passagem, para esclarecer como o trabalho transforma-se em uma abstração determinante para a produção de equivalência comercial entre as mercadorias, Marx (1996) ainda citou um exemplo específico, fazendo menção ao que ocorre na alfaiataria e na tecelagem:

O corpo da mercadoria que serve de equivalente figura sempre como corporificação do trabalho humano abstrato e é sempre o produto de determinado trabalho concreto, útil. Esse trabalho concreto torna-se portanto expressão de trabalho humano abstrato. Se [um] casaco figura, por exemplo, como simples realização, então a alfaiataria, a qual nele realmente se realiza, vale como simples forma de realização do trabalho humano abstrato. Na expressão de valor do linho, a utilidade da alfaiataria não consiste em fazer roupas, portanto também pessoas, mas sim em que ela faz um corpo em que é visível que é valor, por conseguinte, gelatina de trabalho, que em nada se diferencia do trabalho objetivado no valor do linho. Para fazer tal espelho do valor, é preciso que a alfaiataria mesma não reflita nada a não ser sua propriedade abstrata de ser trabalho humano. Na forma de alfaiataria como na forma de tecelagem é despendida força de trabalho do homem. Ambas as atividades possuem, portanto, a propriedade geral do trabalho humano e, por conseguinte, em determinados casos, como, por exemplo, na produção de valor, podem ser consideradas somente sob esse ponto de vista (MARX, 1996, p. 185-186).

A citação ajuda a elucidar que a própria expressão e objetivação da força de trabalho revelam a forma abstrata que o trabalho assume no modo de produção capitalista. E, nestas condições, ele não significa atividade humana consciente, pela qual o homem transforma a natureza para atender suas próprias necessidades. Como já destacamos anteriormente, na particularidade histórica capitalista, o trabalho já se trata de uma mercadoria com a qual o trabalhador se relaciona comercialmente com o capitalista, vendendo-a em troca de uma determinada quantia de dinheiro (seu salário). A partir desta venda, o capitalista exerce seu controle sobre a produção para torná-la eficiente e adequada ao objetivo que determinou para a produção. Este objetivo está impreterivelmente ligado à criação de outras mercadorias, visando o acúmulo de produtos excedentes que serão de propriedade do próprio capitalista,

para posterior comercialização. Convertendo-os, dessa maneira, em riquezas para si, não para quem necessariamente os produziu (o trabalhador).

O homem e a força de trabalho que ele representa, nas condições determinadas pela economia capitalista, apresentam-se, portanto, não somente como mercadorias, mas como mercadorias de extremo valor, das quais o capitalista necessita se apropriar e se relacionar para valorizar suas mercadorias e fazer mover a energia necessária para os processos de trabalho que são de seu domínio. Nesse sentido, entram na produção como objetos de consumo para o capitalista que se apropriou deles, utilizando-os em favor de uma intencionalidade que não tem qualquer relação com a subjetividade do homem que realiza a produção. Este homem (trabalhador) deixa de ser o sujeito no processo de produção, sua ação é empenhada para a criação, produção e valorização de mercadorias que não serão de sua posse e com as quais ele não irá se relacionar.

Marx (1978) nomeou como *subsunção*¹⁸ *formal* do trabalho ao capital, esse mecanismo em que o capitalista, por ser o possuidor dos meios de produção, faz com que o trabalhador e sua força de trabalho se submetam aos seus interesses de produção e estejam sobre o seu domínio. “O capitalista se enquadra [...] como dirigente, condutor; para este, é ao mesmo tempo, de imediato, um processo de exploração do trabalho alheio [...]” (MARX, 1978, p. 470).

A finalidade com esse processo de *subsunção* formal do trabalho ao capital é, objetivamente, a valorização do capital, o que sustenta a economia capitalista e a ordem social burguesa. A perspectiva é de que haja o retorno econômico e financeiro (enriquecimento) ao capitalista que realizou algum investimento na produção, à custa da desvalorização do trabalho e do próprio trabalhador.

Num contexto histórico referente ao início do processo de industrialização, em que o trabalhador ainda conhecia o processo de trabalho e tinha algum tipo de controle técnico ou operacional sobre os meios de produção, a valorização do capital ocorria exclusivamente por meio da exigência de um prolongamento do tempo destinado à produção, em troca de um retorno financeiro mínimo, que corresponde ao que foi estabelecido como suficiente para que o trabalhador recupere sua força física, estando apto a desempenhar sua função e se envolver

¹⁸ Antunes e Alves (2004, p. 343-344) explicaram que o termo “‘subsunção’ indica e caracteriza a relação entre o trabalho e o capital. À primeira vista, poderia parecer mais oportuno denominá-lo “submissão”, já que se trata de expressar a relação que surge quando o trabalhador vende sua força de trabalho ao capital, a ele se submetendo. No entanto, *subsunção* expressa que a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital: o trabalho constitui o capital. Constitui-o negativamente, pois é nele integrado no ato de venda da força de trabalho, pelo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela; uso que constitui o próprio processo capitalista de produção”.

novamente com a produção. Assim, pela exploração do trabalhador, é que o capitalista encontrou o caminho para extrair a margem de lucro que irá garantir o retorno do capital que foi investido na produção, mas também a produção de mais valor, o valor excedente que se adquire a partir da desvalorização da força de trabalho e do próprio trabalhador. Este valor é denominado por Marx como *mais-valia*, que é determinante para a autovalorização do capital e o enriquecimento do proprietário privado dos meios de produção.

Para produzir mais-valia, o capitalista, na condição de comprador da mão de obra, está partindo do entendimento de que, tal como qualquer outra mercadoria, o trabalhador é também uma mercadoria que apresenta, concomitantemente, duas grandezas distintas: o valor de troca e o valor de uso. O trabalhador é submetido aos interesses do capitalista em função do seu valor de troca, representado pelo potencial de força de trabalho que pode ser explorado e pelo acúmulo de trabalho passado que o trabalhador carrega (experiência); assim como em função do seu valor de uso, representado pelo trabalho vivo que ele pode exercer e que deve ser mantido diariamente para fazer a produção funcionar. O capitalista paga pela força de trabalho do homem, justamente porque entende que nela contém estas especificidades (valor de uso e de troca) das quais ele se beneficia, ou seja, ela apresenta uma função de uso que é apropriada como objeto de troca para compor a produção. Entretanto, a necessidade do capitalista de apropriação da força de trabalho ocorre, fundamentalmente, porque o trabalhador dispõe de um valor de uso fundamental para o capital, que possibilita sua valorização.

Esse é o serviço específico que o capitalista dela espera. E ele procede, no caso, segundo as leis eternas do intercâmbio de mercadorias. Na verdade, o vendedor da força de trabalho, como vendedor de qualquer outra mercadoria, realiza seu valor de troca e aliena seu valor de uso. Ele não pode obter um, sem desfazer-se do outro. O valor de uso da força de trabalho, o próprio trabalho, pertence tão pouco ao seu vendedor, quanto o valor de uso do óleo vendido, ao comerciante que o vendeu. O possuidor de dinheiro pagou o valor de um dia da força de trabalho; pertence-lhe, portanto, a utilização dela durante o dia, o trabalho de uma jornada (MARX, 1996, p. 311).

Podendo se apropriar do valor de uso que o trabalhador oferece, o capitalista aproveita desta condição para lhe exigir uma quantia de trabalho bem superior ao que seria o suficiente para o próprio trabalhador manter-se vivo. Assim, se meio dia de trabalho for o tempo socialmente necessário para a produção da mercadoria e para garantir o pagamento do mínimo necessário para a sobrevivência do trabalhador, o capitalista oferece exatamente o valor correspondente a meio dia de trabalho, mas utiliza do trabalhador por uma jornada que

corresponde a um dia inteiro. O trabalhador exerce sua função por um tempo maior do que o necessário para compensar um dia de trabalho, além disso, uma parte deste tempo destinado à produção (trabalho excedente) não lhe é pago e ele sequer tem conhecimento sobre isso.

A circunstância de que a manutenção diária da força de trabalho só custa meia jornada de trabalho, apesar de a força de trabalho poder operar, trabalhar um dia inteiro, e por isso, o valor que sua utilização cria durante um dia é o dobro de seu próprio valor de um dia, é grande sorte para o comprador, mas, de modo algum, uma injustiça contra o vendedor. Nosso capitalista previu o caso que o fez sorrir. O trabalhador encontra, por isso, na oficina, os meios de produção necessários não para um processo de trabalho de 6 horas, mas de 12 (MARX, 1996, p. 311).

Importante destacar ainda que, nesse processo de valorização, o valor pago ao trabalhador para que ele desempenhe o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção de uma mercadoria é sempre menor do que o valor pelo qual o capitalista vende a mercadoria produzida. Marx (1996) descreveu esse processo, refletindo sobre o fato de que um capitalista não investe na produção de uma mercadoria (dispondo de seus objetos, meios de produção e pagando pela força de trabalho) em função daquilo que, exatamente, ela representa enquanto utilidade e uso para o homem, mas sim porque

[...] ele quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda [...]. [Mais do que isso], [...] ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a *força de trabalho*, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado. Quer produzir não só um valor de uso, mas uma mercadoria, não só valor de uso, mas valor e não só valor, mas também *mais-valia* (MARX, 1996, p. 305, *grifo nosso*).

Ainda pela interpretação de Marx (1996), temos a afirmação de que o modo de produção capitalista não se realiza apenas com a produção da mercadoria, ele essencialmente é voltado para a produção de mais-valia. Destarte, o trabalhador inserido na produção não tem qualquer condição de produzir para si, mas sim para o capital, para a valorização deste. De modo que, essa valorização nunca será o suficiente, há sempre a perspectiva de valorização permanente do capital e, com ela, um controle e uma exigência contínua sobre o trabalhador e sua produção. Trata-se de um processo prolongado de formação de valor, ele nunca poderá durar apenas o necessário para que o valor da força de trabalho, que é pago e apropriado pelo capital, retorne ao capitalista como um valor equivalente.

Húngaro (2008) nos auxiliou através da explanação de que o capitalista, na perspectiva de continuar promovendo a produção de mais-valia e, conseqüentemente, a valorização do seu capital, viu-se de frente a algumas questões com relação à extensa jornada de trabalho, questões que lhe trouxeram empecilhos. A própria limitação física e fisiológica do trabalhador, para desenvolver um tempo de trabalho muito prolongado, foi uma destas dificuldades. Isso somente contribuiu para que a classe trabalhadora promovesse uma série de mobilizações em contraposição a esta perspectiva de trabalho. As resistências por parte dos trabalhadores foram se ampliando e isso acabou sendo decisivo para produzir transformações nos processos de trabalho, como o estabelecimento e a definição de um número máximo de horas permitido para o exercício da jornada de trabalho, regulamentando o acordo trabalhista entre capitalistas e trabalhadores.

Estando impedido de realizar qualquer tipo de alteração no tempo da jornada de trabalho, o capitalista identificou como solução para a manutenção da valorização do seu capital, um processo que visasse prolongar o mais-trabalho, o trabalho excedente. A solução foi a de reduzir o trabalho necessário “[...] por meio de métodos pelos quais o equivalente do salário é produzido em menos tempo” (MARX, 1996, p. 138). Nisto consiste a *mais-valia relativa*, que

[...] revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais. Ela supõe portanto um modo de produção especificamente capitalista, que com seus métodos, meios e condições nasce e é formado naturalmente apenas sobre a base da subordinação formal do trabalho ao capital [...]. (MARX, 1996, p. 138).

A mais-valia relativa foi o mecanismo encontrado pela classe burguesa, para que os proprietários privados dos meios de produção pudessem dominar e controlar definitivamente o trabalhador. Esta estratégia se desenvolveu juntamente com as transformações dos processos produtivos (industrialização, instrumentos e máquinas) e, com eles, a qualificação de procedimentos de organização, controle e técnicas de aceleração do trabalho. Tudo isso para diminuir o tempo de trabalho que é necessário para repor, ao capitalista, o capital que foi investido e, com isso, abrir mais espaço no tempo da jornada de trabalho para que o trabalhador se dedique à realização de trabalhos excedentes, de modo que isso continue resultando em valorização do capital.

Na medida em que a indústria foi avançando, especialmente no decorrer do século XX, foram mais facilmente enfrentados os empecilhos (as barreiras naturais, físicas e estruturais) que dificultam o uso de menor tempo para a realização do trabalho necessário.

Junto com esse desenvolvimento dos processos produtivos, o trabalho foi se organizando de modo cada vez mais dividido e pormenorizado, tudo isso para facilitar o controle, a gerência e a supervisão sobre o trabalhador, com a perspectiva de que ele realize sua função num ritmo cada vez mais organizado e acelerado. Como destaca Húngaro (2008), essa pormenorização da produção trouxe inúmeras vantagens ao capitalista, entre elas: economia de tempo entre a passagem de uma fase para a outra na produção; maior possibilidade de controle sobre o trabalhador; ampliação para a realização de trabalho excedente; progressiva desqualificação e desvalorização do trabalhador, já que ele pode ser mais facilmente substituído por outro homem ou até mesmo pelas próprias máquinas (em função da redução da complexidade do trabalho).

Os procedimentos adotados para a promoção da mais-valia relativa podem ser compreendidos, de acordo com Marx (1978), como expressão concreta da *subsunção real* do trabalho ao capital, justamente porque modifica toda a estrutura da lógica de produção e faz surgir outro modelo de trabalho, caracterizado por processos de produção industriais, modernos, ainda mais fragmentados e realizados com o auxílio de máquinas e ferramentas de alta tecnologia. Como destacou Alves (2014, p. 31), a passagem da *subsunção formal* para a *subsunção real* do trabalho ao capital

[...] é um dos momentos histórico-ontológico de mais alta significação. Diríamos: depois da posição do sistema de máquinas, a civilização do capital tornou-se plenamente a civilização do capital. Enfim, a vigência do sistema de máquina é a plena posição e a elevação para um nível superior, de uma série de determinações estranhadas pressupostas na forma social (e histórica) anterior.

A *subsunção real* demarca o contexto em que o capitalista, em posse de seu capital constante (aquele que foi sendo acumulado em decorrência da exploração do trabalho), investe na criação de máquinas e instrumentos (trabalho morto)¹⁹ como incrementos para o processo de produção, que, por sua vez, passam a transformar e determinar o aumento da produtividade. Contudo, a inclusão de tais incrementos nos processos produtivos não é para que o trabalhador utilize-os, tratando-os como elementos subsumidos aos seus comandos. Ao contrário, as máquinas e os instrumentos, como representantes do capital, é que utilizam e comandam a força de trabalho – o trabalho vivo.

¹⁹ As máquinas e instrumentos criados para acelerar o ritmo da produção representam o acúmulo e a concretização de trabalho humano objetivado, trabalho este que Marx (1996) denominou como *trabalho morto*. Por fim, “o capital constante representa trabalho morto, cristalizado e acumulado nos meios de produção. Durante o processo produtivo, seu valor se mantém constante, transferindo-se ao produto sem alteração quantitativa” (MARX, 1996, p. 36).

Com a expectativa de que o uso do trabalhador, da forma acima descrita, possa aumentar ainda mais o tempo de trabalho excedente (mais-valia) dentro da relação produtiva industrial, o capitalista o submete ao processo de trabalho, tal como qualquer outra peça necessária para o funcionamento das máquinas, “[...] como o óleo que se põe na roda para mantê-la em movimento” (MARX, 2010, p. 92). O trabalhador está subordinado às máquinas do processo industrial para produzir outras mercadorias, mas, essencialmente, para gerar mais-valia, pois ela é determinante para a valorização do capital. Marx (1996, p. 34) assim definiu esse processo: “o trabalho morto, acumulado no instrumento de produção, suga como um vampiro [...] cada gota de sangue do trabalho vivo fornecido pela força de trabalho, também ela convertida em mercadoria, tão venal quanto qualquer outra”.

A metáfora utilizada pelo autor (MARX, 1996) também é resgatada por ele para explicar que, nesse modelo de produção, o próprio capital e, portanto, também o capitalista, só sobrevivem à maneira dos vampiros. Eles necessitam se apropriar permanentemente de trabalho vivo para que possam sobreviver, por isso buscam armadilhas de controle por meio de técnicas, instrumentos e máquinas para que o trabalhador não deixe de trabalhar em nenhum momento durante o período pelo qual está sendo pago, de modo que o valor de uso que ele oferece não deixe de ser bem aproveitado (MARX, 1996).

Para o capitalista, na condição de explorador do trabalho, é importante ainda que os trabalhadores sejam desvalorizados. Por isso, para a manutenção do domínio da classe burguesa, foi fundamental o desenvolvimento e o aumento das forças produtivas industriais – o impulso que as máquinas deram para encurtar o tempo da produção do trabalho necessário e diminuir o custo com a produção. Isso favoreceu para que ocorresse a redução da quantidade de trabalho, bem como o valor que se paga por ele, sem que para isso a produção fosse afetada, ou seja, o objetivo era que ela continuasse produzindo a mesma quantidade, num menor tempo possível (LANCILLOTTI, 2008).

Como consequência disso, os capitalistas passaram a se servir de trabalhadores carentes de necessidades, dispostos a aceitar a troca do seu trabalho por um salário mais baixo, salário este que deve cobrir os “[...] custos obrigatórios do capital e do capitalista e não deve ultrapassar a necessidade desta obrigação” (MARX, 2010, p. 92). Tudo isso para manter os trabalhadores sob o domínio burguês, como fonte inesgotável para a produção de mais trabalho, mais produtos e consequentemente mais lucros. Lucros estes que representam a riqueza acumulada pelo capitalista, e que advém da diferença entre o valor pelo qual um produto foi vendido (mercadoria) e o que foi pago (salário) ao trabalhador pela quantidade de trabalho por ele empenhado na elaboração desse produto. O lucro ocorre justamente porque o

que foi passado de valor para o trabalhador com a venda dessa mercadoria, não chega nem perto do valor final equivalente à mercadoria produzida (MARX, 1996).

Vale dizer ainda que, na condição acima descrita, o trabalhador, tal como qualquer outra mercadoria na sociedade burguesa, submetido aos processos de troca com o capitalista, está regido pelas leis de mercado, está sujeito aos processos de negociação sobre o valor que representa e ao quanto deve ser pago pela mercadoria (trabalho) que ele oferta. Neste caso, diante da concorrência que se abre para ocupar um lugar nos processos de trabalho e garantir sua reprodução, o trabalhador torna-se passível de avaliação e verificação para identificar seu rendimento, o quanto produz, em quanto tempo produz e a qualidade do que produz, ou seja, seu potencial comercial e lucrativo para o capitalista, seu valor de troca e sua capacidade de produzir mais-valia.

Na relação entre capital e trabalho estabelece-se a contradição. A evidente dependência do capital com relação ao trabalho, para que este possa se reproduzir, evidencia também o contrário, a dependência do trabalhador em relação ao capital. Um é a realização do outro, ao mesmo tempo em que um nega o outro. O trabalhador é quem

[...] produz o capital; [e] o capital [é aquilo que] produz o trabalhador. O trabalhador [produz], portanto, a si mesmo, e o homem enquanto *trabalhador*, enquanto *mercadoria*, é o produto do movimento total. O homem nada mais é do que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho* [...]. Tão logo aconteça ao capital [...] não mais existir para o trabalhador, o trabalhador mesmo não é mais para si; ele não tem *nenhum* trabalho e, por causa disto, *nenhum* salário. E, aí, ele tem existência (Dasein) não *enquanto homem*, mas *enquanto trabalhador*, podendo deixar-se enterrar, morrer de fome, etc. O trabalhador só é, enquanto trabalhador, assim que é *para si* como capital, e só é, como capital, assim que um *capital* é *para ele* (MARX, 2010, p. 91, *grifos do autor*).

Entretanto, ao concluir este item que integra o capítulo, é preciso ponderar que: a dependência que se revela do trabalhador com relação ao capital, para que o primeiro possa existir no modo de produção e continuar reproduzindo sua existência, além de nociva ao próprio homem-trabalhador, é extremamente desigual. Nociva, porque destitui a condição humana de ser, uma vez que submete o trabalhador a exercer sua força e a sua capacidade de objetivação à realização de processos de trabalho mecânicos, extremamente parcializados e fragmentados; direcionados exclusivamente ao acúmulo da riqueza alheia e valorização do capital; desvinculados da intencionalidade, da consciência e do exercício da práxis que pode ser produzida pelo homem. É desigual porque, de toda a riqueza que produz, lhe é pago

apenas uma pequena parte, aquela que mantém a sua existência física, e não lhe é dado o acesso à totalidade do que foi produzido, muito menos os produtos que são objetivados. Tudo isso lhe é retirado, apropriado pelo capitalista, para que este valorize seu capital, garantindo a propriedade privada dos meios de produção, o que possibilita a continuidade de seu domínio e exploração sobre o trabalhador.

Na perspectiva marxiana, portanto, a propriedade privada é a chave para compreender como o capitalismo se sustenta garantindo o domínio de uma classe sobre a outra. Mas essa sustentação ocorre porque necessariamente há um controle sobre o trabalho, como vimos até aqui, e esse controle é possível porque o trabalho e o próprio homem, enquanto mercadorias, tornam-se alienados. A alienação é a categoria que sustenta a concepção de trabalho e de homem que se produz no capitalismo, o que justifica, como faremos a seguir, aprofundar seu significado, bem como o sentido de sua manifestação na desconstrução da ontologia do sujeito social.

2.3. Processo de alienação: na contramão da ontologia do sujeito social

Como discutido anteriormente, as objetivações humanas, manifestadas pela capacidade universal do homem de produzir, de se expor ao mundo, de estabelecer relações e transformar a natureza para si, não são naturalmente alienadas. Esta é uma característica do trabalho que se adquire e desenvolve com o modo capitalista de produzir a vida. Portanto, [...] não se trata de uma condição inerente à “natureza humana” (RESENDE, 2004, p. 79).

Nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos*, há uma análise específica de Marx (2010) sobre a alienação humana, especialmente sobre a conversão do trabalho em trabalho alienado na sociedade burguesa, o que nos possibilita apreender como este processo ocorre e se desenvolve e, ainda, como passa a determinar a alienação do próprio homem, impactando diretamente sobre sua ontologia, sobre sua condição humana de ser.

No referido texto, Marx (2010) identificou como o trabalho perde sua essência humana no capitalismo e torna-se uma objetivação necessária para o acúmulo de riquezas, levando o homem a assumir a condição de mercadoria, incluído e consumido como parte do processo geral de produção. O homem está para o capital como mais uma das peças que compõem a engrenagem de produção, limitando seu conhecimento, autonomia e domínio sobre o seu próprio trabalho, estando subjugado à função de executor de habilidades

específicas direcionadas pelo capitalista, que se apropria dessa força de trabalho. Do que se entende que o processo de alienação passa a determinar o trabalho, o processo produtivo dos homens, suas relações sociais, a relação com sua própria natureza e com os outros homens (sua própria ontologia), este movimento afeta o homem num processo objetivo e subjetivo.

Isso significa que, como é possível apreender do texto de Marx (2010), a alienação se realiza: pelo estranhamento do homem em relação aos produtos resultantes do seu próprio trabalho; pelo estranhamento do homem em relação ao seu próprio trabalho; o que gera, como consequência, o estranhamento do homem em relação a si; e, ainda, o estranhamento mútuo entre os próprios homens.

Sobre o *estranhamento do homem em relação aos produtos resultantes do seu próprio trabalho*, Marx (2010) explicou que na lógica capitalista de produção, o trabalho que o homem realiza é comercializado, vendido a outro, e, portanto, o resultado da sua produção acaba sendo apropriado por quem o comprou, não pertencendo ao próprio homem/trabalhador. Este não pertencimento distancia em definitivo o homem do objeto que foi produzido, tanto num sentido subjetivo – já que para isso o objeto pronto deveria voltar à consciência de quem o criou, permitindo não apenas a apropriação material dele, mas também o seu reconhecimento nele – quanto num sentido econômico (objetivo) – pois o homem/trabalhador não toma posse do produto enquanto valor de uso para sua própria realização, seu acúmulo ou para a realização de troca (comercialização) (RESENDE, 2004).

Deste modo, em função do processo de alienação, o objeto produzido aparece para o homem/trabalhador como algo estranho, que lhe defronta, como objeto que parece ter surgido independente e sem conexão alguma com quem participou de sua produção. Por isso, como Marx (2010) afirmou, a efetivação do trabalho acaba sendo a própria “[...] *desefetivação (Entwirklichung)* do trabalhador, a objetivação [aparece] como *perda* do objeto e *servidão ao objeto* e, a apropriação como *estranhamento*, como *alienação*” (p. 80, *grifos do autor*).

Sobre o *estranhamento do homem em relação ao seu próprio trabalho*, Marx (2010) entendeu que no capitalismo, não apenas o produto final do processo de trabalho, mas também o próprio trabalho está para o homem como algo externo a ele, porque é apropriado por outro homem enquanto uma mercadoria, já que este paga por ele ou por uma quantidade dele (tempo trabalhado) com o salário (dinheiro). O trabalho alienado consiste na própria negação do trabalhador, uma vez que, ao vendê-lo e executá-lo enquanto mera força de trabalho, ele

[...] não se sente bem, mas infeliz, [já] que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho [...] (MARX, 2010, p. 82-83, *grifos do autor*).

O trabalho perde sua essência humana enquanto atividade consciente que possibilita satisfazer as carências do próprio homem e torna-se atividade utilitária, voltada à satisfação de necessidades que não são apresentadas por quem o realiza. Caracteriza-se como trabalho forçado, que o homem só realiza porque se vê obrigado diante de algum tipo de coerção física, social ou outra qualquer, pois, sem isso, fugiria “[...] do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autossacrifício, de mortificação” (MARX, 2010, p. 83).

Nas condições descritas, o trabalho está desvinculado da consciência e da intencionalidade do homem que o realiza. O empenho humano empregado na realização da produção, neste caso, não contribui para a realização e humanização de quem está diretamente envolvido com a execução, ao contrário, contribui com sua desrealização, com seu empobrecimento. Posto que ele está direcionado para a criação de produtos e para a valorização de uma vida material e concreta capitalista, que não lhe pertence e da qual está alheio, o que afeta definitivamente a subjetividade do próprio ser.

Como consequência deste processo de alienação, Marx (2010) identificou e descreveu também um movimento de estranhamento do homem relacionado a outros dois aspectos: o *estranhamento do homem em relação a si* e o *estranhamento mútuo entre os próprios homens*. Sobre o *estranhamento do homem em relação a si*, destaca-se a perda do homem da sua condição humana. Marx (2010) compreendeu que o trabalho capitalista, não estando como sua autorrealização, sua possibilidade de corresponder as suas carências e idealizações, fere a possibilidade de liberdade para produzir ações intencionais e criativas que transformem a realidade. Impedindo, assim, que se produza objetos a seu modo, de acordo com sua consciência, seu pensamento, sua intencionalidade e em função dos seus próprios interesses, para que possa se apropriar deles. Este movimento interfere negativamente na capacidade humana reflexiva e autônoma de se manifestar no mundo, impedindo que o processo de trabalho (produção e consumo) seja realizado de modo pleno e em sua totalidade, pelo trabalhador que se envolveu na produção. Necessariamente, todo este processo gera a perda do sentido universal do trabalho para o homem, como também a perda de si mesmo, do seu reconhecimento enquanto humano, pois fundamentalmente a alienação compromete a formação do ser, compromete a hominização e, por isso, desconfigura-se a ontologia.

Para o ser humano, o trabalho alienado significa apenas atividade necessária para garantir sua existência física. O exercício deste trabalho passa a, inevitavelmente, representar o meio para conseguir salário, trocando-o posteriormente por produtos que possam garantir as condições básicas de viver. Isso explica o fato de que, o processo de alienação promove a desvinculação do homem de sua forma genérica, portanto, o aliena de si próprio. O homem passa a não se reconhecer mais na sua condição universal de ser social.

Chega-se, por conseguinte, ao resultado de que o homem (o trabalhador) só se sente como [ser] livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habitação, adornos etc., e em suas funções humanas só [se sente] como animal. O animal se torna humano, e o humano, animal (MARX, 2010, p. 83).

Essa perda da condição universal de ser social agrava-se em função da alienação. No capitalismo, secundariza-se o trabalho compreendido enquanto elemento constituidor da essência humana, aquele sem o qual o homem não se desenvolve humanamente e socialmente. Conforme Marx (2010, p. 85), o trabalho alienado fez “[...] do *ser genérico do homem* [...] um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência *individual*. Estranha do homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência *humana*” (grifos do autor).

Nestas condições, o homem perde o trabalho como meio para produzir a vida e transformar a realidade para si, para assumir a condição de trabalhador assalariado, que se reconhece prioritariamente como mercadoria, como possuidor de força de trabalho. Restringe-se à tarefa de gerar o acúmulo de bens materiais que propiciem o desenvolvimento da riqueza do mundo burguês, a valorização do capital do qual o próprio trabalhador passa a depender e ao qual precisa se submeter para poder viver. Nas palavras de Marx (2010),

Na medida em que o trabalho estranhado²⁰ 1) estranha do homem a natureza, 2) [e o homem] de si mesmo, de sua própria função ativa, de sua atividade vital; ela estranha do homem o gênero [humano]. Faz-lhe da vida genérica apenas um meio da vida individual. Primeiro, estranha a vida genérica, assim como a vida individual. Segundo, faz da última em sua abstração um fim da primeira, igualmente em sua forma abstrata e estranhada (p. 84).

Por fim, sobre o *estranhamento mútuo entre os próprios homens*, Marx (2010) explicou que, ao se estranharem dos produtos do trabalho, se estranham também do próprio

²⁰ Para esclarecimento, destacamos que nesta edição (MARX, 2010) dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* que utilizamos, o termo “estranhado” é utilizado como sinônimo de “alienado”.

trabalho e da condição genérica e universal de existir, de modo que os homens não mais se identificam humanamente um com o outro. Isso porque, alienados da sua forma genérica, não conseguem identificar aquilo que verdadeiramente os vinculam enquanto espécie – a condição ontológica e humana/social que lhes pertencem, a capacidade do exercício de trabalho como subjetivação e objetivação humana livre e consciente. Ao contrário, “[...] na relação do trabalho estranhado cada homem considera, portanto, o outro segundo o critério e a relação na qual ele mesmo se encontra como trabalhador”, ou seja, assalariado e alienado (MARX, 2010, p. 86).

O homem enxerga no outro a mesma representação que ele passa a assumir na sociedade capitalista, a representação de objeto ou coisa com valor de uso que se oferece como troca, como energia humana para ser consumida e gerar a produção. Isso significa que, estando alienado da sua condição de ser genérico, da sua própria natureza, o homem acaba tornando-se alienado, na mesma proporção, do outro homem e de todos os homens que se encontram alienados entre si, bem como da essência humana que ontologicamente lhes constituem. Dessa forma, eles deixam de exercer sua capacidade de objetivação de maneira livre e consciente, deixam de se reconhecer como humanos. Por consequência, perde-se a relação de reciprocidade, o exercício do movimento coletivo para se produzir a vida e acentua-se a produção do sujeito individual, indiferente à sua condição humana e à condição humana do outro.

De um modo geral, a análise que aqui apresentamos sobre o processo de alienação, apreendida dos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (MARX, 2010), evidencia o caráter desumano do capitalismo, esta lógica de produção que destitui a humanidade do homem, lhe retira a possibilidade de produzir a vida para si, que converte sua condição de trabalhar em mera objetivação e exteriorização de sua força física para produzir um objeto e um trabalho que não idealizou. O trabalho, como atividade despregada da consciência, obrigatória e destinada a fins estritamente mercantis, aparece, portanto, como atividade árdua, mecânica, contrária a ontológica do ser. Esta é a concepção do trabalho que Marx (2010) anunciou como sendo o seu sentido negativo, contrário à sua manifestação enquanto práxis (ação transformadora, realizadora da humanidade do ser). O lado negativo do trabalho, ou o trabalho alienado propriamente dito, é o que passa a determinar as relações sociais capitalistas, empreendidas pelos homens num processo iniciado e mantido desde a instalação do modo de produção vigente.

Na sua forma negativa, o trabalho deixa de ser atributo do homem (atividade histórica e ontogenética), para apresentar-se apenas como atividade capitalista necessária na criação de

mercadorias. Assim concebido, o homem e seu trabalho estão sob o domínio do capital, o que confirma a sua condição de “[...] desumanização, desvio, realização desvirtuada da objetivação [que] só se efetiva sob determinadas condições, na dimensão ontológica estabelecida a partir do desenvolvimento histórico e concreto” (RESENDE, 2004, p. 79).

Todo esse processo afeta as relações sociais, que tornam-se também destituídas de humanidade e convertem-se em atividades econômicas fundamentalmente determinadas por interesses mercadológicos. A identificação do homem como sujeito social perde importância e ganha destaque o homem-mercadoria, proprietário ou não proprietário de capital, aprofundando-se, assim, as relações entre classes (burgueses e proletários) com o foco em garantir o domínio permanente do capital sobre o trabalho, a exploração do homem (proprietário) sobre outro homem (não proprietário) e de uma classe (burgueses) sobre outra classe (trabalhadores/proletários).

Destacamos que a alienação também se articula com a propriedade privada, pois ela ocorre essencialmente em função do interesse da classe dominante pelo domínio sobre os meios de produção, para garantir o acúmulo e a reserva de produtos resultantes da força de trabalho objetivada pelos trabalhadores. Isso mostra que a propriedade privada está dialeticamente e diretamente relacionada com a alienação, ela é, ao mesmo tempo, a consequência e o fator que determina e mantém todo este processo em que o próprio homem se encontra alienado (MARX, 2010).

A manutenção da propriedade privada é o que impulsionou e ainda impulsiona definitivamente o trabalho alienado como forma de trabalho predominante, sustentado hegemonicamente pela organização industrial/mercantil e suas consequências, como o estabelecimento do salário enquanto moeda de troca, garantindo a manutenção do trabalhador na sua forma embrutecida e alienada, quer seja no sentido objetivo ou subjetivo, de modo que, como descreveu Marx (2010), represente nada mais do que uma “coisa”, cujo valor tende a ser sempre o mais baixo, o mais desvalorizado. Afinal, o capitalista promove e sustenta o processo de alienação que condiciona e mantém a condição alienada do trabalhador, para dele extrair o que pode ser compreendido como *trabalho produtivo* na sociedade capitalista, aquele

[...] que serve diretamente ao capital como instrumento de sua autovalorização, como meio para produção de mais-valia [...]. É produtivo o trabalho que, em uma parte alíquota do volume total de mercadorias, representa simplesmente trabalho não pago, ou seja, produto que nada custa ao capitalista (MARX, 1978, p. 70-71).

Do trabalho produtivo, tal como se caracteriza no capitalismo, somente uma classe se beneficia – a burguesia. E, por isso, investe-se mil esforços para cercear o trabalhador de todas as formas, mantendo a vigilância sobre o processo de produção, para evitar qualquer entendimento (desalienação) que possa evidenciar que o homem está sujeito aos estragos da desigualdade que o capitalismo produz, impedindo qualquer possibilidade de seu reconhecimento como sujeito social, coletivo e ontologicamente dependente das relações humanas que lhe constitui. Como refletiu Mészáros (2011), esse modelo de trabalho caracteriza o próprio processo explorador do capitalismo e é determinante para manter o controle sobre o homem e a produção, garantindo sua perpetuação.

Nas palavras de Marx (1996), a manutenção do trabalho produtivo é o que garante ao capitalista a condição de exercer seu controle sobre a exploração do processo social de trabalho, mantendo os trabalhadores silenciados, sem qualquer possibilidade (ou mínimas possibilidades) de resistência que, inevitavelmente, tenderia a surgir da própria classe operária frente ao crescente nível de exploração ao qual é constantemente submetida. Não se perde de vista que, em qualquer circunstância econômica ou histórica, o motivo que impulsiona o desenvolvimento deste sistema “[...] é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista” (MARX, 1996, p. 447).

O foco central desse processo de trabalho que gera a alienação é atingir a ontologia do ser social, que na ordem burguesa encontra-se intencional e ideologicamente velada, para ocultar do homem que a produção que ele realiza representa na verdade sua exploração, seu martírio e empobrecimento, inibindo a possibilidade de compreensão do trabalho sob a perspectiva do enriquecimento humano. Por isso, a manutenção da alienação por parte de quem domina o capital é continuamente reforçada, afinal, sabe-se que a concepção de trabalho (trabalho abstrato) e do homem (mercadoria) desta sociedade são representações de uma forma histórica e social, organizada pelos homens num tempo histórico e específico, ainda hoje em continuidade, mas não estabelecida em definitivo como única forma social de existir. Diga-se isso levando em consideração a análise sobre as formas sociais já produzidas historicamente (tribal, comunal e feudal), bem como a capacidade permanente de transformação dos homens.

É importante destacar que a condição ontológica, humana e social do ser, apesar de continuamente atingida no capitalismo, permanecerá correspondendo à essência do homem, sua origem e sua materialidade histórica, mesmo que ele esteja subsumido a interesses e formas de produções diversas. Nesse sentido, como explicado por Frigotto (2010a), não há

como perder de vista o caráter dialético do trabalho, mesmo que a atual condição político-ideológica de nosso país nos exija reconhecer o seu lado negativo, dialeticamente permanece a existência do seu lado positivo na manutenção desta dimensão dúplici. No trabalho estarão sempre presentes as possibilidades de mediações opostas e contraditórias, o que faz dele atividade que, ao mesmo tempo [...] cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena” (ANTUNES, 2005, p. 12).

O trabalho capitalista guarda na sua realização os aspectos contraditórios já citados, compondo a ontologia do próprio homem, uma vez que dele não podem ser eliminados. Entretanto, estes aspectos, bem como as contradições produzidas no próprio sistema – acirramento de classes, acentuação das desigualdades, progressivo acúmulo de capital, empobrecimento e exploração do trabalhador, etc. –, são encobertos através de um mecanismo ideológico, evitando que sejam questionados. O questionamento levaria à ampliação e ao agravamento das possibilidades de gerar crises ao próprio capitalismo, uma vez que evidenciaria as possibilidades de enfrentamentos, os sinais de ruptura com este modo de produção e com os avanços dos mecanismos de aprofundamento da alienação humana que ele gera, tal como analisamos até aqui.

A segunda metade do século XX demarca, especialmente, o período da história em que uma crise estrutural ameaçou a hegemonia do modo de produção capitalista e a soberania burguesa, gerando, conseqüentemente, transformações e reestruturações cujos efeitos repercutem desde aquele contexto até os dias atuais (MÉSZÁROS, 2011). Estes efeitos, como veremos adiante, estão relacionados às reformas e medidas de reorganização do próprio sistema econômico, que ao longo do tempo foram implementadas, atingindo diretamente o trabalho e a própria vida, e impulsionando o desenvolvimento de um novo tipo de trabalhador, distante do modelo de trabalhador industrial que foi delineado a partir do final do século XIX. Exige-se, assim, uma nova concepção de homem, que fosse necessariamente articulada aos interesses de produção, ao desenvolvimento tecnológico e às demandas pela ampliação dos processos de acumulação que sustentam a burguesia, justamente para fazer perpetuar o desenvolvimento e os avanços da alienação humana, aprofundando seus efeitos sobre a ontologia do ser social.

Em sequência, avançamos na análise e compreensão desta concepção de homem que se estabelece com a crise estrutural do capitalismo, tendo como percurso o processo histórico que desencadeou um amplo movimento de reestruturação produtiva voltado para a expansão das formas de controle dos trabalhadores. O que repercutiu e ainda repercute na vida de todos

os homens, incluindo os professores, acentuando as formas de alienação sobre eles, aspecto que justifica a continuidade desta discussão.

2.4. Reestruturação produtiva: as transformações do trabalho capitalista, concepção de homem instituída a partir do final do século XX e repercussões sobre os professores

Saviani (2016) revelou que os momentos de crises são inerentes ao capitalismo, compõem seu funcionamento e não podem ser evitados justamente porque as contradições não se dissolvem, mas se desenvolvem. As crises ocorrem continuamente, mas na forma de crises conjunturais ou cíclicas, que representam os momentos em que as contradições que compõem e movem o sistema são mais aguçadas e explicitadas, sem que isso necessariamente afete aspectos determinantes do funcionamento desta lógica de produção, não ameaçando sua sobrevivência. Isso porque o próprio sistema, na perspectiva de garantir a realização do trabalho produtivo (alienado) ao capital, usa dos momentos de crise para se realimentar, reorganizando-se estruturalmente com a utilização de “[...] mecanismos que lhe permitem deslocar as contradições críticas contornando a crise e prosseguindo em sua marcha ascensional” (SAVIANI, 2016, p. 32).

Assim, não há nada de especial em associar capital e crise. Pelo contrário, crises de intensidade e duração variadas são o modo natural de existência do capital: são maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação. Nesse sentido, a última coisa que o capital poderia desejar seria uma superação permanente de todas as crises, mesmo que seus ideólogos e propagandistas com frequência sonhem com (ou ainda, reivindiquem a realização de) exatamente isso (MÉSZÁROS, 2011, p. 795).

O enfrentamento dos momentos de crise conjunturais foram, e são, encarados pela classe dominante como oportunidade de estabelecer medidas de controle, que geram mudanças imediatas, sobretudo para garantir seu domínio sobre a propriedade privada. Para isso, esta classe entende como importante o deslocamento das contradições do próprio sistema, evitando que, a cada nova crise, o trabalhador vislumbre oportunidades de esclarecimentos, de desalienação, de compreensão crítica acerca da sua ontologia humana e social - como visto com Lukács (2013) no primeiro capítulo -, e, ainda, de produção de possíveis ações que visem desqualificar a hegemonia da ordem social burguesa. Já que este

movimento pode afetar o funcionamento do sistema e o desenvolvimento das dimensões que o compõe – produção, consumo e circulação –, induzindo a geração de crises ainda mais graves, descritas por Mészáros (2011, p. 796-797) como crises estruturais, que afetam “[...] a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada”.

Uma crise do capitalismo de ordem estrutural, assim como analisou Mészáros (2011), caracteriza-se como crise de maior proporção, com impactos mais profundos na organização do sistema, principalmente em função de quatro aspectos fundamentais apresentados pelo autor: 1) sua *dimensão universal*, porque não afeta apenas uma particularidade do sistema, mas todos os ramos da produção e todos os tipos de trabalho, aplicando novos e diversificados níveis de habilidades funcionais; 2) seu *alcance global*, já que não se limita a um lugar específico ou apenas a alguns países; 3) o *tempo de duração extenso*, não mais limitado como nas crises conjunturais; 4) seu *processo contínuo*, permanente, praticamente “rastejante”, com a ressalva de que no desenvolvimento da história podem vir a ocorrer também outras alterações da própria crise, ainda mais violentas, que alteram seu andamento.

Desta dimensão, a crise ameaça o capitalismo, sua soberania e seu poder sobre o trabalho, interferindo diretamente na missão da sociedade burguesa de estabelecer seu domínio sobre todo o globo, para ampliar as formas de alienação e sustentar um mercado de nível mundial (SAVIANI, 2016). A crise estrutural ameaça a lucratividade do sistema, sua capacidade de manutenção e acúmulo de capital, por isso exige a produção de uma reestruturação profunda, cujo empenho seja o de estancar as contradições que tornam visível sua perversidade. O que só é possível através do amadurecimento das formas objetivas e subjetivas que a burguesia utiliza para manipular e dominar as forças produtivas, entre elas o próprio homem, aprofundando as formas de impedir o exercício de sua práxis, sua autonomia e sua realização humana, ontológica e social.

Para chegar especificamente à análise sobre a crise estrutural do capitalismo e o marco estabelecido na concepção de homem a partir do final do século XX, partimos do resgate sobre o desenvolvimento do sistema de produção com a consolidação da indústria, o que nos permite localizar o progressivo aprofundamento do controle sobre o trabalho humano, como também destacar o exercício permanente do capital para limitar as explicitações de suas contradições. Com o apoio em autores que se dedicaram a esta análise histórica, especialmente Alves (2011), Antunes (2005; 2009a; 2009b; 2011), Frigotto (2010b), Harvey (2008), Pinto (2013) e Saviani (2005), podemos compreender que o capitalismo industrial veio se desenvolvendo em função do acúmulo de conhecimentos experienciais, científicos e

tecnológicos, que auxiliaram na criação de metodologias de trabalho cada vez mais adequadas às necessidades de ampliação da margem de acumulação da burguesia.

Estas metodologias foram iniciadas no século XIX, e aprofundadas no século XX, para conduzir a produção de modo cada vez mais eficiente, valendo-se de técnicas, instrumentos e saberes que permitiram a criação de normas bem delineadas e um gerenciamento preciso no controle do trabalho. Nas palavras de Pinto (2013, p. 19), elas contribuíram para estabelecer formas ainda mais cruéis de alienação e exploração da classe trabalhadora, com “[...] estratégias cada vez mais agressivas visando aumentar as escalas de produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir os custos da produção e transporte etc.” (PINTO, 2013, p. 19).

Os avanços das metodologias de organização do trabalho estiveram diretamente articulados ao desenvolvimento tecnológico fabril que, por sua vez, permitiu a mecanização das atividades, mas também impôs a necessidade de maior racionalização da produção, representada por formas mais sistematizadas de organização dos espaços de trabalho e por ações mais instrumentalizadas e aprimoradas por parte dos trabalhadores e dos seus administradores. Isso exigiu dos capitalistas o investimento em recursos, estudos e soluções que pudessem auxiliar na construção de regimes de acumulação mais efetivos, com sistemas metodológicos de organização eficientes, visando o aperfeiçoamento da qualidade do trabalho, associado à constante busca pela diminuição do tempo de produção em tarefas de maior complexidade (PINTO, 2013).

O regime de acumulação que sustentou o sistema capitalista durante a maior parte do século XX foi resultante da articulação de dois processos metodológicos, técnicos e científicos, o Taylorismo²¹ e o Fordismo²², também conhecidos pelo binômio taylorismo/fordismo (ANTUNES, 2009a).

²¹ O Taylorismo está associado ao sistema de gerenciamento e organização da produção, elaborado pelo norte americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915), considerado o “pai” do conhecimento concebido como “administração científica”, sendo utilizado nas atividades e lugares que exigiram a divisão e sistematização das tarefas de trabalho, como a indústria, o comércio e a agricultura, por exemplo. Na proposta de Taylor, “todas as técnicas relativas às atividades realizadas nas várias instâncias da empresa são repassadas para trabalhadores especializados em analisá-las com base em métodos experimentais, através dos quais são padronizadas, tendo em vista a redução da quantidade de operações desnecessárias, do tempo de execução das demais, dos gastos de energia física e mental dos trabalhadores, da ociosidade dos equipamentos, dos intervalos entre uma operação e outra, entre outros objetivos” (PINTO, 2013, p. 31).

²² O Fordismo refere-se ao sistema de organização do trabalho desenvolvido pelo norte americano Henry Ford (1862-1974), responsável pela revolução das indústrias de carro, tendo ampliado as inovações tecnológicas e organizacionais que já estavam em andamento de decorrência do taylorismo. De acordo com Pinto (2013, p. 34-35), a ideia que sustentou o sistema fordista consistia basicamente no seguinte: “padronizando os produtos e fabricando-os numa escala imensa, da ordem de centenas ou milhares por dia, certamente os custos de produção seriam reduzidos e contrabalançados pelo aumento do consumo, proporcionado, por sua vez, pela elevação da renda em vista dos melhores salários que poderiam ser pagos em função do aumento das vendas e, portanto, dos lucros empresariais”.

A historicidade mostra que a depressão da economia nos anos de 1930, ocasionada pela crise de 1929, afetou o capitalismo em escala mundial, oferecendo ao taylorismo/fordismo a possibilidade e a oportunidade de desenvolvimento e amadurecimento de suas bases e estratégias, com o intuito de organizar o modo de produção de maneira eficaz e promissora. Afinal, a época de crise exigia mobilização em favor do crescimento econômico, que, por sua vez, foi direcionada para perspectivas que trouxessem melhores resultados, como o “[...] planejamento em larga escala [e a] completa racionalização do processo de trabalho, apesar da resistência do trabalhador à produção em linha de montagem e dos temores capitalistas do controle centralizado [da produção]” (HARVEY, 2008, p. 123).

Pode-se dizer que o trabalho taylorista-fordista até apresentou certa regulamentação e formalização, conjuntamente ao próprio desenvolvimento do capitalismo, muito em função das lutas dos trabalhadores nos séculos XIX e XX (a exemplo do levante de 1848, da Comuna de Paris e das revoluções socialistas do século XIX) em busca de direitos fundamentais, como a redução e regulamentação da carga horária de trabalho e a possibilidade de descanso semanal, que possibilitaram reduzir, ainda que minimamente, suas condições de exploração (ANTUNES, 2009a). O que, de todo modo, não impediu com que este modelo de trabalho correspondesse naquele momento histórico às expectativas do capital, evidenciando as possibilidades de lucro a partir da materialização de processos de produção em que os aspectos objetivos e subjetivos da alienação se acentuaram. Afinal, este modelo estabeleceu as bases para uma efetiva gerência sobre o trabalho humano, tornando-o “[...] *maquinal, parcelar, fragmentado, fetichizado, coisificado e alienado*”, tal como é caricaturado por Chaplin no filme “*Tempos Modernos*” (ANTUNES, 2009a, p. 28-29, *grifos do autor*).

O estabelecimento deste modelo de organização do trabalho capitalista, como explicado por Harvey (2008), foi resultante de um empenho coletivo da classe dominante em favor da manutenção da ordem econômica, com o propósito de criar e sustentar um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Afinal, os métodos de organização do trabalho não se separam da totalidade, eles se articulam dialeticamente com o modo como o homem se constitui, como vive e sente a própria vida.

O taylorismo-fordismo avançou, e prevaleceu até a década de 1970 em países capitalistas como o Brasil, correspondendo às necessidades impostas por processos de trabalho cada vez mais acelerados, oferecendo o pleno exercício de controle sobre o trabalhador e sobre o ritmo de fabricação das mercadorias. Como explicou Kuenzer (2001, p. 16), esse modelo de trabalho foi ganhando notoriedade ao longo do tempo, se expandindo progressivamente, agindo em todos os tipos de trabalho e processos de produção, passando a

garantir mecanismos mais prósperos para a valorização do capital. Com isso, ele estabeleceu modelos rígidos de organização da produção, em que se delimitava muito bem a “[...] divisão de tarefas entre as funções intelectuais e as instrumentais – a par de uma concepção positivista de ciência que fragmenta os diversos campos de conhecimento em áreas rigidamente delimitadas [...]”.

Especialmente no período pós-segunda Guerra Mundial, mais precisamente entre 1945 e 1973, o taylorismo-fordismo desenvolveu suas potencialidades administrativas e ampliou seu alcance, conduzindo o capitalismo ao crescimento econômico neste contexto desencadeado conjuntamente pelos avanços da microeletrônica e da automação, principalmente nos países desenvolvidos da Europa, além de Estados Unidos e Japão. Afinal, estes países trataram de exercer seus domínios sobre os países periféricos e subdesenvolvidos, se apropriando de seus mercados consumidores e de suas matérias primas, e explorando suas potencialidades produtivas, o que custou aos últimos o empobrecimento e a acentuação da desigualdade social na relação com os países mais ricos (SANTOS, 2017).

Embora houvesse contradições, o processo de desenvolvimento econômico e industrial do período histórico mencionado (pós-guerra) demarca-o, de acordo com a definição de Hobsbawm (1995, p. 202), como a “Era de Ouro” do capitalismo. Já que mostrou o sistema produtivo sendo fortalecido, acompanhado pela expansão do regime de acumulação taylorista/fordista, com resultados positivos e dados expressivos que evidenciavam seu sucesso: aumento da população acompanhado do aumento da expectativa de vida; produção de alimentos superior aos indicadores populacionais; pleno emprego; metas de proteção social (seguro desemprego e previdência social) facilmente atingidas (GAMA, 2004).

Os resultados alcançados revelaram a existência de um processo articulado de compromissos firmados por parte dos principais agentes responsáveis pelo desenvolvimento do capital: o Estado²³, que se responsabilizou pelo cumprimento de seu papel intervencionista, garantindo sua ação em diversos campos (saúde, emprego, transporte, educação, etc.), com a

²³ Na compreensão apresentada por Hegel (1997) na obra *Princípios da filosofia do direito*, o Estado representa a realização e a materialização dos interesses gerais de uma sociedade. Significa uma estrutura social, política e coletiva, situada acima dos interesses individuais, o que lhe permite a superação da “[...] divisão entre ele próprio, Estado, e a Sociedade Civil, bem como o abismo entre o indivíduo, como pessoa privada, e o cidadão” (BOTTOMORE, 1988, p. 218). Mas, tal como destacado para Marx, ressaltamos que esta compreensão trata-se de uma interpretação idealista, positiva e desconectada com a realidade determinada pelas relações de classes sociais do capitalismo. Por isso o autor tratou de refutá-la. Justamente porque entendeu o Estado como Estado capitalista, cujos interesses defendidos não são aqueles correspondentes a toda a população, mas especialmente os interesses de propriedade privada. Representa uma “[...] instituição que, acima de todas as outras, tem como função assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (BOTTOMORE, 1988, p. 218). E é sobre esta concepção que nos referimos quando falamos sobre o papel do Estado nesta tese.

postura de “Estado de Bem-Estar Social” (keynesianismo)²⁴; o capital corporativo, que teve que ajustar seus mecanismos de controle com certa suavidade para seguir rumo a uma lucratividade segura; as empresas, sustentadas pelo regime taylorista/fordista, que formalizaram uma economia de escala e o processo de produção em série para o consumo de massa, implicando na condição de pleno emprego e na ampliação do número de trabalhadores contratados; e o próprio trabalho, que assumiu novas funções, adequando todos os trabalhadores, entre eles os próprios professores, ao adestramento técnico e operacional esperado no processo de produção (HARVEY, 2008; SAVIANI, 2005).

O equilíbrio entre estes compromissos não foi alcançado sem resistências e disputas entre os agentes citados (Estado, capital e trabalho). Entretanto, foi o caminho que consolidou a base para o avanço do capitalismo pós-guerra, sobretudo com o estabelecimento de normas para contornar as possíveis adversidades que ameaçassem a lógica de produção e sua forma de organização. Esse equilíbrio contribuiu para o reforço ideológico e político em favor da hegemonia burguesa, justamente para dar continuidade ao domínio sobre as subjetividades dos trabalhadores, de modo a garantir o controle sobre eles e inibir qualquer possibilidade de se reconhecerem como explorados e menos favorecidos na relação de classes, reduzindo as possibilidades de tensões, rupturas ou enfrentamentos individuais e coletivos por parte deles.

É preciso destacar que, com o modelo de produção em larga escala taylorista-fordista, houve o acúmulo de trabalhadores nas fábricas, gerando, por conseguinte, organizações trabalhistas e sindicais que as empresas acabaram aceitando a contragosto, “particularmente quando os sindicatos procuravam controlar seus membros e colaborar com a administração em planos de aumento de produtividade em troca de ganhos de salário” (HARVEY, 2008, p. 129). Não por acaso, tais organizações foram entendidas pelos capitalistas como movimentos a serem combatidos e controlados efetivamente, para garantir a manutenção da ordem e do poder econômico burguês.

A respeito dessa preocupação e controle dos capitalistas sobre as organizações trabalhistas e sindicais, Harvey (2008) acrescentou que a derrota dos movimentos operários mais radicais que ressurgiram no período pós-guerra, por exemplo, foi um dos acontecimentos entendidos como fundamentais e importantes para impor o poder da ordem produtiva taylorista-fordista. Acontecimento que não conseguiu eliminar ou combater completamente a

²⁴ O “Estado de Bem Estar Social” está relacionado à concepção de Estado Liberal intervencionista, orientado pelas ideias de Keynes, “[...] vigente na vertente denominada *Welfare State*, [...] caracterizado, entre outros aspectos, pela implementação da esfera pública por meio do incremento de políticas sociais, postulando a garantia de padrões mínimos de vida visando a manter o estímulo ao desenvolvimento e a consolidação das economias de mercado; nesse caso, trata-se, portanto, do fortalecimento do papel do Estado, por intermédio da adoção de uma feição intervencionista na economia” (DOURADO, 2002, p. 247, grifo nosso).

continuidade e a perpetuação das organizações coletivas que apresentavam resistência à exploração do trabalho que foi se acentuando, mas propiciou uma condição política favorável ao desenvolvimento do capitalismo, com o fortalecimento dos ensejos para silenciar ainda mais os trabalhadores, conduzindo-os a assumir com mais rigor o *modus operandi* do regime de acumulação e da lógica de produção vigente, independente do contexto de produção ao qual atuavam, a exemplo dos próprios professores nas escolas e universidades.

O objetivo de aprofundar o controle sobre todos os tipos de trabalhadores acabou sendo perseguido e alcançado através de processos coercitivos, no contexto de desenvolvimento do taylorismo-fordismo (1945-1973), que se materializaram nas mais diferentes atividades, dentre elas as práticas pedagógicas que ocorriam nas escolas brasileiras subsidiadas pela concepção de educação e de professor de cunho tecnicista, cujo foco foi a formação de trabalhadores adestrados e aptos a atender às demandas operacionais de produção. Concepção esta que se destacou no Brasil na década de 1960, mais precisamente após o Golpe Militar de 1964, em função do fortalecimento do setor industrial e empresarial que, preocupado “[...] com os movimentos populares, viu como necessidade direcionar a educação para a produção de bens materiais e para o desenvolvimento econômico do país” (ANES, 2017, p. 40).

Este investimento no desenvolvimento de uma educação e de um professor adequado ao tecnicismo esteve relacionado à busca para que a concepção de homem taylorista/fordista fosse adentrando na vida dos sujeitos, e na organização de suas relações sociais, sustentada por uma perspectiva de disciplinamento humano, cuja postura foi de obediência e rigidez no cumprimento das funções operárias, caracterizadas pelo trabalho fragmentado, sustentado no conhecimento técnico e instrumental. Além disso, o referido investimento fez o professor ser formado para se adequar a uma lógica fabril de trabalho, portanto, alienada, distante da sua realização autônoma, reflexiva, consciente e caracterizada como práxis, estimulando-o a utilizar métodos e técnicas que valorizavam a repetição e a instrumentalização técnica, justamente para que a educação cumprisse uma função social de formação operacional, tal como se propunha na organização do trabalho taylorista-fordista, ou seja, cada vez mais racional, parcelar, adestradora e eficiente na especialização de funções e conhecimentos necessários para corresponder à organização produtiva (SAVIANI, 2010).

De todo modo, mesmo o regime de acumulação taylorista-fordista (associado ao keynesianismo) tendo estabelecido uma concepção de trabalho e de educação estritamente técnica e operacional, bem como um modelo de homem e professor adestrado, com o desenvolvimento da economia e o consequente aumento da concorrência no mercado mundial

(ALVES, 2011), a partir do final da década de 1960 esse regime não conseguiu conter a explicitação das contradições que são inerentes ao próprio capitalismo.

Harvey (2008) explicou que a rigidez²⁵ dos processos de trabalho (e também dos processos educativos) realizados com base no modelo de produção taylorista-fordista – caracterizados por postos de trabalho fixos, repetitivos e com tempo de execução cronometrado – fez com que os capitalistas não conseguissem administrar os conflitos que, inevitavelmente, emergiram nas relações de produção, explicitando os problemas e as fragilidades em torno de sua organização. Havia problemas de rigidez do taylorismo-fordismo também relacionados aos investimentos de capital em sistemas de produção que não permitiam a flexibilidade de planejamento em relação: às idealizações de crescimento econômico estável em mercados de consumo extremamente invariantes; e aos modelos de contratos de trabalho que eram fixados e estabelecidos para os trabalhadores.

Os problemas de rigidez do taylorismo-fordismo, para o desenvolvimento do capitalismo, foram se somando a outros fatores também responsáveis pelo desencadeamento de uma onda de crise do próprio sistema econômico. Um destes fatores refere-se ao fato do Estado ter se tornado cada vez mais exigido na manutenção de seus compromissos assistencialistas, exatamente no momento (mais precisamente a partir de 1965) em que a organização econômica apontava para a necessidade de redução do investimento em gastos públicos. Por essa razão, cresceu o

[...] descontentamento, que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos. [...] Devem-se acrescentar a isso todos os insatisfeitos do Terceiro Mundo com um processo de modernização que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo, mas que, na prática, promovia a destruição de culturas locais, muita opressão e numerosas formas de domínio capitalista em troca de ganhos bastante pífios em termos de padrão de vida e de serviços públicos [...], a não ser para uma elite [...] muito afluente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional (HARVEY, 2008, p. 133).

As tentativas, que ocorreram por parte dos capitalistas, de quebrar a rigidez do taylorismo-fordismo ainda foram fortemente impedidas. Porque já no final da década de 1960, a classe trabalhadora apresentava forte resistência a qualquer proposição cuja perspectiva

²⁵ Alves (2011) explica que a palavra “rigidez” é a que melhor define as barreiras que foram encontradas próximo ao final da década de 1960, que vinham impedindo o desenvolvimento do capitalismo e a superexploração do homem e sua força de trabalho. Entre estas barreiras destaca-se o modelo de organização de trabalho taylorista-fordista, marcado por práticas e atividades fixas, cronometradas e reguladas, que vinha impedindo a realização de formas mais dinâmicas e flexíveis de acumulação e reorganização das atividades de trabalho.

fosse o incremento de novas formas e práticas de trabalho que conduzissem à intensificação de sua exploração ou que culminasse na possibilidade de desemprego, o que justifica a ocorrência de problemas de ordem trabalhista e a forte onda de greve de trabalhadores entre 1968 e 1972.

Harvey (2008) explicou que a expansão do capitalismo pós-guerra só se manteve até 1973, já que a realidade evidenciava que “[...] o mundo capitalista estava sendo afogado pelo excesso de fundos e, com as poucas áreas produtivas reduzidas para investimento, esse excesso significava forte inflação” (HARVEY, 2008, p. 136). Somava-se a isso a crise do petróleo²⁶, ocorrida também naquele mesmo ano, gerando profundas mudanças e impactos em diversas economias, contribuindo com o avanço de uma crise estrutural do capitalismo global.

É preciso destacar que esse contexto de crise estrutural do capitalismo não foi desencadeado somente pela incapacidade de continuidade do modelo de acumulação até então vigente (taylorismo-fordismo), mas porque representou algo muito maior e mais profundo, relacionado ao forte desenvolvimento das contradições e fragilidades do próprio sistema, que, por sua vez, revelam as possibilidades de interromper sua continuidade. Por essa razão, tornava-se latente a necessidade de uma nova reestruturação do desenho geográfico, político e econômico no mundo, que conduzisse a produção a assumir uma lógica de acumulação que estivesse associada ao desenvolvimento da acumulação transnacional, especialmente para restabelecer as margens de lucro, dos capitalistas, que haviam sido diminuídas (SANTOS, 2017).

As grandes indústrias viram-se na emergência de entrar num período de racionalização. Como refletiu Frigotto (2010b), continuar com o modelo taylorista-fordista poderia colocá-las em risco, por isso, a partir da década de 1970, intensificaram os processos de reestruturação do trabalho, especialmente porque precisavam criar novos sistemas de organização da produção, que dessem conta de acompanhar os grandes saltos dos trabalhos na área da tecnologia e da microeletrônica ocorridos naquele momento histórico, associados ao desenvolvimento da informática, da robótica, da microbiologia e da engenharia genética.

Tudo isso se desenvolveu para que pudessem ser geradas outras formas de exploração do trabalho, acompanhadas pela redução dos gastos com mão de obra, garantindo a manutenção da alienação pelo trabalho e a potencialização da extração da mais-valia. O

²⁶ Houve a decisão da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) de aumentar o preço do petróleo, e também a decisão Árabe de impedir as exportações para países do ocidente. Tais medidas causaram impacto nos custos de energia em todo o mundo, levando diversos setores produtivos a buscar estratégias de economia de energia, sobretudo com a criação de novos recursos tecnológicos e organizacionais que pudessem auxiliar nesse processo (HARVEY, 2008).

desenvolvimento da tecnologia, portanto, mesmo representando os avanços científicos e técnicos importantes do “[...] conjunto de meios ou atividade através dos quais o homem procura mudar ou manipular seu ambiente” (FIGUEIREDO, 1989, p. 3), apareceu também ao homem como algo complexo, na medida em que impôs a ele a realização de escolhas direcionadas à sua produção, sua difusão e também ao seu consumo. Escolhas estas que, prioritariamente, se direcionaram, e ainda têm sido direcionadas a contribuir com a valorização do capital. Não por acaso,

[...] a mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência [...] (HARVEY, 2008, p. 137 e 140).

Por consequência, as três últimas décadas do século XX demarcam um período conturbado da história dos países capitalistas, como é o caso do Brasil, vivenciado por um processo de crise estrutural cujo conteúdo histórico é bem mais complexo, acompanhado por sujeitos e mediações também mais complexas, não sendo possível o encontro de respostas e resoluções simples e imediatas que pudessem dissolvê-la. A crise exigiu amplos e profundos processos de reestruturação econômica, política e social, com a finalidade de produzir novos sentidos e significados nas relações de trabalho e nas relações econômicas, que favorecessem os processos de alienação e acumulação do capital, repercutindo diretamente (e negativamente) sobre a vida dos homens, sobre o exercício da atividade humana e social, sobre a ontologia do ser social (FRIGOTTO, 2010b).

Obviamente que este direcionamento de reestruturação econômica e produtiva do capitalismo encontrou forte resistência por parte da classe trabalhadora, que se viu diante da incorporação de novos recursos tecnológicos ao trabalho, esses recursos necessariamente implicaram na sua liberação, na produção de um movimento de desemprego estrutural. Para Saviani (2005, p. 21), “[...] o avanço tecnológico converte-se, sob as relações sociais de produção capitalista, em instrumento de maximização da exploração da força de trabalho, ampliando a marginalização social através do crescente desemprego mantido sob controle”.

De todo modo, as resistências encontradas não impediram que diferentes experiências em torno da implantação das novas tecnologias fossem se materializando, encaminhando um processo de transição das formas de organização das relações de produção. Tais experiências, como mostrou Frigotto (2010b), consistiram na realização de mudanças qualitativas das bases técnicas dos processos produtivos, funcionando como mais uma etapa da Revolução

Industrial, de modo que fosse possível, para beneficiar o capital, acelerar a incorporação dos novos recursos tecnológicos (capital morto) e, em contraposição, reduzir o investimento no capital vivo (trabalho humano).

Todo este processo conduziu o capitalismo ao movimento de constituição de sua reestruturação, gerando um novo regime de acumulação com fortes impactos sobre o trabalho de um modo geral. Segundo Frigotto (2010b), foram instituídas novas formas de divisão da produção, novos conteúdos e conhecimentos, estabelecendo, conseqüentemente, exigências cada vez mais elevadas de qualificação aos trabalhadores.

Este novo regime de acumulação e organização da produção foi denominado por Harvey (2008) como *acumulação flexível*.

É marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento de emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais complementares novos em regiões até então subdesenvolvidas [...]. Ela também envolve um [...] movimento [...] de “compressão do espaço-tempo” [...] no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2008, p. 140).

Com a acumulação flexível, as sociedades capitalistas passaram a se desenvolver tomando como referências novas noções de tempo e espaço de trabalho, conduzido por processos de produção cada vez mais automáticos, rápidos e mutáveis. “O cronômetro e a produção em série e de massa são ‘substituídos’ pela flexibilização da produção, pela ‘especialização flexível’, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado” (ANTUNES, 2011, p. 22).

A forma de produção que melhor subsidiou o desenvolvimento, a ampliação e expansão do regime de acumulação flexível foi a japonesa, conhecida como *toyotismo*, relacionada ao sistema de organização do trabalho desenvolvido por Taiichi Ohno, engenheiro de produção da companhia Toyota, tendo muito rapidamente se propagado para outras empresas, com a finalidade de ser a “[...] *via japonesa de expansão e consolidação do*

capitalismo monopolista industrial” (ANTUNES, 2009b, p. 56, *grifos do autor*). Este regime se iniciou para atender à necessidade particular do Japão, que visava, ao mesmo tempo, aumentar a produtividade e produzir poucas quantidades de uma grande variedade de produtos, o que tornou este sistema eficiente na sua diversificação e caracterizado como plástico, adaptável. O sistema foi responsável pela implantação do processo conhecido como “autonomação”, resultante da confluência entre “autonomia” e “automação”, tendo acoplado às máquinas de produção um dispositivo que as paralisa caso seja identificado algum problema no processo de fabricação, permitindo assim um funcionamento autônomo (sem a mediação humana) e de qualidade (sem a possibilidade de haver peças defeituosas) (PINTO, 2013, p. 62).

Antunes (2009b) destacou que os traços do toyotismo, que definitivamente o distingue do modelo anterior (taylorismo-fordismo), são: produção vinculada à demanda, ao atendimento de necessidades individuais, tornando-a mais heterogênea possível; trabalho em equipe, organizado através de funções multivariadas; estrutura flexível de produção, que impõe ao homem a necessidade de capacitação para operar várias máquinas ao mesmo tempo; princípio do *just in time* – o melhor aproveitamento do tempo de produção; sistema *kanban*²⁷ de organização da produção, que induziu a descentralização das funções e a redução dos estoques e reposições de peças da produção através de informações permanentes relacionadas à quantidade real de materiais que são gastos em cada posto de trabalho; estrutura horizontalizada, tendo centralizado na empresa apenas 25% de toda a produção, e os demais 75% transferidos para firmas terceirizadas; organização subsidiada por Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), formados por grupos de trabalhadores eficientes, induzidos pelo capital a dispor suas capacidades intelectuais para criar critérios cada vez mais exigentes de avaliação do desempenho obtido na produção; incorporação de uma pequena parcela (25 a 30%) dos trabalhadores como funcionários fixos, cujos ganhos salariais passam a se vincular diretamente ao aumento da produtividade, de modo que assumam o papel de funcionários empreendedores e colaborativos.

Estes traços do toyotismo passam a reger as readequações das estruturas produtivas nos mais diferentes tipos, setores e níveis de trabalho, de modo que nada mais viesse a ser empecilho para garantir o fluxo contínuo de acumulação de riquezas que, por sua vez, advinham das formas mais diversificadas de exploração do trabalho e do trabalhador.

²⁷ *Kanban* (cartazes, em português), representa o dispositivo mecânico que foi elaborado no interior das empresas, que conduzia cartazes no sentido inverso da produção, contendo as informações sobre a quantidade de materiais necessários para cada posto de trabalho subsequente (PINTO, 2013).

A automação, a polivalência e a organização [dos postos de trabalho para funcionar como “células de produção”] permitiram que a capacidade produtiva [...] passasse a ser flexível, absorvendo variações quantitativas e qualitativas na demanda dos produtos, sem manutenção de estoques e contando com um número idealmente fixo de trabalhadores, dos quais podem ser exigidas jornadas flexíveis, com aumento significativo de horas extras. Fica claro, nesse ponto, a abrangência e a sistematicidade desse conjunto de métodos e tecnologias japonesas, que englobam desde a organização interna do processo produtivo até a organização da cadeia industrial como um todo (PINTO, 2013, p. 70).

O toyotismo impôs, necessariamente, a intensificação da exploração do trabalho e da mais-valia, buscando criar formas cada vez mais aprimoradas de extração da mais-valia relativa, de aproveitamento dos recursos utilizados e do tempo de trabalho (material e imaterial) empreendido, direcionando-os à elevação do nível de produtividade da materialidade (máquinas, instrumentos, tecnologia, etc.) a ser alcançada e, que, ao fim, passasse a representar o trabalho morto acumulado, potencializando o crescimento da materialidade produzida no final da linha de produção. Nas palavras de Antunes (2011, p. 34), “[...] a diminuição da ‘porosidade’ no trabalho [toyotista] é [...] ainda maior [...]” do que se viu no taylorismo-fordismo, uma vez que não só aprimorou o controle sobre os operários, como também consegue omitir que isso se realizou para elevar continuamente as exigências por maior produtividade direcionadas a eles.

Entende-se, portanto, que a racionalização toyotista impulsionou o controle sobre os homens-trabalhadores, colocando-os em condições ainda mais desfavorecidas, partindo do entendimento de que “[...] para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores” (ANTUNES, 2011, p. 34). Por isso, além do investimento em processos de trabalho cada vez mais dinâmicos, intensos, que envolvem o trabalhador em todas as etapas da produção e o responsabiliza (ou pune) pelo nível de produtividade alcançada, ocorreu em conjunto um movimento de controle sobre sua subjetividade, com a finalidade de que houvesse a naturalização da lógica toyotista, fazendo-o assumir o compromisso com a empresa, com a elevação do ritmo imposto ao trabalho e com a acumulação de capital.

De acordo com Harvey (2008), esse movimento direcionado à flexibilização dos trabalhadores aconteceu e conseguiu avançar significativamente no momento em que os capitalistas-empregadores aproveitaram do contexto de crise do capitalismo, decorrente da instabilidade produzida com os modelos de produção anteriores (taylorista-fordista), em que o risco de desemprego era eminente, havia elevada quantidade de mão de obra excedente e, ainda, em que os sindicatos estavam politicamente fragilizados. Isso favoreceu a busca pelo

estabelecimento de medidas trabalhistas severas, caracterizadas por: ganhos salariais bem modestos; exigência por rápidas adequações e readequações das habilidades no trabalho; ausência de segurança na manutenção do emprego e péssimas condições de trabalho; imposição de contratos de trabalho flexíveis, abertos ao atendimento das necessidades do mercado e às exigências do capitalista-empregador.

Segundo Antunes (2011), os enfrentamentos contra o modelo flexível toyotista, realizados pelos trabalhadores e associações sindicais, foram abafados (mas não totalmente eliminados) pelas ações ideológicas e políticas do próprio processo de reestruturação da economia que veio se desenvolvendo nos diversos países capitalistas. Nesse sentido, pode-se dizer que a flexibilidade estabelecida nas relações de trabalho desenvolveu-se unilateralmente no Brasil, dificultando ou limitando as tentativas que buscassem favorecer o próprio trabalhador. Para Harvey (2008), a mudança mais radical no empobrecimento do trabalhador estava relacionada ao grande aumento de atividades de trabalho consideradas temporárias, as chamadas subcontratações. Possibilitando às empresas diminuïrem seus investimentos em trabalhadores fixos e bem remunerados, para dar lugar às forças de trabalho que pudessem ser facilmente admitidas ou demitidas sem grandes prejuïzos ao empregador.

Outras mudanças com relação aos impactos da reestruturação produtiva no trabalho e no trabalhador, também foram destacadas por Antunes e Alves (2004). Entre elas estão: a desregulamentação do trabalho e a restrição de postos de trabalho industriais; expansão mundial do trabalho terceirizado e informalizado; aumento dos postos de trabalho para mulheres, proporcional ao ritmo de sua exploração (menores salários e pouco prestígio na produção); expansão dos assalariados médios que atendem o setor de serviços; crescente desemprego de jovens e a exclusão de trabalhadores com idade próxima aos 40 anos; crescimento acelerado do chamado Terceiro Setor²⁸; estímulo ao trabalho domiciliar, para provocar a descentralização, flexibilização e precarização da produção; e a reconfiguração transnacional do mundo do trabalho (ampliação das suas fronteiras territoriais, políticas e econômicas).

²⁸ O chamado “Terceiro Setor”, ou setor terciário, reflete como desdobramento do processo de desindustrialização do trabalho e do desemprego estrutural resultante da redução do número de trabalhadores nos espaços comum de produção. Este setor surge como “[...] alternativa de ocupação, por intermédio de empresas de perfil mais comunitários, motivadas predominantemente por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades, nas quais predominam aquelas de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis [...]”. Entretanto, como acaba incorporando os trabalhadores – mesmo que precariamente – que o mercado não conseguiu absorver, acaba assumindo um papel decisivo para permitir a funcionalidade da economia capitalista, oferecendo a condição para que o trabalhador não se veja mais na condição de desempregado (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 339).

Como consequência, estas mudanças trouxeram, além da concorrência estabelecida entre os trabalhadores em busca de emprego, o estímulo do próprio sistema do capital²⁹ para o crescimento de pequenos negócios e empresas, funcionando não mais como apêndices do sistema produtivo global, mas como parte da composição central de seu desenvolvimento. Entretanto, intencional e ideologicamente, tal estímulo funcionou para que os trabalhadores, sem grandes oportunidades de emprego e remuneração, se vissem na condição de possíveis capitalistas e empreendedores, dispersando-o da sua própria condição de classe, gerando a perda do seu sentido de pertencimento ao grupo menos favorecido, resultando no enfraquecimento das possibilidades de organizações coletivas e sindicais. Tudo isso além de reduzir as aglomerações de trabalhadores em espaços comuns de produção, intensificou as diferenciações destes, em todos os aspectos (tipos de trabalho, níveis de habilidades, funções, salários, tempo de produção, etc.), elevando ainda mais o estranhamento mútuo entre os próprios homens – a perda da sua consciência e identidade de classe (HARVEY, 2008).

A ênfase em torno do trabalho e do trabalhador teve como perspectiva a intensificação das formas e condições de embrutecimento humano, representado pelo domínio das subjetividades, em favor do atendimento aos interesses produtivos.

Este ordenamento está associado à valorização da concepção de homem e trabalhador (incluindo o professor) marcada pelo toyotismo (acumulação flexível), traduzida no sujeito: adaptável às novas habilidades exigidas com as transformações do mercado; dinâmico e inovador no cumprimento de metas e tarefas; treinado a produzir respostas rápidas e eficientes frente aos problemas que emergem da produção; empreendedor na busca de estabelecer novas formas, técnicas, conhecimentos e metodologias que agreguem ao processo de acúmulo de capital; cooptado (pensa e age em favor do capital) e individual, não pertencente a classes, não articulado a outros interesses (coletivos) que não ao rendimento e a lucratividade da empresa; competitivo para o alcance de objetivos profissionais que resultem em melhores reconhecimentos no trabalho (salários, cargos, funções, etc.).

Constitui-se, portanto, uma nova concepção de homem, ainda presente e influente nos dias atuais, que conduz ao entendimento de que sua função foi direcionada à especialidade técnica e à competência de “saber fazer”, associadas à busca por conhecimentos que lhe permitem trazer soluções mais aprimoradas, elaboradas e fundamentadas para alcançar o padrão de *Qualidade Total*, determinado pela lógica *toyotista-empresarial* (ANTUNES, 2011; ARRUDA, 1997; BRZEZINSKI, 1996).

²⁹ O termo sistema do capital é utilizado no sentido empregado por Mészáros (2011, p. 737), de que o capital é “um *sistema orgânico* orientado para a *expansão* e movido pela *acumulação*”.

Este padrão (*Qualidade Total*) é organicamente sustentado por princípios que exigem uma nova reorganização do trabalho (ágil, flexível, dinâmica e eficiente) e uma nova postura de todos os tipos de trabalhadores, incluindo os professores. Tais princípios orientam para que estes sigam: a *Política de Qualidade* – que exige o conhecimento sobre as regras de produção, sobre as relações interpessoais no trabalho, sobre os posicionamentos políticos defendidos pela empresa; a *Gestão de Qualidade* – que estimula uma postura gestora, que conheça as etapas da produção, suas demandas e saiba supervisionar e avaliar a produção em favor do alcance da qualidade defendida; o *Controle de Qualidade* – que estabelece a realização do controle da produção em todas as etapas e não somente na mercadoria alcançada, verificando e corrigindo todas as possibilidades de imperfeições em cada uma das etapas do processo produtivo; a *Garantia de Qualidade* – que requer o relacionamento com os clientes da empresa para gerar a confiança sobre a mercadoria, evidenciando que sua qualidade foi atestada em todas as etapas da produção e também garantida após a sua comercialização; a *Auditoria da Qualidade* – que exige que a qualidade da mercadoria também seja atestada por quem a consumiu, a fim de que se produza um conceito sobre ela, adequado ao padrão de qualidade total que foi estabelecido; e a *Contribuição da Qualidade* – que dirige o trabalhador para a realização de um processo avaliativo amplo, sobre todo o ciclo de controle de qualidade que foi seguido, para saber se todos os objetivos da Qualidade Total foram alcançados (ARRUDA, 1997).

São princípios que passam a nortear a concepção de homem e de professor toyotista, e que foram penetrando nos mais diversos espaços de organização social, política e econômica. Tendo sido amplamente difundidos para garantir e sustentar um novo tipo de trabalhador – o perfil “polivalente” – e um novo padrão de sociabilidade humana – correspondente à flexibilidade da produção e à valorização das práticas de consumo burguês (ANTUNES, 2009a, p. 30).

Isso mostra que no processo de reestruturação produtiva, apesar da evidente ampliação da margem de desemprego estrutural e da desvalorização do próprio trabalho, o desenvolvimento técnico-científico de postos de trabalho não abriu mão da classe trabalhadora. Para Antunes e Alves (2004), a classe que vive do trabalho não foi eliminada, ao contrário, ela foi redirecionada. As funções dos trabalhadores passaram a ser exercidas em novos processos de trabalho, localizados ao lado da produção, representados por tarefas de regulação, apoio e supervisão da estrutura produtiva ao qual estão vinculados, valendo-se do uso das mais diversas ferramentas tecnológicas e de diferentes recursos de telecomunicação. Isso porque, como explicou Antunes (2011), o capitalismo global, orientado pela lógica toyotista, deixa de depender somente da tradicional exploração do trabalhador manual e industrial, para requerer também a organização de novas capacitações e funções para o

trabalho, que são socialmente combinadas, criativas, de modo que todas elas possam vir a cooperar funcionalmente com a máquina produtiva, agregando continuamente mais valor às mercadorias e ao próprio capital.

Os avanços da tecnologia e da automação da produção, como vimos, trouxeram ao capitalista a possibilidade de diminuir o tempo de trabalho necessário para a produção da mercadoria, com a utilização de técnicas eletronicamente mais avançadas e flexíveis, mas isso não significou a redução de sua exploração sobre o tempo de trabalho excedente realizado pelo trabalhador, do qual ele se apropria para gerar mais-valor. A diferença é que, neste contexto de avanço do toyotismo e de reestruturação produtiva, os trabalhadores, nos mais diversos tipos de produção, foram impulsionados a assumir funções cada vez mais diversificadas e fragmentadas, desde aquelas mais técnicas e operacionais, até as direcionadas ao gerencialismo³⁰, supervisão e organização da produção, o que consequentemente lhe exigiu maior ocupação do seu tempo para o trabalho e a busca por novas qualificações profissionais (ANTUNES, 2011). Em suma, ocorre o aprofundamento da *subsunção real* do seu trabalho ao capital, como vimos com Marx (1978) anteriormente.

Os professores, especificamente, foram perdendo cada vez mais a condição de exercer o seu trabalho com liberdade e autonomia. Passaram a ser estimulados e programados, por meio de processos formativos adestradores (como veremos com maior profundidade nos capítulos subsequentes), a responder com elevada eficiência à lógica da produção e aquisição de novas competências, prezando, necessariamente, pelo *Padrão de Qualidade* estabelecido com a reestruturação produtiva. Como destacado por Oliveira (2004), os professores viram-se na responsabilidade de corresponder às diversas novas exigências estabelecidas nos processos de trabalho, que estão para além da sua formação.

Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. [O que resultou] em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição. O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão (OLIVEIRA, 2004, p. 1132),

³⁰ Segundo Ball (2005, p. 544-545), “o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política [...]. Representa a inserção [...] de uma nova forma de poder, ele é um ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’ (BERNSTEIN, 1996, p. 75), uma força de transformação. O gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas éticos-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos [...]”. O autor ainda acrescenta que o gerencialismo “[...] envolve incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização”.

Essa difusão dos princípios toyotistas que reconfigurou a concepção de homem/trabalhador, de professor, e intensificou a exploração do trabalho, foi ainda mais impulsionada em decorrência de um fenômeno que Chesnais (1999, p. 77) compreendeu como “mundialização³¹ do capital”, também conhecido como globalização. Fenômeno caracterizado pelo quadro de reestruturação e expansão econômica, política e territorial do capitalismo, que se desenvolveu instituindo um novo modo de gerir o mercado a partir das últimas décadas do século XX, promovendo sua completa abertura a nível mundial, ao mesmo tempo em que estimulou as ações de desregulamentação das leis trabalhistas, gerando a possibilidade dos “[...] grupos industriais explorar simultaneamente as vantagens da livre circulação de mercadorias e das fortes disparidades entre países, regiões ou locais situados dentro das fronteiras do mesmo ‘mercado único’” (CHESNAIS, 1999, p. 94).

De acordo com Houtart (2006), a globalização possibilitou o salto para a expansão da reestruturação produtiva do capitalismo em escala global, tendo sido determinante para acelerar os ritmos de produção, além de sustentar e avançar o crescimento econômico almejado pelo sistema do capital. Este salto está diretamente vinculado a dois fatores que foram fundamentais para o processo de reestruturação produtiva. O primeiro diz respeito às novas tecnologias de informática e comunicação, que possibilitaram ao capital estender suas bases e condições de reprodução nos mais diversos espaços do globo e nos diferentes tipos de produção e organização do trabalho. E o segundo fator refere-se à ascensão e difusão de um neoconservadorismo que passou a acompanhar o desenvolvimento do regime de acumulação flexível, especialmente na América do Norte e em países da Europa Ocidental, a partir do final dos anos de 1970, atingindo posteriormente também países capitalistas periféricos como o Brasil (HARVEY, 2008).

O neoconservadorismo foi constituído por políticas vinculadas aos conceitos e ideias neoliberais³², que apontaram para um novo modo de gerir a economia burguesa e o processo de circulação das mercadorias, caracterizado essencialmente por políticas de privatização, desregulação financeira, desregulamentação do trabalho e liberalização do trabalhador

³¹ O termo *mundialização* (origem francesa) é sinônimo do termo *globalização* (origem inglesa). Ambos estão relacionados a um fenômeno global do capitalismo, caracterizado pelo seu quadro de reestruturação e expansão econômica, política e institucional.

³² De acordo com Dourado (2002), as ideias neoliberais, ou o neoliberalismo propriamente dito, refere-se a uma concepção ideológica hegemônica da contemporaneidade que introduz novas proposições práticas para gerir a sociedade, o mercado e a economia. Entretanto, no plano conceitual, reproduz uma heterogeneidade de conceitos e ideias do próprio liberalismo, mas buscando reinventá-lo a partir de propostas mais próximas de uma concepção política conservadora, na contramão de políticas de valorização do Estado liberal intervencionista (keynesiano). Segundo Chauí (1999, p. 27, *grifo nosso*), o “[...] neoliberalismo nasceu de um grupo de economistas, cientistas políticos e filósofos, entre os quais Popper e Lippman, que, em 1947, reuniu-se em Mont Saint Pélerin, na Suíça, à volta do austríaco Hayek e do norte-americano Milton Friedman [...], contra o [...] Estado de Bem-Estar de estilo keynesiano e social-democrata e contra a política norte-americana do *New Deal*”.

(MAGALHÃES, 2014). Tais políticas, associadas à informatização e aos sistemas de telecomunicação, contribuíram para produzir avanços significativos na internacionalização da economia capitalista, impulsionando as possibilidades de lucros e acúmulos de riquezas para garantir a hegemonia burguesa, valendo-se de formas mais flexíveis de exploração do trabalho e mecanismos ideológicos de controle e cooptação da classe trabalhadora.

Sobre isso, Miranda (2005, p. 2) refletiu que

[...] a ideologia Neoliberal logrou as tão esperadas condições históricas para sua disseminação quando mais uma vez se impôs ao capital a necessidade de administrar uma crise [...]. Para tal, não era suficiente só reformar as bases produtivas utilizando a apropriação do desenvolvimento científico e tecnológico, mas também as relações sociais, principalmente redirecionando a intervenção do Estado em favor do mercado e buscando o convencimento da classe trabalhadora à sua lógica.

O neoliberalismo foi o que conduziu os países capitalistas a entrarem efetivamente num momento pós-taylorista/fordista. As reformas políticas produzidas pelos governos neoliberais a partir da década de 1980, como os casos pioneiros da Inglaterra (no governo de Margaret Thatcher), Estados Unidos (no governo de Ronald Reagan) e Chile (no governo de Augusto Pinochet), trataram de se opor bruscamente às práticas de Estado keynesiano, por entender que o intervencionismo estatal era prejudicial, favorecia a crise econômica, aumentava as despesas com os gastos públicos, contribuía para elevar os níveis de inflação, impedia o crescimento da arrecadação fiscal e também a valorização do capital. Por conseguinte, fomentaram também o fortalecimento de uma nova concepção de Estado, entendido como regulador da economia, de modo a garantir um “clima” estável e favorável para os negócios, legitimar as práticas flexíveis de emprego e mercado; supervalorizar os processos de automação dos mais diversos tipos de produção; e atrair a migração geográfica das indústrias e multinacionais, com a oferta de isenção tributária, liberdade comercial e flexibilidade na regulamentação trabalhista (ANTUNES, 2011; CHESNAIS, 1999).

No caso do Estado brasileiro, as medidas neoliberais relacionadas à reestruturação produtiva foram desenvolvidas e estabelecidas mais precisamente a partir de 1990, iniciadas com o governo do então presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e aprofundadas nos governos posteriores do final do século XX e início do século XIX, especialmente com os dois mandatos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – (1995-1998/1999-2003) –, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) – (2003-2006/2007-2010) – e Dilma

Rousseff – (2011-2014/2015-2016)³³, mas sem desconsiderar que neles houveram estratégias e objetivos particulares que lhes diferenciam e lhes distanciam significativamente. O fato é que, desde então, diferentes reformas políticas foram implementadas, caminhando no sentido de colocar o Brasil articulado aos interesses do capital internacional, estimulando seus investimentos em diversas áreas do setor produtivo e materializando mudanças em áreas estratégicas como trabalho, saúde e educação, com a finalidade de alinhar o desenvolvimento e a economia do país aos padrões estabelecidos pelos países capitalistas desenvolvidos, e garantir novas formas de submissão do trabalho ao capital.

Não deixaram de existir grupos políticos associados que buscaram agir como oposição ao processo de instauração das forças neoliberais no país (QUEIROZ, 2014). Entretanto, as forças hegemônicas, sustentadas pelo poder econômico burguês, conseguiram avançar para que as reformas neoliberais fossem concretizadas e o regime de acumulação flexível fosse adotado processualmente, em todo o território brasileiro, como projeto político e ideológico de organização do trabalho e da própria vida.

As práticas toyotistas ainda se mesclavam com medidas tayloristas-fordistas, por exemplo, devido à posição de subordinação do Brasil em relação aos países desenvolvidos, o que fez com que a efetivação do regime de acumulação flexível no trabalho seguisse com necessidades de adequações para atender a realidade nacional (MIRANDA, 2005). Sobre isso, Miranda (2005, p. 3) ainda acrescentou que, em muitos casos, “[...] nos países latino-

³³ O segundo mandato de Dilma Rousseff foi interrompido no segundo ano, em função de uma articulação política e econômica que culminou no seu *Impeachment*. Esta articulação revelou-se como golpe de Estado, de caráter jurídico-parlamentar-midiático, com o objetivo de atender aos projetos de aprofundamento das reformas neoliberais, levando ao cargo o então vice-presidente Michel Temer, vinculado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), fortemente caracterizado pelas defesas de políticas neoliberais e conservadoras. Alves (2016, s/p) explicou que nessa complexa história que revela o golpe de 2016, operaram “[...] de modo intenso, interna e externamente, forças econômicas, político-ideológicas e geopolíticas ocultas – e algumas delas, nem tão ocultas assim – que coordenam os interesses estratégicos do Departamento de Estado norte-americano, o polo hegemônico do império neoliberal, com elementos (partidos, movimentos sociais, [...] e meios de comunicação de massa) da oposição neoliberal, reacionária e oligárquica brasileira (a direita fisiológica e ideológica que ocupou com o afastamento de Dilma, o governo Temer)”. Hoje, com o governo de Michel Temer ainda em andamento, o país vive um processo de profunda crise e instabilidade política, que tem favorecido a elite brasileira representada pelos grandes empresários, especialmente porque, juntamente com o governo, vêm conseguindo bancar e aprovar reformas políticas ligadas à redução dos gastos públicos, às medidas de privatização e à desvalorização dos direitos do trabalhador. No caso da educação, por exemplo, uma das principais medidas neoliberais e conservadoras já adotadas, que vem interferindo na realidade da formação escolar, trata-se da Medida Provisória (MP) n. 746 de 2016, voltada a produzir a Reforma Nacional do Ensino Médio. Medida esta que, além de apresentar-se por meio de estrutura fluída, busca afetar os currículos, a formação de um modo geral e também a formação de professores em particular. Mostra-se persuasiva, ideologicamente inspirada “[...] na proposta de formação integrada alicerçada na escola unitária [...]. Todavia, a discussão sobre os eixos que devem nortear tal formação tende a resvalar para concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como ‘protagonismo’, ‘aprender a aprender’, ‘competências cidadãs’, ‘projeto de vida’ e ‘vocação’. Tal situação é reveladora do hibridismo como elemento estruturante do texto” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398).

americanos, o neoliberalismo abriu as economias nacionais ao capital transnacional, acentuou a desnacionalização e desindustrialização e reservou-lhes o papel de consumidores de tecnologia e montadores de produtos”.

De acordo com Neves (2013), as políticas neoliberais brasileiras, concretizadas a partir dos diferentes governos acima mencionados, são associadas à lógica que ficou conhecida como capitalismo neoliberal de Terceira Via³⁴. Isso porque, nestas políticas, foram apropriados os princípios sociais democráticos, com a finalidade de garantir um discurso ideológico de aparente “justiça social” ao regime de acumulação flexível capitalista, funcionando como estratégia de maior controle da população, visando à adesão aos valores difundidos com o novo regime flexível de acumulação.

O neoliberalismo de Terceira Via avançou no Brasil no sentido de cooptar os sujeitos à valorização de atividades voluntárias e filantrópicas, porque estas contribuem com a redução dos investimentos do Estado nos serviços públicos. Além disso, tratou de solidificar práticas e discursos que conduzissem os trabalhadores à produção de iniciativas individuais e/ou coletivas, que corroboram com os processos de exploração e intensificação do trabalho sem que ocorressem, contra isso, medidas políticas de contestação e práticas específicas de enfrentamento e reivindicação.

Estas ações cooptativas foram entendidas como necessárias, como medidas educativas capazes de exercer o controle da classe trabalhadora num contexto de reestruturação da burguesia e reorganização das suas forças produtivas. O que exigiu do Estado brasileiro a adoção de uma nova “pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2013, p. 2), no intuito de combater as forças contra-hegemônicas, políticas e sindicais, ainda latentes e advindas da própria classe trabalhadora organizada. Uma pedagogia movida por meio de ações educativas positivas, que objetivava a “repolitização da política” e era produtora de consensos³⁵, formando homens e

³⁴ Neves (2013, p. 6) explicou que o neoliberalismo de Terceira Via se trata de uma expressão utilizada pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, para caracterizar o projeto político e econômico brasileiro instituído a partir de 1990. Projeto este fundamentado na junção dos princípios do neoliberalismo com os princípios da social-democracia, que aparentemente busca conciliar mercado e justiça social, em favor de um capitalismo mais humanizado, como se isso fosse possível. “Terceira Via é um conceito criado por Antony Giddens (2001) para caracterizar um projeto político que se coloca como uma alternativa entre o neoliberalismo ortodoxo e a social-democracia clássica. Para este autor, não é necessário denominar este projeto de Terceira Via. Ele pode ser chamado de social-liberalismo ou mesmo de neodesenvolvimentismo. O que importa não é a nomenclatura adotada, mas o emprego de suas diretrizes no desenvolvimento dos projetos econômicos e político-sociais contemporâneos”.

³⁵ Assumimos nesta tese a compreensão de Gramsci (1995, p. 18) sobre o sentido do termo “consenso”, como “[...] as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular”. A partir do que explicou o autor, registra-se que o consenso se alcança de forma “espontânea”, com adesão das “[...] grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção” (GRAMSCI, 2001, p. 21).

mulheres politicamente adeptos às ações neoliberais, ao compromisso subjetivo com o desenvolvimento econômico e com o padrão de sociabilidade burguês (MAGALHÃES; SOUZA, 2015; NEVES, 2005; 2013).

Nas palavras de Miranda (2005, p. 4), as medidas educativas das reformas neoliberais brasileiras trouxeram, na verdade, “[...] novos contornos à velha exploração da condição objetiva da classe trabalhadora associada à intensificação da exploração subjetiva”. Por isso, foram ocupadas ideologicamente por um discurso empreendedor, próprio do toyotismo e da acumulação flexível, carregado de sentidos motivacionais e de um otimismo individual, bem adequados à estrutura de mercado, em defesa da meritocracia, da flexibilidade e da qualidade total, legitimando as regras de exploração da classe trabalhadora, subsumindo o homem aos mecanismos mais perversos de alienação e controle produtivista.

O propósito da “pedagogia da hegemonia” exercida pelo Estado brasileiro foi adequar as ações dos homens aos interesses do mercado consumidor, ativando o consenso entre os próprios trabalhadores e o consenso na relação destes com o capital, garantindo acordos em torno de conceitos, políticas e concepções ideológicas que, na essência, contribuem para a manipulação da classe operária de um modo geral e das demais classes de trabalhadores como os professores, com o objetivo de que elas valorizem o próprio processo de exploração ao qual estão submetidas.

As ações focadas na produção do consenso foram incisivas na direção de enfraquecer e desestabilizar os sindicatos e as associações de classe, por meio de políticas opressoras e punitivas. Deste modo, as intervenções do Estado neoliberal brasileiro, não só avançaram na flexibilização e controle dos trabalhadores, mas também buscou amarrar as ações coletivas, dirigindo-as à adesão dos interesses empresariais, sob o discurso de cooperação e responsabilização no trabalho, para estimular a produção e o acúmulo do capital, associando estes ganhos à manutenção e garantia do emprego ao trabalhador.

Shiroma e Santos (2014, p. 22) explicaram que a lógica neoliberal da produção de consensos acabou conduzindo a classe trabalhadora ao seu próprio condicionamento e à adesão a um movimento ainda mais profundo e alienante, concebido como “consentimento ativo”. O consentimento ativo é representado pela aceitação do trabalhador da ideia de que o Estado brasileiro não poderia se responsabilizar pelo atendimento a todas as necessidades sociais e que, por isso, se tornava necessário que cada homem e a própria sociedade organizada buscassem ativamente formas alternativas para contribuir com o desenvolvimento econômico e social.

As ações produtoras do consentimento ativo passaram a ser realizadas em todos os espaços de organização social, especialmente dentro das próprias empresas e escolas, a exemplo do movimento persuasivo e ideologicamente direcionado a estes espaços, que chamam o trabalhador a um processo de desalienação, apenas ilusório, organizado através de produções que sugerem seu maior envolvimento, formação, participação e integração com toda a produção. Fazendo com que, como consequência, o próprio trabalhador passe a não se reconhecer mais como explorado, mas como colaborador ativo e sócio empresarial, tendendo conseqüentemente a romper os laços com sua classe para se organizar com a empresa numa articulação individual e independente (ANTUNES, 2009a; MIRANDA, 2005).

O fato é que, este movimento descrito para a produção do consentimento ativo não representa nada mais do que a severa intensificação da alienação capitalista e cooptação dos trabalhadores (incluindo os professores) ao ideário neoliberal. Corrompe-se a subjetividade destes, justamente para que permaneçam educadamente dóceis, passivos, adequados ao padrão de *Qualidade Total* estabelecido para a produção, limitados em suas condições de questionar as contradições ocultadas nas relações de trabalho, contribuindo ainda hoje, no século XXI, para a manutenção do *status quo*.

A produção do consentimento, segundo Harvey (2008), materializou-se por meio de estratégias utilizadas por diversos países que assumiram a ideologia neoliberal, como o Brasil, tendo variado de um lugar para o outro e nem sempre alcançado o sucesso almejado. Mas, de um modo geral, tais estratégias foram materializadas por meio de diversas práticas coercitivas, como chantagens em torno de melhores condições de trabalho, ameaças de desemprego, estímulos à competição ou à persuasão em torno das possibilidades de elevação de cargos e salários.

Entre estas estratégias, há uma de importância ideológica fundamental para o progressivo avanço da cooptação da classe trabalhadora, trata-se da produção e reprodução de discursos e práticas educacionais, introduzidas nos mais diversos tipos de relações e espaços do cotidiano, como também nas atividades da própria educação formal (escolar), exemplificadas no Brasil pelas concepções de educação e de professor neotecnista e neoescolanovista, por exemplo. Concepções que significam, de acordo com Saviani (2010), recolocações “[...] das concepções escolanovista e tecnicista, com o acréscimo do prefixo ‘neo’, portanto, neoescolanovista e neotecnista. [Nestas,] fortalece-se a valorização de uma educação técnica e de um professor competente na produção e propagação de conhecimentos práticos, rápidos e operacionais, que, ao fim, reduzem a prática pedagógica à noção do ‘aprender a aprender’, estimulando a individualização, a competição e a busca desenfreada do

acúmulo de conhecimentos necessário à produção capitalista, bem a contento do contexto neoliberal” (ANES, 2017, p. 44-45).

Portanto, as práticas mencionadas para a produção do consentimento ativo, tal como as ações pedagógicas e docentes de cunho neoescolanovista e neotecnicista, passaram a operar num movimento colaborativo, caracterizado pela penetração de discursos, ideias e orientações neoliberais no “senso comum”, contando ainda com o apoio da realização do trabalho docente voltado à colaboração com as práticas alienantes e conservadoras. De modo que, o neoliberalismo, articulado ao processo de acumulação flexível, fosse progressiva e ideologicamente assumido como a maneira necessária, adequada, ou até mesmo “natural” para organizar a vida e as relações sociais de produção (HARVEY, 2008, p. 50).

Isso reforça a importância dada à educação escolar, tendo sido tomada como medida indispensável para a reprodução do sistema capitalista, para a formação de homens/trabalhadores adequados aos diversos processos produtivos criados e desenvolvidos historicamente. Como já foi mostrado por outros autores (SAVIANI, 2009b; 2010; 2011a; FRIGOTTO, 2010b; SEVERINO, 1994, MÉSZÁROS, 2004; 2008), não é de hoje que, junto com o trabalho docente, a educação tem sido apropriada pela classe dominante como recurso indispensável para direcionar os processos de trabalho, organizar as relações sociais e intensificar a promoção da ideologia capitalista, readequando e reestruturando suas práticas e seus conteúdos sempre que preciso, de acordo com as necessidades que emergem com a própria transformação da ordem burguesa.

Atualmente há forças contraditórias e em disputas, que entendem a educação como lugar privilegiado para a formação e para o desenvolvimento social. É impossível não reconhecer historicamente na educação a presença de ideias, grupos e práticas sociais que estão alicerçadas numa perspectiva crítica de educação, que buscam o fortalecimento de uma concepção de mundo e sociedade sustentada nos ideais socialistas, em favor da emancipação humana, da formação para a autonomia e para o exercício da liberdade intelectual (SAVIANI, 2010). O que reforça a contradição inerente ao próprio desenvolvimento do capitalismo, revela a coexistência de práticas e concepções que não só compactuam com os valores da sociedade de classes, como também representam possibilidades de enfrentamentos ao próprio sistema.

De todo modo, reconhecemos que a educação, também impactada pela reestruturação produtiva e submetida ao modelo de produção flexível, hegemonicamente vem sendo utilizada para a produção de ações e práticas que acompanham a produção do consentimento ativo da população, promovendo a ampla difusão do neoliberalismo e formando trabalhadores

disponíveis às exigências toyotistas. Nesse sentido, a educação tem contribuído para reforçar o entendimento de que o conhecimento deve ser tratado meramente como força produtiva, de propriedade exclusiva da classe dominante, que, por sua vez, disponibiliza-o à classe trabalhadora de maneira dosada, por meio de práticas educativas intencionalmente direcionadas, com conteúdos específicos para que adquiram um tipo de saber também específico, sem o qual ela não poderia servir adequadamente à produção capitalista, e, ao mesmo tempo, insuficiente, para que não alcance a compreensão da totalidade que envolve sua produção (SAVIANI, 2011a).

A classe dominante da sociedade capitalista para manter-se hegemônica precisa manter a contradição pela devolução parcelada de um mínimo de saber necessário para os operários produzirem, o conhecimento relativo àquela operação que vai desenvolver no processo produtivo (ARNONI, 2012, p. 61-62).

Isso explica o fato da educação ter sido um dos principais focos das reformas políticas implementadas no Brasil a partir de 1990, como veremos com maior profundidade no próximo capítulo. Não por acaso, destaca-se ainda que estas reformas centraram seus interesses sobre os professores, sobre a sua formação e profissionalização, porque representam os trabalhadores cuja função social está necessariamente relacionada ao conhecimento e à possibilidade que ele representa para o exercício da produção da formação de homens emancipados e conscientes da sua própria condição de classe.

Entende-se que no trabalho exercido pelos professores (vinculados a todos os níveis educacionais) repercutem ideias, valores, conceitos, práticas e formações que podem interferir diretamente nas subjetividades dos homens em formação, por isso o controle sobre o professor tornou-se decisivo e fundamental para o alcance dos objetivos e ideais almejados pela reestruturação da ordem burguesa. Dessa forma, interessou ao capital, nos âmbitos nacional e internacional, promover diretrizes que modificassem diretamente o trabalho do professor, especialmente daqueles vinculados à educação superior, de modo que tal interferência fosse decisiva para gestar um novo perfil de profissional docente, necessariamente associado à concepção de homem neoliberal, pautado pelos interesses produtivistas de orientação flexível, corrompendo sua subjetividade em favor da ocultação das contradições inerentes ao próprio trabalho. Tudo isso para reduzir ou ao menos limitar qualquer perspectiva de trabalho docente e consequentemente de educação, que resgate o sentido ontológico do trabalho e do homem, sentido este que o capitalismo tratou de ocultar

ao longo de seu desenvolvimento histórico e especialmente nos seus contextos de crise, como pôde ser analisado ao longo deste capítulo.

O empenho sobre a análise das transformações históricas e sociais do trabalho, que viemos realizando até aqui, fundamenta nossa investigação especificamente sobre o trabalho do professor. O que nos permite avançar nos caminhos propostos para a exposição desta tese, situando o professor como componente de uma totalidade na qual perpassam todas as contradições e conflitos inerentes ao trabalho humano de um modo geral. Isto, portanto, nos estimula e nos conduz à continuidade da exposição sobre como os processos de reestruturação produtiva e ideológica afetam diretamente a formação e o trabalho docente, como também ao entendimento das particularidades que envolvem o professor como ser social, ontológico, submetido aos processos de desenvolvimento do trabalho, envolvido diretamente com as questões e as contradições problematizadas até aqui - que se referem às transformações produzidas no trabalho com o avanço, o desenvolvimento e com as transformações do modo de produção capitalista. .

Por isso, no próximo capítulo, nosso objetivo é compreender os desdobramentos das transformações do homem e do mundo do trabalho decorrentes dos avanços do capitalismo. Assim como compreender o trabalho docente no ensino superior, o que, inevitavelmente, se articula aos aspectos relacionados à formação, à profissionalização docente, e, especialmente, aos aspectos relacionados às reformas políticas realizadas no âmbito da universidade e da educação superior que foram desencadeadas para atender e corresponder à lógica toyotista e neoliberal em ascensão e evidência econômico-política. Interessa-nos apreender como, no espaço institucional em que ocorre a formação e também o trabalho do professor inserido na educação superior – a universidade –, se materializaram os impactos produzidos pela intensificação da produção alienada e, ainda, quais são os caminhos políticos e ideológicos que se seguiram para gerar transformações acadêmicas que pudessem alterar a ontologia do ser social professor e interferir na sua manifestação como práxis.

CAPÍTULO III

UNIVERSIDADE, FORMAÇÃO E REFORMAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS:

Os efeitos da reestruturação produtiva do capitalismo sobre a educação superior e o trabalho do professor

Mesmo que a origem do “conflito” possa fechar-se no passado, a produção de seu conhecimento necessariamente parte de (e se interessa em) seus efeitos sobre o presente. O trabalho de reconstrução “arqueológica” [...] não consiste [...] na reconstrução dos fatos “tal como realmente ocorreram”, e sim na produção de seus efeitos “tal como relampagueam neste instante de perigo”

(GRÜNER, 2006, p. 132)

O retorno intelectual ao passado não interessa ao conhecimento humano apenas como forma de reconstituir as transformações históricas e sociais, o que seria de qualquer modo impossível. Significa a possibilidade de melhor compreender a realidade vivida, localizar o percurso construído, seus movimentos, os sinais de ruptura e continuidade e, ainda, os conflitos e as contradições que se desenvolvem ao longo do tempo, seus desdobramentos e repercussão no tempo presente.

Esse movimento traduz a metáfora “arqueológica” apresentada por Grüner (2006, p. 132) e destacada em epígrafe. Metáfora esta associada pelo autor à forma como se produz uma investigação sob a luz da perspectiva materialista dialética, cujo propósito é refletir e questionar sobre o tempo histórico para compreendê-lo, transformando o entendimento que possuíamos sobre ele (o passado), alcançando por meio do movimento do pensamento o concreto pensado, um entendimento verdadeiramente novo e emancipador, que possibilita enxergar a realidade, sua relação com a totalidade e as contradições que constituem o movimento real das relações humanas e sociais. O passado, entendido como caminho para compreender o presente, nos ajuda a refletir sobre o que podemos fazer diante do futuro que é permanentemente construído.

A reconstrução arqueológica – análise sobre a história e seus efeitos na realidade –, como explicada por Grüner (2006), representa o que nos dedicamos a produzir ao longo desta tese, passando pela compreensão ontológica do homem e do trabalho, e pelas transformações dos processos produtivos até a chegada do capitalismo e suas formas de reprodução. O que

nos possibilitou avançar para este capítulo, sustentados por conhecimentos, ideias e conceitos que permitem refletir criticamente sobre o tempo presente que envolve, especificamente, a realidade na qual se insere o trabalho docente na educação superior, marcada pelas transformações da universidade que impactaram o professor, a sua ontologia. Isso tudo para que, pensando no futuro, possamos construir um conhecimento que seja ao mesmo tempo revelador e transformador, capaz de ampliar nossa interpretação sobre a origem dos conflitos que perpassam o contexto histórico vivido pelo professor na universidade pública brasileira e como eles determinam o trabalho docente no tempo presente.

Entendemos que a construção deste conhecimento passa pela apreensão dos movimentos políticos e econômicos oriundos da história mais recente, especialmente a partir da reestruturação produtiva iniciada no final do século passado, como descrito no capítulo anterior. O percurso até aqui realizado mostrou como tais movimentos causaram e ainda causam impacto sobre o homem-trabalhador, e, portanto, também sobre o professor no século XXI. O que nos instiga a compreender seus reflexos sobre a universidade (o lugar de formação e trabalho docente) e os sentidos dados a própria formação e profissionalização³⁶ do professor - num sentido teórico e ideológico (persuasivo).

O movimento de análise a seguir visa compreender a universidade em pleno século XXI, suas transformações decorrentes da reestruturação produtiva e das reformas políticas brasileiras direcionadas à educação e à educação superior, e como isso tem repercutido nos direcionamentos dados à formação, à profissionalização e ao exercício do trabalho docente na educação superior.

³⁶ Produzindo um diálogo entre as teorias de Tello (2011; 2013), Shiroma e Evangelista (2010), podemos destacar que, dentre as discussões que envolvem o conceito de profissionalização, algumas vertentes de estudo se destacam: a que aborda a profissionalização como formação profissional docente; a que trata a profissionalização como processo histórico de construção da docência e analisa as transformações vivenciadas pelos próprios professores; a que busca entender a profissionalização como processo de construção de autonomia profissional, tal como sugere o campo de estudo da sociologia das profissões; e, ainda, a que trata a profissionalização por meio da análise produzida pelo eixo pedagógico-didático, para o qual a mesma é composta pelos processos de formação inicial, desenvolvimento da prática profissional e formação continuada. Neste capítulo, e no desenvolvimento desta tese, quando nos referirmos a ideia de profissionalização, além de estarmos tratando dos “processos de formação inicial e continuada dos docentes, desenvolvimento profissional, construção da identidade profissional” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2010, p. 1), também estaremos considerando sua análise a partir do enfoque dado sobre as “políticas docentes” como sugerido por Tello (2011, p. 3). Justamente para compreender como tais processos (formação, desenvolvimento profissional e construção da identidade) foram apropriados pelo capitalismo e utilizados como estratégia ideológica e política para promover alterações substantivas “[...] do lócus e modelos de formação, para gerar um novo perfil docente [, uma nova identidade profissional, adequada às exigências advindas com a reestruturação produtiva,] em concordância com as leis capitalistas que regem o mercado” (SOUZA; MAGALHÃES, 2013, p. 398), e que afetam diretamente também a subjetividade dos professores e as questões relacionadas à carreira – reconhecimento social, salário, carga horária, avaliações da produtividade, condições de trabalho, “[...] entre outros componentes que embasam a complexidade das políticas docentes em um processo político que domina e define a categoria profissionalização” (SOUZA; MAGALHÃES, 2013, p. 402).

3.1. A universidade brasileira e o conhecimento no contexto da reestruturação produtiva

Vimos no capítulo anterior que as transformações do mundo do trabalho, vivenciadas a partir das últimas décadas do século passado, contribuíram para o processo de mundialização do capital e para o progressivo crescimento de mercados internacionais cada vez mais globalizados e competitivos. O que foi possível em razão do forte incremento tecnológico, científico e operacional, advindos das revoluções da microeletrônica e da telecomunicação, em resposta às necessidades do capitalismo em vias de metamorfose, na busca pelo seu avanço na meta expansionista e no atendimento às necessidades impostas pela reestruturação produtiva mundial.

Nesse contexto histórico, cresce a exigência por maior qualificação profissional para lidar com as transformações do mundo do trabalho, em particular com as transformações ligadas às inovações tecnológicas da produção, que, por conseguinte, destacaram o papel fundamental que o conhecimento passa a exercer na expansão e reorganização produtiva do capital.

Na condição de produto humano imaterial – constituído através da elaboração de ideias, conceitos, habilidades, informações e teorias (SAVIANI, 2011a) –, o conhecimento assume lugar privilegiado, além de determinar “[...] em um grau sem precedentes, a inovação técnica e o crescimento econômico, [também] se torn[ou] rapidamente a atividade-chave da economia e a principal determinante da mudança ocupacional” dos homens/trabalhadores (KUMAR, 1997, p. 23).

Assim, com a reestruturação econômica e produtiva, os fatores mais importantes para o capitalismo deixaram de ser somente a apropriação de processos de trabalho que resultam em bens materiais de forma imediata, com acumulação de matérias-primas (produtos materiais) como mercadorias por excelência. Isso porque, para garantir seu avanço e desenvolvimento, tornou-se fundamental ao capitalismo a apropriação, a disponibilidade e o uso de conhecimentos, tratando-os como mercadorias, com a finalidade de serem adquiridas e consumidas para agregar melhor desempenho às máquinas e aos trabalhadores no processo de produção, como também para contribuir com a valorização de todas as demais produções e os diferentes tipos de mercadorias que são continuamente produzidas e reproduzidas (BERNHEIM; CHAUI, 2008; SAVIANI, 2011a).

Segundo Bernheim e Chauí (2008), isso explica porque a denominação “sociedade do conhecimento” tornou-se um termo comum a ser empregado na contemporaneidade. Como

esclareceu Demari (2008, p. 1), no Brasil este termo foi teoricamente direcionado para tratar sobre as reformas políticas e educacionais, especialmente as que estão ligadas à universidade e à educação superior. Porém, dado o seu caráter polissêmico, é importante explicar que a sociedade do conhecimento também não deixou de ser representada por outros sinônimos, a exemplo das denominações “[...] sociedade pós-industrial, pós-capitalista, terceira onda, sociedade em rede, sociedade da informação, economia do conhecimento, dentre outras”. Por isso é comum nas literaturas que abordam esta discussão, os referidos termos serem utilizados de forma correlata.

Bernheim e Chauí (2008) entenderam, por exemplo, que o uso do termo “sociedade do conhecimento” está diretamente ligado à ênfase e à valorização destinada à produção e ao consumo de saberes, ideias e conhecimentos, com a finalidade de que eles fossem apropriados e utilizados para contribuir com os avanços do desenvolvimento tecnológico e instrucional dos diversos setores produtivos. O que, consequentemente, produziu diversas transformações nas relações de trabalho, humanas e sociais, e também sobre o próprio homem, influenciando ainda mais sua ontologia e a capacidade de exercer trabalho com autonomia, ligado à sua consciência.

Atualmente, as economias mais avançadas se fundamentam na maior disponibilidade de conhecimento. A vantagem comparativa é determinada cada vez mais pelo uso competitivo do conhecimento e das inovações tecnológicas. Esta centralidade faz do conhecimento um pilar da riqueza e do poder das nações, mas, ao mesmo tempo, encoraja a tendência a tratá-lo meramente como mercadoria sujeita às leis do mercado e aberta à apropriação privada (BERNHEIM; CHAUI, 2008, p. 7).

Na compreensão de Kumar (1997, p. 26), a sociedade do conhecimento acaba se referindo, portanto, ao amplo movimento de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas a partir do final do século XX, que tornaram o conhecimento (o conjunto de ideias, informações, saberes, produções teóricas, tecnológicas, operacionais, etc.) um dos elementos centrais para o desenvolvimento econômico na contemporaneidade, reconhecido gradativamente a partir dos parâmetros estabelecidos pelo toyotismo, como a “nova moeda de poder” do capitalismo globalizado. Sua propriedade, como explica o autor, passou a expressar riqueza ao capital e aos seus detentores, possibilitando-lhes expandir e diversificar os processos de trabalho, tornando-os mais dinâmicos, eficientes, lucrativos e, ao mesmo tempo, cada vez mais parcelares, repetitivos, prolongados e alienados, de modo a contribuir efetivamente com o aprofundamento da subsunção formal e real do trabalho ao capital, bem

como com a ampliação de sua capacidade de extração de mais-valia (MARX, 1996). Isto permitiu ao capitalista a realização de investimentos e gastos menores com relação à força de trabalho que ele se apropria e consome, acentuando a desvalorização do trabalho que é executado pelos homens-trabalhadores.

O conhecimento soma-se aos interesses da produção capitalista e gradativamente é submetido à condição de mercadoria, às exigências e necessidades do desenvolvimento tecnológico, científico e operacional das forças produtivas. Torna-se intensamente integrado aos projetos burgueses de ampliação das possibilidades para tornar o trabalho ainda mais produtivo, a fim de valorizar o capital e manter o sistema econômico vigente. Sistema econômico que, por sua vez, passaria a depender do conhecimento em níveis mais elevados e de formas mais diversificadas para continuar a expandir suas formas de acumulação e reprodução. Não por acaso, o desenvolvimento da sociedade do conhecimento (BERNHEIM; CHAUI, 2008) ocorre articulado aos avanços dos processos de trabalhos flexíveis, que necessariamente requerem a implementação contínua de ideias, práticas e proposições inovadoras, capazes de tornar as produções diversificadas e direcionadas a mudar, sempre que necessário (sempre que houver a queda do lucro), a “[...] fonte de criação de riquezas e os fatores determinantes da produção” (KUMAR, 1997, p. 24).

Logo, é possível explicitar que a valorização da sociedade do conhecimento, como parte do movimento de reestruturação produtiva, não teve como objetivo garantir a todas as classes sociais, sobretudo à classe trabalhadora, o acesso irrestrito ao conhecimento, posto que isso poderia possibilitar ao mundo globalizado a instauração de democracias participativas, a dispensa de práticas e políticas centralizadoras, e a possibilidade de maiores esclarecimentos sobre o poder exercido pela burguesia. Ao contrário, em favor da lógica da acumulação flexível, a perspectiva econômica produzida passa a ser valorizada e expandida, justamente para que todas as atenções dos projetos políticos e sociais se voltem à apropriação privada do conhecimento, em busca de tomá-lo como mercadoria produtiva para garantir processos contínuos de inovação tecnológica e automação da produção. Podendo, deste modo, sustentar com maior eficiência e alcance as possibilidades burguesas de diminuir o tempo de trabalho necessário (aumentando o tempo de trabalho excedente), e, com isso, ampliar suas margens de extração da mais-valia (KUMAR, 1997; CHESNAIS, 1999).

Para Kumar (1997), o valor econômico que o contexto da sociedade do conhecimento representa para a reestruturação do capital pode esclarecer que há um mito ideológico por trás

de qualquer afirmação teórica³⁷ e política que eleve este contexto ao patamar de uma nova era ou de uma nova revolução industrial, como se sua ascensão e desenvolvimento tivesse superado a lógica de acumulação que sustenta a economia burguesa e a produção capitalista. Kumar (1997) explica que, pelo contrário, a sociedade do conhecimento corresponde a uma nova reorganização do próprio capital. Ela representa apenas mais uma ideologia deste sistema produtivo, para exercer seu controle sobre o trabalho e o homem. É mais uma etapa da própria revolução interna da sociedade burguesa, com o intuito de garantir o aperfeiçoamento produtivo do capital, sua ampliação e a realização de mudanças sobre o caráter tradicional das sociedades industriais que foram iniciadas ainda no século XIX.

Como explicaram Dourado, Oliveira e Catani (2003), com o amplo movimento de transformação econômica e social, que decorre dos avanços do conhecimento tecnológico e científico, a sociedade do conhecimento se desenvolve justamente para permitir ao capitalismo sua mundialização e sua ampliação em larga escala, objetivando torná-lo potencialmente capaz de buscar novas formas de exploração humana, de acumulação e enriquecimento. Prova disso é que,

[...] por meio de empresas multinacionais, tem acentuado a concentração de poder, de riqueza e de conhecimento nos países do capitalismo central, particularmente Estados Unidos, Alemanha e Japão. Nas últimas décadas do século XX, esses países ampliaram enormemente os investimentos em pesquisas e desenvolvimento [...]. De um modo geral, verifica-se crescimento acentuado nos investimentos em ciência e tecnologia (C&T), realizados pelos países membros do G-7³⁸ e pelas empresas multinacionais que estabelecem estratégias de concorrência e formulam alianças de cooperação objetivando ampliar o controle da produção e da difusão do conhecimento no mundo (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 18-19).

Em relação às determinações da sociedade do conhecimento sobre as formas de exploração do trabalho e do homem, Kumar (1997) entendeu que dois grandes efeitos foram produzidos, afetando significativamente os diferentes setores produtivos existentes. O primeiro diz respeito ao aumento dos conteúdos (estudos, informações e conhecimentos) que passaram a ser exigidos para o trabalho, elevando ainda mais as exigências por qualificação impostas aos trabalhadores em vez delas serem reduzidas com o apoio da automação e da

³⁷ Nos apoiamos em Kumar (1997) para destacar como exemplo de “mito ideológico” as afirmações produzidas por teorias sociológicas de autores como Baudril-Lard (1975), Bell (1999), Castells (2006) e Lévy (2007). Autores que, vinculados ao pensamento pós-moderno, buscam defender a tese sobre o fim da modernidade e sobre a existência de uma nova era do capitalismo.

³⁸ O G-7 representa o grupo de países com as economias mais desenvolvidas do mundo: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França, Alemanha, Itália e Japão.

tecnologia avançada. E o segundo refere-se à expansão de novos tipos de trabalho, exclusivamente ligados ao setor de serviços, que passaram a exigir maior investimento em conhecimento, informação e comunicação, tratando de intensificar o processo de exploração sobre os trabalhadores diretamente associados a essas áreas, exigindo-lhes infindável preparo, justamente para que pudessem deixar “[...] de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação” (CHAUI, 2001, p. 20), direcionados a contribuir com o núcleo central da economia, que agora depende efetivamente do desenvolvimento e do poder do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

Dias Sobrinho e Dias (2006) contribuíram com esta discussão, alertando para o fato de que a valorização do conhecimento nos diversos processos de trabalho foi tomada pela reestruturação produtiva, como ponto estratégico para fazer avançar o processo burguês de acumulação de riquezas, impondo sobre os trabalhadores (incluindo os professores) elevados níveis de saberes e informações. Justamente porque, diante de processos produtivos cada vez mais globalizados, assegurados pelo regime de acumulação toyotista e pelas redes de informação e comunicação, deixou de ser relevante ao trabalho capitalista apenas os critérios relacionados à eficiência e à produtividade sobre bens materiais, e se passou a valorizar principalmente “[...] as potencialidades funcionais e instrumentais dos conhecimentos para o mercado” (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 10).

Além da exploração sobre a quantidade de trabalho a ser produzido, importa agora também à produção capitalista a qualidade técnica, operacional e econômica da força de trabalho empregada. Fato que gerou um processo de investimento do capital no gerencialismo dos trabalhadores, com a perspectiva de adestrá-los para a constante busca pela qualificação, objetivando atender aos interesses da sociedade do conhecimento e estimulando-os a apresentar uma relação cada vez mais próxima com o aprimoramento tecnológico, justamente para oferecer (venderem) o que têm de mais eficiente, empreendedor e produtivo ao capitalismo. Culminando, assim, em investimentos e estímulos direcionados à realização de diversos processos formativos para produzir trabalhadores com níveis de capacitação elevados e torná-los ainda mais adaptáveis, subservientes, conformados e competitivos na busca pela empregabilidade. Além de torná-los, também, adeptos ao uso da informação e da tecnologia para intensificar o rendimento e a eficiência de seus trabalhos, suas capacidades produtivas e da geração de economia na prestação dos serviços que oferecem. O que remete à acentuação do controle do capital sobre o trabalho, à alienação e à desvalorização do próprio homem (SANTOS, 2011).

Segundo Kumar (1997), constituem-se novas expectativas em torno do trabalhador. Expectativas que estão diretamente associadas à emergência de processos produtivos mais flexíveis, sofisticados e exigentes, que requerem trabalhadores de “novo tipo” (eficientes e ainda mais alienados), para atuarem como profissionais empreendedores e instrumentalizados, com ampla bagagem de saberes, informações, técnicas e habilidades. O que, por conseguinte, repercutiu em avanços na expansão e formação dos trabalhadores ligados à produção imaterial³⁹, representados por técnicos e profissionais com ensino superior vinculados à educação e à área acadêmica, como é o caso dos professores.

Os professores, como veremos ao longo deste capítulo, foram apontados não apenas como responsáveis por contribuir com o projeto de formação, qualificação e preparação de todos os demais trabalhadores diante das transformações do sistema econômico burguês, mas também como culpados caso o processo de desenvolvimento produtivo, econômico e social saísse diferente do programado pelas transformações do capitalismo global. O que explica o fato de representarem o setor produtivo que apresentou o maior crescimento nas últimas décadas, tendo se tornado objeto de interesse comercial por parte de diferentes grupos sociais, da economia globalizada e das políticas implementadas no Brasil e no mundo.

Em conjunto com a expansão dos profissionais ligados à educação e à produção científica, destaca-se também que, em favor dos avanços produtivos e tecnológicos, “[...] as ‘fábricas de conhecimentos’, as universidades [...], [tornaram-se] as usinas de força da sociedade moderna, substituindo a fábrica produtora de bens da era industrial” (KUMAR, 1997, p. 37). Isso porque, enquanto locus privilegiado para a produção imaterial, voltada para a promoção da educação superior, as universidades foram amplamente apontadas como aptas a colaborar com o desenvolvimento de diferentes produtos, necessariamente ligados ao conhecimento científico e tecnológico, adequados às necessidades da reestruturação produtiva do capitalismo em âmbito global e local. Fato que contribui efetivamente para deixar a universidade ainda “[...] mais vulnerável às demandas do capital produtivo e do mercado, [ampliando] o risco de suas *relações pautarem-se por relações próprias do nível econômico da sociedade*” (OLIVEIRA, 2000, p. 50, *grifos do autor*).

³⁹ Tomando como referência as análises expressas nas obras de Marx, como *O Capital* (1996), *Grundrisse* (2011) e, especialmente, no *Capítulo VI (Inédito) de O Capital* (1978), entendemos que a categoria “produção imaterial” ou “trabalho imaterial” seja a mais coerente e adequada para situar e analisar o trabalho do professor, justamente porque sua ação se insere no campo da produção e divulgação de saberes, conhecimentos científicos, ideias, valores e teorias. Como explicaram Silva Júnior e Pimenta (2014, p. 36), “[...] o trabalho intelectual é também chamado por Marx de trabalho imaterial, como parte da cadeia do valor e, mesmo não sendo um elemento dominante nos meios de produção, é um elemento relacional, que se apresenta de forma decisiva na ampliação da exploração do trabalho, como parte do mundo da mercadoria e da criação do valor”.

Não por acaso, em decorrência do crescimento do interesse do capital em torno da produção acadêmica e científica, a compreensão e concepção política e social acerca da universidade foi intencionalmente transformada, conduzindo-a a modificar seu caráter. Isso ocorreu justamente para que o referido contexto formativo passasse a adquirir o formato de empresa, prestadora de serviço educacional, destinada a se apropriar das forças de trabalho dos professores vinculados à educação superior e utilizá-las para contribuir com a formação de todos os demais trabalhadores, conduzindo-os aos interesses do mercado. Incluindo, neste caso, a formação de todos os professores que irão atuar nos diversos níveis ou modalidades de educação, sejam estes vinculados à rede pública ou à rede privada. Esta conjuntura faz com que a universidade e seus professores ajam como colaboradores estratégicos na produção e reprodução de técnicas, ideias, informações superficiais e conhecimento científicos necessários para que os trabalhadores, de um modo geral, atuem como instrumentos ou objetos, adaptados aos avanços almejados pelo capitalismo (CHAUI, 2003; 2014).

O lugar de destaque que passou a ser ocupado pela universidade tornou-se tão evidente que, como demonstraram Dias Sobrinho e Dias (2006), o nível de conhecimento e o modelo de formação produzidos por ela começaram a ser considerados pelo capitalismo globalizado como importantes indicadores para avaliar o nível de desenvolvimento produtivo dos países, bem como seus investimentos na qualificação de profissionais com habilidades técnicas e científicas necessárias para fortalecer a economia. Por isso é que, como parte do processo de reestruturação produtiva, passou a ser globalmente difundido o perfil institucional da universidade preocupada com a transmissão do conhecimento técnico e operacional, capaz de contribuir com o desenvolvimento do empreendedorismo, estando diretamente voltada ao atendimento das demandas comerciais que exigem a contínua produtividade do trabalho. Produtividade esta

[...] determinada por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais. (MARX, 1996, p. 169).

Este novo perfil institucional de universidade foi implantado e expandido no Brasil, sobretudo com o advento das políticas neoliberais a partir da década de 1990, tal como já afirmado por diversos autores (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001; DOURADO, 2002; MAGALHÃES, 2014). Políticas que tiveram como um dos principais focos a implementação de reformas no campo da educação superior, justamente por reconhecer este

espaço como um lugar privilegiado para o investimento na produção de novos conhecimentos. Entretanto, direcionou-se e direcionou também os professores que nela atuam à formação de trabalhadores de “novo tipo”, progressivamente distantes de uma formação humana sustentada no conceito de práxis, preparados para o atendimento das novas exigências de exploração nos processos de trabalho que foram, desde então, estabelecidas com a globalização e com a sociedade do conhecimento.

Associa-se a este movimento de reforma da educação superior, o fato de a universidade ter se tornado objeto de interesse por parte de diferentes setores da sociedade civil organizada, especialmente aqueles ligados à indústria e à economia, alterando definitivamente os caminhos da educação superior no nosso país, com o propósito de tornar o trabalho dos professores universitários e as atividades acadêmicas mais funcionais à reestruturação do capitalismo. Contribuindo economicamente, dessa forma, para potencializar as forças produtivas (geradoras de mais-valia), “[...] especialmente porque permite maior transferência de valor aos produtos por meio do trabalho [...]” tecnicamente reestruturado (OLIVEIRA, 2000, p. 51) e, ainda, para disseminar os valores neoliberais, acentuando a propagação de informações, concepções e “[...] ideia [s] de que cabe ao indivíduo desenvolver ações para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, [...] para o desenvolvimento de uma participação cívica, um dos valores da nova sociabilidade forjada pelo neoliberalismo” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p. 166-167).

Desde o primeiro governo de FHC, iniciado em 1995, as reformas educacionais, especialmente as que se direcionaram a educação superior, tiveram o objetivo de fortalecer uma concepção de universidade associada aos princípios neoliberais, a partir das políticas de governo estabelecidas e desenvolvidas, que, por sua vez, deram sustentação ao movimento de reestruturação produtiva.

No campo acadêmico, valorizou-se as ideias e práticas que condicionaram a universidade ao comprometimento com a sociedade do conhecimento, cuja perspectiva é de adesão ao mercado globalizado, à lógica da competição e da instrumentalização, em detrimento de uma universidade que pudesse ser mediada por práticas educativas com finalidades emancipadoras e solidárias, capazes de oferecer uma formação humana, acadêmica e institucional, entendida como direito social de todo cidadão, fundamental para o desenvolvimento científico, ético, humano, cultural e social (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011; MAGALHÃES, 2014).

Entende-se que, a partir do contexto acima mencionado (década de 1990), foram produzidos e aplicados mecanismos e acordos políticos com organismos internacionais, que intensificaram os processos de mercantilização da universidade, da educação superior, da

[...] produção do trabalho acadêmico e da gestão universitária, consubstanciando uma metamorfose nas instituições de ensino superior (IES), [especialmente no caso das universidades públicas,] visando a adequá-las e ajustá-las ao paradigma gerencialista adotado na reforma do Estado e à lógica de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20).

Entretanto, a implantação e o desenvolvimento destes recursos estratégicos e políticos neoliberais sobre as universidades, com a perspectiva de ampliar sua capacidade de atender aos avanços da reestruturação produtiva, não se realizaram com total adesão, sem haver posições de resistência. Afinal, o contexto da universidade pública brasileira é historicamente marcado por relações políticas, econômicas e culturais contraditórias, nele revelam-se as relações e as disputas de classes. O que explica e justifica o desenvolvimento também de práticas de contestações ao longo do tempo, manifestadas, por exemplo, a partir de ações entendidas como “[...] transgressoras ou inovadoras [, associadas] ao movimento histórico e [articuladas] organicamente à transformação da ordem vigente, fazendo com que a ‘reprodução ceda lugar à transformação’” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 20-21).

Acresce que, segundo Magalhães (2014), estabeleceu-se em torno das IES públicas brasileiras um campo de disputas, em função da existência de grupos e perspectivas que, de um lado se direcionaram em favor das ações difusoras dos valores correspondentes ao mercado e ao fortalecimento da “pedagogia da hegemonia”⁴⁰; e de outro, assumiram o sentido da resistência à lógica neoliberal, na contramão dos interesses políticos e educacionais que beneficiam o capital e a burguesia.

Fato este que revela o caráter contraditório da própria universidade como instituição social⁴¹, ou seja, como definido por Chauí (2003, p. 5), uma instituição “[...] fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições”. Uma vez que, mesmo no contexto da sociedade do conhecimento, em que a universidade é convocada a atender à

⁴⁰ O conceito de “pedagogia da hegemonia” foi apresentado e discutido no capítulo anterior. Aqui é retomado referindo-se ao “[...] emprego sistemático de estratégias de repolitização da política, ou seja, [...] emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política [...]” em favor das reformas neoliberais (NEVES, 2013, p. 8).

⁴¹ A universidade como instituição social “[...] busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão [social e de classes]” (CHAUÍ, 2014, p. 3). Chauí (2003, p. 5) ainda acrescentou que, “[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social”.

reestruturação produtiva, ela “[...] se percebe inserida na divisão social e política [...]” (CHAUI, 2014, p. 3) e consegue carregar distintas possibilidades de resistências, em favor da formação humana e da produção de um conhecimento comprometido com o pensamento crítico, a transformação social, a ruptura com a ordem econômica vigente, e o estabelecimento de práticas inovadoras e constituidoras de consciências emancipadas.

Magalhães (2014, p. 110) também contribuiu com esta compreensão sobre a universidade, especialmente no que tange à universidade pública, reafirmando que não se pode eliminar a ideia de que este espaço de formação e de produção de conhecimento seja, contraditoriamente, “[...] tanto um lugar de resistência à regulação imposta, como [voltada a] servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado”. A análise sobre o desenvolvimento da universidade pública brasileira nos auxilia a compreender inclusive que, como parte dos movimentos de disputas, também se estabeleceu nela e no campo acadêmico (especialmente a partir das ações dos professores) posições de resistência política e científica, que, por sua vez, fortaleceram a perspectiva contra-hegemônica de valorização da educação superior como espaço produtor da formação humana, e contrário aos princípios que conduziram a educação ao atendimento dos anseios de mercado (MAGALHÃES, 2014).

De todo modo, mesmo considerando o fato de que o movimento dialético que produziu as reformas políticas neoliberais, contraditoriamente, também criou as condições de contestação (reivindicações, ações de movimentos sociais, defesas de projetos alternativos de educação, etc.), não se pode dizer que tais posições de resistências foram suficientes para impedir as forças intensas advindas das necessidades produtivas estabelecidas pelo capital. Forças estas que, ao longo do tempo, especialmente nas últimas três décadas, foram decisivas para aprofundar a transformação da universidade “[...] cada vez mais, em função da estrutura de poder social, e sobretudo pela sua vinculação a projetos e programas de governo em vista do desenvolvimento econômico e/ou social” (QUEIROZ, 2014, p. 53-54), tal como veremos a seguir.

3.2. As reformas políticas para a educação superior e seus impactos no trabalho realizado na universidade pública brasileira

Desde a década de 1990, apesar de manter-se como importante espaço de resistência política, ideológica e educacional, a universidade vem sendo apropriada e utilizada

hegemonicamente com a finalidade de atender a interesses políticos neoliberais, sendo acentuada a sua condição de promotora de modelos de formação e preparo profissional que atenda aos valores competitivos de mercado. Como parte da sociedade do conhecimento, a universidade não deixou de apresentar seu importante papel na produção e difusão do conhecimento científico e na formação humana, mas passou a ser estimulada e cobrada a também produzir e se apropriar de conhecimentos adequados à valorização e ao aperfeiçoamento de práticas e trabalhos flexíveis, que geram a eficiência e dinamicidade almejada pelo toyotismo e pela reestruturação produtiva.

Sguissardi (2009) revelou que este processo, que gera a transformação da universidade, está inteiramente articulado aos movimentos políticos e ideológicos decorrentes das reformas políticas neoliberais, executadas no âmbito global e local, que se sustentaram nas determinações advindas de diferentes documentos⁴² produzidos por organismos internacionais. Documentos que, em comum, apontaram para a necessidade de transformação das políticas para a educação, incluindo como objetivo o reconhecimento da educação superior como bem privado, justamente para estimular a diminuição dos investimentos públicos a ela destinados e, ainda, acentuar um processo de desprestígio da universidade de pesquisa – caracterizada pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão –, por considerar que, ideologicamente, sua sustentação exige alto investimento financeiro do Estado (SGUISSARDI, 2009).

Isso mostra que, em favor das mudanças e transformações sociais que atendam às determinações neoliberais, os organismos internacionais trataram de acentuar as influências que produzem sobre as políticas educacionais de um modo geral e sobre a universidade em particular. Por isso, trataram de encontrar caminhos para colaborar com a reestruturação política, econômica e social do campo acadêmico, apresentando uma série de orientações a serem seguidas pela universidade, justamente para garantir a intervenção da economia capitalista sobre as ações educativas produzidas por professores em países como o Brasil, adequando-as ao desenvolvimento técnico-científico necessário para o avanço do processo de mundialização do capital.

De acordo com Ferreira e Oliveira (2011), as influências produzidas pelos organismos internacionais na educação e na universidade brasileira ocorreram a partir de publicações de diversos relatórios técnicos, buscando apresentar diagnósticos sobre o desenvolvimento

⁴² De acordo com Gomide (2010, p. 112), os documentos são “[...] fontes primárias para estudos bibliográficos e documentais, refletem o jogo político hegemônico e homogêneo de definição de políticas públicas e legislação para o campo da educação, fundamentando os novos requisitos para conformar, ética e politicamente, o cidadão [...]”.

econômico e educacional do país, juntamente com a apresentação de princípios para serem seguidos e priorizados nos processos de implementação de reformas do sistema educacional. Agindo, portanto, como mecanismos de controle neoliberal para o estabelecimento de estratégias, objetivos e prioridades a serem perseguidas pelo governo brasileiro⁴³.

Autores como Chauí (2014), Dourado (2002; 2011), Ferreira e Oliveira (2011), Dias Sobrinho e Dias (2006), Souza e Magalhães (2016a) destacaram que na América Latina, e particularmente no Brasil, houve efetiva influência produzida pelos documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM), que difundiram, entre outras medidas, orientações “[...] para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002).

Nessa perspectiva, evidencia-se também que a universidade não ficou ileso. Os documentos produzidos pelos organismos internacionais funcionaram como estruturas reguladoras, avaliadoras e produtoras de critérios a serem seguidos pela educação superior, para estimular no seu desenvolvimento o avanço de um caráter econômico e utilitário. De modo que ela e os trabalhadores que a compõe (professores universitários e técnicos educacionais) passassem a estar a serviço de uma formação com foco na aprendizagem de capacidades básicas, dando ênfase à implementação de práticas educativas ligadas à exaltação da necessidade de empreendedorismo e valorização da lógica de certificação e avaliação de desempenho, para torná-la competitiva, eficiente e qualificada economicamente e produtivamente (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 13).

Esta lógica de certificação e avaliação de desempenho, de acordo com o que foi explicado por Dias Sobrinho e Dias (2006, p. 13-14), pode ser também reconhecida a partir do termo “acreditação”, justamente porque veio a se referir à prática de certificação pública da “qualidade” ofertada pela educação superior e pela universidade. “Qualidade” esta que se destina, deste então, ao desenvolvimento do mercado e atendimento de seus interesses econômicos. “De um modo geral, o foco principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia – da fé pública – de qualidade”. Dentre as principais ações voltadas à acreditação da educação superior estão, por exemplo, o cumprimento de diretrizes propostas

⁴³ Além dos documentos “Ensino Superior na América Latina e Caribe: um documento estratégico” (BID, 1996) e “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1995a), que buscamos analisar a seguir. Destacam-se também, como influenciadores para as reformas políticas da educação superior brasileira, o documento do BM “Prioridades y Estrategias para la Educación” (BANCO MUNDIAL, 1995b); e dois documentos produzidos pela UNESCO, “Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior” (UNESCO, 1995) e “La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción” (UNESCO, 1998).

pelos organismos internacionais e a realização de avaliações externas por parte de profissionais associados aos princípios neoliberais de educação, para identificar o cumprimento de metas e princípios que apontam para a mercadorização da educação e valorização do desenvolvimento econômico.

O documento intitulado “Ensino Superior na América Latina e Caribe: um documento estratégico” (1996), publicado pelo BID, é um dos exemplos de divulgação de resultados avaliativos sobre as deficiências e os problemas da universidade, para propor soluções administrativas que repercutissem na sua eficácia produtiva – na elevação e valorização de sua “acreditação” (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 13). Nesse sentido, ele defendeu a ideia de que os recursos investidos na educação superior na América Latina e no Caribe devem, necessariamente, ter como objetivo a busca por retornos econômicos. Segundo os escritos do próprio documento: “Os financiamentos devem sustentar atividades que façam sentido econômico, que gerem mais benefícios do que o mercado pode proporcionar, que correspondem a uma prioridade social e que não seriam promovidos por uma atuação isolada das forças do mercado” (CHAUÍ, 2014, p. 9).

Do mesmo modo, o referido documento influenciou o desenvolvimento de um movimento em favor da privatização da educação superior no Brasil, tratando de ressaltar a importância estratégica de valorização das universidades privadas⁴⁴. Tal movimento reconheceu que estas instituições de ensino, apesar de apresentarem baixa qualidade de formação e pesquisa, estão mais adequadas à ordem de modernização neoliberal necessária aos países da América Latina como o Brasil. Por essa razão, ao mesmo tempo tratou de apresentar também uma análise negativa quanto ao rendimento das universidades públicas e seus professores, alertando para o fato de que, além de exigirem alto investimento do Estado, elas apresentam um considerável nível de politização, entendido como prejudicial ao desenvolvimento da economia capitalista, que, na concepção burguesa de educação, precisa ser constantemente combatido, pois está pautado em conhecimentos e teorias que possibilitam esclarecimentos sobre as contradições que compõem a realidade, o que pode ameaçar a força hegemônica do sistema produtivo.

⁴⁴ A adesão à valorização das IES privadas por parte das políticas brasileiras da década de 1990 é comprovada com o programa instituído no governo FHC, mas ainda presente nos dias atuais, denominado como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Programa destinado ao financiamento público para IES do setor privado, através de recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), disponibilizando crédito e financiamento estudantil para estudantes de graduação e pós-graduação stricto sensu, matriculados em instituições não gratuitas e cadastradas no referido programa (DOURADO, 2011).

É importante ressaltar ainda, que o BID estimulou as reformas políticas neoliberais dirigidas à educação e à universidade brasileira na década de 1990, especialmente porque definiu que a aplicação de seu investimento financeiro (empréstimos) se destinaria apenas a países que buscassem resoluções para três pontos de crítica - destacados em diagnóstico sobre a educação superior por ele elaborado - especificamente sobre a ineficácia da educação superior do ponto de vista econômico e produtivo na América Latina e Caribe. O primeiro ponto está relacionado ao “custo/benefício” da universidade, acusando-a, assim, de demandar altos investimentos em estrutura e professores, em troca de resultados financeiros e comerciais pouco expressivos, acompanhado da realização de uma prática docente e preparação profissional inadequada ao atendimento do mercado. O segundo ponto refere-se à acusação de “ineficácia/inoperância” da universidade, constatando que, do ponto de vista econômico, esta apresenta um ensino e uma educação superior de baixa qualidade, com altos índices de evasão, gastos excessivos com recursos humanos e pouco investimento estrutural. E o terceiro e último ponto indicou a baixa “produtividade” da universidade e seus professores, ressaltando a ausência de um sistema avaliativo e coercitivo que pudesse mapear e identificar os níveis de suas produções (publicações, pesquisas, etc.), para também punir os setores e, especialmente, os docentes menos adequados à lógica competitiva e produtiva - tal como preconiza a lógica da acumulação flexível (CHAUÍ, 2014, p. 9).

A partir da elucidação de Chauí (2014), compreende-se que os três pontos acima destacados, presentes no documento do BID, foram utilizados pelas políticas neoliberais da educação superior no Brasil como princípios para impulsionar uma reforma estratégica na universidade, especialmente a pública, em busca de alterar drasticamente sua estrutura e sua função social. A finalidade, como argumenta a autora, foi sustentar um discurso que pudesse promover o desenvolvimento da universidade pública eficiente, administrada, adequada aos padrões gerenciais propostos pela iniciativa privada, impulsionando-a a buscar a obtenção da maior parte de seus recursos por meio de financiamentos externos, ampliando sua proximidade com o mercado. Como descrito no próprio documento do BID, que Chauí (2014) critica: “Deseja-se que, no futuro, os orçamentos estatais cedam lugar a um mix mais qualificado de recursos públicos e privados” (BID. 1996, p. 15).

Já com relação aos documentos produzidos pelo BM, o que mais influenciou as políticas educacionais brasileiras, engendradas a partir da década de 1990, foi o intitulado *La enseñanza superior: la lecciones derivadas de la experiencia*⁴⁵ (BANCO MUNDIAL, 1995). Neste, uma série de recomendações pautaram as reformas na educação superior, no sentido de promover também: o estímulo para a privatização deste nível de ensino; a implementação de

⁴⁵ Traduzido em português como: “Ensino superior: as lições derivadas da experiência”.

formas mais eficientes de regulação e gestão das universidades públicas, valendo-se de alterações jurídico-institucionais que passaram a exigir das instituições a busca por novas formas de recursos que a sustentem através da iniciativa privada; a destinação do recurso público ao desenvolvimento das IES privadas; a eliminação de investimentos em políticas compensatórias para estudantes do ensino superior, tais como alimentação e moradia; a diversificação do ensino superior no país por meio do estímulo ao desenvolvimento da expansão de faculdades isoladas e instituições não-universitárias (que não promovem ações de pesquisa e extensão) (DOURADO, 2002).

As recomendações do BM acima descritas foram incorporadas às diretrizes que deram sustentação para a reforma gerencial do Estado brasileiro, organizadas a partir do documento que constituiu o “Plano Diretor da Reforma do Estado”, de 1995, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Este documento construiu e apresentou um diagnóstico para evidenciar supostos problemas causados pela administração pública e, ao mesmo tempo, apontar soluções que viessem modernizá-la. Dentre estas soluções, o documento encaminhou como proposta a necessidade de situar as universidades, as escolas técnicas e os centros de pesquisa como serviços não exclusivos do Estado, propondo transformar estes espaços em organizações sociais, entidades públicas não estatais, com autonomia financeira e administrativa (SGUISSARDI, 2009; SHIROMA; SANTOS, 2014).

O desenvolvimento político e histórico revela que a proposta presente no “Plano Diretor da Reforma do Estado”, muito embora tenha enfrentado resistência política de grupos e movimentos do funcionalismo e da classe trabalhadora, impedindo que ela fosse realizada em sua plenitude (SGUISSARDI, 2006; 2009) ao apresentarem contraposição ao Estado neoliberal burguês, não foi impossibilitada completamente para se consolidar e avançar até os dias atuais. De todo modo, as ideias presentes no próprio documento passaram a representar as projeções políticas que serviram de modelo para estabelecer uma nova concepção de universidade, sendo perseguido pelos demais documentos, legislações e recomendações que posteriormente pontuaram especificamente a educação superior no Brasil.

Ganha destaque, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996,

[...] entendida como lei complementar [...], promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos no capítulo da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edições de leis, de decretos e de portarias que a nortearam. [...] A LDB[EN] estabeleceu, ainda, nas disposições transitórias [...] que a União

deveria, no prazo de um ano, encaminhar ao Congresso Nacional proposta de Plano Nacional de Educação (PNE), indicando diretrizes e metas para a Década da Educação (1996-2006). Tal perspectiva sinaliz[ou] para a implementação de políticas educacionais no país” (DOURADO, 2002, p. 241-242).

Dessa forma, especialmente no capítulo “Da Educação Superior”, que consta na LDBEN, foi apresentado um conjunto de princípios que passaram a afetar a universidade e a educação superior, apontando “[...] alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados (DOURADO, 2002, p. 242).

Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 24) afirmaram que um dos eixos balizadores da LDBEN, por exemplo, foi a implantação de um sistema nacional de avaliação. Sistema que foi também direcionado à educação superior a partir de alguns testes e exames standardizados, tais como aqueles instituídos no governo FHC: o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido na década de 1990 como “Provão”; o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem); a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) para professores da rede federal; e a reconfiguração dos indicadores de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, elevando o nível de exigência e produtividade acadêmica/científica dos professores (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 24).

Ainda sobre a LDBEN, Sguissardi (2009) acrescentou que o documento foi responsável por criar efetivamente as condições para a flexibilização da estrutura universitária no país, para o desenvolvimento do máximo de diversificações e diferenciações institucionais, prevendo, inclusive, o incentivo e a implantação da autonomia de gestão para a busca de outras fontes e recursos que auxiliem na sua manutenção. Isso fica claro no artigo n. 45, em que passa a definir que no Brasil “[...] a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificações” (BRASIL, 1996, s/p).

Essa mesma lógica defendida e estabelecida com a LDBEN sobre a educação superior, também foi apropriada por outros documentos legais, especialmente os Decretos n. 2.207/1997 e n. 2.306/1997, que trouxeram regulamentações para o Sistema Federal de Educação e ainda o Decreto n. 3.860/2001, que tratou sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições no Brasil. Estes foram os responsáveis por legitimar o descumprimento da obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como originariamente está previsto no Artigo 207 da Constituição Federal de

1988⁴⁶. Nesse sentido, os decretos determinaram e permitiram a criação e expansão de IES de diferentes tipos, ampliando a diversificação institucional no país, garantindo a existência de universidades e instituições com focos diferentes, algumas caracterizadas como universidade de pesquisa ou exclusivamente de ensino, e outras caracterizadas como centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas ou institutos superiores de educação⁴⁷, instituindo, dessa maneira, um movimento de consolidação da reestruturação da universidade segundo a lógica neoliberal (DOURADO, 2002; SGUISSARDI, 2006; 2009).

De acordo com Dourado, Oliveira e Catani (2003), todos os encaminhamentos políticos da década de 1990, marcada pela “era” FHC, reconfiguraram o campo universitário brasileiro através de um movimento expansionista em contraposição à lógica do modelo único de universidade, assumindo uma forte direção privatista, com ênfase em novas formas e modalidades de educação – como a educação a distância (EAD)⁴⁸ e a educação profissional –, com a perspectiva de atender de forma mais rápida a demanda crescente por mão de obra barata e qualificada. O que na atualidade continua sendo claramente reforçado pelas deliberações políticas educacionais, a exemplo do avanço e desenvolvimento de cursos de mestrado profissional e a distância, prioritariamente voltados para a formação e profissionalização de professores, tais como os 12⁴⁹ cursos que hoje já encontram-se em funcionamento. Isto é, enfatizou-se a naturalização do sentido de mercantilização da educação e da formação acadêmica e a lógica de gestão administrada e eficiente das universidades e de

⁴⁶ De acordo com Sguissardi (2006, p. 1032, *grifos do autor*), os Decretos n. 2.207/97, n. 2.306/97 e n.3.860/01 realizaram a “[...] mais concessiva interpretação da *letra* e não do *espírito* do Artigo 207 da Constituição Federal que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Estes decretos acabaram obrigando apenas as universidades a obedecerem ao referido princípio, liberando as demais IES que não se estruturaram na forma de universidade, garantindo um movimento de ampliação da flexibilização de oferta da educação superior.

⁴⁷ No Decreto n. 3.860/2001, no seu artigo 7º, é definido que: “Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores” (BRASIL, 2001).

⁴⁸ Os cursos ofertados por meio da Educação a Distância (EAD) foram regulamentados pelo MEC a partir de 1998. No mesmo período o MEC normatiza as condições para credenciamento de instituições e cursos para serem ofertados em EAD, justamente para fortalecer a “importância” econômica desta modalidade (PEREIRA; MISANI, 2014, p. 13).

⁴⁹ Os 12 mestrados profissionais e a distância voltados exclusivamente para a formação e profissionalização de professores são: PROFMAT - Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional; PROFIS - Programa de Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física; PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras; PROFARTES - Programa de Mestrado Profissional em Artes; PROFHISTÓRIA - Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História; PROFIAP - Programa de Mestrado Profissional em Administração Pública; PROFÁGUA - Mestrado Profissional em Rede Nacional em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos; PROFBIO - Mestrado Profissional em Ensino de Biologia; PROFQUI - Mestrado Profissional em Química; PROFILO - Mestrado Profissional em Filosofia; PROFSOCIO - Mestrado Profissional em Sociologia; PROFEDFÍSICA - Mestrado Profissional em Educação Física. Dados que estão disponíveis no site da CAPES: <<http://www.capes.gov.br/educacao-a-distancia/proeb>>. Acesso em 01 de junho de 2018.

seus professores, justamente para que o foco sobressaísse sobre o controle ideológico e político do conhecimento, o que pode ser exemplificado nos dias atuais.

Deste contexto (década de 1990) em diante, a universidade brasileira passa a viver num movimento de crise⁵⁰, que abalou a sua condição de promotora da transformação e da emancipação humana, sobretudo porque impacta a sua posição de instituição social, sua localização como espaço social importante, democrático e público, que agrega e conta com a presença de opiniões e projetos por vezes conflitantes, mas que são reflexos das próprias contradições sociais (CHAUI, 2003).

Na perspectiva de Chauí (1999, p. 6), a universidade caminhou no final do século XIX, predominantemente, sob pressão para que deixasse de dar atenção fundamental à sua relação com a universalidade, para centrar-se sobre sua particularidade, perdendo de vista a sociedade como sua “referência normativa e valorativa”. E entendemos que assim ela tem permanecido no século XXI, questionando e refletindo menos sobre sua própria existência, sua função social, sobre seu papel nos processos de formação e sobre o lugar que ocupa na realidade e no contexto da luta de classes.

A educação superior, portanto, veio se transformando num espaço estratégico-político para a promoção de trabalhos e ações pedagógicas/docentes determinantes na formação de homens e mulheres aptos a responderem as transformações do capital. Nesse sentido, a universidade foi impactada estrutural e politicamente, afetando seu *ethos* acadêmico e, conseqüentemente, os sujeitos nela envolvidos - os professores, sua formação e o desempenho que apresentam relacionado à produção do conhecimento, à sua contribuição via trabalho docente e à formação humana de um modo geral.

Para Soares (2016), altera-se a dimensão epistemológica da universidade, bem como suas concepções, princípios e valores, e passa-se a reforçar a perspectiva ideológica dominante, com o apelo neoliberal que sustenta uma concepção de sociedade e educação tradicional e burguesa. Também altera-se sua dimensão ontológica, uma vez que, hegemonicamente, lhe é imposto garantir um modelo de formação humana assentada nos

⁵⁰ Santos (2011) destacou três processos de crise da universidade, estabelecidos com a reestruturação produtiva capitalista global e brasileira, mas resultante também da própria crise da modernidade. A Crise de Hegemonia, por ter deixado de ser a única instituição a obter o domínio sobre o ensino superior e sobre a produção de pesquisas; a Crise de Legitimidade, uma vez que passou a não ser mais um local que trata o conhecimento de modo consensual, ao contrário, em função das exigências do mercado, os saberes produzidos e divulgados passam a ser alterados de acordo com o público (classes) que ela destina-se a atender; e a Crise Institucional, já que agora além de ter que reivindicar autonomia sobre a definição de seus objetivos, tem que lidar com a pressão advinda do mercado para atender as necessidades deste, e ainda lidar com pressão histórica e social para que continue sendo uma instituição pública, formadora de homens e mulheres preparados para o desenvolvimento da interpretação e da crítica sobre a realidade.

preceitos instrumentais, que se constitui como parte fundamental na intensificação da alienação do trabalho e consequentemente na intensificação da alienação do próprio homem.

A reconfiguração da universidade está relacionada ao fato de que, em função da reestruturação produtiva, ganha destaque e reforça-se uma concepção de universidade determinada, prioritariamente, pelos interesses de mercado.

Concepção esta que Sguissardi (2006; 2009) classificou através das seguintes formas: a neoprofissional, a heterônoma e a competitiva. A forma neoprofissional da universidade está relacionada ao fato de que ela se direciona para a lógica profissionalizante, agindo como instrumentalizadora, sendo sustentada por um sentido de formação estritamente assentado no ensino (em detrimento da pesquisa e da extensão), fortalecendo a lógica das escolas profissionais no intuito de atender as exigências econômicas e produtivas. O que necessariamente reflete o afastamento da universidade do modelo historicamente conhecido como *humboldtiano*⁵¹, e uma reaproximação ao modelo de universidade ainda construído na época do Império, conhecido como *napoleônico*⁵² (QUEIROZ, 2014).

Queiroz (2014) descreveu ainda que, a forma neoprofissional da universidade fez com que ela rompesse definitivamente com a lógica do modelo único de educação superior no Brasil. E, deste modo, a universidade passou a se desenvolver associando diferentes modelos (universidade de pesquisa; universidade de ensino; faculdades integradas, etc.), que surgiram em decorrência da expansão e diversificação da educação superior no país. Modelos estes que, ainda na atualidade, coexistem e influenciam mutuamente este nível de ensino, contribuindo para a produção de formações profissionais aligeiradas, instrumentais, com o objetivo de oferecer cursos e currículos adequados às expectativas do mercado, garantindo mão de obra especializada, capacitada tecnicamente e adaptada às exigências da produção flexível.

Quanto à forma heterônoma adquirida pela universidade, Sguissardi (2009, p. 156) entendeu que, com o avanço das políticas neoliberais, diversos setores da sociedade, entre eles

⁵¹ O modelo *humboldtiano*, também concebido como modelo alemão de universidade, refere-se, “[...] sobretudo, aos princípios fundamentais [...] idealizados por Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e que influenciaram a estruturação da Universidade de Berlim, na Alemanha. Dentre esses princípios estavam: a unidade entre pesquisa e ensino; a busca científica como infinita; a autonomia da ciência; a relação autônoma, porém integrada, entre Estado e universidade; a interdisciplinaridade; a cooperação entre professores e entre professores e alunos” (OLIVERIA, 2000). Sguissardi (2006) reforça também que neste modelo de universidade há uma presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com alta qualificação, que contribuem com a formação de profissionais e com a formação de intelectuais/pesquisadores.

⁵² O modelo *napoleônico*, ou modelo francês, caracteriza-se pela posição da universidade como agente controlado pelo Estado, voltada quase que exclusivamente ao ensino, com ausência de pesquisa, organizada por faculdades e unidades de ensino isoladas por meio de uma estrutura administrativo-acadêmica exclusivamente focada na formação profissional, com a presença de um corpo docente pouco qualificado em nível de pós-graduação e regulado por meio de carga horária de trabalho parcial, em regime temporário (OLIVEIRA, 2000; SGUISSARDI, 2004; 2006).

o próprio Estado e o mercado, passaram a exercer um controle intenso na definição das diretrizes para a educação superior, definindo a função que a universidade deve desempenhar e o conhecimento que deve produzir, subordinando-a a interesses externos e não necessariamente comprometidos com a transformação da realidade social. O autor enfatizou que isso não significa que a universidade passou a ser imediatamente controlada por “atores extrauniversitários”, mas que o seu cotidiano, sua realidade e seus professores, como também foi destacado por Dias Sobrinho e Dias (2006), foram subsumidos gradativamente aos interesses econômicos e aos valores ideológicos estabelecidos pelos organismos internacionais, resultando em práticas educacionais e formativas permanentemente mensuradas, avaliadas e comparadas para que se enquadrem no padrão de qualidade neoliberal.

Chauí (1999, p. 3) contribuiu com esta discussão, revelando que o caráter heteronômico imposto à universidade, restringiu sua autonomia. Isto fez com que ela perdesse a capacidade de autorregulação de seus princípios, valores e projetos de formação, para se dedicar exclusivamente à autogestão dos seus próprios recursos e despesas – avança na sua capacidade de “gerenciamento empresarial de instituição” –, especialmente para que pudesse produzir e alcançar metas que ampliassem sua capacidade produtiva. Isso tudo para que, em favor dos determinantes econômicos externos e associados à lógica produtivista, avançasse para produzir efeitos sobre seu desenvolvimento comercial e sua economia. Tratando, por exemplo, de estabelecer medidas como: o aumento excessivo de horas-aulas de trabalho aos professores; e o estabelecimento de critérios de avaliações quantitativas para medir a sua capacidade produtiva e o desempenho científico do corpo docente (suas produções e publicações em congressos, revistas, colóquios, etc.).

Por último, a forma competitiva da universidade revelou-se como consequência natural de sua forma neoprofissional e heterônoma. Afinal, passou a ser exigido e esperado dela a busca por inovação, produtividade, excelência e gerência institucional. De modo que as próprias políticas engendradas caminharam no sentido de fazer a educação superior voltar-se, prioritariamente, à preparação profissional para o mercado de trabalho e para o alto desenvolvimento de currículos profissionais avançados, competitivos e construídos com base nos conhecimentos técnicos, instrumentais e produtores de eficiência à custa de baixos investimentos (SGUISSARDI, 2009; QUEIROZ, 2014).

Estas três formas (neoprofissional, heterônoma e competitiva) impostas à universidade, caracterizam o modelo que veio se expandido progressivamente no Brasil nas últimas três décadas, definitivamente aliado aos interesses da burguesia. Trata-se de uma

universidade balizada pelo contexto da sociedade do conhecimento e pelos preceitos econômicos da “tecnocracia”, ou seja, dirigida e orientada a partir dos mesmos critérios técnicos, burocráticos e administrativos que são estabelecidos a qualquer espaço industrial ou empresarial, como é o caso de montadoras de automóveis, redes de *fast food* e supermercados, que compõem o mercado flexível e a economia mundial e local (CHAUI, 2014, p. 2).

Este modelo de universidade foi denominado por Chauí (1999; 2003; 2014) como “universidade operacional”⁵³, prestadora de serviço, não mais entendida como um direito público, organizada e apresentada enquanto uma empresa, podendo inclusive ser gerida por qualquer grupo economicamente potente e proprietário de capital que seja capaz de administrá-la. Mercadorizando, portanto, o conhecimento e a educação que passam a ser ofertados. Assim concebida, ela é entendida como organização social, como

[...] entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais [IES] se dá por meio da competição [...]. Está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna ou externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUI, 2014, p. 2).

Como consequência, atendendo a lógica de uma organização social, se constituiu na universidade pública uma cultura institucional marcada pela subdivisão, fragmentação de ideias e separações de grupos (de professores e profissionais ligados à educação) por postos de trabalho, o que contribuiu incisivamente para promover um processo de individualização e grande isolamento entre os professores e demais trabalhadores. Os resultados evidenciam um movimento crescente de redução e empobrecimento das ações coletivas e das atividades produzidas por meio de ações colaborativas (mas não a eliminação total destas atividades). Ações estas que poderiam contribuir para qualificar e aprofundar as discussões que são produzidas nos processos formativos, bem como as reflexões destinadas a pensar o conjunto de atividades que são produzidas na educação superior, em favor de uma qualidade social para a educação - necessariamente produtora de uma formação ampliada, integral, humana e emancipadora.

⁵³ O conceito de universidade operacional foi apresentado por Chauí (2003; 2014) como oposição ao conceito de universidade como instituição social. A autora distinguiu tais conceitos inspirada na análise feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l'université*, Paris, 1996.

Nessa perspectiva, a universidade foi afetada institucionalmente, modificando inclusive as relações humanas e sociais que são constituídas no seu interior, em função da valorização do estabelecimento de medidas que acentuam o ritmo de trabalho dos professores e demais trabalhadores, como também a competição entre eles. Fato este que, como argumentou Chauí (1999, p. 5), se deve também à crescente acentuação e recorrência de três termos no seu processo de gestão, como também nas políticas que se voltaram à reorganização da educação superior no Brasil a partir do final do século passado: “flexibilização da universidade”, “qualidade universitária” e “avaliação universitária”.

O termo “flexibilidade da universidade” associou-se exatamente a mesma lógica da acumulação flexível, tornando-se inclusive um discurso presente no Ministério da Educação (MEC) para incentivar as IES a: extinguir os modelos de regime único de trabalho docente e os concursos públicos, dando lugar às contratações flexíveis e subcontratos temporários; simplificar a organização financeira, os processos de compras e prestação de contas; adaptar os currículos de formação (graduação e pós-graduação) às exigências do mercado competitivo, de acordo com cada realidade local das diferentes regiões do país; separar docência e pesquisa, deslocando a segunda para centros especializados em produção de dados e estatísticas (CHAUÍ, 1999).

No mesmo sentido, o termo “qualidade universitária” passou a ser divulgado e associado à avaliação da qualidade produzida em conformidade com os padrões estabelecidos também pelo mercado, aos moldes da “Qualidade Total”, como vimos com Antunes (2011), Arruda, (1997) e Brzezinski (1996) no capítulo anterior. Houve o estímulo para a avaliação do rendimento da universidade e de seus professores, que passa a ser medido por meio da identificação da competência que apresentam no atendimento das necessidades de modernização social e econômica e, ainda, por meio da produtividade alcançada, que basicamente é sustentada em três critérios: “*quanto* uma universidade produz, *em quanto* tempo produz e qual o *custo* do que produz” (CHAUÍ, 1999, s/p, *grifos da autora*).

Já o termo “avaliação universitária” articula-se às práticas políticas e de gestão que foram implementadas, formando um sistema articulado de avaliação da educação superior no Brasil, com o objetivo de padronizar e mensurar o trabalho docente e a produção acadêmica, especialmente aquelas produções voltadas ao ensino,

[...] permitindo ao Estado [brasileiro] desencadear mudanças na lógica do sistema [universitário], que resultam na diversificação e diferenciação da educação superior e, conseqüentemente, provocam impactos na cultura

institucional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades (DOURADO, 2002, p. 244).

Dourado, Oliveira e Catani (2003) ainda reforçaram que a avaliação universitária tornou-se estandardizada, construída a partir de exames, testes e provas de medida de eficiência, justamente para que os dados alcançados passassem a ser utilizados pelo Estado como forma de regulação e controle da educação, da formação profissional e do conhecimento produzido. De modo que pudesse garantir a efetividade de implantação da reforma da educação superior no país e uma nova forma de relacionamento, mais próximo e regulado, entre as IES e os órgãos governamentais que as supervisionam, como o próprio MEC e o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Foram também estas as medidas voltadas à flexibilidade, verificação da qualidade e avaliação da educação superior, que estiveram presentes nos governos Lula (2003-2006/2007-2010). Mantendo, em comum aos governos de FHC, o mesmo foco de expansão da educação superior, localizando a importância da universidade para o desenvolvimento social e econômico do país inserido na globalização produtiva, sendo entendida como fator decisivo para ampliar os processos formativos, flexibilizar as formações e adequar os cursos e os currículos às demandas econômicas existentes.

Uma das principais heranças que o governo Lula apropriou do governo FHC foi a ênfase na avaliação. Posto que ele não apenas tratou de aprimorar o sistema de avaliação da educação superior brasileira, como também, de acordo com Dourado (2011), consolidou uma cultura institucional de avaliação, sustentada na lógica neoliberal, na busca pelo desenvolvimento universitário e, ao mesmo tempo, pelo estímulo ao ranqueamento institucional que demarca um processo extremamente produtivista e competitivo entre as IES.

No primeiro mandato do governo Lula (2003-2006), após estudos e trabalhos produzidos por uma Comissão Especial da Avaliação (CAE), foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenado e supervisionado por meio da criação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), tendo como um dos principais focos a avaliação do desempenho estudantil com a criação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), em substituição ao antigo “Provão” do governo FHC. Tais medidas receberam continuidade e aperfeiçoamento também no segundo mandato (2007-2010) do então presidente, supervalorizando os resultados obtidos com o Enade e tornando-o, inclusive, peça fundamental para avaliação das instituições e dos cursos. Tudo isso contando agora com o apoio técnico e instrumental do Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), como órgão responsável pelo trato com o levantamento de dados estatísticos obtidos a partir da aplicação dos exames (DOURADO, 2011; ROTHEN; BARREYRO, 2011).

Sobre as medidas específicas implementadas pelos governos de Lula, destaca-se o fato de ter havido uma aproximação maior com os processos de transformação da educação superior desenvolvidas no plano global, articulando-se ao denominado Processo de Bolonha⁵⁴. Sobretudo porque, além do aperfeiçoamento do sistema de avaliação, centrou-se em: incentivar maiores parcerias entre a universidade e o mercado; adotar medidas mais específicas e direcionadas para a produção de uma gestão gerencial; promover a valorização da diversificação institucional e de cursos; estabelecer metas para, estrategicamente, ampliar as vagas para alunos, ao mesmo passo que buscou-se reduzir o custo-aluno nas IES públicas (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

Dourado (2011), Ferreira e Oliveira (2010) ressaltaram que a ampliação de vagas na educação superior nos governos Lula (2003-2006/2007-2010), diferente do que ocorreu nos governos FHC (1995-1998/1999-2002), se materializou também via universidades federais, tendo ampliado a sua manutenção e investido na criação de novas universidades, além do alto investimento na expansão e implantação dos Institutos Federais de Educação e Tecnológica (IFET'S). Este processo foi se consolidando a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), instituído a partir de 2007, em consonância com as recomendações do documento *Construir sociedades del conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*⁵⁵ do BM (BANCO MUNDIAL, 2003), com o objetivo de: atender as necessidades produtivas, qualificar a mão de obra do país e sua capacidade competitiva mundial; ampliar o acesso à educação superior para possibilitar novas oportunidades de emprego e contribuir com a redução das desigualdades sociais, principalmente com a valorização das práticas de consumo e acúmulo de capital; estimular a diversificação das IES para atender aos diversos interesses sociais e de mercado; incentivar a produção da expansão de cursos práticos, técnicos, virtuais e à distância.

⁵⁴ O Processo de Bolonha foi iniciado em 1990, como um movimento que surgiu fora da universidade, e veio “se constituindo em uma política transnacional” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 47). Foi sendo comandado pela União Europeia e seus dirigentes políticos, “[...] possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior [...]. A Declaração de Bolonha (1999) estabeleceu as seguintes linhas de ação: adoção de um sistema de graus de acessível leitura e comparáveis no âmbito do bloco; implantação de um sistema de ensino baseado em dois ciclos; promoção da maior mobilidade de estudantes, professores e investigadores; estabelecimento de um sistema de acumulação e transferência de créditos; promoção da cooperação europeia para avaliação da qualidade do ensino superior; promoção da atratividade do espaço europeu de ensino superior” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010, p. 55-56).

⁵⁵ Traduzido em português como: “Construindo sociedades do conhecimento: novos desafios para o ensino superior”.

É incontestável que o REUNI, mesmo com todas as suas contradições e associações às demandas estabelecidas pelas recomendações do mercado e dos organismos internacionais, foi uma medida que possibilitou a expansão da educação superior pública, buscando corresponder à meta estabelecida no PNE (Lei nº 10.172/2001) de inserir neste nível de educação, até o ano de 2010, pelo menos 30% dos jovens com faixa etária entre 18 a 24 anos (AGUIAR, 2010). O que, de todo modo, trouxe como consequências positivas para o desenvolvimento das universidades públicas (neste caso somente as federais), a abertura de vagas de concursos públicos para docentes e técnicos administrativos, bem como a expansão não só de vagas para alunos⁵⁶, mas também a abertura de novos cursos. Todavia, é preciso ficar claro que estas conquistas só foram alcançadas porque, necessariamente, estiveram amarradas aos interesses produtivistas da concepção de universidade operacional instaurada.

As IES federais só puderam se beneficiar dos recursos e investimentos (financeiros, materiais, estruturais, humanos, etc.) vindos com o REUNI, por exemplo, a partir do momento que aceitaram, como contrapartida, se submeterem ao cumprimento de metas técnicas, operacionais e avaliativas, principalmente para elevarem seus rendimentos e desempenhos.

Estas metas estabelecidas com o REUNI, de caráter essencialmente quantitativo, além de terem sido aplicadas especialmente aos professores e técnicos-administrativos, sobrecarregando-os, não tiveram como perspectiva atender ao objetivo de pensar o desenvolvimento da qualidade social da educação pública. Ao contrário, entendemos que elas estiveram preocupadas principalmente e numericamente em: reduzir a evasão estudantil, utilizando como estratégia principal a ampliação de cursos superiores de três anos, de caráter generalista (construídos com o foco na modernização e compatibilização ao sistema de educação superior norte-americano e europeu), especialmente direcionados para as licenciaturas e para a fragilização da formação de professores; elevar principalmente o quantitativo de alunos que atingem a conclusão de curso, independentemente da qualidade alcançada; reduzir as vagas ociosas e ampliar o número de alunos por professor para gerar economia; produzir a intensificação do trabalho docente a partir da ampliação da exigência no cumprimento de horas-aula, publicações, tarefas e metas, etc. (ALMEIDA FILHO, 2007).

⁵⁶ Dourado (2011, p. 61) destacou ainda que no governo Lula houve a efetivação de programas que buscaram atender à diversidade, “com especial destaque às ações afirmativas (cotas, assistência estudantil, entre outros). Mas a implementação destes programas, segundo o autor, ocorreu por meio de “[...] variados e complexos processos de regulação efetivados pelas instituições públicas federais de ensino superior, sobretudo, no que concerne a normatização das cotas (sociais e/ou raciais)”.

É importante destacar também que, correspondendo ao cumprimento das metas quantitativas mencionadas anteriormente, a expansão de vagas ocorreu, em grande medida, por meio do alto investimento em cursos EAD no país. Sobretudo a partir do decreto n. 5.800 de 2006, que institucionalizou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵⁷, para tratar da expansão e interiorização da universidade, dos cursos e programas de formação à distância. Sendo, inclusive, responsável por produzir efetivas transformações nas universidades, especialmente nas federais, uma vez que estas naturalizaram as políticas de regulação da EAD e ainda direcionaram e expandiram esta modalidade de educação para o processo de formação de professores para atuarem na educação básica (DOURADO, 2011; MAGALHÃES; LIMONTA 2012).

Contraditoriamente, o investimento na rede pública federal demonstrado acima, a partir do REUNI, não representou uma retração da lógica de valorização da expansão da universidade no país por meio da iniciativa privada. Afinal, o governo Lula não só continuou investindo na valorização das IES privadas, como também propôs medidas que contribuíram com a expansão delas, mantendo ainda a diversificação e diferenciação institucional como uma marca da política neoliberal de educação superior no Brasil – mesmo que no governo Lula as categorias acadêmicas tenham se reduzido a três modelos: universidades, centros universitários e faculdades.

As principais medidas do governo Lula que contribuíram com a progressiva expansão da educação superior privada foram: a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2004 – com a finalidade de ofertar bolsas de estudo (integrais ou parciais) em IES privadas, garantindo, como contrapartida, a isenção fiscal por parte das instituições que aderem ao programa –; a reestruturação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) – programa herdado do governo FHC, voltado ao financiamento (empréstimo sustentado com taxa de juros) de estudantes em IES privadas. Se estes recursos tivessem sido aplicados na própria esfera pública, teriam qualificado e ampliado os investimentos destinados às IES públicas, garantindo o acesso democrático a elas por parte das diferentes classes sociais, qualificando suas estruturas, o fortalecimento de suas bases científicas e sua capacidade de contribuir com a formação intelectual, humana e social (DOURADO, 2011).

⁵⁷ A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada pelo Decreto n. 5.800/06, e surgiu para institucionalizar “[...] os programas de formação de professores a distância como política pública de formação” (FREITAS, 2007, p. 1210), tendo como um dos eixos fundamentais o objetivo de expansão da educação superior pública. Foi criada pelo MEC “[...] em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE”. Disponível na Internet: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7838& >>. Acesso em 28 de novembro de 2017.

Os governos de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) expressaram a continuidade das reformas implementadas no governo Lula, incluindo a manutenção do investimento público na iniciativa privada através dos programas já citados, assim como a expansão das instituições federais, especialmente em áreas com menor renda *per capita*. O resultado disso, por exemplo, foi a criação de 4 universidades federais, 47 novos campi universitários e 208 novos IFET'S, ainda nos dois primeiros anos (2011-2012) do seu primeiro mandato (FERREIRA, 2012).

Ferreira (2012) explanou que Dilma Rousseff manteve as estratégias já consolidadas, e que estão diretamente articuladas aos indicadores propostos pelos organismos internacionais para a universidade e a educação superior. Foram estratégias políticas destinadas aos projetos voltados à inovação, empreendedorismo e formação de capital humano⁵⁸. Por isso, foram evidentes a continuidade e o desenvolvimento de políticas de avaliação, com o reforço às normas para controle institucional e acadêmico; de internacionalização da universidade; de ampliação da mobilidade estudantil; e de valorização de formações e estudos voltados para o desenvolvimento da nanotecnologia, biodiversidade, biotecnologia, meio ambiente, sustentabilidade, saúde e educação. Isso ocorreu, sobretudo, em função da perspectiva de ampliar a comercialização do conhecimento, estimular e impor sobre o trabalho do professor a realização de práticas educativas e formativas de estreita relação com os avanços da economia flexível, buscando com isso “[...] propiciar a criação de novas empresas mediante a transferência de conhecimento, de inovação e de novas tecnologias para a comercialização de serviços e produtos” (FERREIRA, 2012, p. 468).

Não por acaso, vimos o forte crescimento do poder empresarial das IES privadas no governo Dilma Rousseff. A comparação entre os resultados obtidos no Censo da Educação Superior de 2013 (BRASIL, 2013)⁵⁹ em relação ao Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2016)⁶⁰, por exemplo, mostra inclusive que houve um contínuo crescimento deste setor empresarial e educacional, já que no primeiro Censo (2013) citado a quantidade de

⁵⁸ Segundo Frigotto (2009, p. 69), “[...] a noção de capital humano constitui-se, na década de 1950, a partir da ideia de um trabalhador treinado, adestrado e educado, com saúde para se adaptar às exigências da produção mercantil e atingir a produtividade máxima. Ainda, segundo o autor, esta noção configurou-se como uma ideologia, a fim de propagar a compreensão de que um bom preparo profissional, via educação e qualificação, é o recurso necessário para sair de uma situação de pobreza e desemprego. Tratando de responsabilizar o próprio trabalhador pelo seu “sucesso” ou “fracasso”, ao mesmo tempo em que encobre a contradição de que aos mais pobres são dadas péssimas condições de formação, uma vez que o capital espera a manutenção da desigualdade social e a exploração pelo trabalho.

⁵⁹ Disponível na internet: <<http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/>>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

⁶⁰ Disponível na internet: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

matriculados em IES privadas totalizava 5.373.450, contra o total de 1.932.527 matriculados nas IES públicas, e no segundo Censo (2016) o número de matriculados em IES privadas cresceu, totalizando 6.058.623 alunos, contra um aumento bem menor obtido nas IES públicas, que totalizaram 1.990.078 matriculados.

Foi ainda mais evidente o crescimento daquelas IES privadas que já haviam se desenvolvido no segundo mandato do governo Lula, apoiadas pelos incentivos vindos do próprio governo por meio do Prouni e do Fies⁶¹. Entre os resultados apresentados, chama a atenção principalmente o fato de IES privadas terem sido compradas pelo capital internacional, representado por grupos estrangeiros e bancos de investimento norte-americano, para serem fundidas na constituição de redes empresariais. Favorecendo, dessa forma, o desenvolvimento e a constituição de grandes oligopólios ligados à mercadorização da educação superior, com sedes em todas as regiões do Brasil, a exemplo da “Estácio Participações”, do “Sistema COC de Educação e Comunicação - SEB S.A”, da “Anhanguera Educacional S.A” e da “Kroton Educacional” (AGAPITO, 2016, p. 133).

O fato é que todo esse movimento de mercadorização da educação superior, vivenciado e alcançado tanto nos governos FHC e Lula como nos governos Dilma Rousseff, não só continuou avançando, mas também contribuiu para que a situação atual se mostrasse ainda mais preocupante.

Pode-se dizer, inclusive, que os movimentos hegemônicos de valorização da lógica da privatização vêm encontrando um espaço ainda mais aberto para avançar na atualidade, sobretudo a partir do *impeachment* de Dilma Rousseff (concretizado em 31 de agosto de 2016) que a impediu de dar continuidade a seu segundo mandato. Afinal, esse processo conduziu ao cargo Michel Temer, atual presidente da república, por meio de um golpe de Estado de caráter “jurídico-parlamentar-midiático” (MANCEBO, 2017) – como já mencionado no segundo capítulo –, efetuado “[...] sem prova material e cabal, constituindo-se no país a montagem de um verdadeiro Estado de Exceção⁶² [...]”, mostrando-se inteiramente articulado aos interesses do capital internacional, tratando de impulsionar o desenvolvimento de ações em favor da desvalorização do trabalho e em favor da privatização e precarização de

⁶¹ Em 2010, ainda no governo Lula, a redução da taxa de juros do Fies de 6,5% para 3,4% ao ano, bem como a criação do Prouni, foram os fatores que contribuíram para impulsionar o crescimento empresarial, estrutural e financeiro das IES privadas no Brasil (SEBIM, 2014).

⁶² “Giorgio Agamben (2004) define o funcionamento do ‘Estado de Exceção’ a partir de um paradigma que desenvolve ‘uma zona de anomia que, de um lado, deve ser mantida a todo custo em relação com o direito e, de outro, deve ser também implacavelmente libertada dessa relação’. (p. 92). Deve-se registrar que, no Brasil, essa zona de anomia foi construída a partir de uma imensa ampliação do número de normas em várias áreas do Direito, visando sancionar a cidadania” (MANCEBO, 2017, p. 172).

direitos públicos e sociais, como educação, saúde e previdência social. Atropelando, definitivamente,

[...] as ilusões de quem acreditava nas virtudes infinitas da política de conciliação de classes [que havia sido assumida pelos governos Lula e Dilma Rousseff] – a ideia de que seria possível superar o *apartheid* social e o subdesenvolvimento no Brasil sem confronto com as elites dominantes, mas apenas por meio do crescimento da economia (MANCEBO, 2017, p. 161).

A chegada de Michel Temer à presidência (a partir de 31 de agosto de 2016) simbolizou o sucesso do pacto político firmado entre a grande mídia burguesa, os setores da sociedade civil e os grandes grupos empresariais representados inclusive por inúmeros juristas e parlamentares, permitindo que o golpe fosse “[...] impetrado com todos os requintes de uma plataforma programática do neoliberalismo extremado” (MANCEBO, 2017, p. 161). A partir dele, começou a desenvolver-se na atualidade um projeto⁶³ de governo ainda mais articulado com os interesses dos países capitalistas desenvolvidos e dos grandes grupos financeiros detentores do capital nacional e internacional, comandado de maneira ainda mais incisiva pelo poder hegemônico da burguesia centralista e conservadora, que se interessa em agudizar as mudanças que visam a precarização e privatização do setor público, como é o caso das próprias universidades públicas e da educação superior de um modo geral (MELO; SOUZA, 2017).

Estamos nos referindo a um projeto que, de forma imediata, colocou em risco os valores democráticos e tratou de planejar a produção de modificações nas políticas educacionais, gerando grandes retrocessos e “[...] um quadro sombrio e excludente”, que se baseia na intensificação do controle sobre a educação, ampla privatização dos espaços públicos e ênfase na aplicação de testes para gerar avaliações permanentes, premiações ou punições de trabalhadores, dentre os quais localizam-se os professores (MELO; SOUZA, 2017, p. 31). Ainda segundo Melo e Souza (2017), as primeiras ações decorrentes do projeto de governo de Michel Temer direcionadas às políticas educacionais, corresponderam, por exemplo, à destituição de equipes e secretarias do MEC; à extinção de recursos voltados para

⁶³ O projeto de governo de Michel Temer foi materializado e organizado por meio do documento “Ponte para o Futuro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro”, expressando um movimento de valorização de uma concepção de sociedade que prioriza as necessidades de sobrevivência do capitalismo internacional, em favor dos princípios básicos do liberalismo econômico. Este documento traz relações diretas com um documento mais amplo produzido pelo “Conselho Nacional da Indústria (CNI), intitulado Propostas da Indústria para as Eleições 2014” (CNI, 2014), onde são defendidas: a redução do gasto público; a reformulação fiscal; a ampliação da privatização e terceirização; a reforma trabalhista para diminuição dos custos tributários dos empresários; o aumento da produtividade no trabalho com o apoio de formações profissionais mais elevadas e flexíveis (MELO; SOUZA, 2017, p. 31).

ações pontuais na realidade educacional; à recusa da realização de audiências com setores da sociedade civil que são historicamente defensores da educação pública; à inviabilização da continuidade dos poucos avanços obtidos com aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE)⁶⁴ – 2014-2024; e o investimento na destruição do

[...] Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação [(CONAE)] de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil (MELO; SOUZA, 2017, p. 27).

Isso mostra como o movimento político neoliberal, direcionado ao processo de privatização das IES públicas no país e ao fortalecimento da iniciativa privada, tem encontrado na atualidade um profícuo contexto para avançar. Especialmente em função dos direcionamentos apontados e defendidos pelo governo vigente, cuja plataforma política conservadora visa oferecer o financiamento público para o capital financeiro internacional, de modo que este possa ampliar suas condições de desenvolvimento e seu domínio político, econômico e educacional sobre o país. Esta perspectiva encontra relação direta com o que tem sido apontado, anunciado e defendido em documentos de organismos internacionais aos quais o Brasil presta obediência desde as últimas décadas até os dias atuais, como é o caso do BM, que já tratou de defender explicitamente a privatização e o investimento do fundo público para a iniciativa privada, como medidas urgentes a serem adotadas pelo governo brasileiro.

Uma das primeiras tentativas oficiais do governo Michel Temer de justificar e defender o processo de privatização da educação superior brasileira na atualidade ocorreu estando sustentada justamente nas recomendações produzidas pelo BM. Nos referimos neste caso, a título de exemplo, à ampla publicização que foi dada ao documento intitulado “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil: revisão das

⁶⁴ O PNE 2014-2024 foi aprovado em 2014, no final do primeiro mandato de Dilma Rousseff, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), e encontra-se disponível na Internet: <http://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em 28 de novembro de 2017. Demerval Saviani (2018), em entrevista concedida ao website Brasil de Fato, explica que, com o governo Michel Temer, o PNE 2014-2014 passa a ser inviabilizado porque algumas de suas metas não foram atingidas e outras sequer serão, especialmente aquelas que requerem o investimento financeiro do Estado nos serviços públicos, haja vista que, tal investimento passa a estar “congelado” para os próximos 20 anos (a partir do ano de 2017), em função da aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 que estabeleceu ao país um novo regime fiscal. A entrevista completa de Demerval Saviani encontra-se disponível na Internet: <https://www.brasildefato.com.br/2017/12/08/pec-do-teto-dos-gastos-inviabilizou-a-educacao-publica-no-brasil-diz-dermeval-saviani/>. Acesso em 26 de novembro de 2017.

despesas públicas”⁶⁵ (BANCO MUNDIAL, 2017), encomendado pelo próprio governo brasileiro ao BM, com a finalidade de divulgar diversos resultados que evidenciam as deficiências do desenvolvimento social e econômico do país, incluindo ainda, análises, avaliações pessimistas e proposições sobre as questões que dizem respeito à educação no Brasil.

Com relação às avaliações presentes no referido documento, Amaral (2017a)⁶⁶ entendeu que elas acabaram enfatizando uma série de críticas aos aspectos relacionados ao financiamento e à gestão de despesas com a educação superior. Críticas⁶⁷ que foram elaboradas e publicizadas para garantir argumentos persuasivos, construídos com base no pensamento neoliberal, que apontaram para a necessidade de haver uma ampla abertura ao processo de privatização no país, acompanhada de uma significativa redução do investimento em recursos e serviços públicos, para que sejam priorizados os interesses da iniciativa privada.

Entre as principais medidas para a privatização da educação superior no Brasil, o documento do BM apontou, por exemplo, a necessidade de realização de empréstimos públicos aos estudantes (financiamento estudantil). Justificando, ainda, que estes devem ser pagos com o salário dos estudantes no futuro, a partir do momento que se tornarem profissionais, com a posse de diploma universitário – como se isso fosse o suficiente para garantir um retorno financeiro na realidade brasileira. Para o BM, tais empréstimos não

⁶⁵ O referido documento “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil: revisão das despesas públicas” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 7) foi produzido sob encomenda do próprio governo brasileiro. E seu resumo inicia deixando claro que o estudo ao qual se propôs chega à conclusão de que “o Governo Brasileiro gasta mais do que pode e [que], além disso, gasta mal”. Por essa razão, entendeu como necessário buscar analisar e apresentar “as raízes dos problemas fiscais recorrentes do Brasil”, como também apresenta proposições e soluções neoliberais para estas questões. O documento está disponível na Internet: <<http://documents.worldbank.org/curated/>>. Acesso em 22 de novembro de 2017.

⁶⁶ Amaral (2017a) produziu uma análise detalhada e uma crítica aprofundada especificamente sobre os apontamentos do BM para a educação brasileira, a partir do texto por ele intitulado “Uma análise do documento ‘Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil’”. Nele, o autor explica que a avaliação que o banco produz possui um nível muito baixo, e que leva em consideração apenas a investigação relacionada às questões financeiras e os resultados obtidos a partir de exames e provas aplicadas no âmbito educacional. Em entrevista ao site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fiocruz, o autor (AMARAL, 2017b) revelou que o BM produziu a análise a partir simplesmente do cruzamento de dados estatísticos, tendo a impressão de que “[...] não considera a especificidade da sociedade brasileira, tão desigual, com heterogeneidades regionais imensas, a cultura, a história, ou seja, não leva em conta nada de um país tão diferente e tão especial como é o Brasil. Leva em conta simplesmente a ideia economicista de pegar duas informações e sair tirando conclusões sobre a ineficiência do sistema. E com isso faz análises escalafóbicas [...]”.

⁶⁷ Entre as críticas e análises que se referem à educação e à educação superior brasileira, que estão presentes no documento “Um Ajuste Justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil – Brasil: revisão das despesas públicas” (BANCO MUNDIAL, 2017), estão as alegações de que: tem havido um desperdício de pelo menos um quarto do Produto Interno Bruto (PIB) do total que é gasto (0,7%) nas IES federais; há um investimento injustificável de até cinco vezes superior em alunos de IES públicas em comparação com os alunos de IES privadas; e que há a incoerência de oferecer educação superior pública na atualidade, para ter suas vagas e cursos ocupados majoritariamente por alunos mais ricos.

devem ficar mais restritos apenas aos estudantes de IES privadas – tal como já vem ocorrendo por meio do FIES desde 2001 –, mas devem considerar também os estudantes que estão nas IES públicas, de modo que estes também possam pagar ao governo pela educação que tiveram acesso, acelerando o processo de privatização e financiamento da educação superior pública no país.

Por essa razão é que no texto do próprio documento do BM são apresentados como necessidade a expansão e o maior investimento no FIES, além de, combinado a isso, a ocorrência da ampliação do investimento que já ocorre nas IES privadas, garantindo o

[...] fornecimento de bolsas de estudo gratuitas a estudantes dos 40% mais pobres da população (atualmente, 20% de todos os estudantes das universidades federais e 16% de todos os estudantes universitários no país), por meio da expansão do programa PROUNI. Todas essas reformas [, na perspectiva anunciada pelo BM,] [...] melhorariam a equidade e economizariam pelo menos 0,5% do PIB do orçamento federal” (BANCO MUNDIAL, 2017, p. 13).

Trata-se de propostas e medidas que evidenciam claramente o alto investimento político neoliberal na apresentação de inferências para, não somente desqualificar a realidade dos serviços públicos brasileiros, mas, principalmente, para apresentar soluções que, como descreveu Amaral (2017a, p. 1), além de serem “[...] absurdas que beiram ou chegam à irresponsabilidade”, coincidem com o projeto de privatização. Fato este que se agrava e demonstra a prevalência do tendenciamento ideológico burguês, quando se percebe que tais proposições fazem uso de estudos, análises e pesquisas de cunho “[...] absolutamente economicistas e não consideram, em nenhum momento, a complexidade da sociedade brasileira que possui uma das maiores desigualdades do mundo”.

Entendemos que todos os encaminhamentos políticos, ideológicos e econômicos, que ocorrem desde o início da década de 1990, sendo reforçados na atualidade (no governo Michel Temer), têm como perspectiva central a ampliação da privatização dos serviços públicos, dentre os quais a educação superior ocupa grande destaque. Isso porque, o objetivo é controlá-la progressivamente para torná-la também mais produtiva, associando-a ao formato de uma empresa privada, que produz e comercializa uma grande quantidade de serviços, mercadorias e mão de obra (qualificada e barata), à custa da progressiva exploração da força de trabalho, especialmente dos professores, o que lhe possibilitará adquirir a capacidade de extração da mais-valia.

Afinal, do ponto de vista capitalista, a subsunção formal da universidade pública ao capital não será completamente alcançada enquanto ela e seus professores forem mantidos exclusivamente pelo Poder Público (com recurso do fundo público), e também orientados por princípios do direito público, e não a partir da lógica comercial, financeira e ideológica que sustenta as empresas privadas e seus trabalhadores, que as permitem ampliar suas condições de mercadorização dos serviços relacionados ao trabalho do professor e à educação (OLIVEIRA, 2000).

Trata-se de um projeto político e econômico amplo, que busca aumentar a lucratividade da universidade por meio do trabalho imaterial realizado no seu interior e pelos professores, aos moldes do que ocorre nas IES privadas, onde a subsunção formal e real da educação ao capital apresenta-se como uma prática constituída, que se vale e se sustenta economicamente por meio da extração da mais-valia de todos os trabalhadores que vendem a força de trabalho.

Não por acaso, temos presenciado a universidade ser encaminhada de maneira rápida em direção ao processo que acentua suas potencialidades comerciais, cuja finalidade é garantir sua correspondência contínua ao projeto histórico burguês de aprofundamento da alienação humana e “mercadorização” do próprio homem. O que, inevitavelmente, passa pelo controle capitalista do trabalho docente realizado na educação e no campo acadêmico de um modo geral, como veremos adiante, com o objetivo de distanciá-lo da sua condição ontológica, que concebe o professor como sujeito omnilateral, para dar lugar ao trabalho docente e educativo mecânico, dividido, prático, inconsistente e afastado da essência humana.

3.3. Subsunção do trabalho docente ao capital: impactos da reestruturação produtiva sobre o professor inserido na educação superior

Ao longo deste capítulo observamos que, historicamente, o processo de intensificação do controle sobre a universidade, a educação e o trabalho imaterial e educativo que ela oferece, compõe o amplo desenvolvimento do capitalismo globalizado, que avançou no sentido de aprofundar o movimento histórico de subsunção da educação aos interesses de mercado, estabelecido pela ordem social burguesa. O maior objetivo tem sido o de conduzi-la a colaborar com o aprimoramento de formas cada vez mais sofisticadas de exploração do trabalho (SAVIANI, 2011a).

Este movimento histórico foi criticado por Gramsci (1979), na obra *Os intelectuais e a organização da cultura*, em que produziu uma análise sobre a escola moderna. O autor destacou que a transformação e a adequação deste espaço para atender às exigências da produção capitalista, fez com que a educação escolar (e universitária) se tornasse uma parte constitutiva do próprio modelo de produção, sendo permanentemente reestruturada, com o apoio de sujeitos e intelectuais adequados e bem preparados produtivamente para corresponder às expectativas por avanços sobre as formas de acumulação e lucro.

Nesse sentido, Gramsci (1979) nos auxiliou a entender que a educação veio se adequando para atender as mais diferentes finalidades, mas, principalmente e hegemonicamente, aquelas finalidades utilitaristas, com o objetivo de cumprir as exigências da produção capitalista. Finalidades estas que atualmente, em função do constante processo de reestruturação produtiva e da expansão da sociedade do conhecimento, vêm apresentando avanços ainda mais severos, profundos e expressivos, evidenciando o controle político e ideológico sobre a educação e a educação superior, dando prioridade à função produtivista e economicista que podem oferecer.

São avanços relacionados ao exercício de maior controle da educação pelo mercado, que, como revela a historicidade, têm sido mantidos e aprofundados ao longo do tempo, em função do domínio ideológico e político burguês que também é exercido diretamente sobre os professores, sobre os trabalhadores que atuam em todos os níveis da educação (desde a educação básica à superior) e que se inserem no âmbito do trabalho imaterial, da produção científica e da divulgação do conhecimento (GRAMSCI, 1979, p. 117). Ideologicamente, o processo tenciona cooptá-los e controlá-los, sobretudo por meio dos projetos de formação superior (e outros níveis acadêmicos) e de profissionalização que são a eles destinados, com a finalidade de expandir as possibilidades de alienação e mercadorização do trabalho que exercem, tornando-o, gradativamente, refém da lógica de subsunção ao capital, como vimos no segundo capítulo.

As ações direcionadas à formação e à profissionalização docente passam, portanto, a ser planejadas, estruturadas e organizadas pela classe dominante, com os processos de reformas políticas do Estado neoliberal e o processo de reestruturação produtiva do capitalismo global, para garantir desenvolvimentos e avanços de projetos políticos e econômicos capazes de exercer um controle ainda mais efetivo sobre: a educação, os conhecimentos que devem ou não ser valorizados nas escolas e nos processos educativos, a subjetividade dos alunos e futuros trabalhadores, e, principalmente, sobre o trabalho e a identidade profissional dos professores (de todos os níveis de educação).

Trata-se de um movimento estruturado e persuasivo, que articula estrategicamente a formação e profissionalização docente (processos de formação inicial, formação continuada, desenvolvimento profissional e construção da identidade profissional) como categorias indissociáveis, para que possam ser utilizadas na garantia do exercício de controle sobre a função social dos professores, principalmente aqueles que atuam na educação superior. Dando, assim, ênfase e valorização à instrução e ao aprimoramento do saber técnico e prático, no intuito de favorecer o empenho na realização de tarefas cada vez mais diversificadas no âmbito acadêmico e institucional. De acordo com Neves (2013), isso explicita os interesses do capitalismo sobre o trabalho imaterial desempenhado pelo professor, para que este seja convertido em mercadoria e assuma (via formação e profissionalização) o perfil de intelectual orgânico⁶⁸, capaz de garantir a realização de processos formativos em que as ideias e conhecimentos circulantes sejam correspondentes ao favorecimento da hegemonia burguesa e à valorização dos interesses econômicos e produtivos.

Por essa razão, como entendido por Souza e Magalhães (2013), o objetivo do capital tem sido, historicamente, ampliar seu exercício de poder sobre os processos formativos direcionados aos professores, sobre os trabalhos (imateriais) e sobre os processos formativos organizados pelos próprios professores na educação superior. Especialmente para torná-los mais eficientes em propagar os valores da classe dominante, o padrão de sociabilidade burguesa e as deliberações políticas de caráter neoliberal. Mas, também, para torná-los mais adequados aos critérios de produtividade burguesa, exigindo-lhes constante formação, porém, uma formação subsidiada por um mínimo de conhecimento (teórico, científico e político), desenvolvida principalmente em cursos aligeirados e de caráter pragmático. Isto para que sua força de trabalho seja valorizada e reconhecida como mercadoria meramente instrumental, de menor custo, sem que afete o desenvolvimento da produtividade (da subsunção constante ao capital), da capacidade de expandir as formas de produção de mais-valia, contribuindo ainda para que os demais trabalhadores (alunos) recebam também uma formação frágil teoricamente e se tornem cada vez mais obedientes e eficientes na geração de lucro.

Da mesma forma que, sob a égide do capitalismo, tal como Marx (1978) evidenciou no *Livro I do Capítulo VI (Inédito) de O Capital*, o trabalho imaterial do professor na educação superior não escapa da tarefa que também é atribuída a qualquer outra atividade de

⁶⁸ O conceito de intelectual orgânico está associado à compreensão de Gramsci (2002, p. 93), que considerou todo indivíduo “[...] que exerce funções organizativas em sentido lato, seja no campo da produção, seja no da cultura e no político-administrativo”. No caso dos professores, como explicou Neves (2013), podem ser compreendidos como intelectuais orgânicos e profissionais, uma vez que não são somente intelectuais como todos os homens, eles exercem funções intelectuais na sociedade.

trabalho inserida na totalidade do modo de produção vigente: contribuir de forma eficiente com a acumulação e valorização do capital. Com o avanço da sociedade do conhecimento, esta tarefa acaba sendo imposta ao professor para ser cumprida tanto de *forma direta* – por meio da venda da força de trabalho do professor aos capitalistas e proprietários dos meios de produção (escolas e universidades) – quanto de *forma indireta* – “[...] por meio da qualificação científico-tecnológica de trabalhadores para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23).

No primeiro caso, em que a produtividade e a contribuição do professor para valorizar o capital ocorrem de *forma direta*, trata-se da forma original com que Marx (2013, p. 706) definiu o trabalho produtivo no capitalismo. Isto é, refere-se ao trabalho cuja função é, essencialmente, a produção imediata de mais-valia e não apenas a produção de mercadorias. Isso ocorre a partir do momento em que o professor tem o seu trabalho imaterial vendido, apropriado e explorado pelo proprietário privado da “fábrica de ensino”, possibilitando a este, a partir do acúmulo de trabalho excedente, a apropriação de mais-valia e seu enriquecimento. Este trabalho corresponde ao que ocorre, por exemplo, com os professores que atuam nas universidades privadas, já que lá eles são vistos e tratados essencialmente como mercadorias produtoras de valores de troca para o mercado; mas não se trata, como refletiu Lancillotti (2008), do que ocorre com professores que atuam a serviço do Estado (servidores públicos), pois estes, mesmo sendo assalariados e também explorados, têm suas atividades consumidas apenas enquanto valor de uso⁶⁹, não podendo ser concebidos como trabalhadores produtivos porque não geram mais-valia de forma direta.

Já no segundo caso (*forma indireta*), em que a produtividade do trabalho docente pode ocorrer de *forma indireta*, estamos relacionando à capacidade identificada no professor de contribuir para formar os demais trabalhadores e propagar sobre eles, e sobre a formação desenvolvida com eles, os valores, as ideias e os conceitos necessários ao capital para a manutenção de sua ordem e expansão de sua valorização. Assim, esse processo implica afetar a subjetividade docente e programá-la para corresponder aos interesses do mercado, apropriando-se diretamente da natureza imaterial que caracteriza esse trabalho para utilizá-la de maneira ideológica, direcioná-la para afetar também a consciência de todos que se envolvem nos processos formativos, e, com isso, impedi-los de compreender criticamente a

⁶⁹ Como já compreendido no segundo capítulo desta tese, o *valor de uso* que compõe toda e qualquer mercadoria está relacionado à capacidade desta de desenvolver uma ação que necessariamente gere a transformação do objeto para atender alguma finalidade humana estabelecida. “Esse processo não tem como finalidade produzir excedentes para acumular riqueza” (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 22).

realidade e questioná-la, ao mesmo tempo em que busca-se garantir a ampliação das formas de alienação, de extração da mais-valia, elevação da produtividade e valorização do próprio capital.

Ainda sobre a produtividade do trabalho docente que se desenvolve de *forma indireta*, é preciso destacar que ela representa um movimento histórico bastante valorizado nas últimas décadas, decorrente dos avanços da reestruturação produtiva, da lógica de organização do trabalho toyotista e da sociedade do conhecimento, que, por sua vez, identifica na condição imaterial do trabalho do professor na educação superior a chave para: conquistar processos produtivos mais elaborados, flexíveis, dinâmicos e sofisticados cientificamente; formar trabalhadores de novo tipo, necessariamente competentes, subsidiados com informações superficiais e adequados aos critérios de produtividade postos pelo desenvolvimento do próprio mercado. Isso explica o fato de que, apesar de não ser um processo de produção que gera mais-valia de forma imediata (o que de certo modo limita a produtividade do trabalho não-material do ponto de vista do capital), na contemporaneidade,

[...] contrariamente à época de Marx, o trabalho imaterial torna-se mais factível de tornar-se produtivo, "o que exige, em contrapartida, amplos e constantes investimentos em infraestrutura, em ciência e em tecnologia aplicada" [...]. O que isto significa dito de forma mais direta? Que a ciência, a tecnologia e as inovações tecnológicas tornam-se imprescindíveis no momento atual para a "potencialidade renovada de fantástica ampliação da riqueza a partir da base industrial consolidada pela estrutura produtiva existente" [...]. Isto impõe, para o centro das mudanças que assistimos nos últimos 40 anos no mundo e a partir da década de 1980, no Brasil, que a sociabilidade seja alterada na direção de uma "sociabilidade produtiva". Para isto, de um lado as instituições escolares — que são o lugar privilegiado da educação básica — são chamadas para o lugar central no processo de construção desta sociabilidade; de outro, as universidades são postas no centro do processo de formação de professores e de produção de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, modificando profundamente a natureza da instituição universitária, das instituições escolares da educação básica e do trabalho do professor (SILVA JÚNIOR, 2009, p. 146-147).

Dada as necessidades da estrutura produtiva contemporânea de expandir suas formas de alienação e controle sobre os trabalhadores, a natureza imaterial do trabalho dos professores universitários, mediada principalmente pelas práticas de ensino e produção do conhecimento, passa a receber importante destaque com a finalidade de ser readequada e colocada à disposição do capital para instruir os demais trabalhadores, “[...] por meio de diferentes mediações que ‘convençam’ o trabalhador, pela força ou pela persuasão, a ser artífice da própria exploração” (KUENZER, 2011, p. 678).

Essa compreensão auxilia a revelar que, embora o trabalho imaterial desenvolvido pelo professor na educação superior seja entendido como improdutivo no processo de ensino-aprendizagem que é construído na relação direta com o aluno – já que nesta ação não se gera produção de mais-valia de forma direta, tampouco ela converte-se em lucro para o capital de modo imediato. Ao submeter a força de trabalho aos interesses do capitalismo (como ocorre com todos os processos que compõem a totalidade do trabalho capitalista), o professor é dirigido a se comprometer com a finalidade central do sistema produtivo, caracterizada pelo processo de expansão e ampliação de sua capacidade de apropriação de mais-valia. Portanto, isso mostra que, apesar da natureza do trabalho docente na educação superior ser imaterial, não significa que, ao fim, ele seja tomado pelo capitalismo como trabalho improdutivo. Ao contrário, como mercadoria,

[...] ele se articula à lógica da acumulação, quer pela produção de excedentes nas instituições privadas, quer pela atuação em currículos que segmentam a formação, reafirmando as diferenças de classe, quer pela reprodução de subjetividades disciplinadas com a qualificação necessária para atender as demandas do modo de produção capitalista (KUENZER, 2011, p. 679).

Portanto, a produtividade do trabalho imaterial exercido pelo professor na educação superior está articulada não apenas ao seu valor de troca e à sua capacidade de gerar trabalho excedente e produção de mais-valia de forma direta, mas também, sobretudo nos dias atuais, à valorização e divulgação de conceitos e ideias no interior dos espaços educacionais. De modo que isso também repercute no mundo da produção e motive, indiretamente, os alunos, futuros trabalhadores e professores (graduandos em licenciaturas), a acompanhar e corresponder às demandas do setor produtivo (MARX, 2011).

Isso explica o fato de hoje termos, hegemonicamente, projetos e modelos de formação voltados ao professor, que buscam contribuir para que este profissional possa atender às necessidades econômicas do capital e não as necessidades humanas e sociais. A intencionalidade do capital tem sido a de produzir não apenas um professor preparado para a produção da mais-valia de forma direta, mas também, e principalmente, um professor relevante como produtor e gerador de mão-de-obra, formador de sujeitos típicos e propícios ao pleno atendimento comercial, ou seja, produtivos e consumistas.

Na verdade, o que diferencia o professor universitário dos demais trabalhadores também produtivos no capitalismo, e que lhe permite ser apropriado e subsumido pelo capital, é, necessariamente, a própria especificidade do trabalho imaterial que caracteriza sua particularidade. Especificidade esta que, como vimos, lhe possibilita corresponder, tanto de

forma direta quanto de forma indireta, à produção de mais-valia. Atuando, deste modo, como agente colaborativo e persuasivo que pode ser controlado em favor dos interesses dominantes.

A especificidade do trabalho docente na educação superior está diretamente vinculada a duas formas com que, segundo Marx (1978), o trabalho imaterial pode ser realizado, e que, conseqüentemente, geram tipos de mercadorias diferentes. O primeiro caso refere-se à capacidade do professor de produzir conhecimentos, ideias e teorias (produtos imateriais), que adquirem formas materiais (livros, artigos, produções teóricas, etc.), que, por sua vez, lhes possibilitam existirem isoladamente - independente do professor, circulando livremente como mercadorias a serem apropriadas e convertidas, através da comercialização, em lucro para o capitalista que detém o domínio da produtividade imaterial do professor.

No segundo caso, trata-se da capacidade imaterial do professor universitário de produzir processos de ensino-aprendizagem que não deixam de ser apoiados por determinadas condições físicas e materiais⁷⁰ (escolas, universidades, centros de ensino, etc.), mas que, necessariamente, geram produtos imateriais (conhecimentos, ideias, informações, etc.). Estes produtos imateriais não podem se desvincular do ato em que ocorre a própria produção, tampouco de quem os produziu, para que possam existir isoladamente. O que também não impede que sejam tratados e consumidos pelo capital como mercadorias ou ainda, neste caso, como mercadorias responsáveis por acentuar o valor de troca das demais mercadorias por meio do conhecimento, da formação e da qualificação que é produzida pela ação do professor (MARX, 1978).

Como exemplo de trabalho docente, produtivo e imaterial, vinculado ao primeiro caso citado, temos os professores universitários que produzem atividades intelectuais as quais resultam em livros ou outras produções bibliográficas, e também o caso dos professores que atuam na EaD, onde as produções que realizam se separam objetivamente dos atos de consumo – já que alunos e professores nem sempre se relacionam ou se articulam simultaneamente e presencialmente. Para o segundo caso, também destacado anteriormente a partir da reflexão de Marx (1978), temos como referência as práticas de ensino e as ações educativas que ocorrem nos diversos contextos formativos em que os professores universitários se inserem de forma presencial - é o caso das escolas e universidades, sejam

⁷⁰ Como explicado por Soares (2007, p. 6), “[...] Marx traz à tona o conceito de trabalho não-material [ou imaterial] sempre vinculado à produção material da vida humana e relacionado à questão do conhecimento e da capacidade humana de abstração. Por exemplo, para que uma aula ocorra, faz-se necessário um conjunto de condições materiais que a possibilite, entre as quais poderíamos citar o próprio espaço físico adequado; os materiais didáticos necessários (livros, cadernos, quadro, giz); os agentes envolvidos no processo (professores e alunos). O desenvolvimento do processo educativo (no caso, por meio da aula) exige alguma materialidade e não ocorre independente dela”.

elas públicas ou privadas- e que possibilitam, de forma dialética, a realização simultânea da produção por parte do professor e do consumo do produto do trabalho docente por parte do aluno, respectivamente.

O exercício de controle do capital sobre estas duas formas de trabalho produzidas pelo professor inserido na educação superior - produtivo e imaterial - se acentuou expressivamente nas últimas décadas no Brasil, ligado aos processos de reformas políticas neoliberais que também foram destinados à educação e à universidade, como tratamos anteriormente. Posto que, identifica-se o potencial que esta produtividade oferece ao capital para que possa expandir suas formas de exploração, seu domínio sobre as subjetividades e sua apropriação do trabalho humano para manter a continuidade de sua valorização. Autores como Brzezinski (2002), Guimarães (2004; 2009), Souza e Magalhães (2013) destacaram que essa acentuação decorre do movimento de reestruturação produtiva e ascensão da ideologia neoliberal, que, por sua vez, passaram a requisitar mudanças profundas na identidade docente, na função social dos professores e, especialmente, no trabalho que desenvolvem.

A ideia central deste movimento de reformas políticas, que se desenvolveu promovendo mudanças na identidade docente, relaciona-se diretamente ao atendimento das novas exigências do setor produtivo, que passou a impor aos professores universitários a realização de trabalhos imateriais e práticas educativas que colaborem com: o projeto burguês de intensificação e fragmentação dos processos de trabalho; o aperfeiçoamento progressivo dos sistemas de produção; o desenvolvimento de novas tecnologias e mercadorias; e com a valorização de um sistema educacional que se sustenta essencialmente na apropriação de informações superficiais e utilitárias, centradas nas exigências do mercado em constante transformação, justamente para manter a máquina ideológica do sistema capitalista (LIMONTA; SILVA, 2013).

As ações produzidas pela reestruturação da organização social capitalista nas últimas décadas do século XX, e nas primeiras décadas do século XXI, geraram diferentes impactos também sobre os projetos de formação e profissionalização destinados ao professorado de um modo geral e particularmente aos professores da educação superior. Tendo como um de seus principais focos a intervenção sobre a produção imaterial, manifestada pela ação do professor a partir da elaboração e propagação de conhecimentos, ideias, discursos e práticas relacionadas à docência, com a finalidade de readequá-lo para, com isso, garantir amplamente ao capital “[...] a reprodução dos interesses da burguesia, ameaçados pela crise” (TONET, 2017, p. 37).

Este foco sobre o trabalho docente na educação superior, em nenhum momento deixou de receber investimento do capital para ser continuamente alcançado, valendo-se do uso de “[...] todas as armas — econômicas, políticas, ideológicas, culturais —, inclusive com a violência mais aberta e brutal” (TONET, 2017, p. 37), com o propósito de exercer o domínio sobre o ser social professor, afetando sua ontologia, consciência, função social, e, por conseguinte, a formação que ele propicia aos demais trabalhadores. “Mas, claro, sempre sob a capa [ideológica de que esta ação ocorre em função] da defesa dos interesses de toda a humanidade” (TONET, 2017, p. 37), exatamente para atender a necessidade do capital de se produzir o consenso social e a adesão de todos, principalmente dos próprios professores, às ações econômicas e políticas que garantem a hegemonia da ordem social estabelecida.

No caso específico dos professores que trabalham na educação superior, a busca do capital para exercer o domínio sobre eles não foi diferente do domínio também exercido sobre os demais profissionais e professores, submetidos aos diversos projetos de reformas políticas educacionais desenvolvidas a partir de 1990. Ao contrário, pode-se dizer que o foco neoliberal e produtivista direcionado a eles foi ainda mais acentuado nas últimas décadas, porque a ação formativa que produzem tornou-se amplamente reconhecida na “era” da sociedade do conhecimento como meio para gerar e efetivar processos de trabalhos produtivos (geradores de mais-valia) para o capitalista, que se apropria desta força de trabalho no âmbito do setor privado. Além de que o professor da educação superior possibilita a formação de todos os demais trabalhadores e professores (com formação de nível superior) que irão atuar na produção capitalista, de modo a capacitá-los para ampliar a produção de mais-valia de forma direta e indireta, e reproduzir os discursos e as práticas que atendem às demandas de mercado.

Nesse sentido, é preciso compreender que houve também o investimento específico do capital global sobre a docência universitária, com especial atenção à docência universitária produzida também para a formação dos próprios professores (nos cursos de licenciatura), intentando readequá-la ao parâmetro economicista e produtivista forjado pelo neoliberalismo. Isso foi feito e continua sendo implementado para afetar, requalificar e redirecionar o trabalho dos professores que atuam neste nível de educação, de modo a promover também ações coercitivas e de controle sobre eles.

Em relação ao processo que envolve a formação do professor universitário, é preciso destacar que este aspecto vem se desenvolvendo em condições adversas, não só nas últimas décadas, mas também na atualidade. Afinal, não é possível encontrar nas orientações políticas estabelecidas pela legislação brasileira, normas ou diretrizes específicas que permitam delinear, ainda nos dias atuais, como deve ou não ocorrer a formação dos docentes que se

propõem a atuar neste nível de ensino. Fato este que, de algum modo, traz implicações ao desenvolvimento do trabalho deste professor, pela ausência de delineamento pedagógico e organizacional acerca de sua atuação profissional. O que, intencionalmente, lhe possibilita estar ainda mais suscetível e vulnerável às intervenções ideológicas que tendem a direcionar sua atuação em favor de determinados interesses políticos e sociais do capitalismo (ANES, 2015).

Para Batista (2011), apesar da centralidade e crescente discussão em torno da formação de professores desde o final do século passado, nem sempre ela se propôs a pensar sobre a formação dos docentes que atuam na educação superior e tampouco avança sobre a possibilidade de pensar a docência universitária como atividade complexa, que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão.

É verdade que a discussão sobre a formação de professores para a educação superior recebeu certa atenção a partir da década de 1960 no Brasil, principalmente em decorrência do Parecer n. 977/1965⁷¹, com o objetivo de atender ao contexto histórico que passou a exigir a formação de pesquisadores e professores para responder às necessidades de desenvolvimento da educação superior no país (BATISTA, 2011). Entretanto, desde então, as discussões que envolvem a formação para a docência no ensino superior acabaram se direcionando prioritariamente para os aspectos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa e da produção do conhecimento, e pouco se reportou aos aspectos práticos relacionados à docência, que envolvem as questões sobre o processo de ensino-aprendizagem (didática, planejamento, metodologias para organização de disciplinas, avaliações, etc.) na área acadêmica e profissional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; BATISTA, 2011).

Batista (2011, p. 1, *grifos do autor*) ressaltou que, na verdade, diferente do que veio ocorrendo com os direcionamentos políticos sobre a formação docente para a educação básica, no que tange à formação docente para a educação superior a realidade tem “[...] sido considerada obscura, tendo em vista que a legislação [brasileira] não esclarece de que forma deverá se organizar essa formação” e ainda não há qualquer esclarecimento que responda “*quem é o professor universitário*”, sua função social e a especificidade do seu trabalho no âmbito pedagógico e didático.

⁷¹ O Parecer n. 977/1965 “[...] indicou como prioridade a formação de professores e pesquisadores para atender as necessidades de ensino, do desenvolvimento científico e tecnológico do país” (BATISTA, 2011, p. 11).

Apenas em 1996, com a aprovação da LDBEN n. 9.394, surgiu um novo parecer, especificamente os artigos n. 65 e n. 66⁷² que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2010), estabeleceram parâmetros direcionados à formação docente para a educação superior. Destacando, dessa forma, que ela deve ocorrer somente no âmbito da pós-graduação, prioritariamente em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e que não é exigida a realização de prática de ensino de no mínimo 300 horas, tal como é exigido na formação docente para atuar nos demais níveis educacionais. Não obstante, para além destas deliberações, nada mais foi mencionado e estabelecido como regimento específico sobre a formação de professores da educação superior no Brasil e desde então prevalece como a única legislação específica que rege sobre isso, sem sequer fazer qualquer tipo de menção ou esclarecimento teórico sobre quais seriam as principais características que identificam e determinam a formação e a função social do professor universitário. Fato este que, segundo as referidas autoras (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010), fragiliza ainda mais o trabalho docente, tornando-o distante de qualquer projeto político que vise sua qualificação, seu enriquecimento teórico, pedagógico, político e social.

A fragilização que a deliberação da LDBEN gera para a formação docente superior, está relacionada ao fato de que, tal como foi estabelecida, torna-se evidente que no Brasil a formação para a docência universitária não é concebida

[...] como um *processo de formação* [para o exercício de uma profissão], mas sim como preparação para o exercício [de uma atividade ocupacional que se desenvolve no] magistério superior, [e] que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Tal fato vem provocando um aumento significativo da demanda por esses cursos e o crescimento de sua oferta, especialmente na área da Educação, uma vez que se nota uma ausência da formação para a docência superior nos programas de pós-graduação das demais áreas. Por outro lado, a não exclusividade da formação nesse nível expressa na lei, tem provado um crescimento da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) ou mesmo a introdução neles de disciplina denominada Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior, especificamente voltada à formação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 40-41, *grifos das autoras*).

Isso explica que, embora não reste dúvida de que a formação e o trabalho desenvolvido pelo professor da educação superior sejam peças fundamentais para o

⁷² O Artigo n. 65 da LDBEN 9.394 de 1996 descreve que: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. Já no Artigo n. 66 consta que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996).

desenvolvimento da docência universitária e para a formação dos demais professores e trabalhadores, a legislação brasileira foi “[...] omissa quando se trata da formação pedagógico-didática para os docentes” universitários (MONTOVANI; CANAN, 2015, p. 138), especialmente quando a formação inicial destes profissionais é o bacharelado e não a licenciatura⁷³. Afinal, tal como sugere a LDBEN, remeter aos programas de pós-graduação *stricto sensu* a responsabilidade pela formação pedagógica dos professores que irão atuar na educação superior, sem que antes haja uma formação específica para tal fim, revela a posição de omissão do Estado e das políticas específicas para esta área. Omissão porque, neste caso, não há preocupação em torno da identidade e dos aspectos didático-pedagógicos que devem compor o trabalho docente na educação superior. Ademais, como consequência, os docentes acabam realizando basicamente aquilo que observam na realidade

[...] prática, que é o preparo de profissionais voltados mais para a pesquisa do que para a docência. Esse fato, aliado ao critério mínimo exigido pelo Ministério da Educação – MEC, para habilitação ao acesso de profissionais à docência no Ensino Superior, de possuir apenas um curso de pós-graduação, leva um contingente cada vez maior de profissionais bacharéis a atuar sem o preparo em questões pedagógico-didáticas [...] (MONTAVANI; CANAN, 2015, p. 138).

Diante destes dilemas que afetam a formação de professores para a educação superior, Isaia e Bolzan (2004) refletiram que, além destes profissionais não terem uma formação específica e prévia, a trajetória profissional e de trabalho que percorrem se inicia de forma muito despreparada. O que dificulta ainda mais os esclarecimentos e a consciência crítica dos profissionais da educação superior com relação às questões políticas e ideológicas que afetam as condições de seu próprio trabalho. Na maioria das vezes, eles começam a atuar nos cursos superiores já aprovados (em andamento) e em disciplinas já estabelecidas, encarregando-se de forma solitária da responsabilidade pelo trabalho a ser exercido, sem receber orientações específicas relacionadas aos processos de planejamento, metodologia e avaliação. Por essa razão, acabam assumindo

[...] os encargos docentes respaldados em pendores naturais e ou modelos de mestres que internalizam em sua formação inicial, aliados a conhecimentos advindos de determinado campo científico e da prática como profissionais de uma atividade que não a do magistério superior. Tais elementos impedem,

⁷³ Nos cursos de licenciatura, por terem como foco a formação para a docência, o professor em formação tem a “[...] oportunidade de discutir elementos teóricos e práticos relativos à questão do ensino e da aprendizagem, ainda que direcionado a outra faixa etária de alunos, com objetivos de formação diferenciados da formação profissional universitária” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 105).

em muitos casos, a consciência da importância dos processos de *mediação pedagógica* [, teórica e política] para a formação de futuros profissionais (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 123, *grifo das autoras*).

Este despreparo, decorrente da ausência de uma formação específica para a docência superior, de acordo com os diversos estudos produzidos por Isaia (2000; 2002) e Bolzan (2001; 2002), corresponde à lógica neoliberal de fragilização da formação acadêmica, especialmente no seu sentido teórico e político. Em suma, gera-se uma série de consequências negativas que impedem ou dificultam, posteriormente, a construção de um trabalho que preze pela ética, pela formação humana e crítica e pela qualidade social para a educação superior. Entre estas consequências, as autoras (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 123) citaram:

- A ausência de um espaço formativo e institucional para a formação dos professores que atuam na educação superior, que permitiria a construção de uma identidade docente coletiva, “[...] no qual o compartilhar experiências, dúvidas e auxílio mútuo” pudessem possibilitar a produção de um conhecimento pedagógico transformador, capaz de minimizar o “sentimento de solidão pedagógica” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 123) e a lógica gerencialista a qual o trabalho docente está submetido.
- A limitação da capacidade de se produzir processos formativos cuja perspectiva de qualificação profissional implique o exercício da práxis, da “[...] possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 123). Fato este que elevaria o nível de compreensão e consciência pedagógica, social e política do professor.
- A restrição da possibilidade de continuar aprendendo e, com isso, qualificar continuamente a abordagem didático-pedagógica exercida. O que favoreceria a imagem que o próprio professor tem de si, da sua profissão e da relevância social do trabalho que exerce.
- A ausência de um compromisso com a cultura acadêmica⁷⁴ e a falta de consciência acerca da responsabilidade sobre a formação dos futuros profissionais. Especialmente porque, ao entrar na carreira, os docentes universitários focam na produção de pesquisas ligadas a uma área específica, “[...] o que parece não [lhes] garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor” (ISAIA; BOLZAN, 2004, p. 123).

⁷⁴ Naidorf (2005, p. 106) chamou de cultura acadêmica todos os aspectos que envolvem as “[...] representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários”.

Tais consequências revelam que, a ausência de uma formação específica para a docência universitária repercute diretamente na constituição da profissionalização e da identidade docente dos professores inseridos na educação superior. Justamente porque viabilizou maior abertura para que a consciência e a atuação do professor fossem impactadas pelas influências dos valores da profissionalização neoliberal, induzindo-as, progressivamente, a corresponder à produção educacional instituída com a universidade de caráter operacional (neoprofissional, heterônoma e competitiva) e à concepção de formação docente instituída com as reformas políticas neoliberais do Estado nas últimas três décadas.

Por essa razão é que vimos o trabalho docente na educação superior ter sido convocado pelo Estado e pela reestruturação produtiva para também se reestruturar. Reestruturar-se para corresponder a uma nova postura profissional e produtiva, articulada aos valores economicistas direcionados ao campo educacional, científico e político. O campo educacional, por sua vez, trouxe como demanda para a docência superior, a necessidade de viabilizar uma formação acadêmica geral orientada pela aquisição de competências e conhecimentos práticos adquiridos com as próprias experiências, justamente para favorecer um processo de aligeiramento da formação, com ausência de produção de reflexão ou análise crítica por parte dos sujeitos em formação.

Não por acaso, como ressaltado por Magalhães (2013, p. 65), o trabalho docente na educação superior, realizado nas IES públicas e nas IES privadas, tornou-se alvo de duras críticas com o advento das ações políticas neoliberais para a produção das reformas na educação brasileira nas últimas décadas. Da mesma forma, ele foi acusado de ser excessivamente teórico, “[...] conteudista demais e desarticulado da realidade”, o que, obviamente, favoreceu a propagação de um discurso ideológico que buscou, principalmente, desqualificar a identidade e a atuação do professor na educação superior. Tudo isso para que fosse possível construir “um terreno consensual” em favor da transformação da docência universitária, estimulando-a a priorizar a busca por eficiência e por práticas reflexivas distantes e recuadas da teoria, como se esta passasse a ser entendida como completa “[...] perda de tempo ou especulação metafísica”.

Obviamente este processo, ao instituir uma nova dinâmica para o trabalho do professor na educação superior a partir da década de 1990, com a finalidade de que ele pudesse atender aos interesses mercadológicos impostos também à formação dos demais professores, não deixou de gerar uma série de tensões entre os próprios professores universitários (MAGALHÃES, 2013, p. 66). Estes se viram “[...] às voltas com processos ideológicos de ressignificação da educação, logo da docência universitária”, uma vez que a eles foi imposta à

necessidade de exercerem seus trabalhos para favorecer e legitimar o poder do mercado sobre a educação e sobre a formação superior, estimulando-os a reproduzir as mesmas regras, normas, valores e condutas estabelecidas no setor empresarial, para garantir a manutenção da reprodução do sistema econômico, valendo-se do uso de indicadores como: “eficiência, eficácia e produtividade, produto, treinamento, sistema de informação e validação de desempenho e estatísticas [...]”. Isso tudo para ajudar “[...] a consolidar uma lógica que declaradamente passou a controlar o trabalho do professor, entendendo-o como um insumo” (MAGALHÃES, 2013, p. 66) necessário para produzir serviços e mercadorias.

Progressivamente, com o desenvolvimento da sociedade do conhecimento e com a ausência de projetos políticos para garantir uma formação ética, política e pedagógica específica para o professor universitário, o trabalho produzido por ele acaba sendo submetido a uma série de problematizações, com a finalidade de redirecionar sua função, na maioria das vezes em favor da alienação do trabalho. Por consequência, contribui-se para “mercadorizar” ainda mais o professor, afetando sua manifestação humana, ontológica e social, pois esta ação (alienação) lhe faz perder o significado de sua prática social, sua autonomia e sua capacidade reflexiva, o distanciando do exercício da práxis, do “[...] significado da docência universitária enquanto um trabalho que visa o processo formativo de um sujeito”. Deste modo, impelido a atender aos parâmetros estabelecidos pelo mercado, em favor da reestruturação econômica e produtiva, “[...] aliena-se e descaracteriza e compromete [sua] atividade pedagógica”, de modo que esta se torna mero instrumento para adestrar e alienar também os demais professores e trabalhadores (MAGALHÃES; LIMONTA, 2011, p. 120).

Logo, sendo impactado pelas reformas políticas neoliberais que afetaram e ainda afetam a universidade e a educação superior no Brasil, cabe enfatizar que o trabalho docente na educação superior é atingido em cheio por todas estas mudanças e transformações. Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006), os professores que atuam neste nível de educação foram também submetidos a diferentes processos de controle, com a finalidade de acentuar e forçar “o ritmo da produção” que oferecem para reproduzir informações; incrementar novas tarefas a serem realizadas; instituir processos de trabalhos diferenciados, extensos, atípicos e flexíveis; e buscar

[...] a aceleração do desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica “produtivista-consumista”, comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo [ou a distância], reduzindo o tempo de convivência, um campo coletivo de criação – com o texto, o tema, os colegas e professores [...] (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 49).

Dessa forma, o professor inserido na educação superior se encontra diante de um grave processo de aprofundamento da alienação de seu trabalho (perda de autonomia), representado pela capacidade do capital de ampliar seu exercício de controle sobre todas as ações correspondentes à sua prática profissional e à função social docente. O empobrecimento humano e a fragmentação, a unilateralização e o desenvolvimento parcial (adequado ao cumprimento de tarefas práticas) dos professores da educação superior são gerados pelo processo acima citado. Uma vez que, subsumido aos interesses do capital, eles são direcionados a exercer atividades distanciadas de sua própria consciência, de sua intelectualidade, do exercício de sua teleologia, de sua condição ontológica (MANACORDA, 2010).

Embasados na reflexão de Manacorda (2010, p. 88), destacamos que os professores universitários, como indivíduos que vivem relações e formas cada vez mais aprimoradas de exploração do trabalho, estão direcionados a um processo de embrutecimento, sendo transformados em acessórios vivos da produção industrial burguesa, “[...] aviltado[s], [...] aleijado[s], [progressivamente] incapaz[es] de fazer algo [...] independente”. Fato este que, do ponto de vista marxiano, deve ser continuamente questionado, combatido e revertido, em favor da

[...] exigência de reintegração de um princípio unitário do comportamento do homem [, do professor]. Exigência a que não basta responder com a hipótese de uma teoria pedagógica e um sistema de educação que reintegrem de imediato [as] várias esferas [humanas] divididas entre si; mas que, de qualquer maneira, pressupõem uma práxis educativa que, ligando-se ao desenvolvimento real da sociedade, realize a não separação dos [professores] em esferas alheias, estranhas umas às outras e contrastantes, ou seja, uma práxis educativa que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda (MANACORDA, 2010, p. 90).

A exigência destacada pelo autor (MANACORDA, 2010) é favorável ao alcance da omnilateralidade do professor inserido na educação superior, ou seja, seu desenvolvimento humano integral, multilateral, alcançado por meio de um trabalho, um processo formativo e uma concepção de educação que considere todos seus sentidos, suas forças (manuais e intelectuais), necessidades e capacidades. O que permite ao professor o exercício de sua liberdade, de sua autonomia prática e reflexiva (sua práxis) e de sua chegada à compreensão crítica acerca da totalidade a qual compõe. Lhe permitindo, portanto, enxergar o desenvolvimento das formas de exploração as quais tem sido constantemente submetido, bem

como identificar os bens humanos, culturais e materiais dos quais ele tem sido excluído em decorrência da própria divisão social do trabalho capitalista.

Tal perspectiva contra-hegemônica nos convoca a pensar e defender um projeto de formação, profissionalização e exercício do trabalho docente necessariamente mais amplo, humano e integrativo, que propicie aos professores o desenvolvimento de todas suas potencialidades, combinando educação intelectual e produção material, e eliminando as diferenças entre “[...] trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução, de modo a assegurar [a todos os envolvidos nos processo formativo – alunos e professores –,] uma compreensão integral do processo de produção (LOMBARDI, 2010, p. 340).

Este posicionamento nos exige apontar e defender uma concepção de universidade e de educação superior que se caracteriza, necessariamente, como bem público, capaz de valorizar uma perspectiva de qualidade educacional que reconheça a formação humana e o conhecimento com foco no bem comum de todas as dimensões da vida (SOUZA, 2014). O que poderá favorecer os professores inseridos na educação superior, e os demais trabalhadores, em relação à capacidade de exercer posicionamentos responsáveis, críticos, éticos e compromissados com a classe trabalhadora, que, continuamente, tem suas necessidades e suas práticas de liberdade (que constituem a ontologia do ser social) abortadas em função dos interesses políticos que hegemonicamente beneficiam a burguesia como classe e o capital como forma de acumulação.

Por isso a necessidade de reafirmarmos um compromisso de resistência, com proposição contra-hegemônica, que neste momento aponta para impedir com que as reformas políticas em andamento não avancem no sentido de restringir ainda mais as poucas possibilidades já obtidas a partir do exercício da contraposição, do questionamento e da reflexão, a exemplo das ações políticas democráticas, participativas e integrativas já realizadas, que resultaram em importantes documentos como o PNE 20014-2014. Ainda que isso apresente contradições e relações com os interesses da sociedade do conhecimento, como já mencionado neste capítulo.

Nessa perspectiva, favorável às ações de resistência política e ideológica, entendemos a importância de se construir não só uma análise sobre a atual condição em que se encontra o professor na educação superior, mas também e fundamentalmente uma análise aprofundada sobre como este professor é historicamente controlado, submetido a processos de formação e profissionalização que lhe aliena, fragmenta e unilateraliza em favor da manutenção da ordem social vigente. O que nos conduz a avançar para o quarto e último capítulo desta tese, no qual nos dedicamos a expor a investigação teórica e bibliográfica produzida. Esta investigação

teórica é fundamental para compreender como o campo acadêmico, especificamente o campo ligado à área da Educação, tem analisado, identificado e criticado, na exposição de seus discursos, os marcos regulatórios responsáveis por aprofundar as formas de controle do professor inserido na educação superior e o distanciamento deste de sua ontologia, de sua forma humana, social e omnilateral de existir.

CAPÍTULO IV

TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUBSUNÇÃO AO CAPITAL:

Impactos do controle epistemológico, ideológico e político sobre a ontologia do professor

Assistimos [...] a uma busca de novas fronteiras de acumulação [...]. O resultado é que agora todos os grupos humanos, sem exceção, estão submetidos à lei do valor [...]

(HOUTART, 2006, p. 422)

A historicidade que viemos produzindo nesta tese possibilitou a compreensão e a exposição do movimento ontológico de desenvolvimento do sujeito social, seu trabalho e sua história, os quais foram afetados na atualidade por várias contingências sociais. Movimento este que permitiu chegar à atualidade, situando, como vimos no capítulo anterior, as transformações vividas pela sociedade capitalista e como repercutem politicamente e economicamente no sujeito *professor*, bem como na universidade, na produção do conhecimento, na educação superior, na construção de políticas educacionais e, conseqüentemente, na função social docente, distanciando-a da omnilateralidade em função do aprofundamento das formas de alienação, fragmentação e limitações das suas capacidades humanas e sociais.

Tais transformações ligam-se ao processo de reestruturação produtiva, já discutido, e avançaram para corresponder às necessidades do capitalismo de reproduzir sua existência (seus valores, ideias e técnicas), impondo, constantemente, sua soberania, e apossando-se das manifestações humanas e materiais. Processo que ocorreu, e continua ocorrendo para ampliar suas fronteiras acumulativas e alcançar todos os grupos humanos e sociais, tal como destacado por Houtart (2006, p. 422) na epígrafe, dentre eles os professores inseridos na educação superior, justamente para aprofundar a subsunção real destes (e do trabalho imaterial que produzem) ao capital, submetendo-os cada vez mais à posição de mais-valia.

Este aprofundamento ocorre - junto com o desenvolvimento do próprio capital ao longo das últimas três décadas e nos dias atuais - impondo ao professor universitário sua adaptação às mudanças incessantes no sistema econômico. Deste modo, enquanto força produtiva imaterial, seu trabalho é permanentemente explorado (utilizado para produção de

mais-valia e ampliação das margens acumulativas), impregnado de valores, ideias, conceitos, normas e condutas que, articuladamente, estão programadas para lhe exigir obediência e aprimoramento técnico, colaborando justamente para destituir do próprio professor sua humanidade, autonomia, liberdade e o exercício de sua ação teleológica. O que, segundo Chauí (2006, p. 165), impõe um controle efetivo sobre o trabalho docente, justamente para que este possa se manter como parte do “corpo orgânico do capital”.

O controle sobre o professor e sobre o trabalho docente na educação superior é tomado como mecanismo fundamental para garantir e atender de forma constante os critérios economicistas. Mecanismo que, por sua vez, está organizado, estruturado e sustentado no desenvolvimento de diferentes formas de regulações, conforme nosso entendimento, exercidas pelo Estado em obediência às necessidades acumulativas do capital global, conforme já discutido, orquestradas por intelectuais orgânicos e neoliberais.

Diante desta compreensão, neste capítulo, interessa-nos analisar especificamente o desenvolvimento destas formas de regulações produzidas no Brasil e direcionadas a alterar o ser professor. Associamos o termo regulações às ações de controle epistemológico, ideológico e político que sustentam a lógica neoliberal direcionada à formação, à profissionalização e ao trabalho docente. Assim entendendo, apresentamos, em sequência, nossa síntese integrativa que representa três categorias de análise, as quais aprofundaremos: Regulações epistemológicas; Regulações políticas e Regulações ideológicas.

4.1. Identificação das categorias de análise: descrição conceitual e teórica das regulações para a formação, profissionalização e trabalho docente

A análise aqui proposta está debruçada sobre *três diferentes formas de regulações*, que identificamos como categorias, sendo historicamente direcionadas à formação, à profissionalização e ao trabalho docente. Foram identificadas a partir da análise da literatura que construímos para esta pesquisa e a partir dos dados empíricos que estão relacionados à produção acadêmica ligada à Educação, representante do pensamento de pesquisadores e teóricos da área.

Nominamos, assim, as categorias por regulações:

- 1) *Epistemológicas* – programadas pelo capital para orientar a produção do conhecimento, as ideias e as bases teóricas do processo de formação e profissionalização dos professores para afetar o trabalho e a subjetividade docente;
- 2) *Ideológicas* – manifestadas por meio de recomendações produzidas e propagadas por agências financeiras e organismos internacionais, com a finalidade de permitir ao capital uma intervenção direta e persuasiva sobre a formação, a profissionalização e o trabalho docente, mantenedora dos ideais burgueses e neoliberais;
- 3) *Políticas* – expressas nas reformas educacionais e curriculares neoliberais, produtoras de alterações profundas nos projetos voltados à formação, à profissionalização e ao trabalho docente, organizadas para valorizar a constituição de um novo perfil profissional docente, necessariamente adequado aos princípios economicistas postos pelo mercado e pela reestruturação produtiva.

Em conjunto, entendemos que essas categorias representam ações que atendem às demandas do capital, desenvolvidas de forma associada no campo econômico, político e educacional e que essas categorias contribuem articuladamente para promover entre elas sustentações mútuas, mostrando-se dialeticamente comprometidas para impor mudanças no trabalho dos professores, com destaque aos que atuam na educação superior.

Entretanto, para estabelecer uma organização didática e científica, nesta tese elas são abordadas considerando-se: os aspectos específicos que envolvem suas particularidades; a compreensão sobre como cada regulação é produzida para atender aos valores correspondentes à reestruturação produtiva e, ainda, como repercutem os interesses hegemônicos, a racionalidade e o paradigma científico imposto pela produção flexível, que interfere diretamente nos processos de controle da formação, da profissionalização e do trabalho dos professores brasileiros nas últimas décadas.

E, mais especificamente, em função dos discursos trabalhados, sustentamos a seguinte composição para cada categoria:

- 1) *Regulações Epistemológicas* – destaque para a análise do controle sobre as concepções de ciência, educação e formação docente;
- 2) *Regulações Ideológicas* – destaque para a análise das imposições e propagações de ideias, representações, valores e de condutas aos professores;
- 3) *Regulações Políticas* – destaque para a análise do estabelecimento de legislações, reformas e diretrizes produzidas para estruturar uma lógica específica de educação, formação, profissionalização, identidade e trabalho do professor.

Para garantir o aprofundamento científico e a interpretação ampliada acerca de cada uma destas categorias de análise (regulações), identificando seus impactos sobre o trabalho docente na educação superior, buscamos construir uma investigação crítica, reflexiva e sustentada na análise dos *sentidos discursivos* que são produzidos e divulgados no campo acadêmico - formado especificamente por publicações e elaborações teóricas com base epistemológica crítica e associadas ao método materialismo histórico dialético -, que contribuem para a compreensão do objeto de discussão desta tese.

Os sentidos discursivos, portanto, formam o campo científico no qual nos apoiamos para construir a análise que será apresentada sobre as referidas categorias de análise (Regulações Epistemológicas; Regulações Ideológicas e Regulações Políticas), especialmente a partir do que apreendemos do pensamento de Bakhtin (1995; 1997), teórico em convergência com o método materialismo histórico dialético. Destacamos com o autor que o texto e o uso da linguagem que nele foi utilizada podem ser um caminho para estudar quem produziu o texto (pesquisadores), bem como sua realidade e o contexto histórico (campo acadêmico e científico), situando-o num determinado tempo e espaço (realidade sócio-histórica e política); fatores que geram impactos na emissão de determinados tipos de discursos, pensamentos, ideias, sentidos e significados. Assim, a análise da totalidade destaca o sentido discursivo sócio histórico cultural e ideológico de quem o proferiu.

Para Bakhtin (1997), a linguagem e o discurso que é proferido a partir da linguagem escrita representam uma forma segura para acessar o pensamento humano e as ideias produzidas por determinados sujeitos. Fato que, ao mesmo tempo, possibilita apreender a situação social vivida, ou seja, o lugar histórico em que um determinado discurso é produzido, sua relação com a totalidade e, ainda, o modo como as contradições sociais e políticas o afetam. “Disso se extrai que o texto é o lugar de inscrição não simplesmente de ideias, mas do sujeito e de todo seu complexo discursivo – sua identidade, ideologia, crenças, posicionamentos” (QUEIROZ, 2014, p. 30).

A partir da análise acerca da linguagem que é produzida em forma de sentidos discursivos e é apresentada em textos (produções acadêmicas), entendemos ser possível construir um processo dialógico marcado, necessariamente, pela relação entre o leitor e os diferentes autores ligados à área da Educação, tal como estamos propondo. Caminho pelo qual entendemos ser possível construir uma ação interacionista que, segundo Bakhtin (1995), possibilita não só apreender os sentidos e significados contidos nos textos, como também

emitir uma interpretação sobre eles, produzindo uma análise reflexiva acerca do que dizem e acerca do posicionamento teórico dos próprios sujeitos que os produziram.

Nesta imersão analítica e reflexiva, nos aproximamos também, enquanto fundamentação teórica e científica, das propostas investigativas produzidas por autores como Tello (2013) e Ball (2001), ambos dedicados em compreender os sentidos discursivos elaborados e amplamente divulgados (globalmente e localmente) no campo das políticas educacionais e em como as ideias, conceitos e perspectivas encontradas estão, ou não, dirigidas ao controle da sociedade, da educação e dos professores. Os autores nos auxiliam a construir o nosso próprio percurso, exemplificando como é importante compreender os sentidos discursivos enquanto dados e objeto de investigação científica.

Tello (2013) contribuiu com o nosso entendimento inferindo que os sentidos discursivos extraídos de textos, sejam eles de diferentes finalidades ou características, devem ser compreendidos e tratados como uma construção histórica, social e política emitida por determinados sujeitos que, naturalmente, estão localizados num tempo e espaço também histórico e específico. E, por isso, estão carregados de sentidos e significados correspondentes ao posicionamento ideológico, político e científico adotado pelos próprios sujeitos que discursam e são capazes também de influenciar o pensamento e a subjetividade de outros sujeitos que têm acesso ao que foi produzido.

O referido autor (TELLO, 2013) tomou a compreensão descrita no parágrafo anterior como seu fundamento, destacando em seus estudos que as políticas educacionais neoliberais e seus respectivos signatários discursam em seus textos, por exemplo, sobre determinados fundamentos que acabam funcionando como uma intervenção política para atingir a subjetividade humana. Ideologicamente, eles contribuem para disseminar termos e conceitos que conseguem imprimir sentidos e significados específicos que, na maior parte das vezes, são favoráveis à lógica economicista e à adequação da educação e do professor para atender aos valores da “qualidade total”, da performance e da competitividade. Isso o levou a compreender que os sentidos discursivos, portanto, “[...] não são apenas palavras, mas um conjunto inter-relacionado de crenças e normas chamado ‘ideologia’” (TELLO, 2013, p. 68).

Ainda sobre os sentidos discursivos propagados em documentos políticos, Ball (2001; 2008) explicou que eles criam uma ordem de pensamento e um critério de verdade que, dialeticamente, estão associados à subjetividade e ao pensamento ideológico e político de quem os produziu, ao mesmo tempo que também estão preocupados em afetar outras subjetividades, outras consciências, disseminando ideias e conceitos que possam parecer óbvios e parte do senso comum. Em suas análises, que nos servem de inspiração, o autor

ressaltou que os documentos políticos neoliberais foram responsáveis por instituir um sentido discursivo favorável à cultura da valorização do individualismo, do desempenho técnico, performático e empresarial, e que foram também facilitadores da construção de um “[...] novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores - ou seja, uma forma de ‘civilização comercial’” (BALL, 2001, p. 106).

No caso desta pesquisa, que se dedica à análise dos sentidos discursivos apresentados em textos e produções científicas, também há a preocupação em apreender a construção do pensamento, a apresentação de conhecimentos, ideias e convicções que estão presentes no campo acadêmico e o modo como estão diretamente ligadas à subjetividade dos autores que as produziram. Ao construir um percurso de análise dedicado a compreender como os textos produzidos na área da Educação contribuem para refletir sobre as regulações epistemológicas, ideológicas e políticas direcionadas ao controle da formação, da profissionalização e do trabalho docente na educação superior, partimos do entendimento de que estamos lidando com sentidos discursivos que são vivos, produzidos por pesquisadores geradores de pensamento e ideias que afetam a realidade, afetam outros sujeitos e cujos “[...] nexos, relações e contradições com o nível macro [...] permitem a [sua] significação [...] para a produção teórica geral da ciência” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 34).

Para recordar o leitor (de informações já apresentadas na introdução desta tese), as produções acadêmicas as quais nos aprofundamos para construir a análise do discurso acerca das regulações epistemológicas, ideológicas e políticas foram selecionadas considerando-se o alinhamento ao discurso crítico, bem como a relevância acadêmica que apresentam para contribuir com a análise sobre a atual conjuntura sócio-política em que o trabalho do professor da educação superior se insere. Afinal, o objetivo não foi mapear diferentes produções sobre o trabalho docente na educação superior para estabelecer comparações entre elas, destacando suas diferenças, similaridades, limites e perspectivas. Mas, ao contrário, o propósito foi selecionar e analisar aquelas produções que pudessem agregar ao aprofundamento da análise empreendida, em função de apresentarem ideias, conceitos e contribuições teóricas que se associam ao projeto contra-hegemônico de educação e à concepção materialista dialética de trabalho docente que buscou-se compreender, apresentar e defender nesta pesquisa.

Nesse sentido, além das publicações (livros, artigos, textos, etc.) de base epistemológica materialista dialética que compuseram o levantamento bibliográfico sobre as temáticas que envolvem a formação, profissionalização e trabalho docente no Brasil, estamos considerando também um conjunto de 6 *teses de doutorado*, obtidas eletronicamente,

produzidas entre os anos de 2010 a 2016, selecionadas a partir da elaboração de um *Estado do Conhecimento* sobre o trabalho docente na educação superior (cuja descrição pode ser melhor compreendida e analisada no Apêndice A). São teses que também se associam à base epistemológica materialista dialética, correspondentes às autorias de Lipovetsky (2011), Battini (2011), Vieira (2011), Freire (2013), Guimarães (2014) e Coêlho (2015), respectivamente numeradas e identificadas⁷⁵ neste capítulo de acordo com a ordem cronológica de publicação, nominalmente representadas como **Tese 1** (LIPOVETSKY, 2011), **Tese 2** (BATTINI, 2011), **Tese 3** (VIEIRA, 2011), **Tese 4** (FREIRE, 2013), **Tese 5** (GUIMARÃES, 2014) e **Tese 6** (COÊLHO, 2015).

Em conjunto, as 6 teses estão compondo o universo teórico e discursivo que utilizamos como fonte de análise para esta tese. Necessariamente, estamos compreendendo que a partir dos sentidos discursivos que proclamam, contribuem para ampliar o aprofundamento crítico almejado para qualificar a compreensão acerca das regulações que são direcionadas ao trabalho docente na educação superior.

De modo sequencial, cada uma das categorias estabelecidas é analisada e aprofundada, buscando-se compreender os sentidos discursivos apresentados na educação superior.

4.1.1. Regulações epistemológicas na formação, profissionalização e no trabalho docente: controle sobre as concepções de ciência, educação e formação

Os exercícios de controle sobre as concepções de ciência, educação e a formação correspondem às regulações epistemológicas que aqui estamos abordando como uma das categorias de análise. A sua finalidade tem sido impor e delimitar determinadas teorias, ideias e conhecimentos científicos que devem, ou não, compor e delinear o desenvolvimento da educação brasileira e, especialmente, os projetos voltados à formação e profissionalização de professores.

Tais regulações, portanto, não fazem parte de um movimento autônomo, mas sim utilizado de forma estratégica para gerar e sustentar uma determinada racionalidade coerente com um posicionamento de classe que, por sua vez, poderá direcionar a lógica e o caminho a ser seguido por diferentes processos de trabalho, dentre os quais a educação, a formação e a

⁷⁵ As referências das 6 teses selecionadas podem ser verificadas e analisadas no final desta pesquisa, após as referências bibliográficas gerais, no item “Referências das teses analisadas”.

profissionalização docente fazem parte. Elas representam, por conseguinte, a busca por ações de controle sobre o tipo de sustentação teórica que será, ou não, delimitado, defendido e debatido para pensar e direcionar o trabalho dos professores, incluindo os que atuam na educação superior.

Teoricamente, ainda se faz necessário acrescentar que as recorrentes buscas pelo controle em torno da regulação epistemológica ocorrem e se desenvolvem porque o conceito e a ideia que esta categoria expressa⁷⁶ passam a ser reconhecidos como determinantes para delimitar, no meio acadêmico, político e social, uma determinada cosmovisão, ou seja, “[...] um conjunto de pressupostos (ou premissa) que [representam uma] constituição básica [de] mundo” (TELLO; MAINARDES, 2012, p. 157) e que, por sua vez, pode vir a atender, ou não, aos interesses de diferentes grupos ou classes sociais em relação ao que esperam para o trabalho e a função social do professor universitário.

Delimitação esta que, segundo Tello (2012; 2013), se sustenta no estabelecimento dos elementos que, necessariamente, compõem toda e qualquer epistemologia: a *perspectiva epistemológica* – teoria geral⁷⁷ que irá guiar e mediar a definição de conhecimentos científicos, ideias, conceitos, conteúdos e teorias que irão orientar a formação, a profissionalização e o trabalho dos professores; o *posicionamento epistemológico* – que corresponde ao posicionamento político e ideológico coerente com a perspectiva epistemológica adotada e defendida para pensar a formação e a profissionalização de professores e o *enfoque epistemológico*⁷⁸ – que implica a escolha de uma metodologia ou o “modo de pensar o logos”, também coerente com a perspectiva e o posicionamento epistemológico assumido e que acaba se transformando na racionalidade metodológica pela qual os professores irão se orientar nos seus processos de formação, profissionalização e nos seus próprios trabalhos (SOUZA; MAGALHÃES, 2016, p. 24).

⁷⁶ De acordo com Saviani (2017, p. 2), a partir da definição etimológica, a epistemologia significa teoria do conhecimento, “[...] estudo das possibilidades, legitimidade, valor e limites do conhecimento científico [...]”. Souza e Magalhães (2018, p. 20) completaram esta definição afirmando que a epistemologia “[...] trata da natureza, da origem, validade e grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas”. Nesse sentido, é compreendida como área do conhecimento científico responsável pelo reconhecimento da existência de diferentes ideias, conceitos, teorias e concepções que, por sua vez, buscam definir e defender uma lógica de compreensão da realidade e uma cosmovisão, que poderá orientar a forma como os homens buscam se relacionar com o meio e com os outros homens (SOUZA; MAGALHÃES, 2018).

⁷⁷ Tello e Mainardes (2015) usaram o termo “teoria geral” para se referirem, por exemplo, ao positivismo, ao marxismo, ao neomarxismo, ao estruturalismo, ao pós-estruturalismo, ao pluralismo, além de tantas outras teorias do conhecimento histórico e científico existentes.

⁷⁸ O *enfoque epistemológico* trata-se de uma categoria de análise elaborada por Tello (2012; 2013) e se refere à escolha metodológica fundamentada numa determinada base epistemológica e científica. Nesse sentido, como explicado por Souza e Magalhães (2016b, p. 24-25), “[...] a metodologia passa a ser epistemologia, na qual converge a apresentação do método e posição epistemológica do sujeito, portanto, coerente com a perspectiva e posição epistemológica”.

É justamente o interesse pelo domínio sobre estes três aspectos que compõe a epistemologia (*perspectiva epistemológica; posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico*), conforme as autoras citadas. Historicamente, ao longo do século XX e até os dias atuais, vêm ocorrendo no país os enfrentamentos e as disputas entre diferentes posições epistemológicas representadas especialmente por teorias e concepções⁷⁹ de educação e de professor, as quais quase sempre se mostraram de lados opostos, associadas aos diferentes interesses de classe (MÉSZÁROS, 2004). Isso não impediu que cada uma delas - em defesa de seus respectivos posicionamentos políticos, suas propostas metodológicas e suas estratégias educativas - apontasse e defendesse diferentes caminhos e projetos voltados para a formação e o trabalho dos professores.

Especificamente em relação ao modo como este movimento de controle e a disputa epistemológica ocorrem em torno da ciência (produção acadêmica e científica), da educação e da formação docente, por exemplo, podemos resumir esse mecanismo conforme a proposição teórica de Magalhães e Souza (2018). Para as autoras, trata-se de dois movimentos: epistemologia da prática e epistemologia da práxis.

A *epistemologia da prática* refere-se ao movimento cuja perspectiva epistemológica é o positivismo e que, na área das ciências da Educação, impôs a racionalidade técnica, promovendo “[...] forte impacto na formação, quer seja no plano de suas expressões teóricas [...], ou na forma como estrutura [...] e domina [...] os processos formativos”. Por essa razão, é que foi conseguindo adentrar na “[...] subjetividade dos sujeitos, impondo-lhes um modo de ser [...]”, uma racionalidade e concepções específicas de sociedade e de mundo (MAGALHÃES, 2014, p. 113-114).

E a *epistemologia da práxis*, como contraposição à primeira mencionada, trata-se da perspectiva que, necessariamente, promove ação de resistência ideológica e política em favor da valorização de uma formação docente respaldada nos princípios que apontam para a produção da emancipação humana e social, para o engajamento “[...] na luta por transformações da lógica neoliberal, suas políticas sociais, a partir de enfrentamentos, intervenções e prevenções” (SOUZA; MAGALHÃES, 2018, p. 21).

⁷⁹ A investigação que Saviani (2009a; 2010) desenvolveu em suas obras sobre o desenvolvimento histórico das ideias pedagógicas brasileiras revela a permanente coexistência de diferentes perspectivas epistemológicas representadas por concepções de professor, de educação e de formação docente. Concepções que se associam aos interesses de manutenção do capitalismo – articuladas às pedagogias positivistas (tradicional; escolanovista; tecnicista; reprodutivista e/ou neoprodutivista – neoescolanovista, neotecnicista e neoconstrutivista), como também concepções que se sustentam, por exemplo, na valorização da formação humana, histórica e cultural, caracterizadas pelos enfrentamentos teóricos e políticos que produzem contra a ordem social burguesa e contra o domínio do capital sobre o professor e sobre a educação – articuladas às pedagogias de ordem crítica e dialética (libertária; histórico-crítica e crítica social dos conteúdos).

Em sequência, para a organização didática da análise ora empreendida sobre a categoria em destaque (Regulações Epistemológicas), apresentaremos os dados e análises a partir de recortes das teses que compõem nosso universo empírico e por meio de comentários teóricos da análise dos seus sentidos discursivos, considerando, num primeiro momento, o entendimento e o aprofundamento sobre a epistemologia da prática, para depois nos atentarmos à epistemologia da práxis, no mesmo movimento.

a) A epistemologia da prática

Para Magalhães e Souza (2018), no contexto histórico brasileiro da formação e profissionalização de professores, a epistemologia da prática é fortemente representada por ideias pedagógicas tradicionais, pragmáticas e conservadoras destinadas a atender, especialmente, ao capitalismo e aos seus processos de reestruturação, estando programadas para agirem como mecanismos ideológicos na propagação de valores correspondentes aos interesses da burguesia. Além disso, a epistemologia da prática tem contribuído para promover: a valorização de um *enfoque epistemológico* (opção metodológica) centrado no conhecimento prático, revestido de sentido utilitário, em detrimento da teoria e também a valorização de um *posicionamento epistemológico* (político e ideológico) voltado para a acentuação das diferenças e das desigualdades sociais entre os homens, justamente para garantir a manutenção do *status quo*, os interesses que beneficiam a supremacia burguesa e a permanência da ordem social estabelecida.

A partir dos sentidos discursivos produzidos por autores como Rodrigues e Kuenzer (2007), e também Souza e Magalhães (2016a), podemos destacar, inclusive, que os conhecimentos científicos e as concepções de educação que decorrem da epistemologia da prática acabaram, por sua vez, se limitando a possibilitar aos sujeitos e aos professores em formação uma compreensão imediata e limitada da realidade. Isso porque sua perspectiva é promover apenas análises e estudos pragmáticos, utilitários e superficiais que colaboram para o aprofundamento da alienação humana, geram a eliminação da práxis e o empobrecimento da consciência, o que afeta a condição humana e social do próprio professor.

Essa compreensão também é percebida e ressaltada nos sentidos discursivos apresentados nos textos de todas as 6 teses que compõem o universo da análise produzida neste capítulo. Em comum, elas destacam a existência de um enfraquecimento teórico e científico que impacta a educação, a formação universitária e a formação de professores e

que, estrategicamente, está voltado a gerar o aprofundamento da perda de autonomia e da capacidade de elaborar e exercer o pensamento crítico.

A **Tese 2**, por exemplo, afina-se a um discurso crítico e contra-hegemônico (próximo do que sugere a epistemologia da práxis), ressaltando que constituiu-se no Brasil um processo de

[...] mercadorização da ciência e do conhecimento [, com a finalidade de formar sujeitos nos moldes da produtividade, alterando profundamente a] natureza das instituições universitárias e do trabalho dos professores [, localizando-os como elementos cruciais para gerar] mudanças de nossa sociabilidade, em direção ao *ethos* empresarial (BATTINI, 2011, p. 91, *grifo nosso*).

No mesmo sentido discursivo, a **Tese 4** explicou que a pesquisa, a produção do conhecimento e, conseqüentemente, a universidade e a formação docente se desenvolveram nas últimas décadas com a perspectiva de “[...] atingir objetivos externos, estranhos ao interesse geral de emancipação humana” (FREIRE, 2013, p. 98). Justamente porque se tem valorizado os saberes e os conhecimentos científicos de ordem técnica, que orientam os professores a condução de uma atividade profissional de “caráter prático”, “instrumental, dirigida à solução de problemas” (FREIRE, 2013, p. 101). Processo este que busca unilateralizar o “[...] professor como especialista do ensino” (p. 101), ao mesmo tempo que influencia para que seu trabalho se torne “[...] parcial, [impedindo-o de] apreender a complexidade do processo educativo” (FREIRE, 2013, p. 102).

Esta perspectiva de ciência e de formação apontada, associada à epistemologia da prática anteriormente destacada pela **Tese 4**, mostra-se limitada e frágil teoricamente e promove a fragmentação do sujeito. Segundo os sentidos discursivos apreendidos na **Tese 6**, a finalidade é acentuar a divisão do trabalho, utilizando para isso o discurso das competências⁸⁰, de modo que os professores tornem-se agentes multiplicadores da

[...] força de trabalho modelada pelas exigências mercadológicas contemporâneas (p. 52). [Movimento que, por sua vez, faz com que se vejam] às voltas com inúmeras exigências acadêmicas e mesmo administrativas que [são estabelecidas como produtoras de um] melhor desempenho pessoal (COÊLHO, 2015, p. 77).

⁸⁰ Torriglia (2005) mencionou que a noção de competência, destinada a ocupar o processo de formação docente, passa a ser o critério hegemônico para verificação da qualidade da formação e do trabalho do professor. Tal noção, oriunda das demandas produzidas com a reestruturação produtiva do capitalismo global e das recomendações dos organismos internacionais, tratou de eliminar da formação de professores o processo de produção do conhecimento para dar destaque ao movimento de estímulo à aquisição de saberes práticos e de competências gerencialistas e técnicas por parte dos professores.

Como explicaram Souza e Magalhães (2016c, p. 28), as concepções de ciência, mediadas pela epistemologia da prática, sucumbem às ideias e aos conhecimentos “[...] técnicos e utilitários, empobrecem o ser professor; ele não se percebe como criador e transformador social, desconhece a historicidade da profissão, acomoda-se na alienação que oblitera sua consciência [...]”. Assim, o professor deixa de assumir sua condição humana, capaz de exercer trabalho como produtor de sua consciência, para tornar-se, como evidenciado pelos sentidos discursivos críticos e contra-hegemônicos da **Tese 3**, “[...] professor reflexivo [e] professor precarizado [...], frutos das novas exigências, competências individuais impostas pela nova ordem do capitalismo e do neoliberalismo” (VIEIRA, 2011, p. 98).

Especialmente nas últimas três décadas, e ainda nos dias atuais, as concepções de educação vinculadas à epistemologia da prática conseguiram avançar ainda mais no debate e nas disputas que envolvem a formação de professores no Brasil, sendo fortemente representadas pela concepção neoprodutivista⁸¹ de educação e de professor (SAVIANI, 2010).

Tal concepção associa-se diretamente ao modelo toyotista de produção (ANTUNES, 2009b), intentando supervalorizar a lógica da profissionalização neoliberal, justamente para conduzir os professores para que continuem sendo utilizados como meros instrumentos (força de trabalho) que se integram à própria produção capitalista. Isso os leva a assumir, na contemporaneidade, uma perspectiva flexível de produtividade, impulsionando-os para a aquisição de novas habilidades cognitivas e profissionais, motivando-os para produzir respostas mais rápidas e criativas frente às situações complexas que se colocam no cotidiano educacional e exigindo-os produções cada vez mais eficientes, como

[...] comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (KUENZER, 1999, p. 169).

⁸¹ A concepção neoprodutivista destacada por Saviani (2010, p. 442) é representada conjuntamente por outras concepções: neoescolanovista, a neoconstrutivista e a neotecnicista. Todas se sustentam na epistemologia da prática e surgiram como consequência das transformações materiais e políticas do capitalismo e dos processos produtivos a partir do final do século XX. “Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa concepção reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas como parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na ‘pedagogia da qualidade total’ [...]”.

O sentido discursivo apresentado por Kuenzer (1999) fez referência a esta concepção de educação e de professor neoprodutivista como principal representante da epistemologia da prática, alegando que as ideias defendidas por ela e propagadas a partir de diversificadas instâncias educacionais e políticas brasileiras acabaram influenciando amplamente na construção de projetos educativos, de formação e de profissionalização docente que se destinaram a acompanhar as demandas e o desenvolvimento dinâmico do próprio mercado. Movimento que acabou conduzindo e estimulando os professores, de todos os níveis de ensino (da educação básica à educação superior), a transformarem seus trabalhos, substituindo, por exemplo, as práticas de

[...] memorização de procedimentos necessária a um bom desempenho em processos produtivos rígidos [,] pela capacidade de usar o conhecimento [...] de todas as áreas para resolver problemas novos de modo original, o que implica domínio não só de conteúdos, mas dos caminhos [práticos,] metodológicos e das formas de trabalho [...] multidisciplinar [...] (KUENZER, 1999, p. 169).

Sobre o avanço da concepção neoprodutivista na educação, a **Tese 1** contribuiu criticamente alegando que este aumentou as exigências direcionadas ao trabalho docente. Afinal, além de ensinar os conteúdos e matérias, é imposto também ao professor que, a partir da sua própria prática, busque novos conhecimentos e ideias que facilitem a aprendizagem, se comportando como um trabalhador “eficaz”, proativo, capaz de cuidar, inclusive,

[...] do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da sua integração social, da educação sexual; afora oferecer atenção aos alunos especiais (LIPOVETSKY, 2011, p. 61).

Além disso, tem-se esperado que o professor, dentre eles o que se encontra na educação superior, se sobrecarregue e:

[...] dirija e inspecione o trabalho pedagógico; gerencie as prioridades educativas entre as várias tarefas pedagógicas e as diversas solicitações dos alunos, dos pais e dos colegas [...]; cuide do ambiente escolar; produza o material didático; elabore planejamentos e participe da administração escolar [...]; produza conhecimento; seja reflexivo e pesquisador [...]; cuide do seu processo de capacitação e da formação continuada [...]; domine e utilize as tecnologias da informação e da comunicação que estão no ciberespaço [...], para citar alguns (LIPOVETSKY, 2011, p. 61).

Como crítica à postura neoprodutivista direcionada à educação e ao trabalho do professor universitário, a **Tese 1**, em concordância com o posicionamento político contra-hegemônico adotado nesta pesquisa, alega que todas essas atribuições anteriormente citadas, entre outras tantas, tratam-se de medidas que geraram o aprofundamento da exploração sobre o professor, uma vez que, além de ultrapassarem os limites do conhecimento que são direcionados para as diferentes áreas de atuação docente, são impossíveis de serem tratadas individualmente, dada a extensa quantidade de tarefas que exigem. O acúmulo de tarefas e a intensificação da produtividade apenas colaboram para a fragmentação do trabalho, ocasionando ainda uma desqualificação de todo o processo educativo,

[...] justamente pela incapacidade dos professores cumprirem, concomitante, aquela ampla gama de funções descrita nas novas exigências alocadas para o trabalho docente (LIPOVETSKY, 2011, p. 63).

Processo este que, segundo o que é apontado na **Tese 1**, aprofunda a subsunção da educação e do professor ao capital, em desfavor da função humanizadora e civilizadora que podem exercer, comprometendo o desenvolvimento da omnilateralidade humana.

A compreensão apresentada na **Tese 5** colaborou também com a crítica que foi apresentada na **Tese 1**, pois afirma-se que o “espírito empreendedor” estimulado nos professores e nos processos educativos impõe a busca pela mobilização de

[...] atributos, habilidades e dispêndios físicos, intelectuais e emocionais [...], pressupõe a aproximação e submissão desses sujeitos [ao mercado] (GUIMARÃES, 2014, p. 71).

Como consequência, esse “espírito” impõe uma lógica gerencial e toyotista sobre o trabalho docente na educação superior, ao mesmo tempo que

[...] opera por uma maior captura da subjetividade do trabalhador. Para além de suas habilidades físico-instrumental, são exigidos comportamentos psico-afetivoemocionais em prol do capital (GUIMARÃES, 2014, p. 71).

Esta lógica também foi destacada e compreendida nos sentidos discursivos de autores como Shiroma (2003), Torriglia (2005), Evangelista e Shiroma (2008), Rodríguez (2008), Gomide (2010), Tello (2011), Souza e Magalhães (2015; 2016c), que dialogaram particularmente sobre o caso dos países da América Latina, entre eles o Brasil, alegando em seus discursos a influência da epistemologia da prática manifestada por meio da concepção

neoprodutivista de educação, cuja centralidade está voltada para a regulação epistemológica, com destaque para a concepção de formação e profissionalização docente (no controle de ideias, pensamentos e produções do conhecimento) para atender ao posicionamento epistemológico e científico positivista. O sentido discursivo revela a readequação profissional dos professores e do trabalho que desenvolvem na educação superior. Inclusive, segundo os autores citados, esse tipo de regulação impôs como aspecto relevante a necessidade de rever a formação de todos os docentes (de todos os níveis de educação), de modo que isso os conduzisse a contribuir efetivamente com o processo de reestruturação da educação, inclusive a superior, no país.

Quando essa regulação (epistemologia da prática) é utilizada na sustentação de sentidos discursivos, há o reforço de aporte teórico hegemonicamente aceito e cientificamente validado (positivismo) e têm-se as bases para favorecer o desenvolvimento e a valorização das perspectivas⁸² de formação docente que correspondem à concepção de educação neoprodutivista e à lógica do conhecimento orientado na valorização da prática.

Destarte, são perspectivas de formação que sustentam uma regulação epistemológica a qual firma um sentido discursivo conforme proposto por Tello (2011, p. 4) como: *Economicista-Neoliberal* – que trata de promover e estimular o desenvolvimento de condutas profissionais sustentadas no conhecimento técnico e gerador de habilidades específicas para o professor atender ao mercado e adotar uma postura competitiva que estimule o aumento de sua produtividade - e *Organizacional-Reformista* – que além de adotar como referência o enfoque definido pela perspectiva anterior (economicista-neoliberal), age como sua colaboradora para estimular maior empenho e desempenho dos professores, condicionando-os à responsabilização e à culpabilização pelo não atingimento de metas políticas e ideológicas impostas pelo Estado burguês com a finalidade de superar as situações de fracasso que acometem a qualidade da escola e da educação brasileira.

Tais perspectivas, em conjunto, buscam romper com a lógica da formação (e também da profissionalização), tratada historicamente e exclusivamente como ‘capacitação dos

⁸² Ao se dedicar ao estudo da profissionalização docente sob o enfoque denominado por ele como “políticas docente”, Tello (2011; 2012; 2013) investigou e analisou os discursos que são produzidos e propagados na América Latina com relação às políticas voltadas ao professor, sua formação e sua profissionalização, considerando especialmente o que se produz e se divulga nos trabalhos acadêmicos e científicos. E, ao fazer um grande mapeamento (Cartografia Social) destes tipos de trabalhos (TELLO, 2011, p. 4, *grifo nosso*), chegou à conclusão que existem, na atualidade, quatro grandes perspectivas que são defendidas e analisadas com relação à profissionalização docente: “*Perspectiva Economicista-Neoliberal*”; “*Perspectiva Organizacional-Reformista*”; “*Perspectiva Humanista*” e “*Perspectiva Crítica*”. Sendo as duas primeiras as que o autor relaciona à lógica da profissionalização neoliberal (e que entendemos serem sustentadas na epistemologia da prática) e as duas últimas compreendidas como parte de um discurso contra-hegemônico, como veremos adiante.

professores', para retirá-los da condição de amadorismo ou como forma de garantir a eles a condição de *status* e reconhecimento social (OLIVEIRA, 2010; QUEIROZ, 2014).

As concepções sustentadas no sentido, por exemplo, da profissionalização geram a instrumentalização, formação técnica, limitação teórica e, com isso, a promoção de profundas mudanças na identidade do professorado, exigindo que esse seja “[...] reflexivo, [...] capaz de pensar sobre sua prática, [e que compreenda] o conhecimento [como] resultante da experiência no trabalho, privado de sistematização teórica”, emancipadora e crítica (SOUZA; MAGALHÃES, 2016c, p. 28). O professor é designado, deste modo, a produzir e desenvolver seu trabalho de maneira adestrada, alienada, desconectada da sua consciência e, ao mesmo tempo, reproduzir práticas educativas favoráveis à preservação do *status quo*.

A concepção neoprodutivista de profissionalização legitimou como função social dos professores universitários, por exemplo, a realização de trabalhos educativos que correspondem às medidas de profissionalização que se destinam ao mercado e à formação de “novos” e “bons” trabalhadores (eficientes, adestrados e lucrativos). Desse modo, isso veio a intervir diretamente na sua subjetividade, motivando-os a adotarem e se apropriarem de conhecimentos estratégicos para atender às mudanças organizacionais do trabalho, ou seja, adequando-os ao novo padrão de sociabilidade burguesa e neoliberal, como vimos com o apoio de Harvey (2008), Antunes (2005; 2011) e Alves (2011) no segundo capítulo.

Nossa análise, associada a Souza e Magalhães (2016c, p. 28), mostra que ainda é possível afirmar que “[...] na perspectiva neoliberal da epistemologia da prática, a premissa ontológica da educação e do trabalho, como constituidora do ser social é reduzida à (re) produção de riquezas, bens de consumo e de mercadorias”. Portanto, entende-se que os projetos de formação e profissionalização docente ficaram centrados em conduzir os professores da educação superior para que atuem no processo de conformação de todos os demais homens-trabalhadores, levando-os a se adaptarem aos diversos objetivos de produção de riquezas e valorização do capital. Esse processo, por conseguinte, veio contribuindo com a perspectiva educacional de valorização da subserviência humana e de exaltação da necessidade de rápida adaptação do homem frente às elevadas exigências estabelecidas por processos de trabalho cada vez mais mutáveis, fragmentados e alienantes que, de acordo com Antunes (2011), aprofundam as possibilidades de exploração do homem (burguês/capitalista) sobre homem (proletário/assalariado).

Esta preocupação em torno do professor, especialmente para que sua formação viesse a se orientar na epistemologia da prática e nos teóricos que sustentam essa ideia de cunho neoliberal, acaba se concretizando no Brasil, mais especificamente com as reformas políticas

na área educacional que foram iniciadas no governo FHC, como já destacado anteriormente. Constata-se, a partir deste contexto, que há intervenções e proposições específicas destinadas ao professor da educação superior que almejam justamente o estabelecimento de novas condutas teóricas e epistemológicas e também novas formas de controle sobre a formação, a profissionalização e sobre o trabalho imaterial que este profissional desempenha. Fato este que, de acordo com Evangelista e Shiroma (2008), Neves (2013), Souza e Magalhães (2013) e Magalhães (2014), está diretamente associado à agenda política do capitalismo global, que estabeleceu como necessidade a reconversão⁸³ do professor como um caminho para promover a adaptação do trabalhador ao novo ordenamento social, encarando-o como profissional de “novo tipo” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 47), aspecto alcançado quando se opta por um projeto pautado na epistemologia da prática.

Junto com um “novo tipo” de trabalhador, um novo perfil profissional docente passou a ser almejado no país, sustentado nos mesmos princípios da formação flexível que também foram estabelecidos aos profissionais que compõem os diversos setores de produção (indústria, comércio, prestadores de serviço, etc.) (HARVEY, 2008). Esses princípios, como explicou Kuenzer (2011, p. 678), são organizados em favor da valorização da epistemologia da prática, dos conhecimentos práticos, instrumentais, utilitários, desconectados das contradições que compõem a realidade e desvinculados também da consciência do próprio homem-trabalhador, afetando diretamente sua ontologia, com o propósito de impedir o exercício da práxis, da ação intelectual, intencional, criativa, transformadora e reflexiva, que é inerente ao próprio homem e inerente ao próprio ato de ser professor.

Destaca-se que a regulação epistemológica sobre a ciência, a educação e a formação docente é imposta ao professor da educação superior de maneira orientada pela epistemologia da prática. Portanto, essa regulação foi ideologicamente exaltada pelo capital, que passa a ser constantemente submetido às ações que visam sua profissionalização e sua avaliação, justamente para ser regulado (reprogramado e readaptado) como um objeto, sempre que necessário, para garantir ao capital a manutenção e o desenvolvimento de processos de trabalho cada vez mais eficientes, compostos por trabalhadores também mais competentes e dispostos a lidar com as progressivas formas de exploração do trabalho.

⁸³ A reconversão é um termo designado para referir ao processo de adaptação e readequação do trabalhador para enfrentar as mudanças na tecnologia, na automação e na produção de um modo geral. Isso explica a relação deste termo com palavras como requalificação, profissionalização e adaptação profissional aos processos de trabalho flexíveis e tecnocráticos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2008). De acordo com Magalhães (2014, p. 125), o referido termo é utilizado também por Shiroma e Evangelista (2003) para fazer menção “[...] a importante estratégia de criação de uma racionalização que coloca na educação e no trabalho do professor, a ‘responsabilidade pelas mazelas sociais’ (EVANGELISTA, 2010, p. 19)”.

Vale destacar, ainda, que a regulação epistemológica em favor da epistemologia da prática, e em favor dos princípios neoliberais que buscam valorizar a lógica de aquisição de competências práticas na formação e profissionalização docente, ganha um fôlego ainda maior e se fortalece com o movimento de ascensão e propagação de literaturas e perspectivas teóricas estrangeiras vindas de países como Estados Unidos, Inglaterra e Espanha a partir do início da década de 1990, com o objetivo de apresentar proposições acerca do debate sobre a formação, a identidade e os saberes que compõem a prática do professor (GUIMARÃES, 2004).

Nos referimos às proposições que advêm de estudos defendidos, principalmente, por autores como Schön (2000), Perrenoud (1993), Zeichner (1993) e Tardif (2002), amplamente conhecidos na área da Educação e da formação de professores como referências da epistemologia da prática, conforme criticaram Pimenta (2002), Guimarães (2004; 2009), Souza e Magalhães (2016a), cujas ideias estão diretamente associadas tanto à lógica da produção flexível - pois se mostram adequadas aos interesses do Estado gerencialista e do ideário neoliberal adotado pelas reformas educacionais brasileiras - como aos diferentes projetos e cursos voltados para a formação e profissionalização de professores no país.

As influências destas referências representantes da epistemologia da prática sobre as reformas políticas educacionais brasileiras são destacadas também pelas 6 teses que tomamos como objeto para a análise dos sentidos discursivos. As teses destacaram que as teorias e ideias que foram apresentadas por autores como Schön (2000), Perrenoud (1993), Zeichner (1993) e Tardif (2002) passaram a ocupar amplamente o campo acadêmico e político educacional brasileiro, sendo ainda muito utilizadas e apropriadas por diversas áreas de formação acadêmica nos dias atuais. São teorias e ideias que, em comum, expressam suas sustentações científicas no pragmatismo, o que fez com que fossem utilizadas como referências pela perspectiva de formação docente neoprodutivista e implementadas como parte da regulação epistemológica direcionada à formação, à profissionalização e ao desenvolvimento do trabalho docente no país.

É importante destacar que o conjunto das diversas influências produzidas por Schön (2000), Perrenoud (1993), Zeichner (1993) e Tardif (2002), considerando inclusive as particularidades que os caracterizam, foram responsáveis por demarcar a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemológico utilizados para fundamentar e legitimar a concepção de formação de professor neoliberal, caracterizada pela valorização da profissionalização como mecanismo de preparação e adestramento prático e subjetivo dos professores. Esta concepção tratou de dar ênfase à valorização dos saberes

práticos que se adquirem com o acúmulo de experiências, gerando um processo contínuo de desprestígio, ou até mesmo de descarte, da capacidade do homem-professor de agir com autonomia e de ser subsidiado pela sua elaboração teórica (seu pensamento) a partir de sua ação reflexiva, bem como pela própria condição humana que lhe é dada para estabelecer proposições e finalidades educativas (teleologia). Favorecendo, por conseguinte, a desconstrução da compreensão humana e ontológica relacionada às categorias trabalho e trabalho docente, justamente porque trata de comprometer a função social do professor, reduzindo-a a mera condição de atividade prática, irrefletida, imediata, reprodutivista e desconectada da realização da consciência humana que é inerente ao ser social.

Este comprometimento da função social do professor universitário, por exemplo, foi reconhecido e criticado na **Tese 2**, que ressaltou os impactos da literatura defensora e propositora da epistemologia da prática sobre o trabalho do professor. Apoiada em autores como Mancebo (2004), Kuenzer e Caldas (2009), a tese considerou que as ideias e proposições de autores aliados à referida base epistemológica contribuíram para valorizar a aceleração do ritmo de trabalho do professor e, conseqüentemente, sua precarização, pois tratavam a ação do professor como algo que pode ser passivamente modificado para atender os interesses da produção e sua formação como algo que não requer profundidade, mas sim leituras superficiais e cursos mais rápidos.

A **Tese 4** explicou e criticou o fato de que as literaturas responsáveis pela disseminação da epistemologia da prática, especialmente os estudos de Schön (2000), foram responsáveis por valorizar a experiência que se adquire pela prática como elemento principal para o desenvolvimento do processo de aprendizagem escolar e universitário. Ela também destacou que o referido autor (SCHÖN, 2000), ao defender que o processo reflexivo e educativo deve ocorrer na prática, apresentou ainda três princípios que passaram a ser também seguidos e valorizados no contexto educacional brasileiro, incluindo a educação superior, impactando diretamente a atuação dos professores: “o pensamento prático: conhecimento na ação”; a “reflexão na ação”; e a “reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação” (FREIRE, 2013, p. 103).

Apesar de não fazer referência aos autores que correspondem à epistemologia da prática, entendemos pelo discurso crítico produzido na **Tese 5** que ela associou a lógica de valorização do conhecimento prático e da formação pela experiência ao modelo de produtividade estabelecido com o toyotismo e a acumulação flexível. A **Tese 5** analisou e ressaltou ainda que, nessa perspectiva hegemônica de valorização do conhecimento prático, a

intenção é promover uma aparente autonomia para o trabalhador e professor, de modo que este se sinta participativo e colaborativo. Entretanto,

[...] sua subordinação [ao capital não deixa de ser] mantida e, mais ainda, aprofundada, exigindo cada vez mais a subjetividade do trabalhador útil à acumulação do capital (GUIMARÃES, 2014, p. 74).

O aprofundamento da subordinação do professor ao capital, promovido e apoiado com a literatura da epistemologia da prática, foi reconhecido criticamente na **Tese 1**, na **Tese 3** e na **Tese 6**, quando elas destacaram a ênfase dada à pedagogia das competências, estimulando os professores a disporem dos seus tempos de vida para exercerem suas práticas de trabalho, com a finalidade de ampliarem seus rendimentos e a eficácia alcançada, especialmente a eficácia técnica, produtora e divulgadora de conhecimentos práticos, reconhecidamente necessários para ampliar a alienação humana e a margem acumulativa do capital global.

A **Tese 1**, por exemplo, destacou a influência dos autores da epistemologia da prática para valorizar a ampliação da quantidade de tarefas pedagógicas que são direcionadas aos professores, incluindo os da educação superior, subsumindo-os a constantes processos de gerenciamento e avaliação para garantir melhor rendimento e crescimento das competências técnicas durante o desenvolvimento das ações educativas.

Entendemos, desta maneira, que as 6 teses analisadas contribuem para ressaltar e criticar que a literatura que sustenta e divulga a epistemologia da prática buscou justificar a valorização e aquisição de competências na formação de professores, como também defender a necessidade de reprodução de conhecimentos técnicos e estrategicamente programados para garantir resultados mais rápidos e eficazes. Objetivando, assim, a produção de processos educativos adestradores, que colaboram para uma perspectiva de formação e trabalho docente não relacionada à práxis. As teses citadas concluem que, pelo contrário, estes processos contribuem com a fragmentação da formação, da profissionalização e do trabalho docente, pois exalta

[...] a dicotomia na relação teoria e prática, privilegia o poder da prática como fonte de conhecimento, considera que a verdade somente resulta da prática [...]. Nesse entendimento a teoria não é considerada essencial para a formação do conhecimento; reafirma-se uma racionalidade [...] que se reveste de sentido utilitário; opõe-se à teoria, considerada desnecessária, sendo substituída pelo senso comum (SOUZA; MAGALHÃES, 2016c, p. 25).

Não por acaso as produções teóricas e as ideias destes autores (SCHÖN, 2000; PERRENOUD, 1993; ZEICHNER, 1993; TARDIF, 2002) avançaram no Brasil, justamente porque passaram a representar a literatura que, segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), “[...] privilegia a formação reflexiva do professor e a construção de competências profissionais [...]”. Estas produções e ideias contribuíram, inclusive, para a propagação da ideia de que, nos processos de formação, os futuros docentes devem entrar em contato com a realidade educacional e com os dilemas vividos neste contexto o quanto antes, para construírem experiências práticas imediatas, distanciando-os, desde o início do processo de formação acadêmica, de qualquer projeto de desenvolvimento profissional que possa ser enriquecido e fundamentado também pela teoria. Tal contexto serve justamente para impedir que a formação e o trabalho do professor da educação superior, por exemplo, sejam pensados “[...] a partir de posicionamentos políticos, epistemológicos, pedagógicos que contribuem para a compreensão de sociedade, homem, educação, professor, numa perspectiva crítica emancipadora” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016c, p. 29).

A imposição para a adoção da epistemologia da prática no campo acadêmico e científico brasileiro nas últimas décadas, conforme anuncia o discurso produzido por Evangelista e Triches (2014), veio se sustentando por meio de *slogans*⁸⁴ políticos apoiados na falsa ideia de que tal perspectiva valoriza o desenvolvimento da autonomia docente e o reconhecimento da capacidade reflexiva do professor diante dos problemas decorrentes da realização e organização do seu próprio trabalho. Entretanto, é preciso destacar que a divulgação desta interpretação apenas oculta, ideologicamente, a contribuição da epistemologia da prática para fazer avançar o processo de responsabilização e culpabilização do professor pelas questões que envolvem sua formação, seu desenvolvimento profissional e seu trabalho. Conduzindo-o, deste modo, a responsabilizar-se pelos demais conflitos e situações de precarização que permeiam a construção da realidade educacional, como se estas estivessem desconectadas da complexa dinâmica social e política que determina e atinge diretamente os espaços educativos e a função social do professor.

A partir do que revelaram os sentidos discursivos de outros autores críticos à epistemologia da prática (DUARTE, 2004; RODRIGUES; KUENZER, 2007; SILVA; 2011), entendemos que, em função da ênfase que esta perspectiva propõe à valorização da aquisição de habilidades e competências nos processos de formação docente, ela acaba sendo apropriada

⁸⁴ Evangelista e Triches (2014, p. 47) explicaram que o termo *slogan*, refere-se às palavras ou referências, cuja expressão seja “[...] concisa, fácil de lembrar, utilizada em campanhas políticas, de publicidade, de propaganda, para lançar um produto, marca etc.”.

pelas reformas educacionais brasileiras para imprimir, antes de tudo, um “[...] caráter salvacionista à educação, além de reforçar [também] a perspectiva da formação e prática orientadas pela lógica mercadológica” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016c, p. 27). Por essa razão, como veremos adiante, ela passa a ser utilizada como fundamento teórico que se alia aos projetos e objetivos destinados à flexibilização curricular, tal como pressupõe o processo de reestruturação produtiva, econômica e política recomendado pelos organismos internacionais.

Por outro lado, é importante destacar que, pela própria condição histórica do professor e das relações de classe que constituem a sociedade, estes processos de regulação epistemológica não seguiram e não avançaram sem contradições, sem a existência de debates e discursos contra-hegemônicos em defesa de outras propostas para a formação, a profissionalização e para o trabalho de professores que contrariem a lógica da epistemologia da prática. Isso significa que, ao longo do tempo, também se desenvolveram diversos enfrentamentos representados por conflitos teóricos, políticos e ideológicos entre perspectivas epistemológicas diferentes, especialmente com relação aos caminhos que indicam para a organização da formação, do trabalho e da função social docente, tal como já havíamos anunciado no início desta seção sobre as regulações epistemológicas.

b) A epistemologia da práxis

Segundo o discurso produzido por Magalhães e Souza (2018, p. 19), o que denominaram como epistemologia da práxis encontra sustentação paradigmática no materialismo histórico dialético, apresenta o *posicionamento epistemológico* apoiado numa orientação crítica e contra-hegemônica que se vincula ao marxismo, e o *enfoque epistemológico* acompanha os princípios que estão postos ao método materialista histórico dialético⁸⁵. Neste caso, diferente do que se propõe e se desenvolve pela

⁸⁵ Destacam-se como princípios do paradigma materialismo histórico dialético: a materialidade, a historicidade e a dialética. A *materialidade*, porque a sociedade só pode ser compreendida levando em consideração a análise sobre as condições materiais que a sustentam e sustentam a existência humana; a *historicidade*, porque está relacionada ao fato dos homens não poderem ser compreendidos e analisados se não for considerado as transformações produzidas sobre eles a cada tempo histórico vivido; e a *dialética*, porque permite produzir uma lógica de reflexão e organização do pensamento que resulte na promoção da tese, da antítese e da síntese (MAGALHÃES; SOUZA, 2018). “Tem-se que esses princípios foram convalidados por Souza e Magalhães (2016c, p. 22), quando cunham o termo epistemologia da práxis e, da mesma forma, o referendaram apoiado no método materialista histórico-dialético. As autoras explicaram que essa epistemologia também exige outras categorias que participam da lógica dialética, como: contradição, ideologia, trabalho, alienação, dentre outras, que no conjunto, ajudam a sustentar a construção do conhecimento científico crítico e emancipador, reforçando um posicionamento de luta social política, na tomada de consciência pelos sujeitos”. (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 22).

epistemologia da prática, preza-se por um processo de formação docente que esteja sustentado na categoria trabalho enquanto condição ontológica e fundamental para o desenvolvimento da humanização do professor (ser social); e fundamentado na relação dialética e ontológica entre teoria (consciência) e prática (trabalho), que se produz a partir da mediação do trabalho, como base que sustenta a formação, o trabalho do professor e suas possibilidades de, dialeticamente, transformar a realidade.

O conceito de práxis neste caso, como explicado por Magalhães e Souza (2018), aparece como categoria fundante desta perspectiva epistemológica a qual acabamos de nos referir e, nesse sentido, sugere para a formação de professores não apenas

[...] um possível caminho de compreensão da realidade, devido a sua intencionalidade, sobrepõe-se como perspectiva ontológica e filosófica, expressando-se como teoria do conhecimento. Premissa que envolve organizações complexas que partem do empírico, do real aparente (a prática), associa abstrações ou reflexões (teorias) no percurso, para chegar ao concreto pensado, que diz sobre o mesmo real pensado, refletido (MAGALHÃES; SOUZA, 2018, p. 22).

A chegada ao concreto pensado no campo da formação de professores, a partir do que propõe a epistemologia da práxis, possibilita a produção de um novo tipo de conhecimento que, necessariamente, almeja alcançar a transformação do sujeito em formação, “em seus sentidos ontológico, gnosiológico, epistemológico, ético, político e ideológico”. Transformação esta que busca promover um movimento de formação e humanização dos professores como *bildung*⁸⁶, tal como teorizado por Souza (2014).

O movimento *bildung* considera a “[...] educação como processo integral de formação histórica; como caminho da consciência e do espírito para a liberdade [...], o que implica resistência ao processo desumanizador [e] postura ética” (SOUZA, 2014, p. 81). Nesse sentido, ele defende o desenvolvimento do progresso pessoal e social do professor, seu pleno desenvolvimento como ser humano, a valorização da sua subjetividade e a promoção de sua autonomia, justamente para que consiga ampliar sua consciência e sua capacidade de compreender a realidade para além do que está posto na materialidade social.

Ao lado e em defesa da educação e da formação de professores como *bildung*, estão as concepções que se associam à perspectiva epistemológica do materialismo histórico dialético, que se desenvolveram mais especificamente a partir das décadas de 1980 e 1990 no Brasil

⁸⁶ A partir de Hegel (1988), Souza (2014) apresenta e retoma a compreensão da educação como *bildung* na área da formação de professores, associando-o também aos pressupostos que decorrem da epistemologia da práxis (SOUZA; MAGALHÃES, 2018).

(SAVIANI, 2010). Estas concepções estão presentes com maior consistência no debate acadêmico, político e educacional contemporâneo voltado à formação de professores, se colocando em favor da qualidade social da educação – o que implica a defesa pela valorização da docência e por melhores condições de formação, profissionalização e trabalho.

Temos como exemplos destas concepções que se associam à perspectiva epistemológica do materialismo histórico dialético, a concepção dialética⁸⁷ apresentada por Saviani (2010) e a concepção sócio-histórica⁸⁸ defendida por Brzezinski (2009), em contraposição às concepções tradicionais, conservadoras e neoprodutivistas. A fundamentação teórica de ambas se sustenta no conceito de práxis, e, em comum, elas entendem como fundamental uma formação docente que produza diálogo com a realidade, almeje a transformação do próprio professor e a transformação dos outros homens, se posicionando como ação de resistência à regulação da epistemologia da prática. Isso porque se coloca em favor da valorização e do reconhecimento da humanidade que é produzida historicamente pelos homens (em coletividade), inerente a eles, e alcançada pela mediação que se produz pela educação e pelo trabalho educativo dos professores. Estimulando-os, assim, para que sejam formados para disporem dialeticamente de conhecimentos teóricos e práticos, que, por sua vez, permitam analisar, interpretar, compreender a realidade em sua totalidade e em sua dinâmica complexa e contraditória, justamente para propor soluções que possam transformá-la.

O que se sabe é que tais concepções de educação e formação de professor (concepção dialética e concepção sócio-histórica), sustentadas na perspectiva da epistemologia da práxis, evidenciam claramente um percurso oposto ao que hegemonicamente se produziu como regulação epistemológica. Percurso este que, inclusive, questionou a lógica direcionada pela epistemologia da prática à formação e à profissionalização docente, evidenciando que esta vem sendo utilizada fundamentalmente como medida regulatória do capitalismo neoliberal para a formação e para o trabalho docente.

⁸⁷ Saviani (2011, p. 61) explicou que a denominação “concepção dialética”, pode ser entendida como sinônimo da concepção apresentada pela “pedagogia histórico-crítica”, produzida e apresentada pelo próprio autor na década de 1980, e defendidas nas suas diversas obras (SAVIANI, 2005; 2009; 2010; 2011).

⁸⁸ A concepção sócio-histórica de educação defendida por Brzezinski (2009) trata-se também da mesma concepção defendida pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE). Nessa proposta epistemológica, a educação “[...] representa o ato pedagógico que se realiza na esfera pública (dimensão política), quer seja em espaços escolares ou não escolares. Tal ato requer uma prática pedagógica [...], que por sua vez precisa de uma diretriz teórica – a teoria pedagógica (o conhecimento profissional que confere identidade ao professor e a busca constante da epistemologia, do componente científico). Neste movimento da ação-reflexão-teorização é construída a práxis educativa, inerente ao trabalho docente” (BRZEZINSKI, 2009, p. 65).

Em contrapartida, a partir de proposições que advêm da epistemologia da práxis, têm sido apresentadas outras perspectivas voltadas à formação e à profissionalização. Perspectivas que, segundo Tello (2011), aparecem na literatura acadêmica da América Latina como ação de resistência, podendo ser denominadas como: Humanista – que considera a formação docente como atividade libertadora e produtora de autonomia e Crítica – que se sustenta no materialismo histórico dialético e propõe a produção de questionamentos, enfrentamentos e soluções contrárias aos processos de opressão e controle hegemônico direcionados aos professores.

Conjuntamente, estas perspectivas representam o que pode ser entendido como direcionamento contra-hegemônico para se pensar a formação e a profissionalização docente na atualidade. Afinal, elas excluem deste debate o sentido da profissionalização como adestramento e treinamento profissional que ocorre por meio da formação, para colocar no lugar um sentido de profissionalização necessariamente concebido como emancipador, sustentado no trabalho como práxis e preocupado em articular, dialeticamente, diversos outros componentes: a formação inicial e continuada; a construção da autonomia e identidade profissional; as condições de trabalho, carreira e salário; a valorização e reconhecimento social; entre outras que se referem às ações voltadas à emancipação e à valorização do trabalho e da função social do professor (TELLO, 2011; 2013).

Como compreendido a partir dos discursos de Souza e Magalhães (2018), essas perspectivas deixam claro a existência da contradição, a existência de possibilidades de enfrentamentos nos debates sobre a formação e a profissionalização docente no Brasil. Enfrentamentos que, além de não terem deixado de existir no decorrer da história, foram materializados a partir de diferentes projetos de formação destinados ao professor, ligados à educação básica ou superior, principalmente em instituições públicas de educação.

Trata-se de projetos que ainda estão presentes no debate educacional brasileiro, produzindo, continuamente, influências sobre a realização das práticas formativas e sobre o trabalho docente que vem sendo exercido nas escolas e nas universidades, materializado de forma consistente e por meio de proposições que almejam a ruptura paradigmática, a ruptura com os ideais construídos e estabelecidos pelo capital, tal como os discursos apresentados nas 6 teses analisadas neste capítulo.

Todas elas (as 6 teses) colaboram com o posicionamento contra-hegemônico com o qual também nos aliamos, e valorizam as ideias e propostas que dão sustentação à epistemologia da práxis, apresentando-se como importantes referências acadêmicas e

científicas que fazem enfrentamento à epistemologia da prática, à perspectiva que concebe a educação como mercadoria e busca o aprofundamento da alienação docente.

A começar pela **Tese 1**, cujo sentido crítico lhe dá conotações da epistemologia da práxis, destacamos que ela evidenciou a necessidade dos professores buscarem construir enfrentamentos às medidas de controle ao qual estão submetidos, elaborando projetos alternativos ao que é dominado pelo capital. O que exige, necessariamente, um posicionamento epistemológico e político claro, sustentado no conceito de práxis, sem o qual não é “[...] possível perseguir as genuínas finalidades de uma educação transformadora” (LIPOVETSKY, 2011, p. 89), assim como também não se torna possível reconhecer as contradições que permeiam os processos de formação e o trabalho docente, e que possibilitam a criação de estratégias de superação da lógica social estabelecida, bem como a superação dos preceitos orientadores da epistemologia da prática.

A **Tese 4** também corroborou o sentido discursivo apresentado na **Tese 1**, apresentado no parágrafo anterior, pois considerou que o posicionamento epistemológico e político claro, sustentado na perspectiva da dialética materialista, é o que possibilita questionar as ideias e conceitos (como igualdade, liberdade, fraternidade e até a noção de emancipação humana defendida) que são apresentados e defendidos pelo capital, e utilizados como recurso estratégico para alcançar o consenso político e social. Assim como possibilita problematizar a autonomia do sujeito nessa conjuntura de crise estrutural do capital e, ao mesmo tempo, “[...] compreender e efetivar a transformação da sociedade numa perspectiva da emancipação humana” (FREIRE, 2013, p. 16).

Quanto à contribuição que oferecem para pensar e qualificar os sentidos de formação, profissionalização e trabalho docente produzidos na perspectiva da epistemologia da práxis, buscamos apreender algumas ideias e conceitos que se fundamentam nos preceitos da dialética materialista e que são apresentados nas teses para propor medidas de contraposição.

A **Tese 1** assumiu no seu sentido discursivo a compreensão de que o nexo entre trabalho e educação deve ser entendido no debate político e educacional produzido pelos professores da educação superior como “expressão da práxis transformadora” (LIPOVETSKY, 2011, p. 95). Caminho pelo “[...] qual torna possível construir a autonomia intelectual, política e cultural, o que vale dizer, a emancipação em todos os níveis e o homem [omnilateral]” (LIPOVETSKY, 2011, p. 95).

Para a autora da **Tese 1**, tal compreensão é o que garante o esclarecimento e o

[...] enfrentamento da política que dá corpo e solidez ao ideário que o fomenta e reforça a perpetuação da sociedade que se nutre do jugo da educação ao trabalho dominado pelo capital (LIPOVETSKY, 2011, p. 95).

Destaca-se também um posicionamento apresentado na **Tese 2**, que se refere à noção de que uma ação formativa e o trabalho do professor, sustentados na perspectiva da práxis, devem ser pensados considerando também a dimensão afetiva, ética e política que carregam. Para a autora desta tese, tratam-se, necessariamente, de

[...] relações [...] envolvidas pela dimensão afetiva e ético-política, tornando-se um aspecto indiscutível e essencial para o exercício profissional do professor e condição para que ele atinja seus objetivos na transformação da sociedade. Assim, no atendimento ao objetivo do seu trabalho não são apenas mobilizadas suas capacidades intelectuais e a vontade de aprender dos alunos, mas é através desse contato afetivo e ético-político que se realiza a troca entre ambos (BATTINI, 2011, p. 121).

Para a **Tese 3** e **Tese 5**, sustentadas nas ideias de Kosik (1976), a práxis - a dialética entre a teoria e a prática - é o caminho pelo qual o trabalho docente deve se sustentar para buscar compreender a realidade para além de sua aparência. O que necessariamente coloca a epistemologia da práxis como caminho para a construção do pensamento crítico e emancipador, capaz de propor ações revolucionárias que almejam a transformação. Movimento que, segundo os sentidos discursivos da **Tese 4**, por exemplo, proporciona a autonomia intelectual, uma vez que esta “[...] incorpora a noção de liberdade, convertendo-a em condição da práxis sócio-histórica, com vistas à emancipação humana” (FREIRE, 2013, p. 18).

Por fim, na **Tese 6**, afirmou-se que somente estando aliados à epistemologia da práxis (ao método materialismo histórico dialético e ao posicionamento político contra-hegemônico), a formação, a profissionalização e o trabalho docente na educação superior encontrarão as condições para que o professor assuma a concepção ontológica de homem, “[...] omnilateral, consciente das suas potencialidades históricas e transformadoras da realidade na qual se encontra inserido, livre do jugo do capital” (COÊLHO, 2015, p. 28).

De modo que, como compreendido pelo autor, tanto o corpo como a consciência do homem se desenvolva de forma harmoniosa, considerando a existência de uma perspectiva teleológica de mundo, que é circundante ao ser social.

São ideias e posicionamentos que conseqüentemente aparecem como ameaça aos avanços almejados pelo capitalismo, pelo neoliberalismo e pelo processo de reestruturação produtiva. Por esse motivo temos visto a ocorrência intermitente de movimentos teóricos,

científicos e persuasivos com o interesse de propagar os discursos neoliberais, naturalizando-os e utilizando-os para distanciar os professores de qualquer conceito como os apresentados anteriormente pelas teses, como também de qualquer prática relacionada à epistemologia da práxis, justamente para cooptá-los e regulá-los em favor das ideias apresentadas pela epistemologia da prática, garantindo a esta sua manutenção hegemônica, sua expansão e propagação.

Isso explica, por exemplo, o fato das ideias, concepções e perspectivas de formação e profissionalização ligadas à epistemologia da práxis, sofrerem uma série de ataques ideológicos e ações desmobilizadoras ao longo das últimas décadas, e principalmente na atualidade, por parte da classe dominante e de seus representantes políticos e institucionais. Justamente para que haja um (re)investimento constante na regulação epistemológica, de modo a impedir com que se destitua a hegemonia política, econômica e social que foi produzida pelas ideias, teorias e determinações vinculadas à epistemologia da prática.

Estes ataques ideológicos, aos quais nos referimos acima, podem ser representados pelos intensivos exercícios de controle produzidos por organismos internacionais e seus respectivos signatários, que, como veremos a seguir, estiveram (e ainda estão) atuando de forma determinante para promover o fortalecimento dos valores e princípios correspondentes aos interesses do capital, bem como para exercer o controle sobre o campo político, de modo a proclamar consensos sociais, evitar novos enfrentamentos, e, ao mesmo tempo, garantir “[...] a reprodução do quadro estrutural hierárquico de dominação e subordinação” (MÉSZÁROS, 2004, p. 327).

4.1.2. Regulações ideológicas na formação, profissionalização e no trabalho docente: imposições de ideias, representações, valores e condutas aos professores

As imposições e propagações de determinadas ideias, representações, valores e condutas aos professores, com a finalidade de que se tornem universais, representam as formas como ocorrem as regulações ideológicas as quais estamos nos referindo e que, por sua vez, influenciam o desenvolvimento, ou não, dos processos de formação e profissionalização docente.

Esta compreensão advém de estudos de Chauí (2016, p. 247), para a qual a ideologia⁸⁹ é entendida como um “[...] *corpus* de representações e normas que fixam e prescrevem de antemão o que deve e como se deve pensar, agir e sentir”. *Corpus* este mediado por uma determinada perspectiva epistemológica e que, portanto, como revela a autora citada, além de não ser neutro, também se direciona ao atendimento de interesses particulares e específicos, vinculados a uma ou a outra classe social, de modo que seus respectivos princípios possam se tornar generalizados, alcançar a produção do consenso e o domínio das relações sociais.

Nesse sentido, em função da discussão aqui proposta, localizamos a ideologia como parte do contexto de luta de classes. E, neste caso, como asseverou Mészáros (2004, p. 327), ela “[...] pode (e de fato o faz) servir a ambos os lados com seus meios e métodos de mobilização dos indivíduos que, ainda que não percebam com clareza o que ocorre, inevitavelmente participam da luta em andamento”. Isso justifica a existência de diversas mobilizações, por parte de cada classe social, para que se propaguem estratégias discursivas e persuasivas que colaborem para que a ideologia defendida por cada uma delas seja difundida, avance e alcance o domínio regulatório sobre a política, sobre o Estado, sobre a consciência social e sobre o imaginário coletivo (a superestrutura)⁹⁰, influenciando cada indivíduo a também se identificar com ela, se reconhecer nela, e, ao mesmo tempo, contribuir para torná-la hegemônica, reforçá-la, generalizá-la, legitimando involuntariamente a lógica da divisão social.

A busca pela hegemonia representa justamente este investimento na

⁸⁹ Com Chauí (2016, p. 247) entendemos que “[...] o termo ideologia tem adquirido os sentidos mais variados nos últimos decênios”, por isso não cabe neste trabalho aprofundar esta discussão e tampouco esgotá-la. Já a obra de Konder (1992), por exemplo, conseguiu avançar nesse sentido. Denominada como “A questão da ideologia”, trata de evidenciar como este conceito foi se desenvolvendo, iniciando pelo período anterior à Marx, passando pelas produções de Marx e depois pelos teóricos marxistas do século XX. No caso desta tese, a discussão que trazemos sobre a ideologia, para pensar seus impactos nos debates relacionados à formação e à profissionalização docente, tem como objetivo situar seu conceito e sua representação no contexto da luta de classes, onde pode ser caracterizada pelas “[...] formas [(políticas, religiosas, filosóficas, etc.)] por meio das quais os seres humanos tomam, ou ‘adquirem consciência’ de seu conflito social e o ‘levam até o fim’, isto é, os resolvem mediante a luta” (ANTUNES, 2016, p. 125). Além de Chauí (2016), outros autores também se dedicaram a compreender a ideologia desta forma, como Mészáros (2004) e Lukács (2013).

⁹⁰ Marx e Engels (2009) utilizaram a “metáfora do edifício” para explicar que a sociedade é constituída a partir de uma base e estrutura econômica e produtiva (a infraestrutura), que, por sua vez, “[...] condiciona a existência e as formas do ESTADO e da consciência social (a superestrutura). Uma das primeiras formulações dessa ideia surge na primeira parte de *A ideologia alemã*, em que há referência à ‘organização social que nasce diretamente da produção e do comércio, a qual, em todas as épocas, constitui a base do Estado, e do resto da superestrutura das ideias’. Mas a noção da superestrutura não é usada apenas para indicar dois níveis da sociedade que são dependentes, ou seja, o Estado e a consciência social. Pelo menos uma vez, na terceira parte de *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*, a expressão ‘superestrutura’ parece referir-se à consciência ou visão do mundo de uma classe: ‘sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, modos de pensar e visões da vida distintos e formados peculiarmente. Toda a classe cria e forma esses elementos a partir de suas bases materiais e das relações sociais que a elas correspondem’” (BOTTOMORE, 1988, p. 52).

“[...] capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção. É nesse sentido que a hegemonia não é só aliança entre grupos de classe dominante, mas funciona a nível das relações entre dirigentes e dirigidos, o que permite à classe subalterna reivindicar seus objetivos mediante mecanismos estabelecidos pela burguesia (CURY, 2000, p. 48).

Colocada num campo de disputas para alcançar a hegemonia, a ideologia correspondente a uma determinada classe busca, permanentemente, avançar sobre a outra e demonstrar-se sempre como mais eficaz na apresentação de um *corpus* que imponha seu domínio, garanta seus interesses e as possibilidades de

[...] interiorização [...], de sua identificação com o próprio real e especialmente de sua capacidade para permanecer invisível. Pode-se dizer que uma ideologia é hegemônica quando não precisa mostrar-se, quando não necessita de signos visíveis para se impor, mas flui espontaneamente como verdade igualmente aceita por todos (CHAUÍ, 2016, p. 247).

O *corpus* que dá a sustentação para que a ideologia da classe burguesa venha permanecendo historicamente como hegemônica está organizado e direcionado para que, continuamente, possa acentuar e propagar o consenso ativo, reforçando os valores, ideias e preceitos favoráveis à burguesia, de modo que não haja qualquer espaço para que outro tipo de ideologia e racionalidade seja veiculado, garantindo o silenciamento⁹¹ de qualquer tipo de discurso contra-hegemônico.

Além disso, como explicado a partir do sentido discursivo produzido por Chauí (2016, p. 247-248), a manutenção desta hegemonia burguesa deve-se, fundamentalmente, ao fato de que sua ideologia visa contribuir para manter e acentuar a alienação sobre a realidade social e concreta, afetando diretamente a ontologia e a consciência humana para garantir permanentemente a propagação do discurso ideológico com a ideia de que ela mesma trata-se

⁹¹ Como explicou Chauí (2016, p. 247), para que um discurso ideológico seja apreendido como único e verdadeiro, não basta sua explicitação, ele precisa silenciar o contra discurso ideológico que pode afetar sua soberania. Afinal, como declarou a autora: “Quando fazemos falar o silêncio que sustenta a ideologia, produzimos um outro discurso, o contra discurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava. Não é, pois, a ampliação ou a plena explicitação das representações ideológicas que constituem uma crítica da ideologia transformada em ciência, mas a destruição das representações e das normas pela destruição de seus andaimes, isto é, as lacunas”.

de uma “[...] verdade já feita e já dada desde todo o sempre, como um ‘fato natural’ ou como algo ‘eterno’”. O que, conseqüentemente, tem lhe exigido

[...] ocultar sua própria gênese, isto é, a divisão social das classes, pois, sendo a ‘missão’ da ideologia dissimular a existência dessa divisão, uma ideologia que revelasse sua própria origem se autodestruiria. Por essa razão, a ideologia deve fabricar teorias a respeito da origem da sociedade e das diferenças sociais de modo a poder negar sua origem verdadeira (CHAUÍ, 2016, p. 248).

Nas últimas três décadas, por exemplo, para garantir sua hegemonia e a manutenção de sua viabilidade, a ideologia que veio sustentando a ordem social e econômica burguesa produziu alguns ajustes coerentes com as transformações do sistema produtivo, especialmente para garantir a ampliação e expansão de suas formas de dominação. Ajustes que se sustentaram no pensamento neoliberal, na epistemologia da prática e na lógica de aquisição de competências, e, que, segundo Mészáros (2004, p. 327), acabaram desempenhando um papel determinante no processo de reestruturação produtiva do capitalismo global e suas formas de dominação, que “[...] não poderiam ocorrer sem a participação ativa de poderosos fatores ideológicos para a manutenção da ordem existente”.

Conforme descreveu Chauí (2016, p. 249), a ideologia burguesa contemporânea

[...] está montada sobre o mito da racionalidade do real entendida como razão inscrita nas próprias coisas e expressa através das ideias de organização e de planejamento [...]. A “racionalidade” consiste pura e simplesmente em separar de modo radical aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade. O mito da racionalidade assim concebida permite, por um lado, o surgimento das burocracias como forma de reunificar o disperso, reproduzindo-se nelas próprias (através do sistema de autoridade fundado na hierarquia) a mesma divisão efetuada na esfera produtiva, mas permite ainda, por outro lado, o surgimento da ideia de administração. Administrar é organizar e planejar. Ora, o que caracteriza a sociedade de mercado ou o modo de produção capitalista é o fato de engendrar, a partir de uma equivalência (as mercadorias), um sistema universal de equivalentes graças a vários processos de abstração, ao final dos quais tudo se equivale a tudo ou qualquer coisa vale por qualquer outra.

No que tange especificamente às determinações da racionalidade que constitui a ideologia burguesa contemporânea sobre a administração dos professores, a estratégia é similar ao que ocorre com qualquer outro tipo de trabalho ou produção executada no capitalismo, ou seja, eles também são submetidos ao sistema universal de equivalentes mencionado por Chauí (2016) na citação anterior.

Os professores universitários, assim como quaisquer outros professores, são tratados e compreendidos na sociedade burguesa meramente como força de trabalho (mercadorias), e imprimem um valor de uso e um valor de troca. Para serem mantidos desta forma, são submetidos a projetos políticos de formação com o foco na aquisição da profissionalização, cuja perspectiva, articulada ao neoliberalismo, garante instrumentalizá-los e adestrá-los para que desenvolvam práticas educativas (trabalho imaterial) ainda mais produtivas, capazes de condicionar também os outros homens, visando à manutenção do *status quo* e a incontestabilidade da ideologia dominante.

Esta compreensão da formação e profissionalização como estratégias de controle do trabalho docente e como recurso para alienar ainda mais o professor, especialmente o professor da educação superior, encontra-se presente também nas reflexões produzidas por 4 das 6 teses analisadas neste capítulo.

A **Tese 2**, por exemplo, explicou que a lógica da profissionalização que avançou sobre a formação docente compõe um processo de profissionalização da própria universidade, com o objetivo de garantir ações ideológicas e educativas sustentadas no liberalismo econômico, voltadas à regulação social, à priorização da formação do indivíduo singular, individual, competitivo e produtivo.

Não obstante, como destacado na **Tese 4**, a ênfase e a valorização ideológica avançou sobre o

[...] saber pragmático, no qual o saber disciplinar é ministrado de forma fragmentada e a-histórica, sem a devida preocupação com o equilíbrio entre a formação geral e a formação especializada [, adequando a formação] às exigências do sistema produtivo e sócio-político [, desfigurando da formação de professores] sua natureza acadêmica e [o] papel histórico de instância de crítica e renovação do saber [...] (FREIRE, 2014, p. 98-99).

Nessa perspectiva, como ressaltado também pelo sentido discursivo da **Tese 6**, a lógica da profissionalização passa a ser difundida prioritariamente e ideologicamente como elemento voltado à capacitação técnica da mão de obra docente, valendo-se de poucos recursos para isso e garantindo-se por meio de formações aligeiradas, estrategicamente direcionadas a aprofundar a proletarianização⁹² do professor, sua fragilização científica e teórica.

⁹² Em diálogo com Brzezinski (2002) e Oliveira (2004), entendemos por proletarianização o processo mecânico e tecnocrático instituído na lógica de organização da formação e profissionalização docente, que, como consequência, busca repercutir no trabalho do professor a perda de sua autonomia, tal como ocorre com os demais trabalhadores distribuídos em outras áreas de atuação. No caso da profissão docente, a proletarianização é uma das consequências da alienação, portanto, afasta o professor de sua própria consciência, lhe retira sua capacidade de produzir intervenções pedagógicas (planejar, ensinar e avaliar) sem que estas já estejam sendo dirigidas e determinadas pelo seu empregador, e pelos especialistas e *experts* que controlam a área educacional no âmbito político, ideológico e administrativo.

Movimento este que, segundo a **Tese 3**, tem como objetivo cumprir com a

[...] função de regular e controlar o trabalho docente [, de todos os níveis educacionais, evidenciando claramente,] a influência do contexto das relações sociais capitalistas [...] no trabalhador docente superior (VIEIRA, 2011, p. 93).

É evidente, por exemplo, que a regulação ideológica - orientada para fortalecer a lógica da profissionalização - ganhou força e se expandiu a partir de 1990 em todos os países capitalistas, a partir de ações formativas e políticas sustentadas na epistemologia da prática. Isso ocorreu, assim como ainda ocorre, em função do eficiente apoio de discursos, textos, produções, pesquisas e recomendações elaboradas e divulgadas em documentos oficiais dos organismos internacionais. Documentos que foram elaborados com o apoio de intelectuais e agentes políticos, que atuaram, e ainda atuam, como *experts* no domínio de conceitos e proposições que definem, ideologicamente, a educação, o professor, a formação e a profissionalização docente, como elementos indispensáveis para o desenvolvimento produtivo, econômico e social de um país (SOUZA; MAGALHÃES, 2015; SHIROMA; BRITO NETO, 2015).

Pelo sentido discursivo da **Tese 5**, entende-se que os organismos internacionais, bem como seus documentos e respectivos signatários, assumiram ao longo da segunda metade do século XX e também no avançar do século XXI,

[...] a função estratégica de planejamento e controle da expansão/desenvolvimento do capitalismo em escala global [, constituindo-se] como organizações essenciais e centrais para garantir a reprodução e valorização ampliada do capital, evitar e enfrentar as crises econômicas e, fundamentalmente, salvaguardar a própria sobrevivência do sistema capitalista de produção. Em linhas gerais, originaram-se enquanto instituições para a cooperação econômica global (monetária e financeira) [...] (GUIMARÃES, 2014, p. 116).

As outras 4 teses analisadas (LIPOVETSKY, 2011; BATTINI, 2011; VIEIRA, 2011; COELHO, 2015), que apresentam ideias e pensamentos correspondentes à epistemologia da práxis, colaboraram alegando que os documentos produzidos por organismos internacionais, no que diz respeito à influência produzida no trabalho e formação docente, contribuíram para estabelecer a demarcação ideológica-regulatória para o projeto neoliberal de profissionalização de professores no Brasil e na América Latina. Tendo impulsionado diferentes países, a partir de suas recomendações, a constituir as articulações necessárias para

consolidar o consenso ativo com o início da aplicação de amplas reformas políticas e educacionais destinadas também à formação docente (de todos os níveis de ensino), de modo a atender às demandas de formação de novos trabalhadores, adequados ao processo de reestruturação econômica e produtiva.

Para contribuir com o processo de naturalização dos princípios neoliberais e com a valorização da profissionalização e da epistemologia da prática, de modo a torná-las ideias hegemônicas, os documentos dos organismos internacionais valeram-se, inclusive, do uso de termos e palavras, com ênfase naquelas que remetem a posicionamentos mais consensuais ou pelo menos pouco contestados, de modo a contribuir com a divulgação de valores, condutas e uma lógica específica de pensamento, correspondente aos interesses do capital. Estes posicionamentos foram compreendidos e associados a um sentido mais humanista (qualidade, formação, justiça, inclusão, liberdade, etc.), mas, na verdade, foram utilizados no campo político com o propósito de vulgarizá-los e simplificá-los, com o objetivo de persuadir e cooptar os trabalhadores para as demandas produtivistas, afetando a consciência deles e legitimando, sem grandes enfrentamentos e resistências, as reformas políticas e educacionais propostas e almejadas pelo capital internacional (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

As análises produzidas a partir dos sentidos discursivos elaborados por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 433) nos permitem compreender que formou-se, através dos documentos produzidos por organismos internacionais, “um novo discurso pedagógico” a ser amplamente disseminado, que funcionou como uma orquestrada estrutura ideológica para garantir o processo de homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. Políticas que, por sua vez, colocaram o professor, sua formação e profissionalização como elementos centrais, fundamentais e responsáveis por alcançar o padrão da “Qualidade Total” (econômica, produtiva e neoliberal) almejado para o desenvolvimento adequado da educação e da educação superior. Assim, a qualidade passa a ser verificada e medida a partir da constatação de dados estatísticos referentes às medidas de avaliação de resultados, tal como por meio da verificação das competências alcançadas por alunos, trabalhadores e também por professores que irão atuar no mercado, descartando qualquer tipo de análise sobre as aprendizagens e possibilidades que estes sujeitos apresentam de produção da própria consciência, de emancipação e de avanço qualitativo do desenvolvimento humano e intelectual.

Isso ocorre porque a própria organização produtiva burguesa, em decorrência da reestruturação produtiva e do enfraquecimento teórico dos processos formativos, reconheceu mais profundamente a relevância ideológica dos professores e do trabalho imaterial que

desempenham, bem como o potencial que apresentam para contribuir com a produção de consensos e realização de adequações às orientações advindas com a “hegemonia discursiva”⁹³, amplamente propagada com o apoio dos organismos internacionais. Afinal, as reformas políticas que vieram sendo implementadas, inclusive as que foram direcionadas à universidade e à educação superior, como vimos anteriormente, localizaram o professor como profissional reconhecido pelo seu potencial ideológico para propagar uma concepção de sociedade, de formação e de educação que pudesse contribuir com a internalização social da lógica de produção flexível, colaborando para afetar a superestrutura e impor “[...] a visão de mundo de uma classe em detrimento dos interesses de outra classe” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 52).

Na compreensão de Evangelista e Triches (2014, p. 51), o interesse em se produzir a propagação e adesão à hegemonia discursiva proferida pelos documentos dos organismos internacionais acabou conduzindo no Brasil, e em outros países da América Latina, o que pode ser compreendido como “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”.

A partir de diferentes formas e das produções de diversos relatórios e diagnósticos⁹⁴, a agenda mencionada objetivou: desqualificar os modelos de formação docente até então existentes, acusando-os de problemáticos, ineficazes, desatualizados e inconsistentes, para justificar a implementação de iniciativas políticas que pudessem trazer transformações na área da Educação e da formação de professores; apresentar soluções mais imediatas aos problemas sociais e econômicos do país; e favorecer a construção e o desenvolvimento de um novo modelo de homem-trabalhador – polivalente, competitivo, autônomo e eficiente. Estas iniciativas acabaram sendo assumidas não somente pelas políticas de Estado que vieram a ser implementadas, mas também pela mídia, por Organizações Não Governamentais (ONG) e por empresas interessadas em trabalhadores adaptados às dinâmicas de trabalho impostas pela reestruturação produtiva.

Especificamente no caso brasileiro, os discursos produzidos no campo acadêmico chamaram a atenção para as regulações ideológicas produzidas por documentos oficiais elaborados pela UNESCO e CEPAL a partir da década de 1990, que repercutiram

⁹³ A reorganização de vocabulários e discursos projetados para a valorização das ideias e conceitos adequados à reestruturação produtiva resulta no que Jameson (1997) denominou como “hegemonia discursiva”. Cujá disseminação vem sendo produzida e concretizada com a colaboração dos documentos oficiais de políticas nacionais e de organismos internacionais.

⁹⁴ Gomide (2010) abordou o caso da UNESCO, e explicou que uma das funções a que se destina o trabalho dos organismos internacionais é a elaboração de relatórios e diagnósticos para levantar dados acerca das necessidades regionais e globais. Além desta função, a autora citou também: a organização e realização de conferências e seminários; debates sobre temas específicos; e elaboração de relatórios finais das conferências, que contêm as recomendações que passarão a fazer parte da agenda política global.

especialmente nos governos FHC, mas também nos governos subsequentes, como bem ressaltado nos sentidos discursivos apresentados na **Tese 1**.

Trata-se de documentos que apresentaram proposições com a finalidade de estabelecer o consenso político no país, abordando a educação e o professor como elementos imprescindíveis para sustentar reformas educacionais que apontassem para projetos de formação de trabalhadores adequados aos princípios estabelecidos pelo neoliberalismo. O que, inevitavelmente, impôs também aos professores de modo geral uma perspectiva de formação demarcada pela lógica da profissionalização, de modo que isso pudesse conduzi-los a agirem como profissionais empreendedores, responsáveis pelo próprio desenvolvimento profissional e por suas condições de empregabilidade. Estimulando-os, deste modo, a atuarem como funcionários ativos, comunicativos, adaptáveis às inovações tecnológicas, comprometidos com a concepção de qualidade gerencial e economicista de educação que agride diretamente a consciência humana e a ontologia do ser social (GOMIDE, 2010; MORAES; TORRIGLIA, 2003; SHIROMA; TURMINA, 2011).

O documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990), produzido como resultado da Conferência⁹⁵ Internacional de Jomtien, Tailândia, pode ser destacado como um dos primeiros documentos publicados na década de 1990 que, segundo a literatura (RODRIGUÉZ, 2008; SHIROMA; BRITO NETO, 2015), marca a regulação ideológica imposta ao desenvolvimento das políticas educacionais brasileiras⁹⁶, repercutindo também na formação, na profissionalização e no trabalho de professores do Brasil. Nele foram construídas análises para evidenciar as precárias condições de aprendizagem de países em desenvolvimento como o Brasil, objetivando que, ao mesmo tempo, fosse estrategicamente possível justificar a necessidade de indicar um conjunto de princípios reformistas e regulatórios a serem estabelecidos em toda a América Latina. Princípios dentre os quais destacou-se a necessidade de formar professores mais capacitados (profissionalizados) a colaborarem com a

⁹⁵ A Conferência Internacional de Jomtien foi produzida por meio da parceria entre o BM, UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (DIAS; LARA, 2008).

⁹⁶ Especificamente sobre a influência do documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990) no Brasil, Dourado (2011) situa que, para cumprir com o compromisso de adequar a educação para atender necessidades básicas e primárias de aprendizagem, foi elaborado o “Plano Nacional de Educação para Todos”, no governo de Itamar Franco (que assume após o afastamento de Fernando Collor de Melo), com a finalidade de ampliar a quantidade de pessoas que tem acesso à educação básica. Os princípios deste Plano acabaram não sendo utilizados como referência para as reformas políticas do governo FHC, mas, posteriormente, foram retomados no governo Lula (DIAS; LARA, 2008).

universalização da educação básica e com um projeto de educação comprometido com os avanços da globalização.

Este documento indicou ainda a necessidade de impor aos professores (desde a educação básica até a educação superior) maior dedicação ao desenvolvimento de trabalhos educativos menos preocupados com o exercício do pensamento crítico, político e reflexivo, para dar lugar aos trabalhos orientados pela epistemologia da prática, voltados quase que exclusivamente à realização de adestramento profissional, ou seja, sustentados em atividades que contam com “[...] conjunto mínimo de conhecimentos e destrezas [, tais como as habilidades de ler, escrever e calcular,] necessários para [que o trabalhador possa] participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna” (GOMIDE, 2010, p. 111). Desta forma, o direcionamento gerou avanço no processo de fragilização da educação e da formação humana, impulsionando também o movimento de precarização da formação de trabalhadores, e, conseqüentemente, a precarização da formação de professores (GOMIDE, 2010).

Em outro documento, intitulado “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, publicado em 1992, a CEPAL e a OREALC/UNESCO dirigiram-se também ao professor, destacando a necessidade de países em desenvolvimento tratarem a formação, a profissionalização e o trabalho docente como medidas fundamentais para se produzir mão de obra: qualificada, eficiente, flexível, capacitada para atender às demandas de produções cada vez mais parceladas, adaptável as novas exigências tecnológicas, receptiva “[...] às mensagens e demandas externas e [que] estejam dispostos a trabalhar em equipe com pessoas de outras áreas profissionais” (CEPAL; OREALC/UNESCO, 1992, p. 295).

Em seus sentidos discursivos, Moraes e Torriglia (2003, p. 47) afirmaram que o referido documento (CEPAL; OREALC/UNESCO, 1992) enfatizou a retórica da profissionalização que se tornou evidente no final do século passado, estabelecendo como necessidade a realização de maior investimento em políticas que pudessem promover a readequação dos docentes e das prioridades dos conhecimentos que devem compor as organizações curriculares dos cursos para a formação docente. Logo, defendeu que, nesta área de formação (licenciatura), deveriam prevalecer os conhecimentos ligados aos saberes práticos, de modo que estes sejam utilizados primordialmente para sustentar as práticas pedagógicas que compõem a educação superior brasileira. Esta compreensão, a partir do que esclareceram as autoras citadas (MORAES; TORRIGLIA, 2003, p. 47), trouxe como perspectiva o favorecimento de um processo de formação superior e de formação docente que se baseiam na epistemologia da prática, na construção de uma aprendizagem profissional

orientada pela lógica do “saber-fazer”, do pragmatismo. De modo a restringir possibilidades mais elaboradas de reflexão, crítica, apropriação ou produção de conhecimento.

As orientações produzidas e divulgadas pela CEPAL-UNESCO, segundo a **Tese 3**, corresponderam à lógica desenvolvimentista e economicista defendida por esta comissão, especialmente porque apresentou como propósito superar o subdesenvolvimento da América Latina. Fato este que explica ter encontrado

[...] terreno fértil no Brasil, [com] suas teses [tendo] alta receptividade entre os órgãos governamentais [,] difundidas para as universidades, centros de investigação e empresários industriais. [Afinal,] as ideias desenvolvimentistas da CEPAL exerceram influências entre as elites econômicas interessadas na política industrializante (VIEIRA, 2014, p. 12).

De forma complementar a estas ideias reformistas, apresentadas nos documentos já citados (UNESCO, 1990; CEPAL; OREALC/UNESCO, 1992), somam-se ainda as ideias de dois outros documentos que influenciaram os direcionamentos ideológicos e políticos adotados especialmente nos governos FHC, mas também nos governos subsequentes. Ambos foram documentos produzidos também pela UNESCO, em 1996, direcionados a tratar a educação e os professores como alicerces indispensáveis para o avanço da expansão dos valores e práticas condizentes com os anseios das políticas neoliberais para o mundo. São eles: “Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe” (UNESCO, 1996) e “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 1998).

Sobre o primeiro documento anteriormente citado – “Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe” (UNESCO, 1996) –, Torriglia (2005, p. 2) chamou a atenção para o fato de que ele trouxe como necessidade a reestruturação da formação docente (visando estimular o processo de profissionalização), entendida neste caso como instrumentalização do trabalho do professor, de modo a aproximá-lo do perfil do trabalhador flexível, isto é, capacitado para tomar decisões imediatas, rápidas e eficientes acerca da própria organização institucional ou curricular. Ainda segundo a autora, neste documento “[...] salienta-se, também, que a noção de competência deveria passar a ocupar um espaço significativo no processo de formação, balizadas pelo aprender a trabalhar em equipe, aprender a fazer, entre outros ‘aprenderes’[...]” (TORRIGLIA, 2005, p. 2) que estejam associados ao conhecimento que advém da prática, que conduzam a avançar na eficiência produtiva e na realização de exercícios e treinamentos que estimulem a profissionalização, a preparação profissional para

produzir respostas individuais aos problemas (burocráticos, pedagógicos, sociais, políticos, etc.) que percorrem o cotidiano educacional.

Com relação ao segundo documento mencionado e produzido pela UNESCO (DELORS, 1996) – “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” –, também conhecido como Relatório Delors⁹⁷, além de ter buscado acentuar o papel econômico e produtivo da educação para o desenvolvimento social do século XXI, ele destacou a pouca atenção que até então, na compreensão da UNESCO, estava sendo destinada pelas políticas educacionais aos professores, especialmente para a formação, a profissionalização e a avaliação de desempenho destes profissionais. Por isso, o segundo documento defendeu a necessidade de estimular a produção de reformas educacionais focadas na profissionalização e no desenvolvimento do trabalho docente, entendendo que o contexto de globalização tende a exigir destes profissionais, em todos os níveis de ensino, participação ativa e comprometida com a elaboração de práticas educacionais que gerem influências favoráveis aos avanços da acumulação flexível (MAGALHÃES, 2014; TORRIGLIA, 2005).

A **Tese 1** ressaltou que o Relatório Delors (DELORS, 1998) foi amplamente difundido e apropriado pelas deliberações políticas locais e mundiais, com o objetivo de que

[...] a educação, em geral, e o ensino superior, em especial, [fossem] concebidos como peças importantes para o desenvolvimento econômico e, portanto, devendo se adequar às necessidades imperativas (LIPOVETSKY, 2011, p. 101).

Por isso, como destacado por outros autores de nossa referência (GOMIDE, 2010; MAGALHÃES, 2013; 2014; SHIROMA, 2003; SHIROMA; TURMINA, 2011), o relatório acabou reproduzindo e propagando também discursos referentes à epistemologia da prática, favoráveis à produção do consenso acerca da responsabilização do professor: pela sua própria formação e profissionalização; pelo desenvolvimento da qualidade educacional; pela efetivação da implementação das reformas educacionais e políticas neoliberais; pela construção de soluções eficientes para resolver os problemas de aprendizagem dos alunos que, muitas vezes, estão relacionados a questões mais amplas, como as imprevisibilidades e precariedades do cotidiano educacional; e pela adoção de um trabalho e de uma postura profissional reflexiva, associada à epistemologia da prática, baseada nos saberes da

⁹⁷ Jacques Delors é o nome do presidente da comissão de experts que produziram o documento “Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (DELORS, 1996).

experiência, destinada a trazer respostas imediatistas às questões que emergem da própria realidade social e educativa.

O Relatório Delors trouxe como propósito difundir a valorização da representação do professor como um “superprofissional”, apresentando-o como “superdocente”⁹⁸, como estratégia para alcançar a adesão social relacionada a esta compreensão, incluindo a adesão por parte dos próprios professores. Com esta estratégia, segundo Moraes e Torriglia (2003), o interesse foi conquistar o apoio político para a criação de medidas mais práticas e eficientes para a profissionalização e instrumentalização da ação docente, bem como para a ampliação da exploração e intensificação do trabalho do professor, sobretudo para que este viesse a assumir a postura de um profissional liberal, competitivo, flexível e facilmente utilizado para difundir valores específicos e adequados às exigências de mercado. O que necessariamente revela a existência de um movimento persuasivo e ideológico do capitalismo neoliberal, que afeta de modo mais aprofundado a subjetividade docente na contemporaneidade, interfere na sua constituição ontológica, humana e social, caracterizando o professor como instrumento manipulável, que atua de modo individualizado, dissociado da sua condição de classe e capacitado para contribuir com o aprofundamento das formas históricas de alienação humana e social.

Gomide (2010) ressaltou ainda que o Relatório Delors foi enfático ao exigir o desenvolvimento da profissionalização e da competência profissional do professor logo no processo de formação, como fator decisivo para que as reformas educacionais na América Latina tivessem êxito na sua associação aos princípios do neoliberalismo e na produção coerente de práticas educativas que buscaram contribuir com as reestruturações do capitalismo. Afinal, nele explicitou-se que os professores, desde a educação básica até a superior, devem ser compreendidos como agentes produtores de mudanças, capazes de, ideologicamente, contribuir como a realização de maior controle sobre os demais trabalhadores, colaborando com a produção de um contexto social que propaga harmonia e tolerância social diante das mudanças do setor produtivo e da preparação “[...] das massas para a economia emergente” (GOMIDE, 2010, p. 116).

⁹⁸ A partir da crítica que promove ao Relatório Delors, Valdinei Souza (2014, p. 635) destacou que neste documento o professor é compreendido e assumido como “[...] um superprofissional, capaz de sozinho superar as dificuldades da escola, da família e dos sistemas de ensino. Inclusive, o relatório assume que um professor de qualidade é aquele capaz de ajudar o aluno a superar suas dificuldades relativas a pobreza, meio social difícil e doenças físicas para alcançar o aprendizado e a predisposição de continuar permanentemente aprendendo. Em contrapartida, não ficam claros os recursos que devem ser disponibilizados para que os professores possam atuar de forma tão completa, suprimindo as carências dos alunos em uma ampla gama de perspectivas”.

Estas recomendações evidenciadas no Relatório Delors foram repercutidas amplamente, até mesmo agindo para cooptar diferentes intelectuais e autores (TEDESCO, 1998; CASASSUS, 1995; TORRES, 1995) na América Latina a partir do final do século passado, fazendo-os incorporarem em seus discursos políticos e acadêmicos o incentivo à profissionalização e o incentivo à viabilização de reformas políticas que visam o fortalecimento do controle político e ideológico sobre o trabalho do professor, buscando contar ainda com o apoio e adesão dos próprios docentes para este processo (SOUZA; MAGALHÃES, 2013; MAGALHÃES, 2014). As recomendações estimularam os professores, ainda, a buscarem continuamente a produção e a aquisição de competências e habilidades profissionais, especialmente as ligadas aos saberes técnicos, capazes de adequá-los a um novo contexto produtivo, “[...] reconstruindo suas práticas’ sem perder de vista as relações entre seu trabalho e seu objetivo educativo” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p. 8).

Por outro lado, é possível destacar também que as recomendações apresentadas pelo Relatório Delors e pelos demais documentos de organismos internacionais que analisamos não deixaram de passar por análises e contestações mais profundas, especialmente por parte de setores mais progressistas no Brasil, dentre os quais se incluem as universidades públicas, sindicatos e entidades científicas, acadêmicas e políticas ligadas à área da Educação, juntamente com seus correspondentes grupos de intelectuais, professores e trabalhadores, configurando-se no país um campo de litígios em relação ao debate sobre a formação e profissionalização (MAGALHÃES, 2014). Tais setores, segundo Brzezinski (2002; 2009) e Saviani (2010), formaram uma grande aliança teórica, política e ideológica contra-hegemônica, orientada pela perspectiva da epistemologia da práxis e interessada pelos rumos da educação no país, sobretudo em defesa de uma qualidade para a educação pública caracterizada como socialmente referendada⁹⁹. Desde então, esta aliança veio se articulando para promover uma série de enfrentamentos, contrários às medidas de regulações ideológicas expressas pela ordem do capital à formação e à profissionalização docente.

Assim como Brzezinski (2002), os sentidos discursivos encontrados na **Tese 1** e na **Tese 2** destacaram que o nascedouro desta aliança ideológica contra-hegemônica está relacionado diretamente à constituição e desenvolvimento do Movimento Nacional de Educadores, que teve sua origem ainda na década de 1970, se colocando em defesa de “[...]”

⁹⁹ A educação cujo critério de qualidade é socialmente referendado está relacionada às práticas políticas e educacionais contra-hegemônicas, em favor “[...] da emancipação, sendo geradora de pensamento independente, crítico, que não se atrela ao processo produtivo, e nega que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que essa formação não orientou” (SOUZA; MAGALHÃES, 2016c, p. 16).

uma política global de formação inicial e continuada e de profissionalização docente com condições de trabalho e de salário que dignifiquem os professores (BRZEZINSKI, 2002, p. 13).

Desde então, o referido movimento veio se transformando¹⁰⁰ até chegar em 1990 (período em que se expandem as regulações ideológicas neoliberais) e assumir sua identificação ainda atual, representada pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) que, por sua vez, deu continuidade às ações políticas e ideológicas empreendidas pelos educadores aliados à epistemologia da práxis e às concepções críticas de educação. Posicionando-se, então, em favor da educação pública e da formação docente de qualidade e contribuindo para o surgimento de novos debates e ideias responsáveis por trazer, para a área educacional, outras formas de pensar a gestão escolar e a organização da formação e profissionalização dos professores, prezando pela valorização de atitudes mais colegiadas, participativas e democráticas (BRZEZINSKI, 1996).

Junto ao desenvolvimento da ANFOPE, se destacaram também na produção de regulações ideológicas contra-hegemônicas a instalação do Fórum em Defesa da Escola Pública em 1988, como um marco de resistência ideológica fundamental para os educadores do país; a articulação e associação produzida entre entidades de estudos e pesquisas na área da Educação, tais como a própria ANFOPE, juntamente com a ANPEd, ANPAE, CEDES E FORUMDIR¹⁰¹. Entidades que em conjunto realizaram, cada qual com suas especificidades, uma densa parceria, ainda firmada nos dias atuais, caracterizada por Brzezinski (2012) como uma rede solidária contrária à globalização neoliberal e às regulações ideológicas impostas por organismos internacionais, mas em favor da promoção de ações acadêmicas, científicas e políticas voltadas ao debate crítico e contra-hegemônico sobre a educação, formação e valorização do trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino.

¹⁰⁰ O processo de desenvolvimento do Movimento Nacional de Educadores que foi constituído na década de 1970, até chegar a sua constituição enquanto Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) foi analisado, compreendido e apresentado detalhadamente por Brzezinski (1996; 2011).

¹⁰¹ A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), e Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) são as entidades de estudos e pesquisas em educação, citadas por Brzezinski (2009), reconhecidas pela importante atuação que apresentam nas proposições de políticas educacionais brasileiras, voltadas para a formação e valorização dos profissionais da educação, agindo também para produzir debates e reivindicações em torno das políticas educacionais que são implementadas no país. A ANFOPE, por exemplo, foi incisiva em sua crítica à LDBEN (Lei n. 9.394/1996) por identificar que se tratava de um projeto afinado com as políticas neoliberais e que, nela, não foram contempladas as propostas e anseios de entidades do campo educacional e de grande parte de professores e professoras vinculados ao pensamento progressista. O que “fez com que a luta dos educadores se intensificasse para coibir os ataques à formação de professores, ameaçada pela descaracterização e aligeiramento” (ANFOPE, 2016, p. 8).

O conjunto das ações de resistências produzidas historicamente, tal como analisado por Pereira (2009), nos ajudou a revelar a inexistência de neutralidade nos processos regulatórios que foram se constituindo e se intensificando no final do século XX no Brasil, que ainda são presentes no século XXI, acerca da formação, profissionalização e trabalho de professores. Este conjunto é demarcado pelo envolvimento e participação de diferentes grupos e estudiosos, com suas respectivas e diversificadas filiações epistemológicas, teóricas, ideológicas e políticas.

Isso porque, por maior que seja a força hegemônica [neoliberal] que orienta a formulação [ideológica] das políticas educacionais, é impossível, na dinâmica social, fixar definitivamente um único sentido, impedindo que outros sentidos atribuídos aos textos políticos possam circular disputando posições [...]. No caso das políticas educacionais em que se enquadram as propostas de formação docente, trata-se, especialmente, de um processo de negociação com propostas que decorrem das reflexões produzidas pelos movimentos de educadores ao longo de décadas (PEREIRA, 2009, p. 1-2)

Evidentemente estas ações ideológicas contra-hegemônicas não seguiram sem enfrentar profundos ataques por parte do sistema educacional estabelecido pelo Estado burguês, “[...] marcado pela centralização das relações de poder [...]” e que, “implícita ou explicitamente”, já vinha colaborando para sustentar o apoio a uma “[...] política para a formação de professores desvinculada de uma política para a valorização profissional” (BRZEZINSKI, 1996, p. 116). Tais ataques, ainda evidentes e reforçados nos dias atuais, significam de modo efetivo a objeção do Estado burguês aos princípios ideológicos elaborados por grupos de professores e intelectuais que passaram a defender, a partir de produções acadêmicas e científicas mais consistentes¹⁰², não apenas “[...] uma melhor qualificação [profissional docente] e sua valorização social e econômica”, mas também “uma qualidade social da educação [, que, necessariamente,] seja traduzida pela igualdade de oportunidades” (BRZEZINSKI, 1996, p. 116).

Ainda nos dias atuais, estes grupos contra-hegemônicos, dentre os quais localizamos as 6 teses analisadas neste capítulo, podem ser entendidos como importantes referências nos diversos debates relacionados às reformulações das políticas de formação e profissionalização docente para o país, contribuindo com a apresentação de posicionamentos críticos articulados

¹⁰² De acordo com Guimarães (2004, p. 45-46), os posicionamentos apresentados pelos grupos de professores e intelectuais ligados à perspectiva ideológica contra-hegemônica conseguiram apresentar avanços a partir da década de 1980 porque passaram a desenvolver ações e apresentar propostas mais consistentes, decorrentes dos desenvolvimentos teóricos e científicos alcançados a partir de melhorias na realização “[...] das produções acadêmicas, da ampliação de debates e de experiências positivas na formação de professores”.

à epistemologia da práxis, em relação aos saberes, epistemologias e ideologias que devem, ou não, compor a profissão do professor inserido na educação superior, ou mesmo sustentar uma concepção de formação e profissionalização docente de qualidade social e caráter emancipador, que, de acordo com o que defendem

[...] implica fundamentalmente competência científica (conteúdos transmitidos e produzidos); competência técnica (procedimentos, técnicas e metodologias) e competência política (relações do indivíduo consigo mesmo, com o grupo, com os segmentos sociais, com o trabalho, com os movimentos sociais, com as associações) (BRZEZINSKI, 1996, p. 117).

A ANFOPE, por exemplo, recebeu destaque no campo acadêmico em função do seu empenho diante das ações contra-hegemônicas, especialmente no que diz respeito à defesa de um projeto de valorização da formação, da profissionalização e do trabalho docente sustentado na epistemologia da práxis, buscando romper com as ações ideológicas movidas por organismos internacionais que impactam a realidade brasileira. Trata-se de ações que remetem à necessidade de se promover uma ampla intervenção nos projetos curriculares¹⁰³ de formação docente do país, de modo a garantir a elevação da qualidade destes, atribuindo à noção de profissionalização uma outra lógica, necessariamente articulada à práxis, valendo-se de três importantes requisitos para se constituir a identidade docente:

- Competência, pela qual se supera a improvisação, o amadorismo, a mediocridade. Competência consiste na exigência de aplicação do método científico, de uma precisão técnica, de rigor filosófico e de disciplina metodológica;
- Criatividade, mediante participação ativa e inteligente, da imaginação solta, superadora da aprendizagem mecânica;
- Criticidade, que consiste na forma de entender o conhecimento como situado num contexto mais amplo e envolvente do que a relação direta sujeito/objeto. Trata-se de qualidade superadora da relação causa e efeito, superadora da alienação e da impregnação ideológica (BRZEZINSKI, 1996, p. 117).

Entretanto, ainda que os defensores destes posicionamentos contra-hegemônicos tenham conseguido certos destaques nas discussões em torno da formação, da

¹⁰³ Além de sustentar a defesa de que a formação de professores deve ocorrer prioritariamente nas universidades e que a docência deve ser entendida como a base central para a formação e a atuação em licenciatura, a ANFOPE, ao longo de sua existência, vem trabalhando em favor do desenvolvimento e implantação de uma Base Comum Nacional para orientar os projetos curriculares para a formação de professores. A ideia defendida é que esta base comum pode ser “[...] aplicada em cada instituição de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras (Escola Normal, Licenciatura em Pedagogias, demais Licenciaturas específicas)” (ANES, 2017, p. 66).

profissionalização e do trabalho docente no país, trazendo junto importantes elementos de regulação ideológica a favor da formação humana e dos princípios que sustentam a epistemologia da práxis, não foi o suficiente para impedir que a regulação ideológica burguesa e neoliberal imposta pelos organismos internacionais continuasse sendo gradativamente difundidas, apropriadas e disseminadas a partir da década de 1990. A difusão aconteceu tanto pelos espaços de formação privados quanto pelas gestões e espaços públicos, que tinham suas recomendações tratadas como imprescindíveis para colocar o Brasil num novo patamar de produtividade, competitividade e avanço econômico (para acúmulo de riquezas e ampliação da margem de consumo da população). Isso ocorreu, como explicado por Shiroma, Campos e Garcia (2005), muito em função da retórica discursiva neoliberal defendida pelos organismos internacionais, que deram ênfase à necessidade de reformar a educação e a formação dos professores no país, subsidiados ainda por linguagens e conceitos híbridos¹⁰⁴, estrategicamente pensados e utilizados para alcançar amplo consenso e adesão social.

Prova disso é que, como mostraram os sentidos discursivos encontrados na **Tese 1** (LIPOVETSKY, 2011), **Tese 2** (BATTINI, 2011), **Tese 3** (VIEIRA, 2011), **Tese 5** (GUIMARÃES, 2014) e **Tese 6** (COÊLHO, 2015), as ações regulatórias e ideológicas promovidas por organismos internacionais como a UNESCO e o BM, ambas direcionadas a estimular a profissionalização docente a partir do controle sobre a formação, continuaram a avançar no final do século XX, como também no decorrer do século XXI, influenciando incisivamente as reformas políticas empreendidas pelos diversos governos (desde a era FHC até a realidade atual) vivenciados pelo país.

A **Tese 1**, por exemplo, destacou que

[...] na “era Lula” [...] ainda [continuou] a adoção de determinadas políticas, [identificadas] como “continuidade e aprofundamento” do processo neoliberal, voltadas à expansão e fortalecimento do capital em nível nacional e internacional: ajuste fiscal; manutenção do câmbio flutuante; adequação às diretrizes e às recomendações do FMI e Banco Mundial, tais como:

¹⁰⁴ Shiroma, Campos e Garcia (2005) entenderam que houve, por parte dos documentos elaborados por organismos internacionais, sobretudo por parte daqueles que foram produzidos a partir do século XXI, a retomada de conceitos diversificados – inclusão, cidadania, qualidade, etc. –, associados de maneira híbrida, como parte de uma bricolagem (um novo arranjo conceitual) para produzir um mecanismo discursivo, capaz de alcançar maior adesão política, econômica e social, atuando como uma nova prática ideológica e pedagógica. Como explicado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 437), estes documentos utilizaram a linguagem e termos para associar a educação ao “‘bem público’, ao mesmo tempo em que alinham mais estreitamente o sistema educacional às necessidades do setor empresarial. Assim, o que é considerado bem público e aquilo que é considerado como conhecimento a ser ensinado em nossas escolas, para satisfazer as necessidades do mercado, acabam seriamente distorcidos [...]”, justamente para beneficiar os interesses dos grupos economicamente dominantes.

pagamento da dívida externa; abandono do projeto de reforma agrária; reforma da previdência em desfavor dos trabalhadores; assunção de medidas para elevar o déficit primário, por meio da ênfase na política econômica em detrimento das outras políticas, como as voltadas para a saúde e para a educação, dentre outras (LIPOVETSKY, 2011, p. 97)

Nesse sentido, como explicado também na **Tese 5**, as políticas públicas brasileiras (especialmente aquelas direcionadas à educação) seguiram agradando os “[...] interesses da burguesia local e internacional, sob a hegemonia do capital financeiro” (GUIMARÃES, 2014, p. 107).

Conforme o sentido discursivo construído, os governos Lula (2002-2006/2007-2010) continuaram apontando como necessidade

[...] manter a política econômica [neoliberal que se desenvolveu já nos governos de FHC], afim de honrar os compromissos do país com os organismos financeiros internacionais [...]. Essa manutenção é explicitamente observada no ataque governamental às políticas sociais para alimentar o capital com altas taxas de juros, através da elevação do superávit primário [...] (GUIMARÃES, 2014, p. 107).

Em 2013, já no contexto do governo Dilma Rousseff, a manutenção das políticas neoliberais para a educação seguiu-se também apoiada nas regulações ideológicas produzidas por organismos internacionais. Entre elas destacaram-se as que compuseram o projeto destinado a reparar os problemas relacionados às políticas docentes na América Latina, denominado “Projeto Estratégico Regional sobre Docente para América Latina e Caribe” (SHIROMA; BRITO NETO, 2015), elaborado pela UNESCO em parceria com o Centro de Estudos de Políticas e Práticas em Educação (CEPPE), da Pontifícia Universidade Católica do Chile. A perspectiva do projeto foi continuar investindo em medidas de profissionalização como estratégias para controle do posicionamento político dos professores, sobretudo para que estes passassem a não se opor ou criar resistências às mudanças do setor produtivo e tampouco às consequências (precarização, desvalorização e proletarização) que tais mudanças geram para o trabalho e para a profissão docente.

Shiroma e Brito Neto (2015) explicaram que os argumentos utilizados pelo referido projeto da UNESCO (2013), em favor da produção de reformas para acentuar as medidas de profissionalização e controle sobre os professores, teve como motivação real garantir os interesses do capital, especificamente por meio da intensificação da profissionalização dos professores via formação superior, justamente para que eles não se coloquem mais como obstáculos para as reformas neoliberais. Por essa razão, o projeto defendeu a necessidade de

que países como o Brasil, na ocasião do primeiro governo Dilma Rousseff, desvalorizassem o trabalho dos professores, tanto do ponto de vista financeiro (desvalorização do trabalho e da carreira) como do ponto de vista político, persuadindo-os, enfraquecendo suas ações coletivas, suas articulações sindicais, para se tornarem incapazes de perceber e contestar às precárias condições as quais são submetidos.

Especialmente com relação ao enfraquecimento político do professor – sua despolitização –, as estratégias recomendadas pelo projeto da UNESCO se assemelham também às proposições do BM. Afinal, como destacado na **Tese 6**, além deste organismo buscar

[...] conformar os ajustes de Estados economicamente fragilizados aos preceitos neoliberais [...], interferir nas políticas públicas e até mesmo na legislação [...], tendo como uma de suas finalidades] preparar a força de trabalho para as novas demandas da divisão internacional do trabalho e aprofundar a privatização de setores estratégicos dos países periféricos, a exemplo da [...] educação (COELHO, 2015, p. 54-56),

Além disso, o projeto investiu em estratégias para desmobilizar os professores e suas articulações coletivas, justamente porque entendem não ser possível negligenciar a força poderosa existente na mão deles, força esta relacionada ao trabalho imaterial que conseguem exercer e ao fato de estarem, cotidianamente, conectados com outras milhares de pessoas (alunos) em aprendizagem, podendo exercer significativa influência sobre elas.

Shiroma e Brito Neto (2015) destacaram, por exemplo, que no documento “Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe” (BRUNS; LUQUE, 2014), elaborado e divulgado em 2014, o BM mundial ressaltou que

[...] os professores não são somente os principais atores na produção de resultados educacionais, mas também os interessados mais poderosos no processo da reforma na educação. Nenhum outro ator educacional é tão altamente organizado, visível e politicamente influente (GRINDLE, 2004). Devido à sua autonomia em sala de aula, os professores também têm muito poder quanto a quais novas políticas podem ser implementadas com sucesso. Pelo padrão global, os sindicatos dos professores na América Latina e no Caribe são considerados especialmente poderosos. Eles têm um histórico de uso efetivo de influência eleitoral direta e movimentos de protesto nas ruas para impedir reformas consideradas uma ameaça a seus interesses (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 47).

Com Brzezinski (2007) compreendemos que estas regulações ideológicas do capital, voltadas à formação, profissionalização ou ao trabalho docente, tal como foram deliberadas

pelos diversos documentos de organismos internacionais, têm como um de seus focos centrais a valorização do consenso ativo em torno de ideias, habilidades profissionais e competências para exercer profundas mudanças na identidade docente, desmobilizando os professores intelectualmente, politicamente e como classe social. Por essa razão, exerceram também profundas influências no campo político, como mecanismo para valorizar a necessidade dos países da América Latina de promoverem a expansão de reformas educacionais e curriculares que pudessem alterar os projetos destinados à formação de professores. Tais alterações são sustentadas essencialmente na lógica da profissionalização imposta pelo neoliberalismo, que, como veremos a seguir, preza por uma nova organização dos conhecimentos e pela inserção de saberes vinculados à epistemologia da prática, atendendo às expectativas que são exigidas pelo próprio mercado.

4.1.3. Regulações políticas na formação, profissionalização e no trabalho docente: legislações, reformas e diretrizes direcionadas aos professores

O estabelecimento de legislações, reformas e diretrizes a serem seguidas de forma obrigatória no Brasil, construídas com a finalidade de estruturar uma lógica específica para conduzir a educação, os projetos de currículo, a formação, a profissionalização e o trabalho docente, representam as regulações políticas aqui tratadas e analisadas com base nos sentidos discursivos produzidos na literatura especializada.

Entendemos que, especificamente sobre o professor, tais regulações são aplicadas como forma de controle sobre a identidade docente que se almeja constituir, bem como sobre os saberes, os conhecimentos, as ideias e os currículos que deverão ou não compor a formação docente; e que poderão, conseqüentemente, determinar ou não a profissionalização e a profissionalidade¹⁰⁵, o profissionalismo¹⁰⁶ e o trabalho do professor.

¹⁰⁵ Segundo Sarmiento (1998, p. 3, *grifo no original*), a profissionalidade pode ser definida como “[...] o conjunto maior ou menor de saberes e de capacidade de que dispõe o professor, no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional dos professores num dado momento histórico”. Entendimento este compartilhado e assumido também por Brzezinski (2002; 2011), que completou afirmando que tais saberes adquiridos pelo professor, além de serem desenvolvidos e transformados com a própria evolução da educação e das teorias pedagógicas em diferentes momentos históricos, são os requisitos que acabam distinguindo o docente daquele sujeito entendido como leigo.

¹⁰⁶ Brzezinski (2011, p. 45) referiu-se à ideia de profissionalismo para mencionar o “[...] desempenho competente e comprometido dos deveres e das responsabilidades no exercício da profissão-professor”.

No Brasil, de acordo a interpretação e o sentido discursivo produzido por Guimarães (2007, p. 267), pode-se dizer que as regulações políticas voltadas à formação, profissionalização e trabalho docente não se encaminharam hegemonicamente ao longo do século XX e XXI para possibilitar, de forma ampla, a “[...] constituição de uma ‘cultura profissional’, que envolve a discussão desta temática nos processos formativos, produzindo conhecimentos a respeito, dando-lhe rumos mais claros [...]” sobre a profissão e seus dilemas. O que, neste caso, poderia ter favorecido a produção de um estatuto para a profissão docente, um respaldo político e institucional que garantiria a delimitação

[...] de contornos para a formação (inicial e continuada); [a] constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas...); [a] garantia de remuneração condizente; [...] jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão) e, por último, [o] vínculo desses trabalhadores a instituições sindicais e associativas (GUIMARÃES, 2007, p. 263).

Segundo Brzezinski (2002, p. 11), a historicidade revela que “[...] o corpo normativo da profissão foi definido pelo Estado [capitalista] e não por representantes destes profissionais (docentes) ou de sua associação”, de sua categoria profissional. Portanto, desde o início do século passado, as regulações políticas focadas em formar e profissionalizar¹⁰⁷ (ou não) os professores tornaram-se uma preocupação, não somente por parte dos próprios professores, mas também por parte das políticas implementadas - favoráveis às ideias da classe social burguesa e dos representantes e dirigentes que a sustentam.

Entretanto, é importante reconhecer que isso não ocorreu e se desenvolveu sem contradições e interesses epistemológicos, ideológicos e políticos conflitantes, associados às distintas posições de classes. Afinal, as ações de resistência, contrárias à profissionalização proposta pelo Estado burguês e aos processos de controle efetuados sobre os professores, não deixaram de seguir avançando articuladas às lutas dos demais trabalhadores que também viam-se diretamente afetados pela mediação do Estado capitalista sobre a organização do trabalho e da profissão, uma vez que esta ação provocou interferências profundas no desenvolvimento completo das diversas comunidades ocupacionais e dos trabalhadores, estimulando diversos interesses, quase sempre divergentes (COSTA, 1996).

Nesse sentido, com o desenvolvimento da profissionalização docente mediada e coordenada pelas ações do Estado, abriu-se um canal de debates em torno do significado e da

¹⁰⁷ “Deve-se enfatizar, também, que profissionalizar e formar não são conceitos sinônimos, mas complementares. Um se associa ao outro de forma necessária e dialética” (QUEIROZ, 2014, p. 74).

função dada à profissionalização docente, que, desde então, mobiliza perspectivas acirradas sobre o trabalho e a função social dos professores. Estes debates são, quase sempre, em função das forças políticas hegemônicas e direcionadas à manutenção da ordem vigente, que garantiram os interesses do capital e o fortalecimento do projeto burguês destinado à proletarianização do trabalho de um modo geral e à proletarianização do trabalho docente em particular, no qual se insere também o docente que atua na educação superior.

O Estado (burguês), de todo modo, conseguiu ampliar sua capacidade de expansão, intervenção e domínio, agindo intensificadamente para

[...] homogeneizar, hierarquizar e dar uma unificação, em escala nacional, à profissão [docente]. O que não significa que [...] estivesse privilegiando uma concepção de profissionalização do conjunto de profissionais da educação. O Estado passou a promover o enquadramento ao padrão estabelecido oficialmente com características mais funcionais do que profissionais. Por outro lado, além de interventor, o Estado torna-se mediador entre o professor e o aluno, entre aquele que produz e aquele que consome o produto. O Estado interventor determina as necessidades e os meios de atendê-las, uma vez que domina a relação entre os dois atores educacionais, veiculando o ideário das classes dominantes como conteúdo a ser reproduzido pela instituição escolar (BRZEZINSKI, 2002, p. 11)

É possível compreender que a ação interventora do Estado sobre as regulações políticas para a formação e profissionalização docente apenas avançou no sentido de promover o enquadramento e o controle do trabalho do professor, mas não para proporcionar a eles uma formação qualificada, a constituição e o fortalecimento de uma política de consciência de classe, e tampouco favoreceu o “[...] estabelecimento de princípios organizadores de planos de carreira” (BRZEZINSKI, 2002, p. 11). Ao contrário, foi conduzida com o propósito de promover o desenvolvimento de ações voltadas à alienação dos trabalhadores docentes, bem como a degradação de qualquer proposta de formação e profissionalização que se direcionasse em favor da consciência política e coletiva dos professores.

Isso ocorreu para que os próprios docentes assumissem, crescentemente, como foco e objetivo de sua intervenção profissional, o atendimento às demandas produzidas pelo sistema capitalista, especialmente aquelas destinadas a formar novos contingentes de profissionais para atuarem “[...] a serviço do desenvolvimento, do progresso social e da expansão do emprego” (BRZEZINSKI, 2002, p. 12). Esta perspectiva tem sua posição paradigmática e política comprometida com o capital e, por isso, fortaleceu uma identidade profissional que é definida de acordo com as demandas de mercado, e que é contrária ao desenvolvimento de

uma identidade docente coletiva, ou seja, contrária a uma identidade docente que, necessariamente,

[...] parte de um projeto de sociedade que se fundamenta na concepção histórico-social e tem como paradigma educacional as relações entre cultura, sociedade e educação [; e que] leva em conta as transformações sociais, das forças produtivas e do mundo do trabalho, transformações que, dialeticamente, provocam mudanças no papel social atribuído ao professor (BRZEZINSKI, 2011, p. 21).

A identidade profissional docente que se desenvolveu hegemonicamente ao longo do século passado, e que permanece neste século, demarcou um processo de formação e profissionalização orientado pelas premissas e regulações políticas economicistas, que, em diferentes momentos, colocaram o processo de constituição da identidade docente para corresponder aos mais diversos fins, indo ao encontro do que estivesse sendo orientado e determinado pelo mercado em cada contexto histórico vivido.

Nas décadas de 1980 e 1990, as regulações políticas em torno da educação, da formação e da profissionalização de professores avançaram ainda mais na perspectiva de reforçar a proletarianização e desvalorização docente. Afinal, como abordado, em função da reestruturação do capitalismo em andamento a partir do referido contexto histórico, os professores passaram a ser vistos como sujeitos que precisavam ser melhor controlados para não prejudicar as necessidades de avanços econômicos e produtivos postos pelo mercado neoliberal e globalizado. Porém, pelo contrário, eles precisaram ser organizados e preparados ideologicamente para não perceberem a lógica de domínio ao qual estavam sendo submetidos e nem sequer se mobilizarem para questioná-la.

Esta é uma compreensão que pôde ser apreendida nos sentidos discursivos emitidos por todas as 6 teses analisadas. Posto que elas entenderam que, a partir do contexto histórico mencionado acima, houve um aumento significativo de reformas políticas direcionadas aos professores e à educação de um modo geral, sustentadas nas orientações emitidas por organismos internacionais, que também afetaram o professor e seu trabalho.

As **Teses 6, 5 e 1** colaboraram, respectivamente, com a compreensão de que no Brasil passou a ocorrer:

[...] a adaptação das políticas de educação e de formação de professores aos padrões de sociabilidade do capitalismo neoliberal [tais como] já estavam inscritas nas propostas dos organismos internacionais (COELHO, 2015, p. 50).

[a adoção de] políticas de redução da atuação social do Estado e a ampliação do mercado [, para] “reformatar” o Estado a partir dos princípios neoliberais [...] (GUIMARÃES, 2014, p. 103).

[...] ligação entre as políticas educacionais [...] e os interesses dos detentores do capital mundial, representados por organismos internacionais [, visando o] enxugamento dos currículos reservados à formação dos professores [...], sem rupturas quanto aos lastros reformistas, político-ideológicos e suas pretensões [...] (LIPOVETSKY, 2011, p. 112).

Pode-se compreender também que, em meio a este processo reformista, o controle sobre a profissão docente foi acentuado em função da ênfase dada pelas regulações políticas do Estado à valorização e divulgação da ideia de profissionalização. Neste caso, compreendida mais como “desprofissionalização”, tal como compreendido nos sentidos discursivos elaborados por diversos autores aqui estudados, que estão ligados à área da Educação e formação de professores no Brasil (FREITAS, 2003; SHIROMA, 2003; SOUZA; MAGALHÃES, 2013; MAGALHÃES, 2014).

Afinal, a “(des) profissionalização” tratou-se e ainda se trata de uma ideia usada politicamente, por meio de um falso discurso ideológico oriundo de diversos documentos de organismos internacionais, apenas para alardear a eficácia que ela pode garantir no sentido de gerar a “[...] possibilidade universal de acesso às oportunidades educacionais e ao *status* profissional” (COSTA, 1996, p. 91). Mas que, contraditoriamente, buscou repercutir uma lógica persuasiva, direcionada a alienar ainda mais a docência, destacando a necessidade do Estado burguês de investir na profissionalização para: ocultar os conflitos de classe; desqualificar e precarizar a formação de professores dando prioridade à capacitação técnica e à instrumentalização prática; destacar a lógica da aquisição de competências, da competitividade e da produtividade para desmobilizar as relações de classe e produzir o individualismo docente; desvalorizar intencionalmente a carreira e as condições de trabalho para gerar economia e a possibilidade de culpabilizar os professores pelos possíveis fracassos relacionados à educação; despolitizar e precarizar teoricamente o trabalho docente, com a finalidade de que este não produza qualquer tipo de formação que gere a reflexão, o questionamento, a interpretação da realidade e a emancipação do homem em sociedade.

Sobretudo a partir da década de 1990, a ênfase sobre essa lógica neoliberal de profissionalização conseguiu se expandir gerando uma série de debates sobre o tema, publicações e discussões que impactaram diretamente a análise sobre o desenvolvimento e a qualidade dos cursos de formação de professores no país. Este movimento repercutiu em ações e regulações políticas por parte do Estado, para que os currículos de formação superior

pudessem ser revistos e readaptados de acordo com os interesses do mercado, ou seja, reprogramados para valorizar, primordialmente: conteúdos destinados para a aplicação de saberes de ordem prática, em favor da epistemologia da prática e da ciência positivista; e ações educativas produtoras de uma formação sustentada em reflexões sobre o desenvolvimento de experiências práticas, com quase nenhum aprofundamento teórico-crítico (BRZEZINSKI, 2002; 2011). Isso acontece, segundo o que pôde ser compreendido a partir do sentido discursivo apresentado por Brzezinski (2011), para limitar a capacidade dos professores de produzir análises compreensivas e interpretativas acerca da história e do contexto social vivido, distanciando-os dos enfrentamentos das contradições que constituem a realidade, tornando-os silenciados, dóceis, adequadamente aptos para lidar apenas com conhecimentos rasos que advêm da própria experiência prática e individual.

O foco sobre a profissionalização, que mobilizou o Estado a investir na reestruturação dos currículos de formação de professores, teve como objetivo afetar diretamente a seleção e organização dos conhecimentos que deveriam passar a compor um novo modelo de formação e, conseqüentemente, uma nova identidade profissional. Identidade esta a ser constituída pelo professor a partir do acúmulo de habilidades cognitivas que lhe permita construir ideias e soluções para “[...] dar conta da complexidade social e das demandas educativas contemporâneas”, advindos de uma formação precarizada, mas adequada para atender às demandas de “[...] uma escola [e uma educação também] precarizada[s]” (LIMONTA; SILVA, 2013, p. 176).

Não por acaso, os debates relacionados às reorganizações curriculares para cursos de formação superior foram centrais nas regulações e reformas políticas iniciadas na década de 1990 no Brasil (a partir do governo FHC), em sintonia com as demandas neoliberais descritas e recomendadas pelos organismos internacionais, como já visto anteriormente. A direção destes debates, como compreendido por Catani, Oliveira e Dourado (2001), foi a de buscar atender às exigências estabelecidas pela organização profissional capitalista e corresponder aos novos critérios de empregabilidade impostos pelo mercado, tudo isso a partir de um amplo processo de reestruturação e flexibilização curricular que passa a ser organizado e dirigido no país.

O sentido discursivo presente na **Tese 1** contribuiu com a questão destacando que,

[...] no Brasil, na contramão da luta para combater a educação burguesa, ao lado de sua carga ideológica presente na educação escolar em todos os níveis; nos currículos; nas políticas educacionais; nas propostas de formação de professores; nas práticas e no trabalho docente, surgiu – a partir da década

de 1980 e, mais fortemente, nos anos iniciais do século XXI, com os ajustes realizados pelo Estado em seus orçamentos – um movimento de base neoliberal influenciado por organizações sociais, fundações, empresas e organismos internacionais – como Banco Mundial, FMI, ONU e UNESCO – que mobilizou a sociedade civil [...] (LIPOVETSKY, 2011, p. 100)

Fato este que abriu possibilidade para se instalar, amplamente na educação brasileira, um processo compreendido como “*reformismo curricular*” em todas as instituições e espaços de formação profissional, que se consolidou a partir das determinações legais e políticas constituídas pelas ações do Estado brasileiro, que foram projetadas para atender o mercado de trabalho em permanente mutação. Tal processo se contrapôs claramente ao modelo de currículo concebido como “currículo mínimo”, que, desde a década de 1960 (estabelecido por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação n. 251/1962), constituía a realidade para a formação de professores no Brasil, rompendo sua rigidez e com a lógica pela qual estava organizado – “[...] lógica cartorial e fragmentária originária da reforma universitária de 1968” (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001, p. 77, *grifos dos autores*), que se aproximava ainda do modelo conhecido como 3+1¹⁰⁸ estabelecido no contexto do Estado Novo (década de 1940).

Além deste rompimento com o “currículo mínimo”, entre as principais determinações legais e políticas que também contribuíram com este processo de reformismo curricular, e que ainda auxiliaram a desencadear um amplo movimento de reforma da educação superior no Brasil, pode-se destacar: a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Lei 9.131 de 1995, como órgão normativo com a competência de deliberar sobre a formação acadêmica no Brasil e especificamente sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de graduação; e a aprovação da LDBEN (Lei 9.394) de 1996, que, apesar de ter determinado no seu artigo 62 que a formação de professores deveria passar a ocorrer obrigatoriamente em universidades ou institutos superiores de educação, legitimou a flexibilização curricular como um dos eixos estruturantes da educação no Brasil, tendo instituído, inclusive, no seu artigo 53,

¹⁰⁸ As licenciaturas foram instituídas a partir de 1939, por meio do modelo chamado 3+1, em que os três primeiros anos de cada curso (Pedagogia, Biologia, Física, Matemática, Educação Física, etc.) eram voltados para a formação específica de cada área e o último ano direcionava-se para a formação pedagógica, com a aplicação de disciplinas como Didática e Estágios (FERNANDES; CUNHA, 2013). Este modelo de currículo, de acordo com Fernandes e Cunha (2013), assumiu como pressuposto básico a primazia da teoria sobre a prática, quando os estudos teóricos vinham antes da prática e o estágio, no final do curso, era visto como um momento de aplicação da teoria na prática. Afastava-se da concepção de ser uma experiência de aprendizagem e fortalecimento da construção da identidade profissional docente. Brzezinski (1999) explicou que o modelo 3+1 ainda permaneceu influenciando a lógica do “currículo mínimo” (instituído a partir de 1962), “[...] pelo menos até 1969, [...] quando houve mudança substantiva no locus próprio de formação de professores. [Afinal] a licenciatura continuou formando dicotomicamente o professor da Escola Normal, ao dedicar a maior parte do curso à sua formação teórica e apenas o último ano à prática de ensino”.

a necessidade de criar DCNs, para os cursos de graduação, que atendessem ao objetivo de fazer avançar a reestruturação e a flexibilização dos projetos de formação acadêmica ofertados no país (CATANI, OLIVEIRA E DOURADO, 2001).

Ainda sobre a LDBEN, a **Tese 6** considerou que ela foi um dos marcos jurídicos, políticos e regulatórios “[...] fundamentais para a redefinição da política neoliberal para a formação de professores” (COÊLHO, 2015, p. 50).

Nesta lei, de acordo com o sentido discursivo apreendido da **Tese 1**, “[...] prevaleceram as forças dominantes no poder” (LIPOVETSKY, 2011, p. 101).

Como resultado, ela não só criou os Institutos Superiores de Educação (ISE) e manteve os cursos normais superiores como uma alternativa aos Cursos de Licenciatura e Pedagogia, mas também permitiu

[...] a realização, pelos ISEs, da formação em licenciatura – a qual se dá de forma mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração, com ênfase no “treinamento” a fim de recompor a fluidez do mercado – mantém a formação docente, oferecida em nível médio, para os professores dos primeiros anos da escola básica e da educação infantil. Seguindo, pois, o espírito neoliberal, a LDB/1996 continua participando da lógica que vem presidindo a política educacional no país, em história relativamente recente, atrelada às bases e orientações indicadas pelo Relatório Delors (1996) [...] (LIPOVETSKY, 2011, p. 101).

As medidas governamentais citadas anteriormente (criação do CNE e aprovação da LDBEN), somadas à instalação de discussões para a definição de “*Padrões de Qualidade para os Cursos de Graduação*”¹⁰⁹ no Brasil, contribuíram para o avanço da concretização de ações¹¹⁰ destinadas a constituir um amplo processo de reforma curricular no país, ao molde neoliberal, para atender à lógica da profissionalização. O que, de acordo com o que também se encontra refletido na **Tese 5**, acabou impondo

[...] mudanças nos processos formativos formais, especialmente no âmbito curricular e metodológico. [Difundindo] nas teorias pedagógicas e

¹⁰⁹ Entre 1997 e 1998 foram realizadas discussões dentro da Secretaria de Educação Superior (SESU) do MEC para que fossem instituídos documentos específicos para cada curso e área de conhecimento com o objetivo de definir os “Padrões de Qualidade” que cada um deles deveria passar a cumprir e corresponder.

¹¹⁰ Houve ações e mobilizações por parte das IES e de cada área de conhecimento, como resposta ao Edital n. 4 de 1997 (SESU/MEC), que solicitou o envio de propostas específicas para a elaboração de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação. As propostas recebidas foram utilizadas como parâmetros para a elaboração de princípios orientadores para a realização das reformas curriculares no país. Os princípios elencados foram: “a) flexibilidade na organização curricular; b) dinamicidade do currículo; c) adaptação às demandas do mercado de trabalho; d) integração entre graduação e pós-graduação; e) ênfase na formação geral; f) definição e desenvolvimento de competências e habilidades gerais” (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2001, p. 74).

documentos legais, uma nova lógica educacional, centrada na *pedagogia das competências* (GUIMARÃES, 2013, p. 72, *grifo no original*).

Estas ações, de acordo com Catani, Oliveira e Dourado (2001) culminaram, por exemplo, no Parecer do CNE, n. 776 de 1997. Este Parecer instituiu as orientações a serem seguidas por Comissões de Especialistas, definidas de acordo com a área de formação profissional, para a elaboração de DCNs para cada curso de graduação, inclusive para as áreas de formação de professores (licenciaturas). Dentre estas orientações destacou-se: a urgência para a eliminação dos currículos mínimos existentes na realidade brasileira; a diminuição de excessivas disciplinas obrigatórias; a redução da duração dos cursos; a garantia de liberdade e flexibilidade para estabelecimento de cargas horárias de disciplinas; a valorização de saberes ligados às habilidades e às competências práticas e voltadas aos interesses do mercado; e a instalação de processos avaliativos contínuos, a serem utilizados como critério para medida da qualidade, realizados de forma recorrente e focados exclusivamente na análise da verificação de notas e resultados.

Trata-se de orientações que, como foi possível perceber, buscaram dar ênfase à valorização de formações que pudessem se desenvolver de modo mais acelerado, voltadas para a aquisição de habilidades, tornando os projetos de formação docente mais dinâmicos e direcionados para alcançar a instrumentalização e a eficiência prática do professor. Tais práticas, por sua vez, foram amplamente difundidas e apoiadas por parte de instâncias políticas e executivas de grande influência na educação superior, como foi o caso do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), que contribuiu efetivamente para legitimá-las.

O FORGRAD, além de ter influenciado a ampliação do debate acerca da implementação de DCNs no Brasil, divulgou em 1999 o *Plano Nacional de Graduação*¹¹¹, documento que impactou diretamente o processo de elaboração das DCNs, que, naquele momento, ainda se encontrava em discussão no CNE, vindo a ser utilizado inclusive como instrumento oficial para “[...] nortear as atividades de graduação nas IES, ao mesmo tempo que apresent[ou] diretrizes, parâmetros e metas para o seu desenvolvimento concreto [...]” (FORGRAD, 1999, p. 1).

As DCNs para formação inicial de professores da educação básica, decorrentes deste processo de reformismo curricular ao qual viemos nos referindo, foram aprovadas e estabelecidas pelo CNE por meio do Parecer 09/2001, que serviu de base para a produção das

¹¹¹ Consultar: FORGRAD. Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Disponível na internet: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>>. Acesso em: 01 de novembro de 2017.

Resoluções 01 e 02/2002. Resoluções cujos discursos apresentados, segundo Saviani (2011), Moraes e Torriglia (2003), foram construídos buscando considerar tanto as pressões e as contribuições produzidas pelo meio acadêmico, como foi o caso das proposições advindas da ANFOPE¹¹², como as pressões e contribuições que se associam à perspectiva hegemônica (neoliberal), advindas de instituições e associações ligadas ao mercado e à iniciativa privada. Este encaminhamento, de acordo com os sentidos discursivos apresentados pelos autores anteriormente citados, influenciou para que os textos que deram forma às DCNs se concretizassem sustentados num pluralismo eclético, que associa diferentes posicionamentos epistemológicos, ideológicos e políticos sobre formação docente, mas, que, intencionalmente funcionou como recurso estratégico por parte do Estado para contemplar diferentes demandas e interesses da sociedade civil e do próprio governo, evitando, desta forma, que tal documento pudesse ser amplamente questionado, contestado ou até reprovado¹¹³.

Saviani (2011b) explicou que houve apenas uma aparente boa intenção manifestada nas DCNs, sobretudo na defesa produzida da necessidade de qualificar as ações e o desenvolvimento acadêmico destinados à área de formação de professores. Entretanto, segundo o autor, não foi exatamente assim que esta política educacional se concretizou e se manifestou na prática. Ao contrário, as DCNs seguiram os rumos reformistas e economicistas em andamento no contexto de reestruturação produtiva, contribuindo para um processo de (des)profissionalização – desvalorização da formação docente e alinhamento desta às expectativas de mercado. Afinal, no documento das DCNs, além de terem alterado o tempo de duração dos cursos de licenciatura – reduzindo a carga horária mínima de 2.880 horas para 2.800 horas e o tempo de conclusão de curso de 4 anos para 3 anos (VENTURA, 2010) –, também contribuíram para ressaltar uma concepção de formação de professor associada ao ideário pedagógico neoprodutivista.

¹¹² A ANFOPE, segundo Saviani (2011b), encabeçou os debates e processos de disputas para que no movimento de reestruturação curricular do país levassem em conta também as propostas vindas do meio acadêmico de um modo geral.

¹¹³ Com Saviani (2011b), entendemos como importante ressaltar que, intencionalmente, para garantir que as DCNs alcançassem melhor possibilidade de persuasão e adesão, os textos que dão forma a esta lei acabaram resultando no dilema de apresentar um discurso extremamente restritivo naquilo que deveria ser tratado como essencial e demasiadamente extensivo no que deveria ser acessório. Restritivo no essencial, devido a pouca referência que fazem à pedagogia como campo científico, produzido historicamente, caracterizado como teórico-prático e fundamental para a formação de professores comprometidos com a produção do conhecimento e a transformação da realidade; e extensivo no que é acessório, porque buscaram dar ênfase às múltiplas possibilidades, interesses e direcionamentos para a educação, o que se destacada por termos e expressões que estão em evidência na contemporaneidade, como “[...] conhecimento ambiental-ecológico; [...] interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética, exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas [...]” (SAVIANI, 2011b, p. 12).

O sentido discursivo da **Tese 1** afirmou que, seguindo as “[...] tais lógicas da competência e da formação profissional aligeirada” (LIPOVETSKY, 2011, p. 111) as DCNs foram lançadas, orientadas pela linha política estabelecida na LDBEN, que caminhou para nivelar por baixo a formação de professores e

[...] ressaltar, no bojo da formação aligeirada, o desenvolvimento das competências, além de cumprir os princípios neoliberais que atrelam a educação ao acirramento produtivista e aos interesses escusos do mercado [...] (LIPOVETSKY, 2011, p. 111).

Para Moraes e Torriglia (2003), ao fim, as DCNs apresentaram e defenderam como identidade docente desejável aquela cuja formação possibilitasse ao professor o domínio de competências necessárias para atender à sociedade do conhecimento, e para assegurar o comprometimento com os valores ideológicos e políticos adequados ao desenvolvimento da economia. Tal modelo defendido se associa à ideia do “superdocente” apresentado no Relatório Delors (DELORS, 1998), ou seja, é o modelo de professor capaz de apresentar não apenas uma cultura geral, mas também um amplo entendimento sobre a sociedade e a economia, que saiba transitar de forma prática por diferentes áreas do conhecimento, tenha propriedade de conteúdos específicos da sua área de ensino, bem como de conteúdos vinculados aos saberes práticos e experienciais, e, ainda, demonstre habilidade e o domínio de competências para lidar com os diferentes tipos de sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Foi este modelo que conduziu os cursos e os processos de formação nas licenciaturas brasileiras para que atendessem à regulação epistemológica estabelecida com a epistemologia da prática (como visto no subitem 4.1.1 deste capítulo), dando ênfase à aquisição e produção de práticas e competências necessárias ao mercado de trabalho. Desfavorecendo, consequentemente, a lógica de apropriação dos conhecimentos teóricos e científicos enquanto caminho imprescindível para o avanço intelectual do professor, seu desenvolvimento humano e a sua emancipação social e política.

Fernandes e Cunha (2013) apontaram que esta compreensão, acerca do papel secundário que o conhecimento teórico passa a ocupar na formação, trouxe como risco a desresponsabilização acadêmica por parte das IES e dos cursos de formação de professores, com relação à garantia de uma formação acadêmica criteriosa e necessariamente organizada a partir de fundamentos científicos aprofundados e bem estruturados. Isto culmina num movimento ideológico e propositivo de desintelectualização docente, com a finalidade de

distanciar o professor da produção científica, da possibilidade de contato com a pesquisa e da participação em processos formativos em que haja a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. O que, como entendido a partir dos sentidos discursivos apresentados pelas autoras (FERNANDES; CUNHA, 2013), contribuiu para a inibição e restrição de práticas docentes e formativas sustentadas no exercício da crítica, da interpretação, da investigação e de processos reflexivos que se orientem pelo conhecimento histórico, humano e social.

Esta tendência de desintelectualização docente se desenvolveu nos projetos de formação que foram se constituindo no Brasil, representando a existência de um forte direcionamento político associado às expectativas de mercado. Sustentado a partir de discursos muito bem projetados e articulados, o direcionamento político aparentemente sugere a valorização da docência, mas, de forma contraditória, almeja conduzir os professores a um movimento formativo que Moraes (2009) e Martins (2010) denominaram, respectivamente, como “recoo da teoria” e “descarte da teoria”.

Tal movimento afetou a formação curricular e acadêmica de modo geral, especialmente a formação de professores, em favor da valorização da epistemologia da prática como componente curricular prioritário para constituir a identidade profissional e o exercício do trabalho docente. Suprimindo, gradativamente, o conhecimento científico (teórico, filosófico, histórico, sociológico e político) e gerando a valorização de uma concepção sobre pesquisa e produção do conhecimento bastante estreita, baseada essencialmente na experiência prática e cotidiana, o que conduziu à banalização dos processos de elaboração científica, como se estes pudessem ser realizados sem o estabelecimento de critérios e parâmetros rigorosos e bem delineados (FERNANDES; CUNHA, 2013, p. 53).

Há uma “[...] marcha à ré intelectual e teórica” (FERNANDES; CUNHA, 2013, p. 53) para os cursos e currículos de formação de professores, que possui articulação direta com as regulações que foram estabelecidas para as próprias políticas educacionais no Brasil. Regulações que, por sua vez, se desenvolveram questionando os modelos de formação até então vigentes e entendidos como excessivamente teóricos, com a finalidade de superá-los, avançando para uma degradação geral da teoria no campo educacional.

Tanto nas DCNs para formação de professores quanto nas DCNs para as demais áreas específicas¹¹⁴ houve uma maior atenção com o uso de conceitos e ideias que se articulam à

¹¹⁴ Como exemplo, destacamos das DCNs para cursos de pedagogia, aprovadas em 2006 com a Resolução CNE/CP n. 1/2006, o fato de que além de ter imposto uma formatação de currículo complexa atribuindo à pedagogia amplas funções, provocou uma dispersão disciplinar e valorizou um projeto de formação voltado para “[...] habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades inerentes ao processo educativo [...]” (PEREIRA; MISASI, 2014, p. 12).

postura ideológica que promove o distanciamento do conhecimento teórico para a formação superior, dando a ele menor importância por reconhecer no conhecimento prático e operacional o alicerce decisivo para a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho, o que inviabiliza a construção de um modelo de formação crítica, emancipadora, sustentada na epistemologia da práxis – onde se vê a relação dialética entre a ação de conhecer (teoria) e transformar (prática). Modelo que, segundo o sentido discursivo presente na **Tese 2**, defende uma formação contra-hegemônica, que exige

[...] conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber-fazer que extrapole os processos de reprodução [...], medidos [...] pela profundidade e significado que têm para os sujeitos envolvidos (BATTINI, 2011, p. 105).

Trata-se, portanto, de uma perspectiva de formação sincronizada com a reprodução do capital, que, segundo a **Tese 1**, entende como necessário o

[...] enxugamento dos currículos reservados à formação dos professores. [Justamente porque] desvaloriza a interação radical entre o conhecimento sistematizado e o mundo do trabalho no âmbito dos currículos; [impõe] ênfase nas competências, referendada no discurso da reflexão e revelada no conhecimento encarado como estratégia de gerenciamento da escola ou do próprio sistema; a outorga do Estado para propugnar a identidade docente [...] que melhor atenda aos interesses do mercado [...] (LIPOVETSKY, 2011, p. 111-112).

Esta identidade docente, de acordo com a **Tese 4**, concebe o professor como um técnico, cuja perspectiva é, simplesmente, aprender e desenvolver competências e atitudes necessárias à sua ação prática, sem a necessidade de

[...] ser um intelectual ou especialista numa área de conhecimento, mas apenas dominar as rotinas e as regras de atuação que derivam do conhecimento científico (FREIRE, 2013, p. 101).

O processo de regulação política direcionada ao currículo de formação docente afetou a legalidade ontológica da educação e do professor, uma vez que mostrou-se descompromissado com o desenvolvimento humano, com o desenvolvimento da consciência e da própria sociedade. Afinal, a formação e a profissionalização docente, ao negarem a teoria e distanciarem o professor do exercício da práxis, submeteram sua capacidade de refletir à mobilização e à realização de atividades práticas, tornando-o condicionado a elas e

exclusivamente dependente delas. O que destituiu do trabalho docente, por conseguinte, a autonomia reflexiva que lhe é inerente, bem como sua possibilidade de produzir relação entre a prática que produz e a consciência, entre sua intencionalidade (pôr teleológico) e o acúmulo de conhecimento que adquire sobre as causalidades que percorrem a realidade. É um movimento formativo que, segundo os sentidos discursivos de autores como Kuenzer (2004), Pereira e Minasi (2014), conduz o trabalho docente para que ele se concretize como algo distante do próprio ser social do professor, reduzido à mera reprodução de atividades e experiências vividas no próprio âmbito educacional.

A partir do que foi analisado por Kuenzer (2004), entendemos que o que se postulou para a formação de professores, em decorrência dos encaminhamentos propostos pelas políticas reformistas e pelas DCNs, não foi uma identidade dialética entre teoria e prática, mas sim uma identidade que não reconhece

[...] como relevantes os momentos de apropriação da teoria básica [...]. Aqui estamos em frente a uma primeira falsa tomada da relação entre teoria e prática: a que desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se a teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Neste caso, a teoria passa a ser substituída pelo senso comum, que é sentido da prática, e a ela não se opõe [...]. A prioridade, portanto, é conferida a uma prática sem teoria, ou com um mínimo dela, o que permite concluir que o pensamento do senso comum corresponde ao praticismo. Do ponto de vista do pensamento filosófico, o praticismo presente na consciência do homem comum corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil (KUENZER, 2004, p. 5-6).

Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 52) reconheceram em seus sentidos discursivos a influência da epistemologia da prática (e da literatura correspondente a ela) nas regulações políticas (legislações, reformas e diretrizes educacionais) implementadas no Brasil, e demonstraram isso a partir das DCNs para a formação de professores, já mencionada. Os autores citaram, por exemplo, que na Resolução 01/2002 das DCNs, especificamente no seu artigo n. 6, há um parágrafo onde se lê que a formação do professor deverá ser direcionada por uma aprendizagem que se adquire com a experiência prática, “[...] orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

Ainda segundo Rodrigues e Kuenzer (2007), o mesmo privilégio da prática em detrimento da teoria na formação de professores pode ser evidenciado também na Resolução 02/2002 das DCNs, especialmente quando definem, por exemplo, a duração dos componentes

curriculares para as licenciaturas, exaltando, desta maneira, a relevância dos conhecimentos e das experiências que se constroem a partir de uma maior quantidade de tempo destinada à realização de vivências práticas. As autoras citadas exemplificaram essa análise demonstrando que nas DCNs estabelece-se

[...] 800 horas de práticas, incluindo o estágio, e 200 horas de atividades complementares, com o que se restringe a 1800 horas a formação teórica sobre educação e sobre a área de conhecimento a ser ensinada. Desnecessário repetir aqui as críticas, por demais anunciadas, feitas ao caráter reducionista da formação assim proposta, restrita ao domínio dos conhecimentos escolares, com o que certamente se fragiliza ainda mais a formação docente (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 52).

Estas medidas, definidas e adotadas com as DCNs, que para nós fragilizam e desvalorizam a pertinência do conhecimento teórico, científico e político para a formação docente, não deixaram de ser duramente criticadas por intelectuais, professores e entidades da área da Educação, como o caso da ANFOPE e da ANPED. Entidades que, segundo Brzezinski (2001) e Silva (2011), sinalizaram que tais documentos, que deram forma às DCNs (Resoluções 01 e 02/2002), se constituíram e se fundamentaram na epistemologia da prática, defendendo a valorização do conhecimento prático no processo de formação e enfatizando o “fazer” como princípio central da profissionalização e do trabalho pedagógico do professor.

Brzezinski (2001) explicou ainda que, como foi

[...] definida na proposta [das DCNs], competência se restringe a um saber prático que vai se consolidando na situação de ensino e na vivência de problemas cotidianos, como objeto das pesquisas para solucionar problemas práticos e imediatos. Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente, na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à ideia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas (BRZEZINSKI, 2001, p. 123).

Críticas, contraposições e posições de enfrentamento como a apresentada por Brzezinski (2001) se constituíram no meio acadêmico, como pôde ser identificado também nos sentidos discursivos apresentados nas 6 teses analisadas, representando um importante movimento de resistência do qual compactuamos e defendemos sua continuidade, a favor de uma formação e de uma qualificação docente para a educação que não se restrinja à adequação de valores e práticas condicionadas ao mercado. Trata-se de uma resistência que, de acordo com Brzezinski (2001), parte do entendimento de que a noção de competência deve ser não somente questionada, mas também ressignificada, visando ultrapassar a compreensão

que a reduz ao saber prático, para que possa ser sustentada na perspectiva da epistemologia da práxis, o que lhe faria ser reconhecida e compreendida não como mera atividade (alienante e reprodutivista), mas como trabalho, como ação ontológica, humana, consciente, intencional, constituidora do homem-professor omnilateral e produtora da transformação humana e social.

As ações de resistência são necessárias e importantes, principalmente porque, com o avançar da história, o que vimos no século XX e o que temos visto e vivido no século XXI são projetos voltados às regulações políticas que ratificaram a perspectiva da epistemologia da prática. Um destes projetos, por exemplo, como mencionado por Pereira e Minasi (2014), é o fortalecimento da formação de professores para atuarem e para se formarem via Educação a Distância (EaD), o que a fez tornar, como alegou a **Tese 1**, “[...] o centro das políticas de formação [de professores] em serviço” (LIPOVETSKY, 2011, p. 129)

A EaD foi a modalidade de educação que se expandiu e se reafirmou¹¹⁵ também nas IES públicas nas últimas décadas, com a implementação de diretrizes e metas específicas para sua ampliação a partir do que foi posto no Plano Nacional de Educação 2001-2010¹¹⁶ (PNE), sancionado pela Lei n. 10.172¹¹⁷ de 2001, que reforçou, inclusive, a relevância da EaD para auxiliar na superação do desafio de formar professores, em nível superior, para atender especialmente a educação infantil e a educação básica no país (SOUZA, Valdinei, 2014).

O processo de expansão da EaD para formação de professores, associado à necessidade do Estado burguês de fragilizar as formações, flexibilizá-las e, ao mesmo tempo, garantir a ampliação do número de certificações como estratégia para justificar a expansão da

¹¹⁵ Destaca-se que a formação de professores em EaD se desenvolveu no Brasil desde 1998, por meio do decreto n. 4.494, quando esta modalidade foi legitimada pelo MEC, estabelecendo normas de credenciamento de instituições para ofertar esta modalidade de educação ainda no primeiro governo FHC (PEREIRA; MINASI, 2014).

¹¹⁶ Com relação ao PNE 2001-2010, Dourado (2017) ressaltou que, apesar de ter sido aprovado no Congresso Nacional e pela Presidência da República (governo FHC) em 2001, ele não se efetivou como política de Estado, tampouco passou a ser tomado como referência para a construção de planejamento e políticas públicas educacionais. Mesmo tendo contemplado no seu documento final exclusivamente os interesses da hegemonia política neoliberal do contexto – ignorando as diversas proposições recebidas de instâncias representativas da sociedade brasileira, como a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE); do Fórum Nacional de Educação (FNE); a reestruturação do Conselho Nacional de Educação (CNE); e a garantia de ampliação do investimento na educação –, tanto no governo FHC como no governo Lula, o PNE 2001-2010 “[...] não se configurou como epicentro das políticas educacionais, ainda que muitas das políticas efetivadas tivessem contribuído para o atingimento de [suas] metas [...]” (DOURADO, 2017, s/p), dentre as quais consta aquela que versa sobre a EaD.

¹¹⁷ Em 2001, no segundo governo FHC, “[...] o MEC baixou a Portaria n. 2.253, autorizando as Instituições de Ensino Superior a introduzirem na estrutura curricular dos cursos presenciais, disciplinas não presenciais, condicionando as mesmas instituições a um limite de no máximo 20% de carga horária total do curso, e, que as avaliações finais deveriam ser presenciais”. Esta portaria foi revogada em 2004, já no governo Lula, por meio da Portaria n. 4.059, “[...] estabelecendo que as disciplinas dos cursos presenciais, ofertadas na modalidade não presencial, passariam a ser semipresencial, exigindo dos cursos uma estruturação pedagógica e curricular que contemplasse os encontros presenciais e atividades de tutoria”. O que, de todo modo, salvo as poucas alterações produzidas, continuou reforçando o sentido pragmático destinado ao aligeiramento da formação docente (PEREIRA; MINASI, 2014, p. 13).

educação no país, foi destacado no sentido discursivo construído por 5 (LIPOVETSKY, 2011; BATTINI, 2011; VIEIRA, 2011; GUIMARÃES, 2014; COELHO, 2015) das 6 teses analisadas. O que, provavelmente, está associado ao fato das referidas teses terem sido produzidas após o período em que ocorreram as maiores expansões da EaD no país, ainda no governo Lula (2003-2006/2007-2010). O posicionamento político sustentado lhes dá uma conotação crítica, emancipadora e contra-hegemônica.

Neste contexto, mais especificamente em 2005, por meio do Decreto n. 5.622, foram estabelecidas aos programas e cursos de EaD as mesmas determinações (carga horária e tempo de duração) e validações (certificações) que são destinadas aos cursos presenciais. Isso ocorreu apoiado no discurso de valorização desta modalidade, justamente para atender às expectativas de formar mão de obra para o mercado e com isso atender a meta¹¹⁸, estabelecida na LDBEN, referente à realização da formação de todos os professores que atuavam no país sem ter cursado a educação superior ou que apresentavam formação superior incompatível com a área de atuação.

Por essa razão é que os cursos produzidos e ofertados nesta modalidade (EaD) passaram a receber ainda mais estímulo e investimento, inclusive das próprias políticas de governo, refletindo na criação da UAB em 2006, como já destacado no terceiro capítulo. Fato este que colaborou para que os projetos para formação superior em EaD fossem mais adotados pelas instituições de ensino como medidas mais práticas e eficientes destinadas a promover “[...] uma concepção conteudista e pragmática de formação de professores, ancorada na epistemologia da prática e na lógica das competências” (FREITAS, 2014, p. 1211-1212), justamente para viabilizar a realização de certificações rápidas e processos formativos aligeirados, mais diretivos, e, ainda, promotores de discursos e ideias condizentes com a valorização de conhecimentos que emergem da realização de experiências e vivências práticas.

O mesmo princípio de valorização da prática e aquisição de competências para a formação de professores em EaD seguiu-se também a partir do Decreto n. 6.303 de 2007, já no segundo mandato de Lula, alterando o decreto anterior (n. 5.622) apenas nos seus aspectos burocráticos-administrativos (quanto às normas de credenciamento de cursos e programas), sem demonstrar qualquer intencionalidade do governo de encarar e solucionar os problemas

¹¹⁸ A LDBEN no seu artigo 87, parágrafo 4º, estabeleceu como meta que ao término da Década da Educação, que se inicia em 20 de dezembro de 1997 e se encerra em 19 de dezembro de 2007, são permitidos trabalhar na docência somente professores com nível superior. Observa-se que esta meta buscou atender às recomendações presentes no Relatório Delors, elaboradas pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, interessada em produzir ações específicas na formação inicial de professores (SOUZA, Valdinei, 2014).

reais localizados na realização da formação de professores no país, evidenciando o claro “[...] distanciamento do Estado em relação às demandas concretas da sociedade” (PEREIRA; MINASI, 2014, p. 14). Isso mostra que a modalidade de formação em EaD foi expandida no país apenas como recurso aliado na garantia de um maior quantitativo de professores formados em cursos e projetos curriculares flexíveis, centrados em conteúdos mais objetivos, com o objetivo de solucionar problemas pontuais vinculados às questões do cotidiano educacional, adequados ao movimento de esvaziamento teórico, filosófico, ético, crítico e político do professor.

É importante explicitar ainda que, além da EaD, algumas das principais mudanças e reformulações direcionadas às políticas de formação e profissionalização de professores no Brasil, com as quais convivemos ainda hoje, foram instituídas e efetivadas também a partir de 2007, sobretudo em função do REUNI e da designação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para atuar, a partir daquele ano, como órgão responsável por dirigir os programas formativos destinados aos professores¹¹⁹.

O REUNI, que atingiu especificamente as universidades federais, além de acentuar a valorização dos “[...] trabalhos no ensino (em detrimento, principalmente, da pesquisa)” (GUIMARÃES, 2014, p. 131), como destacou a **Tese 5**, provocou e determinou mudanças nos currículos das universidades. Segundo a **Tese 3**, essas mudanças objetivaram atender

[...] as novas demandas do mercado, e, principalmente, formar profissionais adaptáveis a fase crescente de diminuição de postos de trabalho. [Entendendo que] a nova formação proposta pela universidade precisa ser mais flexível, e, nesse caso, significa menos “teórica” e mais “prática”, colocando em ação a questão da “competência” e “eficiência”, sendo capaz de responder o mais rápido possível à realidade econômica mundial e local (VIEIRA, 2011, p. 114).

A respeito da CAPES, destaca-se que, por meio da Lei n. 11.502 de 2007 e Decreto n. 6.316 de 2007, ela rompeu com sua tradição de atuar exclusivamente na qualificação de professores (via pós-graduação) que buscam se inserir no trabalho docente do superior, para atuar diretamente na própria educação superior. A CAPES passou a dar suporte ao MEC, criando o Conselho Técnico Científico da Educação Básica (CTC/EB) e a Diretoria da Educação Presencial (DEP), que junto com a Diretoria da Educação a Distância começaram a representar uma complexa estrutura de regulação, avaliação e controle sobre a formação (inicial e continuada) e a profissionalização dos professores para todos os níveis e

¹¹⁹ Segundo Freitas (2007), a CAPES, como responsável pela promoção de políticas de formação de professores, coordenando juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) o financiamento da educação e o INEP, gerindo os processos de avaliação, representam as agências governamentais que se constituem como o tripé regulador da educação no Brasil.

modalidades de educação, especialmente para atuarem na educação básica, tomando como responsabilidade estabelecer parcerias com Estados, municípios e IES para fomentar e instituir:

[...] a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica; organizar ações estratégicas a longo prazo para a sua formação em serviço; desenvolver programas de desempenho setorial ou regional com a finalidade de atender a demanda social desses profissionais; monitorar o desempenho dos cursos de licenciaturas nas avaliações realizadas pelo Inep; incentivar e apoiar estudos e averiguações sobre o desenvolvimento e aperfeiçoamento dos conteúdos e das orientações curriculares dos cursos de formação inicial e continuada” (PEREIRA; MINASI, 2014, p. 19).

Nesse sentido, a CAPES, diante da crescente demanda pela criação de novos projetos voltados à qualificação da formação de professores no país, deu continuidade ao processo de formação, avaliação e regulação de professores para atuarem na educação superior (via pós-graduação) e ao processo de expansão da UAB, mas instituiu também a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica¹²⁰ (Decreto n. 6.755) em 2009. Apontando como principal objetivo desta medida alavancar a formação e a profissionalização de professores no país, em particular daqueles que já se encontravam em serviço, mas sem a certificação de nível superior. Para isto, a instituição valeu-se de uma perspectiva de formação aligeirada, pragmática, superficial e distante de promover o desenvolvimento da qualidade social para a educação brasileira.

Este movimento culminou na criação e desenvolvimento do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)¹²¹, pela Portaria Normativa nº 9, de

¹²⁰ A estrutura política e organizacional que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica contribuiu para fortalecer as propostas que já vinham sendo desenvolvidas pela CAPES: Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) – “Fomento à inovação e à qualidade dos cursos de formação de professores”; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – “Bolsas de iniciação à docência para licenciandos que desenvolvem atividades pedagógicas na rede pública de educação básica”; Observatório da Educação – “Apoio à realização de estudos e pesquisas em temas educacionais que utilizem as bases de dados do INEP”; e ainda, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) – “Cursos de graduação, especialização e aperfeiçoamento na modalidade a distância, por meio de universidades públicas brasileiras” (SOUZA, Valdinei, 2014, p. 638).

¹²¹ O PARFOR, mesmo tendo sido implementado em 2009, representou uma das metas estabelecidas em 2007 a partir dos Planos de Ações Articuladas (PAR). Além de trazer como propósito a reflexão sobre as necessidades locais e regionais em favor da melhoria da qualidade da educação básica, a finalidade do PAR foi viabilizar as adesões dos entes federados ao “Compromisso Todos pela Educação”, que foi instituído no Brasil em 2007, pelo Decreto n. 6.094, como resposta às orientações advindas do Fórum Mundial de Educação promovido pela UNESCO em Dakar, Senegal. Nessa perspectiva, o PARFOR foi instituído como programa próprio (em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios) destinado à formação inicial e continuada de professores, de modo a viabilizar a qualificação docente em larga escala para atuar com os propósitos educacionais estabelecidos pela UNESCO, em favor do desenvolvimento econômico e social burguês (SOUZA, Valdinei, 2014, p. 636).

30 de junho de 2009, como estratégia para dar uma resposta rápida ao déficit de professores com formação superior no país. Definindo, por exemplo, ações e metas para uma qualificação aligeirada e empobrecida cientificamente e teoricamente, voltada para “[...] 600 mil professores brasileiros em exercício sem formação de nível superior ou fora da área de sua atuação sem a devida formação para o exercício do trabalho que realizam” (AGUIAR et al., 2016, p. 39).

É inquestionável que as ações da CAPES sugeriram e alcançaram avanços para a formação de professores no Brasil, especialmente porque buscaram oportunizar o acesso à realização desta atividade, comparado com o que vinha sendo realizado até então pelas ações e intervenções políticas do MEC. Entretanto, contraditoriamente, sem deixar de considerar as possibilidades que as ações políticas da CAPES trouxeram, é preciso evidenciar que no pano de fundo ela atendeu às regulações ideológicas impostas pelos *experts* vinculados aos organismos internacionais, bem como ao desenvolvimento educacional que passou a ser exigido com os avanços do próprio capitalismo brasileiro, impondo um projeto de “qualidade” (total, econômica, produtivista, etc.) para a formação de professores que, de acordo com Pereira e Minasi (2014, p. 20), esconde uma “intencionalidade não tão altruísta”. Afinal,

[...] mais do que nunca o capital necessita ampliar suas margens de produção de mais-valia, e, historicamente isso é feito por meio da exploração do trabalhador. A forma mais eficiente de potencializar essa exploração se dá com a diminuição do valor dos salários e maximização do trabalho [– alcançada a partir da formação, da ampliação de seus conhecimentos e potencialidades] (PEREIRA; MISASI, 2014, p. 20).

Freitas (2014), assim como Pereira e Minasi (2014), a partir dos sentidos discursivos críticos que produziram sobre a presença da CAPES na definição e implementação de política para a formação docente, explicaram que ela deixou de ser compreendida somente como órgão governamental, para se tornar uma agência reguladora da formação de professores no Brasil, passando a enfatizar o estabelecimento de metas gerencialistas e avaliativas para serem cumpridas em todos os cursos de licenciatura do país. Nesse sentido, a CAPES se tornou a agência responsável por criar estratégias mais exigentes e aceleradas para se consolidar no Brasil um quantitativo expressivo de professores capazes de atuar em consonância com os valores mercadológicos almejados pelo capitalismo do século XXI, motivando-os a agirem como profissionais adaptáveis para solucionar problemas de ordem prática e que interferem diretamente no rendimento escolar dos alunos e futuros trabalhadores.

Portanto, a entrada da CAPES neste campo político e acadêmico, embora tenha trazido possibilidades de expansão da formação docente, ocorreu visando o desenvolvimento da educação no país a partir de uma perspectiva economicista, mecanicista, competitiva e pautada na extrema exigência por produtivismo acadêmico, assim como já vinha sendo implementado por ela na área da pós-graduação (área da formação de professores para atuarem na educação superior). Esta perspectiva encontrou ainda apoio institucional e político do MEC, que reconheceu a proposta gerencialista e avaliativa produzida pela CAPES para a formação de professores como caminho “necessário” e “justificável” para promover “[...] a qualificação de recursos humanos para a educação básica, mediante os quais será propiciada a efetiva integração entre a educação superior e a educação básica no País [...]”¹²² (FREITAS, 2007, p. 1217).

As regulações políticas adotadas pela CAPES avançaram, inclusive, porque além do apoio político e governamental manifestado a ela, sua gerência institucional se apropriou de um discurso persuasivo, relacionado à valorização e ampliação da formação de professores, como estratégia para alcançar sua aprovação e a produção do consenso social favorável aos projetos governamentais a serem por ela implementados. Entretanto, é relevante pontuar que este mesmo discurso, apesar de ter buscado promover uma aparente boa intenção, na verdade, ideologicamente, objetivou ocultar que seu foco para a formação docente apresenta inteira consonância com o ideário político e pedagógico produzido pelo capitalismo global.

Ideário este que pode ser identificado, por exemplo, quando a CAPES assume o compromisso de ampliar a formação de professores no país, mas com a finalidade de torná-los trabalhadores reconvertidos às demandas do setor produtivo, ao mesmo tempo que também passa a motivá-los e instrumentalizá-los para que façam o mesmo com seus respectivos alunos. De modo a contribuir, consequentemente, com o aumento de mão de obra qualificada, com a composição do “exército de reserva” destinado a atender o mercado, além de viabilizar as condições necessárias para que o próprio proprietário dos meios de produção (capitalista) possa ofertar salários cada vez menores, ampliar a margem de acumulação de mais-valia e impedir as chances de negociação ou enfrentamentos por parte da classe trabalhadora (PEREIRA; MISANI, 2014; EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

As mesmas prerrogativas políticas, gerencialistas, praticistas e economicistas indicadas por organismos internacionais e destinadas pela CAPES à formação dos professores, se mantiveram nos governos subsequentes de Dilma Rousseff (iniciados em

¹²² O trecho destacado entre aspas refere-se à justificativa dada pelo MEC (PL n. 7.569) ao Congresso Nacional, para que fosse realizada a alteração da estrutura da CAPES em 2007, tal como ela se encontra hoje.

2011), inclusive garantindo não apenas a continuidade das reformas já estabelecidas anteriormente, mas também o aprofundamento das medidas de controle sobre os professores. Estas medidas se referem às regulações políticas já adotadas e implementadas no governo Lula, sobretudo no que diz respeito às ingerências administrativas e políticas da CAPES nesse processo, reafirmando, assim, o compromisso com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009) e também com a continuidade da UAB e do PARFOR.

Entretanto, neste contexto acentuaram-se os investimentos do governo aos projetos direcionados à formação de novos professores, o que demonstra seu interesse em impulsionar ainda mais o desenvolvimento da profissão docente no país, dando destaque à importância de se consolidar um quadro de profissionais reconvertidos, proletarizados e alienados profissionalmente.

A realidade da formação de professores no Brasil no início do governo Dilma Rousseff, em 2011, evidenciava que apesar da centralidade dada pelas políticas educacionais dos governos Lula aos professores e sua formação, os resultados eram pouco expressivos mediante o que vinha sendo esperado pelo Estado e pelo próprio mercado, já que ainda era aparente o baixo interesse de alunos e trabalhadores dispostos a ingressar nesta profissão. A comparação realizada pelo Censo Escolar da Educação Básica em 2011 (BRASIL, 2012), especialmente com relação ao número de professores formados entre os anos de 2007 e 2011, evidenciou, por exemplo, um aumento de pouco mais de 8,5% (em quatro anos) na quantidade de formação de novos professores no país; e um aumento de apenas 5,6% de professores formados em nível superior, mostrando que ainda existia no país a quantidade de 4.000 professores sem concluir o Ensino Fundamental (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

O cenário revelado a partir do Censo Escolar da Educação Básica mostrou-se ainda mais complexo ao evidenciar também que a maior parte das formações de professores realizadas no referido período (2007-2011) ocorreram nas IES privadas, financiadas pelos próprios alunos e futuros professores, com boa parte destas formações vinculadas à EaD. No caso do curso de Pedagogia, por exemplo, o censo mostrou que dos 185.074 estudantes formados, 146.825 (79%) encontravam-se vinculados às IES privadas, e 60% destas formações foram realizadas em cursos EaD.

De acordo com os discursos produzidos por Evangelista e Triches (2014), estes dados revelam a lógica perversa das regulações políticas estabelecidas para a formação e profissionalização de professores. Perversa porque insiste em apresentar e estimular um discurso favorável ao desenvolvimento da qualificação e da formação para novos

profissionais docentes, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, não sinaliza para a realização de investimentos significativos em projetos e cursos para a formação de professores que contribuam efetivamente com a produção de avanços na carreira e na melhoria das condições do trabalho docente. Pelo contrário, o que veio ocorrendo nas últimas décadas foi uma progressiva colaboração das políticas de governo para consolidar um processo de (des)profissionalização dos professores, criando estratégias específicas para flexibilizar e dinamizar os currículos, exaltar a perspectiva da epistemologia da prática, enxugar os conhecimentos teóricos e científicos e investir, principalmente, em cursos de EaD.

De todo modo, as evidências dessa política para a formação de professores, como mostraram Evangelista e Triches (2014), não impediram que houvesse também por parte do próprio governo, a partir das ingerências do MEC e da CAPES, o estabelecimento de medidas regulatórias e políticas persuasivas para tentar criar uma imagem social positiva e atrativa com relação ao professor e à docência. Para isso, a utilização de *slogans* políticos na elaboração e divulgação de documentos e projetos públicos foi fundamental. Foram utilizados especialmente como recurso linguístico e ideológico para estimular e criar um ambiente político de consenso e coalisão em favor da profissão docente e da valorização desta prática social, com a perspectiva de também contribuir para provocar e persuadir alunos com bom rendimento escolar no ensino médio a optarem por seguir a carreira profissional docente.

O *slogan* “Seja um professor”, por exemplo, foi utilizado estrategicamente no governo Dilma Rousseff para dar nome a um *website*¹²³ do MEC dedicado exclusivamente a apresentar as especificidades da carreira docente, as possibilidades de formação na área, as diferentes possibilidades de cursos existentes e os programas de incentivo financeiro à docência, buscando dar destaque positivo à imagem do professor, se referindo a ele como profissional capaz de transformar a sociedade e ter “[...] nas mãos o poder de mudar um país” (BRASIL, 2013). A apresentação deste *website* é complementada, ainda, com a presença de frases e discursos convocatórios e desafiadores¹²⁴ para trazer maior motivação, interesse e adesão à formação e ao trabalho do professor, mas, sobretudo, para que funcionasse também como mecanismo político, ideologicamente programado para ocultar e obscurecer as inúmeras questões e problemas de ordem pedagógica, política e social (condições de empregabilidade,

¹²³ Disponível na Internet: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em 28 de novembro de 2017.

¹²⁴ Algumas das frases e discursos apresentados no website do MEC “Seja um professor”: “Seja um professor. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos!”, “Muitas pessoas já escolheram mudar o Brasil. Conheça a história de quem faz o nosso país melhor”, “A profissão que pode mudar um país” (BRASIL, 2013). Disponível na Internet: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php> >. Acesso em 28 de novembro de 2017.

carreira, valorização profissional, trabalho, etc.) que perpassam a atuação destes profissionais no Brasil (EVANGELISTA; TRICHES, 2014).

A convocatória obscurece as intenções abissais presentes na produção de bordões e brocados, seja em termos de educação, da escola ou da formação docente. Sua aparente singeleza quer convencer-nos de que o desenvolvimento econômico do país supõe e impõe a adesão do professor ao projeto histórico burguês contemporâneo. Temos em vista, precisamente, evidenciar as “palavras que [estão] antes e depois” deste *slogan*, que fazem parte das reformas educacionais iniciadas desde os anos de 1990, no Brasil e intensificada na última década. Tais reformas se articulam com base em interesses comuns, com proposições de Organizações Multilaterais (OM)¹²⁵ que tem se destacado na coordenação e formulação de um conjunto de políticas educacionais para o mundo, [responsável, inclusive, pelo] ideário [– perspectiva epistemológica –] que vem sendo disseminado, no Brasil, em torno do papel do professor, incensado à exaustão (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 48, *grifo nosso*).

A produção e divulgação de discursos persuasivos no governo Dilma Rousseff encontrou o devido respaldo político e acadêmico, além de terem sido utilizados para implementar ações e projetos políticos que pudessem colaborar com a “qualificação” da formação e do trabalho docente, com a perspectiva de que isso pudesse ser utilizado continuamente para a manutenção da pedagogia da hegemonia, bem como para garantir “[...] a permanência das relações de exploração [que ocorrem no trabalho] e [a] maximização dos lucros, para manter o capitalismo incontestado” (EVANGELISTA; TRICHES, 2014, p. 71).

São discursos que se consolidaram em documentos e legislações implementadas no país, e funcionaram como base para conduzir as decisões políticas na atualidade, que, ideologicamente, reforçou o apelo ao professor à sua formação e ao seu trabalho como instrumentos fundamentais para transformar o país, como se isso fosse realmente possível e realizável de maneira isolada e descontextualizada de todas as demais dimensões que afetam a

¹²⁵ A regulação política assumida no governo Dilma Rousseff, especialmente com relação aos investimentos produzidos na criação de *slogans* para propagar a imagem positiva acerca da carreira docente, por exemplo, encontra ressonância com as regulações ideológicas impostas por organismos internacionais como o BM, a exemplo do que pode ser identificado no documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos” (BANCO MUNDIAL, 2010), que sugere como desafios a serem enfrentados pela educação brasileira, a busca por “melhorar a qualidade dos professores”. Por isso, recomendou o investimento do país em discursos e propagandas que pudessem não somente atrair mais alunos aos cursos de formação de professores (licenciaturas), mas, especialmente, alunos com melhores índices (resultados quantitativos) de aprendizagem no ensino médio, justamente para utilizar o desempenho que apresentam como mão de obra barata conduzida a alavancar a carreira profissional docente, torná-la mais eficiente e atrativa no campo acadêmico e profissional, com professores qualificados para atuarem de forma eficiente e instrumentalizados exclusivamente pelo saber prático, com a perspectiva de torná-los sujeitos conformados, docilmente adaptados às exigências de mais produtividade.

realidade educacional brasileira. Ao mesmo tempo que, paradoxalmente, os referidos discursos contribuíram com a apresentação de ideias e proposições para desqualificar a função social do professor, reduzir sua formação às orientações da epistemologia da prática e reforçar a lógica de precarização das condições materiais do trabalho.

No que diz respeito ao desenvolvimento da qualidade da formação de professores no Brasil, concordamos com Pereira e Minasi (2014) quando ressaltam que a política empreendida no Brasil nas últimas décadas, bem como seus encaminhamentos e seus resultados, têm sido os mesmos e assim prevalecido nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), e também no atual governo do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), salvo algumas diferenças e especificidades que caracterizam suas particularidades, especialmente a inclusão de novos *slogans* e reformas para sustentar o ideário político neoliberal e conservador. De um modo geral, há a manutenção da eficiência do controle exercido pelo mercado e pelo Estado sobre os professores, sobre a formação e a qualificação profissional destes e também sobre a organização desta classe profissional. Controle que é progressivamente reforçado com o auxílio fornecido pelas IES, particularmente por aquelas de caráter privado, como vimos anteriormente, que atuam como eficientes indústrias de mão de obra e como agências aliadas do Estado na promoção de políticas públicas neoliberais para a educação.

Na atualidade, considerando o governo de Michel Temer, iniciado em 2016, avança o projeto burguês de efetivo controle sobre a educação, as universidades e os professores, com amplo apoio advindo especialmente do setor privado. As reformas que vêm sendo efetivadas por este governo – constituído a partir de um golpe de Estado de caráter jurídico-parlamentar-midiático, e tido como ilegítimo por parte de importantes entidades representativas com as quais compactuamos, como a ANFOPE, ANPAE, ANPED, CEDES e FORUMDIR – representam um forte movimento de retrocesso ao desenvolvimento dos direitos sociais, dentre os quais a educação está incluída e, com ela, as políticas que reforçam a tendência de aligeiramento, precarização e instrumentalização da educação superior e da formação de professores.

Em outubro de 2017 foram divulgadas pelo MEC algumas medidas para constituir uma “nova” *Política Nacional de Formação de Professores*, utilizando como justificativa a aplicação do mesmo discurso ideológico, político e persuasivo de investimento na qualidade da educação, traduzido no *slogan*: “A qualidade das aprendizagens depende da qualidade do trabalho do professor” (BRASIL, 2017). Estas medidas, de forma concreta, não apresentam “[...] novidades que possam beneficiar a formação dos professores, uma vez que reitera

compreensões e propostas que não vêm se mostrando capazes de dar conta dos problemas enfrentados pela política em curso” (ABDC et al, 2017, s/p)¹²⁶. De forma contrária, elas reforçam a lógica que busca a valorização de projetos e ações voltadas à formação docente, que estão sustentadas em preceitos e concepções políticas e pedagógicas que se articulam à epistemologia da prática.

Pode-se dizer que esta *Política Nacional de Formação de Professores* em curso representa mais um retrocesso para inviabilizar qualquer projeção e construção de ações que alcancem a qualidade social para a educação e para a formação de professores. Além de ter sido produzida de forma impositiva e centralizadora pelo governo Michel Temer - sem qualquer diálogo com a sociedade civil, com as diferentes IES e com entidades educacionais -, tem impedido, por exemplo, o desenvolvimento de um Sistema Nacional de Educação, que produziria a articulação política necessária entre formação (inicial e continuada) e condições de trabalho dos professores (carreira, salário, estrutura de qualidade, etc.).

A atual *Política Nacional de Formação de Professores* nem sequer

[...] propõe uma efetiva valorização do *status* profissional do docente da educação básica [...]. Ao contrário, a proposta contém um grave equívoco em relação à valorização da profissão que é apresentada como uma realidade instituída, desconsiderando os graves problemas enfrentados cotidianamente pelos professores no Brasil: precária infraestrutura de trabalho nas escolas, dupla ou tripla jornada de trabalho com o exercício da docência em duas ou três escolas, violência nas escolas e permanente luta pelo pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional, meta mais uma vez esquecida de nosso PNE [...]. Tal política tem como propósito subjacente escamotear a ausência de ações concretas do Executivo Federal para assegurar as condições materiais necessárias à formação [dos professores], sobretudo desviar a atenção da sociedade sobre o contingenciamento dos recursos públicos destinados à educação pública, o que prejudica quaisquer políticas de formação, favorecendo a ação dos poderosos grupos privatistas nacionais e internacionais que aumentam seus lucros no mercado educacional (ABDC et al, 2017, s/p).

¹²⁶ Diferentes entidades educacionais como a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), a Associação Nacional pela Formação de Professores (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) elaboraram e publicaram um manifesto público sobre a Política Nacional de Formação de Professores, anunciada em outubro de 2017, apresentando uma análise crítica sobre suas propostas e projetos, contrapondo-a em diversos aspectos. O manifesto encontra-se disponível na internet: <<http://www.anped.org.br/news/manifestacao-das-entidades-educacionais>>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

No conjunto das teses analisadas, o sentido discursivo esclarece que as ações políticas e educacionais produzidas pelo governo vigente se desenvolvem para dar continuidade ao atendimento dos interesses hegemônicos, ao embate contra as forças contra-hegemônicas e ao aprofundamento das formas de regulações que vimos ressaltando nas análises produzidas neste capítulo, apoiadas nos discursos produzidos no campo acadêmico.

Em 5 teses, o sentido discursivo mostrou que não por acaso, apesar das permanentes ações de resistências, temos visto avançar o poder do capital para conseguir ampliar a submissão da identidade e do trabalho docente aos valores e às ideias neoliberais, que deram e continuam dando sustentação às reformas políticas em andamento, à manutenção da acumulação produtiva e à continuidade da lógica da profissionalização neoliberal. O que torna o trabalho dos professores, particularmente daqueles que atuam na educação superior, ainda mais preparado para assumir a tarefa de formar trabalhadores também mais produtivos, reconvertendo-os, adestrando-os e programando-os para produzir uma formação acadêmica aos demais professores e trabalhadores, que seja colaborativa ao atendimento dos parâmetros impostos pelo mercado e pela sociedade do conhecimento à universidade e à educação superior brasileira.

As consequências desta situação se relacionam ao amplo processo de intensificação do trabalho docente na educação superior, acompanhado de um maior controle sobre ele. Proletarizando-o de modo que ele se comprometa epistemologicamente, ideologicamente e politicamente com a manutenção do *status quo*, com a manutenção da ordem social vivida, com a acumulação do capital e com o projeto burguês de mercadorização da educação.

A análise sobre estas consequências nos impulsiona, como apresentaremos a seguir, a refletir criticamente sobre as transformações que impactaram o trabalho docente na educação superior. Para isso, após a análise sobre as regulações direcionadas à formação, à profissionalização e ao trabalho docente, considerando os sentidos discursivos presentes na área da Educação, avançaremos ao próximo item (que conclui este capítulo) apresentando nossa metacognição, nosso entendimento sobre os efeitos de tais regulações, a maneira como repercutem nos professores universitários, aprofundando os valores da sociedade burguesa e os efeitos da alienação e da reestruturação produtiva, gerando no docente o empobrecimento humano, sua reificação e unilateralização.

4.2. Os efeitos das regulações no trabalho docente da educação superior: metacognição e análise sobre as medidas que geram a proletarianização do professor

Entendemos que há uma imbricada e complexa relação existente entre as regulações epistemológicas, ideológicas e políticas estabelecidas à educação e ao professorado, como viemos analisando, com os processos regulatórios que, conseqüentemente, também impactaram de modo específico no trabalho docente da educação superior.

Com Silva (2017, p. 118), construímos o entendimento de que todas as medidas regulatórias de cunho neoliberal, implementadas no sistema educativo, na universidade e na educação superior, de algum modo também afetaram e continuam afetando as ações dos professores universitários e os projetos de profissionalização que foram direcionados a eles, “[...] intensificando as demandas e a responsabilização dos mesmos pela qualidade da educação, muitas vezes desconsiderando as determinações [e a complexa realidade na qual o] seu trabalho” encontra-se inserido.

São conseqüências que colaboram efetivamente para um processo de aprofundamento da proletarianização do trabalho docente na educação superior. Em diálogo com Mancebo, Maués e Chaves (2006), compreendemos que trata-se de uma situação que se complexificou já no final do século XX e início do século XXI, juntamente com os avanços das regulações epistemológicas, ideológicas e políticas neoliberais, trazendo, ao mesmo tempo, sérios impactos ao próprio professor inserido neste nível educacional.

Este profissional, para atender aos direcionamentos neoprodutivistas que foram postos para a educação e para a universidade, passa a ser “[...] configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho [...]” (MANCERO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47), que lhe exige mais submissão, flexibilidade, competência técnica e uma identidade docente ligada aos valores da profissionalização neoliberal. Justamente para que possa produzir ações que atendam aos parâmetros estabelecidos pela epistemologia da prática, em favor da “[...] dinâmica do novo funcionamento sócio produtivo”, especialmente para que os produtos do seu próprio trabalho (aulas, planejamentos, pesquisas, execução de projetos, etc.) sejam também afetados e alterados, com a finalidade de que correspondam aos valores defendidos pelo mercado (MANCERO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47).

A metacognição que ora apresentamos, nos conduziu a compreender que a complexificação da proletarianização do trabalho docente na educação superior é decorrente das

regulações que também impactaram a universidade e a educação superior. O que, no nosso entendimento, foi responsável por gerar como consequência dois diferentes movimentos de proletarização, com suas respectivas interferências sobre o professor: a *proletarização técnica* e a *proletarização ideológica*.

Trata-se de termos (proletarização técnica e proletarização ideológica) apropriados do sentido discursivo produzido por Rodrigues (2002), os quais localizamos também como correspondentes ao tempo histórico vivido e à condição a qual os professores universitários encontram-se submetidos. Ressaltamos ainda que ambos se referem a ideias complementares, derivadas do conceito marxista de proletarização (já explicitado anteriormente neste capítulo), e, por isso, estão diretamente associadas ao declínio da

[...] autonomia do trabalho dos profissionais, resultante dos esforços administrativos e burocráticos [do capital] para melhorar o controle sobre o processo produtivo [, em que] os profissionais, por força do assalariamento, transformam-se em trabalhadores especializados incapazes de escolher os seus próprios projectos ou tarefas e forçados a trabalharem a ritmos e com procedimentos institucionalizados na descrição de postos ou funções ou nos padrões de operação das organizações” (RODRIGUES, 2002, p. 74).

O termo *proletarização técnica* foi assim denominado para caracterizar o movimento de controle promovido pelo capital sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho exercido pelo professor, que, conseqüentemente, eleva as formas de exploração sobre o trabalho docente, afeta a autonomia e as condições de trabalho ainda nos dias atuais. É a proletarização que atinge diretamente os processos produtivos desenvolvidos pelo professor, tal como sua própria carreira profissional, uma vez que acentua a precarização e a intensificação do trabalho, e a mercadorização dos produtos resultantes de suas ações (aulas, pesquisas, atividades de planejamento, práticas de organização curricular, processos avaliativos, etc.), com a perspectiva de que este profissional atenda às constantes exigências por obediência, aperfeiçoamento, qualificação e profissionalização, justamente para ocultar sua capacidade ontológica de promover o exercício da reflexão e do pensamento crítico.

Já o termo *proletarização ideológica*, além de ser dialeticamente complementar e inseparável do primeiro, soma-se a ele para garantir ao capital o movimento de controle sobre os valores e os sentidos a serem incorporados e transmitidos pelos produtos do trabalho docente, justamente para que, tanto pela ação de ensinar (docência) quanto pela ação de produzir e publicar conhecimentos científicos (pesquisa), a produção intelectual e imaterial elaborada pelo professor seja orientada a atender às necessidades do capital, mostrando-se

como aliada ideológica e política da classe burguesa, e funcionando como instrumento “[...] economicamente útil, isto é, comercializável” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 47). O que é produzido justamente para afetar a consciência dos professores e dos demais trabalhadores formados na educação superior, de modo a impedi-los de agirem em favor da promoção de atividades que gerem contestação à ordem social vigente.

Destacamos que cada um destes termos – *proletarização técnica* e *proletarização ideológica* –, portanto, representam os movimentos que geram a proletarização do trabalho docente na educação superior. As consequências destes movimentos ocorrem e avançam de forma articulada, como resultado das regulações produzidas sobre a educação e sobre os próprios professores, o que não permite que sejam entendidos como fatores dissociáveis ou desconectados da totalidade.

Contudo, na sequência ambos serão apresentados separadamente na construção da metacognição, em diálogo com as contribuições apreendidas dos sentidos discursivos apresentados no campo acadêmico e nas teses que nos servem como objeto de análise. Utilizamos a estratégia didática para compreender como cada um destes movimentos têm se desenvolvido no século XXI e, ainda, como têm afetado o professor da educação superior. Isto com especial atenção ao professor da universidade pública para ressaltar como ele é diretamente atingido em suas condições de trabalho (objetivamente) e em sua consciência (subjetivamente), em decorrência das transformações econômicas e produtivas ocorridas nas últimas décadas, que impõem um sentido estritamente unilateral e econômico ao seu trabalho e à sua função social.

a) Proletarização técnica: precarização e intensificação do trabalho docente na educação superior

A partir do que foi discutido ao longo desta tese, e especialmente ao longo deste capítulo, entendemos que há um estado profundo de precarização do trabalho no século XXI do qual o trabalho docente na educação superior não está imune.

Assim como todos os demais tipos e classes de trabalhadores assalariados e proletarizados, os professores universitários têm sido conduzidos a processos sofisticados de precarização da produção e das relações de trabalho, o que contribui efetivamente para corroer o trabalho vivo, levando-o, “[...] a se despersonalizar, romper laços sociais, perder suas referências, [e] alienar-se” ainda mais (MAUÉS; SOUZA, 2016a, p. 75).

Em diálogo com a contribuição apresentada no sentido discursivo da **Tese 5**, consideramos

[...] que a análise sobre o trabalho docente da educação superior pressupõe uma compreensão ampliada na definição do que seja precarização, a qual “não pode ser resumida a um processo exclusivamente econômico [...], mas em implicações principalmente de natureza social [...], cultural e política” (BOSI, 2011, p. 54). Nesse sentido, para além da relação contratual de trabalho (ou sua existência), a precarização do trabalho docente envolve questões relacionadas ao processo de sua intensificação, aumento da produtividade (ou produtivismo, segundo a lógica mercantil) e, ainda, ao rebaixamento de seu reconhecimento social e econômico (GUIMARÃES, 2014).

Como se discutiu nesta tese, a mercantilização da educação superior, que favoreceu a adequação da universidade ao formato de empresa produtora de serviços (organização social), fez com que todos os trabalhadores que se inserem neste contexto se tornassem submetidos a amplos processos de regulações, favoráveis às medidas de profissionalização aos moldes dos valores neoliberais (que difunde um modelo globalizador de formação docente e sustenta a promoção de competências técnicas entre os professores), justamente para que estes pudessem melhor corresponder aos novos projetos curriculares, aos critérios de produtividade e de formação superior produzidos para adestrar profissionalmente todos os demais trabalhadores e professores (SOUZA; MAGALHÃES, 2013).

Este movimento, conseqüentemente, estimulou a organização de uma série de investimentos para a proletarização técnica dos trabalhadores que se inserem na educação e particularmente na educação superior, com o objetivo de torná-los: produtivos; polivalentes; multifuncionais; flexíveis; adaptáveis; passíveis às mais diversas formas de exploração; suscetíveis às políticas de Estado, às leis que reduzem seus direitos e que, por vezes, os submetem a níveis de exploração e exigência cada vez maiores, contratos de trabalho também mais precários, terceirizados ou até mesmo informais, com pouca ou quase nenhuma, garantia de direitos trabalhistas.

O sentido discursivo encontrado na **Tese 1**, por exemplo, nos auxilia a destacar as transformações e precarizações que ocorreram no trabalho docente, aos moldes do desenvolvimento de uma proletarização técnica do professor da educação superior. Dentre elas, chamamos a atenção para o fato de que tem se exigido deste profissional uma série de atribuições a serem realizadas ao mesmo tempo, como se fossem exclusivas de sua competência individual (e não coletiva), o que na maior parte das vezes ignora as próprias limitações pessoais e profissionais, e gera um aumento excessivo da produtividade,

[...] das exigências em relação ao docente – para além de ensinar a matéria, exige-se do docente que facilite a aprendizagem; [que] seja [, por exemplo,] pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo; que cuide do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da sua integração social, da educação sexual; afora oferecer atenção aos alunos especiais [...]; gerencie as prioridades educativas entre as várias tarefas pedagógicas e as diversas solicitações dos alunos, dos pais e dos colegas [...]; cuide do ambiente escolar; produza o material didático; elabore planejamentos e participe da administração escolar [...]; produza conhecimento; seja reflexivo e pesquisador [...]; cuide do seus processos de capacitação e da formação continuada [...]; domine e utilize as tecnologias da informação e da comunicação que estão no ciberespaço [...] (LIPOVETSKY, 2011, p. 60)

Na companhia de Mancebo (2010) destacamos que nos governos realizados a partir da década de 1990 no Brasil, com especial atenção aos governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), as modificações (e precarizações) na rotina e no modelo de trabalho designado ao professor universitário das IES públicas sofreram a maior quantidade de ajustes e intervenções, resultantes das ações regulatórias que buscamos compreender neste capítulo.

Tais períodos representaram os contextos em que ocorreram grandes mudanças direcionadas ao avanço da privatização e mercadorização da educação superior no país, buscando atender à lógica de limitação orçamentária destinada aos serviços públicos, e correspondendo às diversas pressões produzidas por documentos de organismos internacionais. Pressões que apontaram para a necessidade da universidade pública e seus professores se tornarem mais flexíveis, polivalentes, produtivos e eficientes, capazes de lidar com uma grande quantidade de demandas - que muitas vezes extrapolam suas obrigações profissionais e suas horas dedicadas ao trabalho -, e formarem um grande contingente de mão-de-obra barata através de processos de formação direcionados para a epistemologia da prática, a aquisição de competências, a profissionalização e a capacitação técnica-empresarial.

Ao analisar esse processo que gerou um movimento de proletarianização técnica do professor, a **Tese 3** contribui com nossa metacognição alegando que

[...] o discurso de adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais, advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança no mundo do trabalho pode ser refutado, quando examinamos que os objetivos e finalidades [...], significaram um acúmulo de horas dedicadas à sala de aula, tornando a rotina absorvida por tarefas que impedem uma prática refletida. Essa lógica de intensificação do trabalho docente, articulada ao ensino vem descaracterizando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (VIEIRA, 2011, p. 83).

No caso específico dos professores inseridos na IES federais, tais ajustes e intervenções para precarizar e intensificar o trabalho se agravaram ainda mais com o advento do REUNI (já destacado no terceiro capítulo), que foi implementado no Brasil em 2007 a partir Decreto n. 6.096. Haja vista que esse programa, que emergiu no segundo governo Lula para promover a reestruturação da educação superior pública, teve como proposição investir na expansão e readequação de cursos superiores para associá-los aos parâmetros econômicos e comerciais estabelecidos pelo mercado, e, com isso, promover diferentes impactos nos professores que atuam neste contexto. Além disso, o REUNI teve um forte direcionamento para a minimização da autonomia pedagógica, política e científica destes professores, justamente para que pudessem fazer avançar os cursos e as formações acadêmicas sustentadas prioritariamente no ensino, em detrimento da pesquisa. Colaborando, nesse sentido, para

[...] regredir ou, no mínimo, congelar, o nível científico e técnico da universidade brasileira, sucateando-a e precarizando-a, no geral e, por outro, manter e ampliar os centros de excelência, em determinadas áreas específicas, de acordo com os interesses do capital financeiro, como as relativas a commodities, por exemplo, para o desenvolvimento de tecnologia de cana, de minérios, petróleo, biocombustível, dentre outros (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 55, *grifo nosso*)

Tudo isso incidiu e continua incidindo diretamente na organização, na rotina e nas condições do trabalho docente, gerando elevados níveis de proletarização técnica, refletida nas exigências cada vez mais intensificadas por produtividade, qualificação e rendimento dos professores. Por isso, uma série de medidas¹²⁷ passou a ser tomada desde então, em todas as IES públicas no país (a exemplo do que veio ocorrendo nas federais), medidas associadas às diversas ações reguladoras que foram se aprofundando no trabalho capitalista de modo geral, com o objetivo de readequar os professores universitários, impondo a estes medidas de profissionalização e processos de trabalho precarizados e intensificados, com o rol extenso de atividades e carga horária de trabalho bem elevada, que ultrapassa os “muros das instituições”, as oito horas diárias e os cinco dias da semana (LÉDA; MANCEBO, 2009, p. 58).

Com Maués e Souza (2016a; 2016b) entendemos que as principais medidas e leis¹²⁸ estabelecidas pelo Estado brasileiro para favorecer o processo de precarização e intensificação do trabalho na docência superior, que foram determinantes para piorar as condições de trabalho do professor, atingindo a carreira, o salário e a previdência destes servidores

¹²⁸ Ver itens 1 e 2 do Apêndice B.

públicos, foram promulgadas especificamente nos governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016). Funcionando, conseqüentemente, como medidas reguladoras, diretivas e graves para a carreira e rotina dos professores, atuando de forma determinante para consolidar um quadro severo de precarização e intensificação do trabalho docente na educação superior.

Quadro que, por sua vez, se encaminhou para aprofundar ainda mais na atualidade, e no futuro que se anuncia, se levarmos em consideração um conjunto de Projetos de Lei da Câmara dos Deputados, do Senado e do Executivo¹²⁹ que está em tramitação (MAUÉS; SOUZA, 2016b), bem como os projetos de reforma¹³⁰ já apresentados e aprovados pelo governo Michel Temer (em vigência). Isso porque trata-se de projetos que buscam acentuar as ações conservadoras e neoliberais do Estado, e têm como objetivo promover a destruição das mínimas condições com as quais os docentes já vêm lidando para conseguir se manter na profissão, garantir a realização do seu trabalho e o pouco prestígio profissional ainda empregado.

Deste modo, a partir dos sentidos discursivos de Maués e Souza (2016b), tais encaminhamentos apenas colaboram para produzir um professor universitário gradativamente mais “precariado”¹³¹: com o salário reduzido ou sem qualquer reajuste; com os direitos trabalhistas duramente conquistados sendo perdidos ou achatados; com sua carga horária de trabalho sendo constantemente aumentada e suas atribuições intensificadas; e com seu direito à aposentadoria constantemente deteriorado. Afinal, o foco de todas estas regulações neoliberais adotadas nos diferentes governos citados, e também no governo vigente, não teve e não tem outro objetivo que não seja

[...] a transformação do professor em um ‘empreendedor’, capaz de investir sozinho no seu trabalho, se manter na profissão com o mínimo possível a ser disponibilizado pelo Estado, esteja permanentemente a serviço do mercado, [...] capaz de prover o seu grupo de pesquisa e a própria instituição com recursos arrecadados em empresas privadas” (MAUÉS; SOUZA, 2016b, p. 79).

¹²⁹ Ver item 3 do Apêndice B.

¹³⁰ Ver item 4 do Apêndice B.

¹³¹ Maués e Souza (2016b, p. 75) discutem sobre o conceito de “precariado” com o apoio de autores como Guy Standing (2014), Ruy Braga (2012) e Giovanni Alves (2013). Posto que entendem que cada um destes autores, apesar de apresentarem compreensões específicas e particulares sobre o termo em destaque – “para Standing, o precariado é uma nova classe social”, “para Braga é o proletariado precarizado” e “para Alves trata-se de uma camada social do proletariado tardio –, acabam se aproximando e apresentando concordância no entendimento de um fenômeno “[...] decorrente da metamorfose do mundo do trabalho, da reestruturação produtiva que trouxe o desemprego, a flexibilização das leis trabalhistas, a precarização do trabalho”.

Apoiados em Chauí (1999, p. 3), podemos dizer que tais medidas e projetos direcionados à educação superior e aos professores que nela atuam são “insanos”. Eles propõem que o docente universitário busque dedicar o seu trabalho ao atendimento de metas, objetivos e demandas produtivas que são determinadas por fatores comerciais e externos à universidade pública, o que lhes traz como consequência um “aumento insano de horas-aula”, uma pressão imensa para elevar a produtividade dentro da jornada de 40 horas de trabalho, especialmente no que tange à elaboração de diversos produtos (imateriais) que acabam sendo destinados e programados para atender ao mercado “(aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.)”, sem que para isso haja, por parte do Estado, maior investimento público.

De modo contrário, o que vem ocorrendo é um processo permanente de intensificação das cobranças direcionadas ao aumento da capacidade acumulativa e geradora de lucro do professor, acompanhada, intencionalmente, de um progressivo desinvestimento e desvalorização da carreira e das condições de trabalho docente, como viemos destacando.

Essa dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que em realidade é de produtividade), mas uma *necessidade* de criar as condições para a realização dessa produção já que, institucionalmente, os *meios de produção acadêmicos* (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, bolsas etc.) foram (e continuam sendo) concentrados e disponibilizados para as áreas que conseguem inverter ciência e tecnologia para o capital. O resultado dessa política tem se materializado num crescimento cavalgar da produção e da produtividade acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, *ser e sentir-se produtivo* (BOSI, 2007, p. 1513, *grifos do autor*).

O projeto do capital de intensificar a produtividade docente na educação superior é reforçado pelo Estado (burguês) tanto para que os professores possam promover processos de ensino, orientados pelas demandas atuais do capitalismo, como para que possam se adaptar às precárias condições de trabalho e aos elevados índices de exigência por aprimoramento e qualificação profissional aos quais são submetidos continuamente (LÉDA, 2006). Projeto este que preconiza a necessidade de ampliar as formas de flexibilização da produção acadêmica, que, por sua vez, acabou ganhado ainda mais força com o apoio advindo dos progressos obtidos pela tecnologia (pela microeletrônica), já que esta possibilitou a garantia de formas mais práticas para acelerar e intensificar o trabalho docente, ampliar suas atribuições, expandindo, ao mesmo tempo, “[...] a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes ‘requentados’ diante das exigências de rápida produção”. (MANCEBO, 2004, p. 246).

Em diálogo com Léda (2006, p. 8), destacamos que esta exigência por processos de trabalho docente na educação superior progressivamente mais rápidos, qualificados e intensificados, se agravou porque, junto com ela, a lógica da competência que se “alastra pelo universo acadêmico” ganha notoriedade política e ideológica, com a finalidade de naturalizar no trabalho docente da educação superior pública um grande acúmulo de funções e atribuições, com a perspectiva de demandar mais e maiores responsabilidades a serem assumidas pelos professores, de modo que estes se sintam responsáveis diretamente pelo desenvolvimento da educação, pelos seus próprios desenvolvimentos e seus desempenhos profissionais.

Todas as 6 teses analisadas nos auxiliaram, pois mostraram-se preocupadas e sensíveis às questões que envolvem o que estamos compreendendo como proletarização técnica do professor, evidenciando o processo que buscou instituir um produtivismo acadêmico na universidade e na educação superior, com ênfase na exploração do trabalho do professor. A **Tese 4**, por exemplo, colabora ao nos permitir esclarecer que

[...] a cultura do produtivismo acadêmico [na universidade pública] tem sido apontada com um fator que conduz a precarização e a aproximação da docência ao trabalho proletário. A pressão institucional para maximizar o tempo de trabalho acadêmico tem sido exercida para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, que obtenham como resultado efetivo uma quantidade satisfatória de “produtos” recomendados pelas agências de fomento e o mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes, consultorias etc.), como condição para que os docentes sejam reconhecidos e, assim, gozem do status de professor “produtivo” (FREIRE, 2013, p. 94).

Na mesma perspectiva, a **Tese 2** nos permite destacar que a

[...] produtividade, alicerçada na ideia de que os docentes devem ser mais produtivos, tem exercido pressão para aumentar a quantidade de trabalho, dentro da jornada de 40 horas. O professor deve atentar para a produtividade e para a “produção” de uma quantidade de “produtos” relacionado ao “mercado acadêmico” [...]. Essa dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que na realidade é de produtividade), mas uma necessidade de criar as condições para a realização dessa produção [...]. Essas questões afetam a gestão, organização e o trabalho do professor universitário, o que pode incidir na autonomia das universidades públicas e dos docentes, resultando, [...] na intensificação e degradação do trabalho do professor universitário [...] (BATTINI, 2011, p. 94).

Assim, com Bosi (2007, p. 1515), entendemos que, na realidade, desde o final do século passado, está em andamento um amplo processo de ressocialização dos professores da

educação superior, que, necessariamente, os colocou adiante de múltiplas tarefas e metas a serem cumpridas, “[...] com base num padrão produtivista, um tipo de ‘cultura do desempenho’ também percebido nos ensinos fundamental e médio”.

Não obstante, junto a esta “cultura do desempenho” que se instalou e avançou sobre o trabalho docente na educação superior pública, desenvolveram-se também constantes processos avaliativos institucionais aos quais os professores foram submetidos, o que demarcou um forte movimento de coerção e controle sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho docente para garantir a constante elevação do nível de competência e de produtividade, sobretudo do ponto de vista quantitativo.

Tais processos avaliativos, por sua vez, não foram conduzidos pelo Estado e pelos gestores educacionais objetivando alcançar exclusivamente as reflexões “[...] sobre os valores e sentidos das atividades pedagógicas e científicas, das estruturas e funções, dos processos e resultados educativos com objetivos de melhoramento” (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 17), ao contrário, eles têm sido tomados prioritariamente, de forma estratégica, como ferramentas para produzir dados mais mensuráveis, visíveis e quantificáveis, justamente porque estes são mais úteis para efeitos de comparação, exposição, standardização e convencimento da população de que há “investimentos” do Estado numa suposta “qualidade” para a educação e para o trabalho docente.

Com o apoio de Shiroma e Schneider (2013, p. 89), pode-se dizer que esta lógica, compreendida e denominada pela referidas autoras como “Avaliação de Desempenho Docente (ADD)”, se desenvolveu e avançou na educação superior brasileira tendo como base orientadora os documentos produzidos por organismos internacionais¹³², que agiram para estimular o Estado a produzir reformas das políticas docentes, ao mesmo tempo que destacaram a necessidade de controlar a produção e os produtos do trabalho dos professores sob o discurso ideológico de que isso traria importantes melhorias na qualidade educacional do país. Entretanto, como revelado pelas autoras, o que houve, e o que ainda há na verdade por traz do desenvolvimento desta lógica avaliativa, é a intencionalidade de profissionalizar os professores aos moldes neoliberais, racionalizar os “custos e os recursos docentes”, afetando o “[...] desenho dos currículos e programas de formação inicial e contínua de

¹³² Shiroma e Schneider (2013) destacaram que um dos principais focos estabelecidos pelo Banco Mundial para a educação de 2010 a 2020 foi a priorização de uma “cultura de monitoramento e avaliação de resultados”. O documento intitulado pelo banco como “*Atingir a educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda*” (BRUNS; EVANS; LUQUE, 2012), por exemplo, expôs como proposta a necessidade de remodelar a formação docente por meio de processos avaliativos a serem aplicados desde o início da carreira.

professores, no sentido de adequá-los aos padrões de competência esperados dos docentes” (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013, p. 92).

Em concordância com o sentido discursivo produzido pela **Tese 2**, entendemos que o trabalho docente na educação superior, orientado pelas normas das políticas avaliativas, indicaram um amplo processo de transformação centrado fundamentalmente no avanço do produtivismo acadêmico. Ainda de acordo com a referida tese,

Nossa hipótese fundamenta-se no pressuposto de que as políticas de avaliação do ensino superior, pautadas no produtivismo acadêmico, vêm conduzindo um processo de intensificação, descaracterização e precarização do trabalho do professor universitário que se expressa: a) na perda da centralidade do seu trabalho na organização e no domínio do desenvolvimento do seu fazer – a fragmentação da tríade ensino, pesquisa e extensão – reduzindo sua autonomia; b) na intensificação das relações de trabalho baseadas nos critérios do sistema avaliativo nacional, tendo como eixo o produtivismo acadêmico; c) na dificuldade de efetivar sua especificidade, ou seja, a realização do produto do seu trabalho (aluno formado), do seu saber e saber fazer, do ciclo e da flexibilidade das atividades e o estabelecimento do vínculo afetivo, sendo essas, fundamentadas no princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (BATTINI, 2011, p. 14)

Este controle sobre o trabalho e sobre os produtos do trabalho dos professores na educação superior, elaborado a partir da lógica avaliativa, prezou essencialmente pelos estabelecimentos de metas classificatórias e seletivas, com o intuito de profissionalizar e condicionar os professores a corresponderem ao viés produtivista e, ainda, condicionarem suas ações educativas para que atendam determinações externas (do mercado). Por essa razão é que o crescente avanço do capital em favor da “qualidade” (total, empresarial e tecnocrática) educacional

[...] é justificado por uma retórica que impõe à educação em geral, mas, em particular, às instituições e sobretudo aos professores, a exigência da promoção das capacidades para o trabalho, para o empreendedorismo e o *ethos* competitivo. Na lógica da regulação externa, que tem sido marcada predominantemente pelo controle dos resultados, produtos e rendimentos da educação, mas propriamente das instituições educativas, instaura-se um duplo movimento. A mesma retórica da culpabilização dos indivíduos, sobretudo dos professores, pelas supostas deficiências das instituições e dos programas educativos, exige deles mais produtividade e “excelência”. Desta forma, os Estados costumam eximir-se de culpa pelos fracassos da educação e imputar aos professores a responsabilidade de superar as deficiências, sem contudo dar-lhes as condições adequadas para isso (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 17-18).

Do mesmo modo que os cursos superiores são avaliados, classificados e hierarquizados na atualidade a partir dos resultados obtidos no ENADE, e que os programas de pós-graduação são submetidos ao gerenciamento e às classificações produzidas pela CAPES, a produtividade dos professores da educação superior também foi, gradativamente e constantemente, mensurada, analisada e comparada a partir de critérios estritamente quantitativos, estabelecidos em âmbitos políticos e institucionais.

Neste caso, portanto, passa a valer mais ser mais rentável, produtivo e colaborativo para as universidades e para o próprio capital aquele professor que, quantitativamente, tem publicações em periódicos indexados internacionalmente ou indexados pelos níveis mais elevados existentes no “Qualis” da CAPES (processo avaliativo e classificatório nacional dos periódicos científicos); que está inserido na pós-graduação e apresenta elevados níveis de atribuições e rendimentos nesta área de atuação (expressiva quantidade de orientandos e publicações de livros e artigos); e que alcança, por méritos próprios e individuais, outras fontes de recursos para desenvolvimento do seu trabalho, ao participarem e ganharem editais referentes à bolsa de produtividade em pesquisa ou ao financiamento de projetos, laboratórios e equipamentos (BOSI, 2007).

Processo que, intencionalmente, de forma manipulatória e persuasiva, tem impulsionado os professores da educação superior a aderirem e reproduzirem a lógica da produtividade, especialmente quando os resultados que apresentam, por corresponderem as metas estabelecidas pelo padrão produtivista que foi instituído nas universidades públicas, podem ser recompensados por meio de bolsas, auxílios, acréscimos no salário, gratificações ou outros tipos de bonificações. O que, conseqüentemente, além de gerar um quadro bastante complexo de diversificação e diferenciação da carreira (que envolve salários e acesso às distintas formas de progressão) entre os docentes a partir do nível de produtividade quantitativa que cada um apresenta, valoriza ainda mais o desenvolvimento de um ambiente competitivo entre eles. Ambiente defendido e conformado por parte

[...] de uma elite [de docentes] definida como tal pelo desempenho conseguido nos editais de pesquisa, nas bolsas concedidas, nos artigos publicados, enfim, pela pontuação atingida no score da produtividade acadêmica. Aparentemente, esse docente [age assim porque] tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional [se comparado com outros docentes], fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. Em essência, geralmente passa despercebido que sua suposta genialidade é eleita por critérios definidos [nas universidades e nos sistemas de avaliação, em favor dos] interesses do mercado e que, ela mesma, é produto da própria escassez dos recursos que se tornam alvo de disputa (BOSI, 2007, p. 1516).

Apoiados em Bosi (2007), alegamos ainda que este ambiente competitivo, em que alguns docentes se beneficiam a partir de critérios avaliativos que lhes favorecem e em que outros foram duramente punidos institucionalmente e publicamente em suas carreiras por não atenderem às elevadas metas quantitativas, contribui para que se consolide na educação superior a realização recorrente de processos avaliativos para medir a produtividade docente, bem como contribui para que tais processos se desenvolvam e avancem ano a ano, expandindo seus critérios de análise, de avaliação e mensuração. O que também repercute na intensificação da competitividade e nas cobranças para estimular o espírito empreendedor e competitivo nos próprios docentes. Este movimento colabora de forma efetiva para que os professores se tornem reféns de critérios de produtividade, que por sua vez não se esgotam, são permanentemente reconstruídos, readaptados. De modo que, “[...] ao instituírem novos valores no espaço universitário, ressocializam todas as atividades componentes do trabalho acadêmico, permitindo e legitimando a invasão crescente do tempo do trabalho na vida dos docentes” (BOSI, 2007, p. 1517).

Uma das consequências deste ambiente competitivo que foi se aprofundando ao longo das últimas décadas, muito bem destacado inclusive pela **Tese 2** e **Tese 6**, tratou-se da expansão e naturalização da ideia de meritocracia, com a finalidade de que os docentes vinculados às IES públicas buscassem ultrapassar constantemente os limites de sua produtividade e o limite da produtividade dos outros professores em busca de recompensas prometidas pelo Estado. Funcionando, portanto, como um mecanismo ideológico e político para acirrar as disputas entre trabalhadores de uma mesma classe para que estes se tornem mais individualizados, distantes da sua compreensão enquanto sujeito social e coletivo.

Como descrito na **Tese 6**, entendemos que se espalhou no universo acadêmico e científico a lógica da meritocracia, da competitividade e da competência, requerendo

[...] um trabalho extra [...], que extrapola as fronteiras institucionais e passa a disputar espaços da vida pessoal e familiar, capturando a subjetividade do trabalhador e provocando a ampliação da exploração da mais-valia do trabalho docente (COÊLHO, 2015, p. 81).

Neste caso, especialmente a meritocracia apareceu como um ingrediente importante para o capital, já que, com ela e sua funcionalidade avaliativa, “[...] ancorada em processos matemáticos e estatísticos de estimação”, buscou-se “[...] estimar metas a serem cumpridas [...] pelos profissionais”, ampliar as formas de controle sobre os professores, reunindo os instrumentos e os resultados necessários “[...] para promoção de ranqueamento ou

ordenamento de alunos, escolas ou profissionais da educação com a finalidade de definir recompensas para professores ou para a equipe da escola (salariais) ou punições (demissão ou perda de salário adicional)” (FREITAS, 2011, p. 17).

Associada às estratégias de avaliação dos docentes da educação superior, a meritocracia no trabalho docente foi amplamente defendida pelos discursos políticos neoliberais, adotados e reproduzidos pelos governos brasileiros (LÉDA, 2006), tendo sido ainda justificada e valorizada por eles ao levarem em consideração três premissas: de que a meritocracia estimula os professores a se esforçarem sempre mais do que o limite previamente estabelecido, em busca de melhorar seus desempenhos e, consequentemente, o desempenho de seus alunos e futuros trabalhadores no que tange à reprodução dos valores burgueses e acumulação de mais-valia; de que a meritocracia combate a imagem do professor acomodado e negligente, uma vez que o impulsiona a se esforçar mais para conquistar, a partir do seu mérito individual, mais bonificações e o reconhecimento social e profissional adequado aos critérios impostos pela produtividade neoliberal; e, ainda, de que a meritocracia favorece a compreensão e a aceitação de que avaliação e a classificação do desempenho docente é importante para garantir a extração máxima das capacidades funcionais e intelectuais que o professor dispõe para o seu trabalho (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013).

São premissas que estão diretamente associadas à lógica meritocrática instituída com a organização produtiva toyotista e flexível, que, contraditoriamente, entende como natural acentuar permanentemente as responsabilizações e as cobranças sobre os docentes, especialmente com relação à busca individual destes pela aquisição de novas competências, avanços, intensificação da produtividade e “[...] dedicação total à carreira profissional” (LÉDA, 2006, p. 14). Ao mesmo passo que trata também de investir para que o Estado deixe de disponibilizar recursos para que os professores possam exercer seus direitos à qualificação (estudos, formação, contato com o conhecimento teórico e científico), especificamente para que, com isso, estejam mais suscetíveis e despreparados para enfrentar as regulações políticas implementadas no intuito de aprofundar o controle coercitivo sobre eles. Estas regulações políticas estão materializadas, por exemplo, em ideias e propostas favoráveis ao fim da estabilidade do serviço público e interessadas também no enfraquecimento das articulações coletivas entre os docentes que buscam melhores condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Nessa perspectiva meritocrática estabelecida pelo capital na educação superior, pode-se dizer, portanto, que o professor, além de não ser apoiado pelo Estado, se viu obrigado “[...] a tomar para si essa busca incessante pela qualificação na tentativa de garantir

empregabilidade, dentro de competências ditadas pelo mercado” (LÉDA, 2006, p. 14) para atender à tarefa de fornecer os subsídios necessários para sustentar as competências meritocráticas que serão vividas pelos seus alunos. O que, ao final das contas, representou

[...] uma hipertrofia do eu, numa sociedade essencialmente meritocrática. [Deixando] claro que essa corrida individual percebe todos os indivíduos em iguais condições para a tomada de decisões, gerando uma enorme carga de culpa quando o indivíduo não tem suas expectativas atendidas. Todo o sistema educacional vem, no entanto, historicamente cristalizando essas determinações (LÉDA, 2006, p. 14-15).

Entendemos que este movimento, segundo o que revelou o sentido discursivo presente na **Tese 2**, fez predominar ainda nos dias atuais, entre os professores, uma relação de isolamento, de intensificação e descaracterização do trabalho. Questões estas que

[...] se fazem presentes nas relações cotidianas do trabalho do professor, e muitas vezes, resultam na progressiva ausência de projetos coletivos, possibilitando pouco tempo de convívio com os colegas em ambientes interativos (BATTINI, 2011, p. 98)

O foco almejado com a expansão das formas de competição e meritocracia está, conseqüentemente, na garantia de um mecanismo de fragilização das condições objetivas do trabalho e da carreira dos docentes da educação superior, articulado aos avanços do Estado neoliberal, que age em favor da proletarização técnica e em favor da (des)profissionalização dos professores, com a perspectiva de que estes sejam reconduzidos a assumirem uma postura profissional mais individualista e especialista, tal como um *expert*, competente, técnico em multitarefas, inofensivo politicamente, comprometido com os avanços de sua produtividade, com suas avaliações, suas recompensas, com o desenvolvimento econômico e com a reafirmação da hegemonia burguesa (MAGALHÃES, 2013; 2014).

Encaminhamento este que ao mesmo tempo avança para promover o movimento aqui concebido como *proletarização ideológica*, que, como veremos adiante, acabou “[...] traduzindo-se na perda de valores e de sentido do próprio trabalho” (RODRIGUES, 2002, p. 82).

b) Proletarização ideológica: o controle sobre os valores e os sentidos dos produtos do trabalho docente

A partir do que foi compreendido e mencionado nos sentidos discursivos produzidos por diferentes autores associados ao referencial teórico crítico ao qual nos apoiamos

(MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; BOSI, 2007; SILVA JÚNIOR; LUCENA; FERREIRA, 2013; MAGALHÃES, 2013; 2014), o processo de proletarização técnica que ocorreu especificamente em função do acelerado investimento do Estado em medidas para precarizar e intensificar o trabalho docente na educação superior e para manter o controle do capital sobre a produção e os produtos elaborados pelos professores, necessariamente, afetou também os valores e os sentidos que os produtos do trabalho docente carregam.

É um mecanismo ideológico, orquestrado pela lógica neoliberal que se instalou na educação superior, para promover sobre o professor e sobre os produtos do seu próprio trabalho o movimento compreendido como *proletarização ideológica* (RODRIGUES, 2002). O que permitiu e vem permitindo ao capital avançar no movimento de alienação do professor, tanto em relação ao seu próprio trabalho como em relação aos produtos resultantes do seu próprio trabalho, para que estes produtos sejam direcionados ao atendimento dos anseios do mercado, mostrando-se adequados, ideologicamente e tecnicamente, aos parâmetros produtivistas em vigência, utilizando-os e moldando-os em favor da profissionalização (como prática de treinamento e adestramento) dos demais profissionais formados na educação superior, bem como em favor da valorização comercial do trabalho que os professores da educação superior exercem.

Com Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 47), entendemos que este processo, que conduz ao aprofundamento do controle do capital sobre os valores e os sentidos que os produtos do trabalho docente carregam, atinge principalmente: *as atividades relacionadas à docência na educação superior* (ao ensino e às atividades pedagógicas) – já que são apropriadas pelo capital para aderir à lógica compreendida pelas autoras como “neoprofissionalização do sistema de educação superior” – e *as atividades relacionadas à pesquisa na educação superior* – uma vez que são apropriadas pelo capital para serem submetidas a amplos processos de “mercadorização da produção científica”.

No primeiro caso, que diz respeito ao controle sobre *as atividades relacionadas à docência na educação superior*, Mancebo, Maués e Chaves (2006) nos auxiliam a explicar que, desde a última década do século XX, essa ação se desenvolveu para acompanhar o movimento reformista nas universidades, orientada por um viés pragmatista, destinado a atender à promoção de formações acadêmicas mais aligeiradas, superficiais, técnicas, imediatistas e à distância.

O que, inevitavelmente, exigiu ampliar o permanente controle existente sobre as ações (pedagógicas, didáticas, avaliativas, etc.) promovidas pelos professores, de modo a exigir que estes obedeçam à lógica racionalizadora estabelecida pelo capital, agindo como sujeitos

conformados tecnicamente e burocraticamente. Sujeitos habilitados para atender ao grande acúmulo de funções (aulas; planejamentos; avaliações; preenchimentos de relatórios e planilhas; participação em processos seletivos e editais para solicitação de financiamento para pesquisa, para publicações e para apresentações em eventos científicos; etc.) que passou a compor a organização dos seus próprios trabalhos, valendo-se do uso de respostas e soluções técnicas, práticas e eficientes, altamente rentáveis e produtivas (MAGALHÃES, 2013).

Estas ações, que colaboraram com o processo de controle sobre os valores e os sentidos que passaram a sustentar as diferentes atividades que compõem a docência da educação superior, foram determinantes para promover o distanciamento do professor do sentido de práxis e das possibilidades de alcançar e produzir sua emancipação, uma vez que fragmentaram seu trabalho, afastaram dele seu significado humano e ontológico, disponibilizando-o ao domínio de interesses externos, subsumindo-o aos parâmetros que lhe exigiram, como prioridade à transmissão de saberes especializados para o desenvolvimento da formação superior técnica e profissional. Isto é, a docência passou a ser controlada ideologicamente e epistemologicamente a partir dos fundamentos que dão sustentação a epistemologia da prática, e, por isso, além de basear-se no ideário pedagógico tradicional, pragmático e conservador (SOUZA; MAGALHÃES, 2018),

[...] tende a perder seu sentido de mediação do conhecimento e do sujeito, convertendo-se em atividade puramente prática: realização de tarefas diversificadas, a serem cumpridas em ritmo acelerado e forçado, [e] avaliada com índices de produtividade. A formação do sujeito, que só pode ser resultante da práxis, descaracteriza-se, reduzindo-se à preparação (treinamento) para o desempenho de atividades “relevantes”, assim definidas pelo mercado de trabalho (QUEIROZ, 2014, p. 71-72).

Isso ocorre como parte de um projeto maior definido pela classe dominante que controla o Estado brasileiro, com o objetivo de produzir uma educação superior que ofereça, ao mesmo tempo, o mínimo de formação para os sujeitos, mas o suficiente para que correspondam às necessidades do mercado. Processo este que pode ser concebido como uma “semiformação”, imposta a ser operacionalizada pelos professores da educação superior e utilizada para “[...] controlar socialmente a perenização da sociedade nos termos presentes” por meio de “[...] uma educação estritamente conformista e instrumentalizadora de uma inserção social sem autonomia” (MAAR, 2002, p. 71), orientada pelos valores correspondentes aos interesses econômicos que se ampliam com os avanços da reestruturação produtiva.

Já com relação ao segundo caso, referente ao controle exercido pelo capital sobre *as atividades relacionadas à pesquisa na educação superior*, é importante destacar que, nas últimas décadas, elas foram impactadas ideologicamente, afetando não apenas como o professor pesquisa, mas também o que ele pesquisa (os valores e os sentidos que são difundidos).

Há um assédio para que se produza conhecimento que se relacione diretamente à produção ou à capacidade das empresas – mediante a inovação tecnológica e por meio do conhecimento técnico-científico que a torna possível – intensifiquem a concorrência capitalista em proveito próprio (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 50).

Ainda apoiados em Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 50), destacamos que esse controle ideológico passou a ocorrer, portanto, com a finalidade do mercado de utilizar a produção científica elaborada pelo professor na educação superior para incrementar a produção e a “concorrência intercapitalista”. Por essa razão é que os investimentos financeiros externos, que foram disponibilizados para o desenvolvimento de pesquisas nas universidades públicas, estão diretamente associados aos interesses hegemônicos, eles não são neutros ou desinteressados, posto que apresentam “[...] profundas conexões com a competitividade econômica, com a possibilidade da produção de um conhecimento que dê o apoio ao processo de acumulação, ou à garantia da ordem, ao controle social e à legitimação do próprio sistema”.

Esta condição a qual a produção científica do professor encontra-se submetida, não só ameaça diretamente a autonomia do trabalho docente e da própria universidade, e ainda a possibilidade de emancipação do professor, como também sacrifica sua finalidade ontológica, sua relação orgânica com o sujeito (ser professor) que a produz, porque se distancia da capacidade teleológica que o professor carrega em sua essência humana e social, afastando-o do exercício da sua própria consciência. Isso ocorre porque a pesquisa passou a ser entendida como mercadoria, objeto de troca suscetível às mais diversas estratégias do mercado para valorizá-la e comercializá-la em prol de interesse privados para que sirva “[...] diretamente [à] produção de bens de consumo, sejam de qualquer natureza: industrial, cultural, política”. O que explica o fato da produção do conhecimento nas últimas décadas vir assumindo “[...] um caráter [cada vez mais aligeirado,] pragmático, [e] dissociada do ensino” (QUEIROZ, 2014, p. 72).

A função da ciência produzida pelo professor, neste caso, adequada à lógica que corresponde aos preceitos postos pela epistemologia da prática, não corresponde à sua

importância para a produção de esclarecimentos, questionamentos, reflexões e análises críticas sobre questões pertinentes que afetam a dignidade humana, ao contrário, converteu-se em peça industrial, em chave instrumental para o desenvolvimento de conhecimentos auxiliares que possam ser utilizados para o acúmulo e a valorização de novas mercadorias, dentre as quais localizam-se os próprios professores e pesquisadores que participam do campo acadêmico.

Esta é uma tendência que afetou a realidade dos professores inseridos não só nas universidades privadas, onde a mercadorização da educação e da pesquisa é mais explícita e objetiva, mas também nas universidades públicas, sobretudo se levarmos em consideração a cultura economicista e produtivista que foi progressivamente instalada neste contexto educacional. Fato este que se agravou, por exemplo, com a denominada Lei de Inovação Tecnológica, n. 10.973 de 2004, sancionada no primeiro governo Lula (posteriormente reforçada pela Lei n. 13.243 de 2016, no governo Dilma Rousseff), uma vez que esta ampliou a interferência do mercado na produção científica da educação superior pública através do recebimento de auxílio financeiros destinados ao desenvolvimento de projetos que beneficiem o desenvolvimento tecnológico e econômico.

A referida lei, como entendido e exposto na **Tese 5**, apresentou uma

[...] relação direta com o processo de privatização/mercantilização da universidade pública federal [, trazendo] consequências diretas ao trabalho docente. [Afinal, não só permitiu] a transferência de tecnologias das instituições de pesquisa pública, entre as quais as universidades, para empresas. [Como estabeleceu] a possibilidade de pesquisadores das universidades públicas atuarem diretamente no setor privado, via parcerias [...]. Assim, no âmbito do trabalho docente universitário, com a Lei de Inovação Tecnológica, há uma tendência à vinculação direta do professor-pesquisador e da produção científica às necessidades do capital, ou seja, essa Lei induz “a pesquisa universitária na direção do mercado. A autonomia científica vê-se cada dia mais tutelada pelos interesses privados do Estado e do mercado” (GUIMARÃES, 2014, p. 132-133)

Entendemos, portanto, que nessa perspectiva da proletarianização ideológica, em que as atividades ligadas à docência ou à pesquisa têm os seus valores e sentidos determinados pelo mercado, há um economicismo determinando os valores e o sentido do trabalho do professor. O que acaba representando o principal fator para que o professor deixe de se reconhecer na sua própria produção e nos resultados de sua produção, levando-o a perda da sua relação ontológica com o seu próprio trabalho. Este processo, assim como compreendido por Silva Júnior, Lucena e Ferreira (2013), trouxe sérios desdobramentos, efeitos graves sobre a

subjetividade do professor, afetando sua condição de ser e estar na profissão, sua práxis e sua autonomia, em decorrência de um movimento que aprofundou seu estranhamento não só em relação ao seu próprio trabalho, mas também em relação a si mesmo como ser humano e social, e também em relação ao outro, igualmente submetido aos mesmos mecanismos perversos de alienação.

Com isso, encerramos a metacognição e a análise sobre as medidas que geram a proletarização do trabalho docente na educação superior como último capítulo desta tese, sem a pretensão de fechar as reflexões que as análises aqui produzidas suscitaram a partir dos sentidos discursivos destacados, ressaltando o processo de empobrecimento humano e social ao qual o professor da educação superior foi submetido.

Esse exercício de metacognição auxilia a compreender como todo o desenvolvimento histórico e ontológico trabalhado e investigado nesta pesquisa atinge a educação superior e o trabalho do professor, trazendo diversas consequências, dentre as quais destacamos o distanciamento da capacidade humana de produzir com autonomia, consciência e reflexão. O que é próprio da condição humana pela qual o homem (professor) pode se expor e transformar o mundo, utilizando para isso todo seu acúmulo histórico e intelectual.

A metacognição, neste sentido, nos auxilia a apresentar em seguida a finalização desta pesquisa, nossas considerações finais, destacando as elaborações e reflexões que nos auxiliam a responder os objetivos propostos e também ressaltar as problematizações que entendemos carecer de aprofundamento, investigações e novas interpretações científicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] diante do novo, diante de um futuro criador, diante de tarefas inéditas, os agentes invocam os mortos e o passado ressurge imaginariamente, uma representação contra a vertigem da mortalidade. A passagem da tragédia à farsa, [...] é inerente a uma sociedade que se formou desconhecendo sua própria realidade e que, quando a ordem social é posta em questão, precisa do recurso à repetição. Para interromper a repetição é preciso um agente novo: o proletariado, que não tira sua poesia do passado e sim do futuro.

(CHAUÍ, 2006, p. 157)

Ao finalizar esta tese, que trata sobre o trabalho docente na educação superior, somos chamados à análise e compreensão do processo que a possibilitou, que lhe deu sustentação teórica, epistemológica e científica, em um movimento que sugere reflexão e metacognição sobre o percurso construído.

A epígrafe em destaque nos inspira a pensar, primeiramente, a relevância de um trabalho acadêmico em uma perspectiva crítica contra-hegemônica, sua organicidade, sua natureza histórico-ontológica, fundamental para refletirmos sobre a possibilidade de um futuro criador, lúcido e esclarecedor, que produza rupturas às repetições que são estabelecidas pelo modelo de sociedade vigente. O esforço desta pesquisa desvelou as farsas que encobrem as contradições sociais, a possibilidade de questioná-las, assumindo a posição de resistência contra todo percurso histórico e social que conduz à imobilidade, à imutabilidade, à vertigem trágica da “mortalidade”, tal como refletido por Chauí (2006, p. 157).

A tese foi produzida, assumida e compreendida como trabalho teórico, epistemológico e político contra-hegemônico, com o propósito de auxiliar pesquisadores e professores a pensarem e refletirem, pela via da dialética materialista, sobre a possibilidade de romper com a repetição de ideias, recursos, práticas e ideologias que encobrem a totalidade, que encobrem as forças hegemônicas que realizam o controle e a exploração do trabalho dos professores, e ainda, os caminhos necessários para contestá-las. A relevância social e científica deste estudo está não só no seu esforço intelectual que levou a compreensão da realidade que se insere o trabalho docente na educação superior, mas, também, na busca pela sua manifestação como práxis, como trabalho intencional, intelectual, orgânico, mediado pela consciência e pela ação do próprio pesquisador (e também professor). Nesta perspectiva a intenção foi a de alcançar esclarecimentos que sugerem a elaboração de novas “poesias”, novas reflexões, teorias,

proposições e práxis que alimentem nossa humanidade e resgatem a relevância da condição ontológica do ser social, professor, para o presente e para o futuro que se anuncia.

Acreditamos que, ao nos dedicarmos à produção da reflexão e do entendimento sobre *as transformações do trabalho docente na educação superior e seus impactos na ontologia do ser professor* – problema de pesquisa –, contribuímos não só com o processo de produção do conhecimento científico sobre o objeto investigado, mas, especialmente, com a produção e divulgação de reflexões, análises, críticas e proposições que auxiliam a área da Educação, a compreender a realidade em que se insere o professor. E, ao fazer isso, vimos que favorecemos, ainda, o entendimento sobre: como o trabalho docente na educação superior se apresenta e tem se desenvolvido na conjuntura sociopolítica contemporânea; como o professor e seu trabalho se transformaram ao longo de diversos contextos históricos e sociais; como neles repercutiram e ainda repercutem as contradições e os conflitos que são inerentes à sociedade de classes (capitalista); as regulações, armadilhas e as forças hegemônicas que os direcionam e os controlam na contemporaneidade; mas, dialogamos, também, com os desafios e os problemas refletidos e problematizados, a fim de produzir novos conhecimentos e sinalizar possíveis formas de enfrentamentos às ações hegemônicas que se encontram em amplo desenvolvimento.

Para responder ao problema de pesquisa destacado anteriormente, o objetivo geral foi *analisar e compreender teoricamente o trabalho docente na educação superior, inserido na conjuntura sócio-política contemporânea, e suas implicações na formação, na profissionalização, na emancipação e na ontologia do professor*.

Este objetivo, de caráter compreensivo, manifestou a pertinência de assumir o método materialismo histórico dialético na pesquisa. Isso exigiu-nos orientarmos por um referencial teórico aliado também ao referido método, buscando atender as categorias que o sustentam, tais como a historicidade, totalidade, hegemonia, contradição e mediação (CURY, 1979). Dessa forma, a pesquisa seguiu de modo que o desenvolvimento fosse orientado por um alinhamento teórico, epistemológico e metodológico, claro e coerente, necessário para sustentar o posicionamento crítico que defendemos e fundamental para possibilitar clareza na construção do método de investigação e de exposição da pesquisa.

A tese apresentada, portanto, foi elaborada e mediada por ideias, conceitos e orientações paradigmáticas (de ordem dialética materialista), que permitiram organizar uma estrutura de pensamento e uma forma de análise e compreensão sobre o tema estudado - determinantes para alcançar uma organicidade científica que, necessariamente, correspondesse ao objetivo anunciado e, ao mesmo tempo, atendesse as exigências metódicas

e metodológicas estabelecidas. Esta organicidade, que se consolidou na elaboração dos quatro capítulos apresentados, respeitou uma lógica analítica e reflexiva, bem como um alinhamento histórico, crítico e investigativo, que funcionaram como fio condutor da pesquisa e como recurso para o pesquisador se orientar e entender o percurso que precisava seguir para apreender seu objeto e responder seu problema.

Nesse sentido, a exposição da investigação, iniciada no *Capítulo I*, partiu da discussão e compreensão sobre o conceito de trabalho, no seu sentido amplo, em busca de seu significado, sua representação humana e ontológica. Exposição que foi apoiada nos escritos de Marx (1996; 2009; 2010) e Lukács (2013), como parte de um exercício intelectual profundo, dialético, histórico e reflexivo, e possibilitou compreender o movimento de passagem do ser orgânico (natural) ao ser social ocorrido em função do trabalho. Entendido, portanto, como práxis, como elemento constituidor do próprio homem, sua consciência e sua sociabilidade (sua capacidade de manifestar e interagir com outras consciências). Esse processo foi fundamental por permitir ao professor sua manifestação consciente no mundo, orientado por posições teológicas que lhe possibilitou colocar em funcionamento séries causais que são próprias da natureza (realidade), para transformá-la de acordo com suas necessidades e intencionalidades, ao mesmo tempo em que transforma a si mesmo em função do acúmulo de conhecimento e experiências.

No *Capítulo II*, a exposição da tese buscou a apreensão do desenvolvimento histórico do trabalho (e suas formas de divisão), e o entendimento sobre como a ontologia do homem foi afetada ao longo de diversas transformações pela qual passou a sociabilidade humana. A análise teórica nos possibilitou compreender que o modo de produção capitalista avançou e continuou se reproduzindo, em função do domínio exercido pelos proprietários dos meios de produção (classe burguesa) sobre o trabalho e sobre o próprio homem trabalhador. Isso foi garantido em função do aprofundamento: da divisão social do trabalho; da valorização das relações comerciais e do trabalho como mercadoria; e das formas de extração de mais-valia. Processo que, por sua vez, interferiu na constituição do ser social, alienando o homem, distanciando-o progressivamente da manifestação do seu trabalho como práxis, tal como pôde ser analisado com o avanço da reestruturação produtiva do capitalismo global, cujo foco é de garantir formas cada vez mais sofisticadas de exploração do trabalho vivo.

Em continuidade, o *Capítulo III* possibilitou o reconhecimento e entendimento, de forma crítica e analítica, de como o movimento de reestruturação do capitalismo e suas formas de organização do trabalho intervíram diretamente sobre a educação e, particularmente, sobre a universidade, localizando a relevância econômica do conhecimento

no contexto de mundialização do capital. O percurso construído permitiu a reflexão que aprofundou a sobreposição dos interesses de mercado e do trabalho produtivo (alienado) sobre a educação superior, que trouxe sérios impactos sobre os professores universitários. Não é por acaso que a formação e o trabalho destes professores foram tomados como pontos centrais das reformas políticas neoliberais implementadas no Brasil, haja vista que a condição imaterial do trabalho docente passou a ser reconhecida como mercadoria indispensável na contemporaneidade, entendida como trabalho produtivo, como instrumento fundamental para o capital exercer seu domínio não só sobre os próprios professores - a garantia da extração direta de mais-valia-, mas também sobre os demais homens e professores que são formados na educação superior. Isso evidenciou que reproduziram sobre eles, ideias e conhecimentos, técnicos, superficiais e pragmáticos, que lhes conduziram a servir com presteza as necessidades impostas pelo mercado de trabalho (garantindo a extração indireta de mais-valia).

As análises construídas no desenvolvimento da tese permitiram-nos destacar que o capital, em busca de aprofundar seu controle sobre o professor na educação superior e a subsunção do seu trabalho imaterial, impôs um estado de embrutecimento, transformando-o em mercadoria funcional, objeto com valor de troca fundamental para o desenvolvimento da economia. Esse movimento, destacado por Manacorda (2010) neste trabalho, tornou o professor sujeito aviltado, com sua ontologia afetada, cada vez mais distante da práxis e da sua condição omnilateral, impossibilitando-o de reconhecer sua relação com a totalidade e de produzir de forma livre, independente, criativa e emancipada humanamente.

A investigação sobre como este estado de embrutecimento do professor universitário foi se agravando na contemporaneidade e, especialmente, nas últimas três décadas no Brasil, foi elaborada no *Capítulo IV*. Neste, a análise teórica e bibliográfica acerca de três categorias dialeticamente complementares – as *regulações epistemológicas*; as *regulações ideológicas*; e as *regulações políticas* na formação, profissionalização e no trabalho docente – foi sustentada pelo diálogo construído com as contribuições apresentadas nos sentidos discursivos de produções acadêmicas que tratam sobre o trabalho docente na educação superior.

As produções acadêmicas consideradas para o processo de análise dos sentidos discursivos - representadas pelo conjunto de referencial teórico utilizado e pelas 6 teses selecionadas a partir do Estado do Conhecimento sobre o trabalho docente na educação superior - possibilitaram-nos o diálogo com investigações, reflexões e proposições teóricas profundas, de importante potencial formativo, de representatividade para a área da Educação. Além disso, também permitiram o acesso às ideias e aos sentidos discursivos que expressam

posicionamentos claros, definidos epistemologicamente, com importante visibilidade, qualidade social e contra-hegemônica - produzidos por sujeitos, professores e pesquisadores, historicamente situados, preocupados com as questões do seu tempo e, especificamente, com as questões que envolvem o trabalho docente na educação superior.

Em conjunto, tais produções, auxiliaram-nos a apresentar e expressar como o campo acadêmico, ligado à perspectiva crítica e contra-hegemônica, tem se posicionado e refletido sobre o trabalho docente na educação superior. Esse movimento permitiu compreender, ainda, por exemplo, como nas últimas três décadas se ampliou, estrategicamente e de forma planejada, o controle do trabalho do professor universitário pelo capital; o que afetou as concepções e os projetos de formação e profissionalização docente; e, ao mesmo tempo, contribuiu para dificultar as condições para a emancipação humana do professor - a emancipação que se alcança pela negação da individualização e eliminação de toda forma de fragmentação do homem e da sociedade, produzida e reproduzida pela realização do trabalho como práxis, como exercício da consciência, da liberdade, da autonomia, da sociabilidade e do reconhecimento das forças individuais como forças sociais e coletivas (MARX, 1991).

Diante disso, podem-se destacar três medidas decorrentes das regulações epistemológicas, ideológicas e políticas, que, respectivamente, foram organizadas para sustentar o controle hegemônico exercido pelo capital e pelo Estado burguês sobre os professores: a valorização da epistemologia da prática no campo acadêmico, formativo e científico; a ampla propagação de concepções e ideias neoliberais de formação e profissionalização docente sobre a educação e sobre os professores; e o avanço de leis e diretrizes neoprodutivistas que passaram a reger sobre os currículos e os projetos de formação no Brasil a partir da década de 1990. Tais medidas que, em conjunto, trouxeram uma série de consequências para o trabalho docente na educação superior, determinantes para comprometer a emancipação humana, a práxis, a autonomia docente e o compromisso ético, político e social com a educação e com a formação humana dos futuros profissionais e dos futuros professores.

Em diálogo com os sentidos discursivos apresentados nas produções acadêmicas e buscando responder ao problema de pesquisa, destacado no início destas considerações finais, foi possível compreender que - como consequência das ações regulatórias de cunho economicista e neoliberal direcionadas aos professores e aos projetos de formação/profissionalização - o trabalho docente na educação superior, inserido na conjuntura sociopolítica contemporânea, passou por profundos processos de controle e de

transformações; esse fato lhe tornou profundamente proletarizado, afetando a ontologia do ser professor, tornando-o sujeito aviltado, afastado de sua essencialidade humana e social.

As análises produzidas, portanto, contribuíram para revelar que o trabalho docente na educação superior trata-se de uma prática social desenvolvida em meio às diversas contradições, no entanto cada vez mais dirigida e supervisionada para atender prioritariamente os interesses do capital. Isso explica o fato de os professores terem sido obrigados a assumir uma grande quantidade de funções burocráticas, técnicas e funcionais, com a finalidade de colaborar com a produtividade, com a geração de mais-valia, com a geração de novas mercadorias, com a formação de sujeitos a-críticos, a-políticos, obedientes, subservientes, que colaborem efetivamente para ampliar as margens acumulativas.

Neste caso, a proletarização do trabalho docente na educação superior foi associada ao conceito marxista do termo. Como já se discutiu, nesta pesquisa, refere-se ao movimento tecnocrático e economicista instituído via formação e profissionalização docente, que gerou a perda de autonomia; o aprofundamento da alienação humana e da subsunção real ao capital; o avanço do controle ideológico e político burguês sobre a subjetividade e a identidade docente; e a imposição de diversificadas tarefas e estratégias para obrigar os professores a trabalharem de forma intensificada, programada, precarizada e sempre supervisionada/avaliada.

A proletarização, que o trabalho docente na educação superior foi submetido na contemporaneidade, corresponde a dois processos específicos, mas dialeticamente articulados e estruturados: a proletarização técnica e a proletarização ideológica.

Neste contexto, foi possível compreender que a proletarização técnica resultou das ações coercitivas, movidas por regulações epistemológicas (concepções de educação e formação), ideológicas (ideias, normas e condutas) e por regulações políticas (leis, diretrizes e projetos políticos). Essas trouxeram como demanda ao professor da educação superior a intensificação do seu trabalho, correspondendo aos padrões economicistas almejados pela reestruturação produtiva. Assim, exigiu dele o aumento de produtividade e submissão à intensos processos avaliativos, sem que isso esteja acompanhado de ações que valorizem sua função social. Afinal, aos professores deste nível de ensino no Brasil, foram ofertados contratos de trabalho cada vez mais frágeis e remunerações mais baixas, tornando sua prática, do ponto de vista econômico e, também, do ponto de vista social, precária; isso, muitas vezes, lhe faz perder a compreensão humana, ontológica e social sobre o trabalho que desempenha.

Os sentidos discursivos das produções acadêmicas analisadas evidenciaram que as ações voltadas à proletarização técnica foram acompanhadas pela implementação de uma série de medidas políticas que impuseram um controle direto e preciso sobre o professor. A

estratégia foi regular ainda mais sua subjetividade e a ação docente na educação superior, estimulando-o a aceitar, com menor contestação possível, as crescentes exigências por desempenho e mérito avaliativo, restringindo as possibilidades de exercício da liberdade intelectual e pedagógica.

Sobre a proletarianização ideológica, destacou-se o crescente investimento em regulações epistemológicas, ideológicas e políticas sobre a “qualidade” da ação docente e sobre os conteúdos que esta ação privilegia. Justamente para que a prioridade seja dada aos conhecimentos científicos, às ideias, aos valores e aos projetos políticos-educacionais que valorizem a transmissão mecânica e superficial de conhecimentos técnicos, bem como a formação de sujeitos competentes, competitivos e eficientes.

Na mesma perspectiva, destaca-se que houve um crescente gerenciamento sobre o que se pesquisa na universidade, sobre o foco das pesquisas e a quem estas interessam. Esse gerenciamento ainda ocorre por meio de medidas econômicas e avaliativas - que privilegiam aquelas pesquisas que atendem aos interesses econômicos - e as que realizam parcerias com o setor privado, justamente para mercadorizar a produção do conhecimento e priorizar diretamente o capital, em detrimento da práxis e da finalidade humana/ontológica que representa o conhecimento científico. Tal processo tem culminado no distanciamento do significado da pesquisa como produto humano que seja capaz de gerar esclarecimentos, reflexões e questionamentos sobre a própria realidade e capaz de propor análises críticas sobre as práticas sociais que afetam a realização humana na contemporaneidade.

Na produção do concreto pensado, entendemos que, dialeticamente, as ações que geram a proletarianização técnica e ideológica do professor universitário - como consequências das regulações econômicas e neoliberais produzidas pelo capital nas últimas décadas - permitem-nos reafirmar a tese da contradição entre o trabalho socialmente necessário e o trabalho produtivo, voltado às demandas do capital, e como isso destituiu o trabalho do professor do seu sentido ontológico e humano como práxis. Para chegar a essa análise foi preciso considerar todo o percurso da pesquisa, as imersões históricas que nos possibilitaram compreender, analisar, questionar e refletir sobre o desenvolvimento social do trabalho docente na educação superior e, especialmente, os impactos que geraram a subtração da sua essencialidade humana, a precarização do ser social professor e a captura de sua subjetividade.

Contudo, assumindo uma posição política contra-hegemônica, defendemos a necessidade de explicitação e divulgação da interpretação que alcançamos com a tese mencionada, justamente para que possa gerar no campo acadêmico e científico novos

questionamentos e esclarecimentos. A ideia é que isso motive a realização de investigações que aprofundem a compreensão sobre o trabalho docente na educação superior, por intermédio de diferentes temas, resgatando sua análise histórico-ontológica com recurso fundamental para fugirmos das armadilhas ideológicas que nos direcionam à compreensão parcial da totalidade, tal como vimos com Chauí (2006).

Esse percurso é o que nos permitirá compreender, por exemplo, que o aprofundamento das formas de regulações direcionadas aos professores avançaram nas últimas décadas, porque o capital reconhece no trabalho docente sua dimensão dúplice (ANTUNES, 2005), ou seja, sua contradição, sua condição de ser utilizado tanto de forma produtiva – para alienar, aprisionar e subordinar –, como de forma humanizadora – para libertar e emancipar. Não por acaso, trata de agir intensificamente para unilaterilizá-lo, estimulando-o a corresponder aos critérios exclusivamente condizentes com os interesses produtivos, de modo que se eliminem as práticas revolucionárias movidas por professores.

O trabalho do professor é inerente a esta dimensão dúplice, portanto, nos posicionamos ao longo desta pesquisa, e neste momento em que tecemos suas linhas finais, em favor da produção de medidas, práticas, pesquisas e ações coletivas que sugiram o intermédio da dialética materialista, o movimento e a produção de ações propositivas, críticas, transformadoras, contra-hegemônicas e emancipadoras.

Este posicionamento, necessariamente, aponta para a compreensão crítica sobre a história e a realidade; a análise aprofundada sobre como os condicionantes históricos e sociais repercutem na totalidade, no trabalho docente e na subjetividade do próprio professor; e, também, para a necessidade de se produzir novas investigações, cada vez mais aprofundadas, que levem em consideração, por exemplo, os processos que têm gerado na contemporaneidade a individualização docente, o mal-estar na profissão e o enfraquecimento das ações sociais, sindicais, políticas e coletivas. Isso, na nossa compreensão, exigirá resgatar, analisar e sustentar teoricamente o *movimento ontológico do ser social professor*, o movimento que evidencia sua humanidade, seu desenvolvimento histórico e social, suas próprias transformações, como também os fatores que afetaram sua constituição humana e social, tal como foi proposto nesta tese.

É por meio do movimento ontológico que entendemos como é possível reconhecer o professor como ser que tem a capacidade de construir a história, dar continuidade, bem como promover continuidades ou rupturas e se reconstruir por meio do trabalho que exerce, sua práxis. Localizando-o, portanto, como sujeito histórico (humano e social), que “[...] em qualquer estágio da espécie humana sempre viveu, e enquanto a espécie existir, sempre viverá

no presente. Aqui e Agora” (SILVA JÚNIOR; LUCENA, 2014, p. 452). Constituído ontologicamente, assim, por uma cultura que é resultante da relação e da sobreposição dialética entre o passado que permitiu sua existência e o futuro que anuncia as possibilidades de novos movimentos, práticas e transformações, de modo que isso reproduza cada homem e cada ser social hoje. Com isso, compreende-se que “[...] a existência da humanidade no presente e suas prerrogativas, utopias, sonhos e desejos aponta o desafio da percepção de um conceito de tempo como uma construção cultural de base materialista” (SILVA JÚNIOR; LUCENA, 2014, p. 452).

Esta percepção sobre o tempo e sobre a cultura que constitui o próprio homem representa o percurso fundamental para questionar e interromper a lógica que fragmenta a compreensão sobre a realidade, que dificulta a produção da autoconsciência sobre a cultura, sobre a relação e a conexão entre os diferentes tempos existentes, e que pode levar ao estranhamento do homem em relação ao próprio mundo e às próprias atividades que desempenha (SILVA JÚNIOR; LUCENA, 2014).

Por isso, na companhia de Arnoni (2012), pontuamos que não é só necessário, mas urgente, por parte dos professores, das pesquisas e do campo acadêmico, de um modo geral, em favor da emancipação humana do professor, o entendimento histórico e ontológico sobre o trabalho docente na educação superior, considerando como fundamental as reflexões sobre: o *trabalho* como forma originária das diferentes práxis sociais; a *práxis educativa* (manifestada na educação universitária e nas próprias aulas) como ação teleológica, orgânica, social e fundamental para a constituição humana do ser social; o *papel fundante da consciência* para a realização de qualquer trabalho, incluindo o planejamento da aula e a realização desta como práxis educativa, uma vez que isso possibilita resistência às formas de aligeiramento da educação superior, e também permite que os sujeitos envolvidos (alunos e professores) compreendam o conhecimento como histórico, ontológico e resultante do desenvolvimento humano e social; a *mediação*, assumida como mediação dialético-pedagógica, como recurso para se produzir uma formação e um trabalho docente verdadeiramente emancipador, esclarecedor, conduzido pela ontologia e pela reflexão de caráter sócio-histórica e política; e, por fim, sobre a *omnilateralidade* do ser social professor, reconhecendo sua manifestação humana como prática dialeticamente envolvida e comprometida com a consciência e com a materialidade histórica vivida, por isso necessária para pensar o trabalho docente na educação superior como práxis transformadora e emancipadora.

Concluo, na perspectiva de pensar o movimento ontológico do professor, testemunhando em primeira pessoa meu próprio movimento como professor da educação

superior. Destaco que meu envolvimento acadêmico, dedicado nos últimos anos a refletir sobre o professor, seu trabalho e sua função social, possibilitou chegar a esta tese e entendê-la como resultado de um desenvolvimento não só científico, mas também político, humano e social, conduzindo-me a importantes questionamentos e reflexões sobre as contradições que me cercam; as problemáticas das quais faço parte; as ações que venho desempenhando; as funções que venho correspondendo; meus próprios limites; minha relação direta com o passado vivido pelos homens e professores, com o futuro que aguarda de mim novas proposições (ou rupturas) e com o presente que me convida ao exercício da práxis e ao reconhecimento crítico e reflexivo sobre minha própria ontologia, sobre minha capacidade de ser e agir como professor que busca e valoriza a necessidade de emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ABDC, et al. *Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC*. 2017. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

AGAMBEN, Giorgio. *Estado de exceção*. São Paulo: Boitempo, 2004.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, Brasília- DF, ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010

AGUIAR, Márcia Angela da S et al. *Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação* – Caderno Temático – Camaragibe. PE: CCS. Gráfica e Editora, 2016.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. *Universidade nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Salvador: EDUFBA, 2007.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo. 2000.

_____. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *Dimensões da Precarização do Trabalho* – Ensaio de sociologia do trabalho. São Paulo: Editora Práxis, 2013

_____. *Trabalho e cinema: o mundo do trabalho através do cinema*. v. 4. Londrina – PR: Práxis; Bauru – SP: Canal 6, 2014.

_____. *O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal*. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>>. Acesso em: 04 out. 2017.

AMARAL, Nelson Cardoso. *Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”*. 2017a. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/noticia/3654/analise-critica-bm-2017.pdf>. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. *Entrevista ao site da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio* – Fiocruz. 2017b. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/existem-motivos-escusos-para-se-fazer-um-documento-com-tantos-problemas-como>. Acesso em: 07 abril. 2018

ANES, Rodrigo Roncato Marques. Ensino superior e reestruturação produtiva: os impactos no trabalho do professor. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, v. 15, n.33, p. 47-60, 2015.

_____. *Educação Física e Função Social Docente*: ideário pedagógico, formação e concepções de professor. São Leopoldo: Oikos; Anápolis: Editora UEG, 2017.

ANFOPE. *Documento final do XVIII Encontro Nacional da ANFOPE* – “Políticas de Formação e Valorização dos profissionais da educação: conjuntura nacional avanços e retrocessos”. PUC – GO. 2016.

ANTUNES, Caio Sgarbi. *A escola do trabalho: formação humana em Marx*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas-SP, 2016.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In: ANTUNES, Ricardo. *O caracol e sua concha*. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Londrina. v. 1. n. 1. p. 25-33, jun. 2009a.

_____. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo – SP: Boitempo, 2009b.

_____. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ARNONI, Maria Eliza Brefere. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís/ MA, v.5, n.2, jul/dez, 2012.

ARRUDA, José R. C. *Políticas e indicadores da qualidade na educação superior*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Editora, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira, revisão da tradução: Marina Appenzellerl]. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. In: *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez, 2001.

_____. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

_____. *The education debate*. Bristol: The Policy Process. 2008.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington. 1995a.

_____. *Prioridades y Estrategias para la Educación*. Washington: Worl Bank, 1995b.

_____. Construir Sociedades de Conocimiento: nuevos desafíos para la educación terciaria. 2003. Disponível em: < <http://siteresources.worldbank.org>>. Acesso em: 08 abril. 2018.

_____. *Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos*. 2010. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas>>. Acesso em: 08 abril. 2018.

_____. *Um Ajuste Justo: análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*. Brasil - revisão das despesas públicas. Brasil. 2017. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/Volume-I>>. Acesso em: 22 nov. 2017.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. *A educação do corpo na sociedade do capital*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013.

BATISTA, Eliane Regina Martins. Políticas de formação para o professor do ensino superior. *Anais do 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação*. São Paulo – SP. 2011.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. Brasília: UNESCO, 2008.

BERNSTEIN, Basil B. *Pedagogy symbolic control and identity*. London: Taylor and Francis, 1996.

BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. *Ensino superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico*. Divisão de programas sociais. 1996.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento marxista*. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRAGA, Ruy. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 251/62. Currículo mínimo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. *Documenta*, n. 11, p. 59-65, 1963.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*. n.30, p. 162-173. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 27 abril. 2014.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. *Decreto n. 2.207*, de 15 de abril de 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. 1995.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 776/97 - Orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1997.

_____. Decreto n. 3.860, de 9 de julho de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001. Oferta de disciplinas que, em seu todo ou parte, utilizem método não presencial. *Diário Oficial da União*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://meclegis.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Plano Nacional de Educação – PNE. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Brasília. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE-CP 01 e 02/2002*. Brasília, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP 09/2001*. Brasília, 2001.

_____. Lei n. 10.887, de 18 de junho de 2004. Dispõe sobre a aplicação de disposições da Emenda Constitucional nº 41, de 19 de dezembro de 2003, altera dispositivos das Leis nos 9.717, de 27 de novembro de 1998, 8.213, de 24 de julho de 1991, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2004. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.887.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 1. Texto retificado em 16 de março de 2005, no *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm>. Acesso em: 8 mar. 2016.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Brasília, 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE-CP n. 1/2006*. Brasília, 2006.

_____. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2007.

_____. *Decreto n. 6.316, de 20 de dezembro de 2007*. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. *Decreto n. 6.303, de 12 de dezembro de 2007*. Brasília, 2007.

_____. *Decreto n. 6.755, de 29/1/2009*. Institui a política nacional de formação de profissionais do magistério da educação básica, disciplina a atuação da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2009.

_____. Portaria Normativa n. 9 de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 jul. 2009. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/legislacao-ead-1/documentos/portaria-ormativa-9-2009>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei no 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nos 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei no 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. *DOU* de 31.12.2012. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm. Acesso em: 07 de abril. 2018.

_____. Lei n. 12.618, de 30 de abril de 2012. Institui o regime de previdência complementar para os servidores públicos federais titulares de cargo efetivo, inclusive os membros dos órgãos que menciona; fixa o limite máximo para a concessão de aposentadorias e pensões pelo regime de previdência de que trata o art. 40 da Constituição Federal; autoriza a criação de 3 (três) entidades fechadas de previdência complementar, denominadas Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Executivo (Funpresp-Exe), Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Legislativo (Funpresp-Leg) e Fundação de Previdência Complementar do Servidor Público Federal do Poder Judiciário (Funpresp-Jud); altera dispositivos da Lei nº 10.887, de 18 de junho de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 maio 2012. Seção 1, p. 2. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12618.h. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. Seja um professor. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidade para todos. Website. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. INEP. Censo da educação superior 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

_____. Plano Nacional de Educação - PNE. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/le. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____. Lei n. 13.243 de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei no 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei no 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei no 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei no 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei no 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei no 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional no 85, de 26 de fevereiro de 2015.

Diário Oficial da União. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015->](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-). Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. INEP. Censo da educação superior 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/>. Acesso em 11 de dezembro de 2017.

_____. *Política Nacional de Formação de Professores*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

BRUNS, Barbara; EVANS, David Evans; LUQUE, Javier. *Atingir a educação de classe mundial no Brasil: a próxima agenda*. 2012.

_____; LUQUE, Javier. *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BRZEZINSKI, Iria. A questão da qualidade: exigência para a formação dos profissionais da educação sob a perspectiva da ANFOPE. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 109-130, 1996.

_____. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder?. *Educação e Sociedade*. ano XX, nº 68, Dezembro/1999.

_____. Contribuição Apresentada pela ANPEd nas Audiências Públicas sobre as “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Curso de Nível Superior”, promovidas pelo Conselho Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 16. 2001.

_____. *Profissão professor: identidade e profissionalidade docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago., 2007.

_____. Formação de professores: a dimensão política e o compromisso social do pedagogo como professor investigador e gestor educacional. *Revista Brasileira de formação de professores*, v. 1, n. 3, p. 51-75, 2009.

_____. As políticas de formação de professores e a identidade Unitas Multiplex do pedagogo: professor-pesquisador-gestor. In: BRZEZINSKI, Iria; SILVA, Marco Antonio da (Orgs.). *Formar professores-pesquisadores: construir identidades*. Goiânia, PUC-GO, p. 15-50, 2011.

_____. Debates contemporâneos sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-2021). *Revista de Ciências Humanas*, v. 13, n. 20, p. 11-27, 2012.

CASASSUS, Juan. *Tarefa da educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1995. (Coleção Educação Contemporânea).

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, ano XXII, n. 75, Campinas: Cedes, p. 67-83, 2001.

CEPAL; OREALC/UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1992.

CHAUÍ, Marilena. *A Universidade Operacional*. Folha de São Paulo/Caderno Mais. 09/05/1999. São Paulo, 1999.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. n. 24, p. 5-15. 2003.

_____. A história no pensamento de Marx. In: BORON, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. São Paulo: Editora da CLASCO e Expressão popular, 2006.

_____. *Contra a Universidade Operacional: a greve de 2014* (8 de agosto de 2014). São Paulo: Adusp, 2014. Disponível em: http://www.adusp.org.br/files_database/2014_tex_chau_i.pdf. Acesso em: 05 maio. 2017.

_____. Ideologia e Educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016.

CHESNAIS, François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, Agnes et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. A natureza ontológica do pensamento de Marx. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, Ano 1, Número 1 Janeiro, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1996.

CURY, Carlo Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília – DF: MEC: UNESCO, 1996.

DEMARI, Cezar Luiz. Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento. *Anais da 31ª Reunião da ANPED*. Caxambu – MG. 2008.

DIAS, Grazielle Acosta Dias; LARA, Ângela Mara de Barros. A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. *Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação*. UNOESTE. Cascavel – PR.

2008.

DIAS SOBRINHO, José; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e C&T: política e ideologia. *Revista de avaliação da Educação Superior*. v. 11. n. 4. 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, p. 53-65, 2011.

_____. *Entrevista concedida ao website da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE*. 2017. Disponível em: <http://contee.org.br/contee/index.php/2017/10/luiz-fernandes-dourado-lanca-livro-lano-nacional-de-educacao-o-epicentro-das-politicas-de-estado-para-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 07 abril. 2018.

_____; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. *Políticas e gestão da Educação Superior*. São Paulo: Xamã, 2003.

DUARTE, Newton. *A individualidade para si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. *VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas - HISTEDBR*, Campinas, p. 1-18. 2009.

DUAYER, Mario; ESCURRA, María Fernanda; SIQUEIRA, Andrea Vieira. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. *Revista Katálysis*, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 17-25, jan./jun. 2013.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. *A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels*. v. 1. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, p. 13-30, 2013.

EVANGELISTA, Olinda. *Almas em Disputa: reconversão do docente pela ressignificação da educação*. Relatório de pesquisa PQ/CNPq 2007-2010. Florianópolis: EED/UFSC, 2010 (mimeo).

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Redes para reconversão docente. In: FIUZA, Alexandre Felipe; CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da (Orgs.). *Política, educação e cultura*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014. pp. 21-46.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa; CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores: tensão entre discursos, políticas, teorias e práticas. *Revista Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. v. 38. n. 1, 2013

FERREIRA, Suely. Reformas da Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, mai./ago. 2012.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. *Nuances: estudos sobre Educação*. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2010

_____. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 39-62.

FERRETI, Celso João Ferreti; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017.

FIGUEIREDO, Vilma. *Produção social da tecnologia*. São Paulo: EPU, 1989.

FORGRAD. Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação*. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DocDiretoria.pdf>. Acesso: 07/04/2018

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 24, n. 85, p. 1095-1124, dezembro 2003.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *Anais do III Seminário de Educação Brasileira*, Cedes-Unicamp, Campinas – SP. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10. ed. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 2006.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

_____. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a Educação Básica*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010a.

_____. *Educação e crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

GAMA, Carlos Alberto Machado da. *Reestruturação produtiva e reforma da educação profissional: o decreto 2208/97: trajetória e posições no CEFET-Campos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Projeto de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas*. Chapecó: Argos, 2013.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa. Pensamento Educacional*. PPGEF Da Tuiuti do Paraná, v. 6, p. 01-14, 2010.

GONZÁLEZ REY, Fernando. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

GRAMSCI, Antônio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3 ed. São Paulo: civilização Brasileira, 1979.

_____. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. *Cadernos do cárcere*. v. 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

_____. *Cadernos do cárcere*. v. 5. O risorgimento. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRÜNER, Eduardo. Leituras culpadas: Marx (ismos) e a práxis do conhecimento. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. 1a ed. 1a reimp. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. CLASCO, 2006.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. Professores e suas disposições em relação à profissão: um estudo a partir de docentes em exercício. *Educativa*. Goiânia, v. 10, n. 2, p. 261-274, jul./dez. 2007.

_____. Profissão e profissionalização docente: disposições em relação ao ser professor. In: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). *Formação e profissão docente: cenários e propostas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009, p. 129-149.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do espírito*. Tradução Paulo Meneses. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.

_____. *Princípios da filosofia do direito*. Trad. Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBSBAWM, Eric J. *Introdução*. In: MARX, Karl. *Formações econômicas pré-capitalistas*. Tradução de João Maia. v. 3. Coleção Pensamento Crítico. Rio de Janeiro – RJ: Paz e Terra, 1985.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOUTART, François. Os movimentos sociais e a construção de um novo sujeito histórico. In: BORON, Atílio; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina. *A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas*. São Paulo: Editora da CLASCO e Expressão popular, 2006.

HÚNGARO, Edson Marcelo. *Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer*. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

_____. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da. *O método dialético na pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. O professor universitário no contexto de sua trajetória como pessoa e profissional. In: MOROSINI, Marília. (Org.). *Professor do ensino superior. identidade, docência e formação*. Brasília: Plano, 2000, p. 35-60.

_____. O professor de licenciatura, desafios para a sua formação. In: SILVA, Lauraci Dondé da; POLENZ, Tamara. (Orgs.). *Educação e contemporaneidade*. Mudança de paradigma na ação formadora da Universidade. Canoas: ULBRA, 2002, p. 143-162.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?. *Revista Educação*. v. 29. n. 2. p. 121-133. Santa Maria. 2004.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 1997.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação e Sociedade*, ano XX. n. 68, 1999.

_____. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Revista da Educação Profissional*. v. 30, n. 3: Setembro/Dezembro 2004.

_____. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educação e Sociedade*. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e resistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M. e FIDALGO, Nara Luciene R. (Orgs.). *A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. *A constituição histórica do processo de trabalho docente*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 2008.

LÉDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED*. 2006.

LÉDA, Denise Bessa; Mancebo, Deise. REUNI: Heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação e Realidade*, v. 34, p. 49-64, 2009.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katálisis*. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45. 2007.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de professores, trabalho docente e qualidade do ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED: América, 2013. p. 173-188.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUKÁCS, György. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Temas de Ciências Humanas. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, n. 4, p. 1-18, 1978.

_____. *Ontología del ser social: el trabajo*. Traducción de Antonino Infranca e Miguel Vedda. Buenos Aires: Herramienta, 2004

_____. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução de Nélío Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAAR, Wolfgang Leo. A Universidade no processo de reprodução da sociedade brasileira. In: Universidade e Sociedade. Brasília: ANDES. Ano XI, nº. 27, 2002, p.69-73.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Vós sois os arcos dos quais vossos filhos são arremessados como flechas (...)* – um estudo sobre a socialização da infância – valores, princípios e possibilidades de um educador transformador. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

_____. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *Psicologia: ensino e formação*. n. 4. v. 1. 2013.

_____. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II* – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *Intermeio*. v. 17, 2012.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidade social e produção do conhecimento. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 58, p. 253-270, out./dez. 2015.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; GUIMARÃES, Valter Soares. O professor na literatura educacional contemporânea: ausência ou presença alheada? *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu-MG: ANPED, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a pedagogia moderna. 2. ed. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. (Orgs.) Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

_____. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. *Revista Portuguesa de Educação*, p. 73-91, 2010.

_____. Trabalho terceirizado e universidade pública: uma análise a partir da UERJ. *EccoS Revista Científica*, núm. 44, 2017, pp. 159-174.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*. n. 28, p.37-53, 2006, Curitiba: Editora UFPR.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. *Formação de professores*. Limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro I. Capítulo VI (Inédito). 1. ed. São Paulo – SP: Editora Ciências Humanas. 1978.

_____. *A Questão Judaica*. São Paulo: Editora Moraes, 1991.

_____. *O Capital*. v. 1. (Coleção Os Economistas) São Paulo: Nova Cultural, 1996.

_____. Introdução à contribuição à crítica da economia política. In: MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *Manuscritos econômicos-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Grundrisse*: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. *A ideologia alemã*. Tradução de Álvaro Pina. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges. A precarização do trabalho do docente da educação superior. *Anais do XI Seminário Internacional de la Red Estrado – Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. 2016a.

_____. Precarização do trabalho do docente da educação superior e os impactos na formação. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, p. 73-85, set./dez. 2016b.

MELO, Adriana Almeida Sales; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.

MÉSZÁROS, István. A revolução social e a divisão do trabalho. In.: MÉSZÁROS, István. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

_____. *Educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo – SP: Boitempo, 2008.

_____. *Para além do capital*: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. 2005.

MONTOVANI, Isabel Cristina de Almeida; CANAN, Silvia Regina. Política de formação para professores do ensino superior e qualidade de ensino: um estudo sobre o programa pedagogia universitária como possibilidade de qualificação docente na perspectiva pedagógico-didática. *Revista Internacional de Educação Superior*. Campinas, v.1 n.2 p.136-148 out./dez. 2015.

MORAES, Betânia et al. A categoria trabalho em Marx e Engels: uma análise introdutória de sua legalidade onto-histórica. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. Ano 2. n. 2. p. 36-47. mar. 2010.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 30, n. 107, maio/ago. 2009.

MORAES, Maria Célia Marcondes de; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Sentidos de ser docente e da construção de seu conhecimento. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas. Produção do conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

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

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina. p. 61-100. 2010

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso*. 1. ed., São Paulo: Xamã Editora e Gráfica Ltda., 2005, v. 1, p. 85-126.

_____. *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. Anais da 36ª Reunião Anual da ANPED. Goiânia-Go: ANPED, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

_____. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*. n. especial 1, p. 17-35, 2010. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás*. 2000.

209f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2011, p. 11-37.

PEREIRA, Talita Vidal. Novos sentidos da formação docente. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPEd*. 2009.

PEREIRA, Alexandre Macedo; MINASI, Luís Fernando. Um panorama histórico da política de formação de professores no Brasil. *Revista de Ciências Humanas*. Viçosa – MG, V. 15, n. 24, p. 7-19, jul. 2014.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p.17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Geraldo Augusto. *A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. *O mal-estar e o bem-estar na docência superior: a dialética entre resiliência e contestação*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

RESENDE, Anita C. Azevedo. *Para a crítica da subjetividade reificada*. 1. ed. Goiânia: Editora UFG, 2004.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, 10: 35-62, 2007.

RODRIGUES, Maria de Lourdes. *Sociologia das profissões*. 2. ed. Oeiras/Portugal: Celta, 2002.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Acta Scientiarum*. Maringá-PR, v. 30, n. 1, 2008.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no segundo governo lula: “provão II” ou a reedição de velhas práticas?. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 32, n. 114, p. 21-38, jan.-mar. 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Jane Darley Alves dos. *A formação no curso de licenciatura em química UFG/Goiânia: a relação entre a formação e o trabalho docente*. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Profissionalidade. In: ALVES, José Matias (Coord.). *Professor, Stress e Indisciplina*. Porto: Porto Editora (Dossier Rumos), p. 73-75, 1998.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis /RJ: Vozes, 1994.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política*. 41. ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2009a.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009b.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2010.

_____. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2011a.

_____. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póiesis Pedagógica* - v.9, n.1 jan/jun.2011b.

_____. Crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Crise capitalista e educação brasileira*. Uberlândia – MG: Navegando Publicações, 2016.

_____. Epistemologias da política educacional: algumas precisões conceituais. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Publicação continuada de la Red de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa – ReLePe, v. 2, p. 1-5, 2017.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SEBIM, Charlini Contarato. *A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo*. Tese

(doutorado). Escola de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2014. 201f.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia da educação: construindo a cidadania*. São Paulo – SP: FTD, 1994.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de L. de Albuquerque (Org.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.

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

_____. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). *Universidade brasileira no século XXI: Desafios do presente*. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009, v. 1, p. 15-54.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 17, n. 32, 2011.

SILVA, Luciana Leandro da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2017.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. O professor pesquisador nas universidades públicas no contexto da internacionalização do capital: a produtividade do trabalho imaterial superqualificado. *Revista Portuguesa de Educação*, 2009, pp. 145-177.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; LUCENA, Carlos; FERREIRA, Luciana Rodrigues. Mundialização e o trabalho do ser social professor pesquisador. *Revista Educação (UFMS)* – Santa Maria. v. 38. n. 3. p. 483-494. set/dez. 2013.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; PIMENTA, Alan Victor. Capitalismo, trabalho e educação: o caso das instituições federais de educação superior. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 6, n. 2, p. 28-41, dez. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia (Org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, Universidade do Minho, v. 16, n. 2, 2003.

_____. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

SHIROMA, Eneida Oto; BRITO NETO, Anibal Correia. Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores. *Movimento – Revista de Educação*. Ano 2. v. 2. 2015.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antônio. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). *O que revelam os slogans da política educacional*. Araraquara. São Paulo: Junqueira-Marin, 2014. pp. 21-46.

SHIROMA, Eneida Oto; SCHNEIDER, Mara Cristina Schneider. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 38, n. 1, p. 89-107, jan./abr. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; TURMINA, Adriana Cláudia. A (con)formação do trabalhador de novo tipo: o “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. *Anais da 34ª Reunião Anual ANPED*. Educação e Justiça Social. Natal: Outubro de 2011.

SOARES, Jackeline Império. *Qualidade da educação: sentidos discursivos e projetos de formação docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2016.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. 2007.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia, Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A Questão do Método e da Metodologia: uma análise da produção acadêmica sobre professores(as) da Região Centro-Oeste/Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 669-693, maio/ago. 2012.

_____. A relação dialética entre (des)profissionalização e a (des)sindicalização docente. *Anais do IV Seminário da Rede Aste*. Niterói, Universidade Federal Fluminense, 2013.

_____. Qualidade social e pesquisa: uma análise epistemológica e histórica da produção acadêmica sobre professores. *Revista Profissão Docente*, v. 1, p. 1-20, 2015.

_____. Reflexões sobre confluências e contradições do campo epistemológico da pesquisa acadêmica sobre professores e o plano nacional de educação (2014-2024). *Revista Formação Docente*, v. 8, p. 22-39, 2016a.

_____. PNE/2014 e a qualidade da educação brasileira: tendências políticas para a formação, profissionalização e trabalho docente. *Revista del IICE* Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Filo/UBA, v. 40, p. 99-99, 2016b.

_____. A qualidade da produção acadêmica e os discursos políticos: convergências mercadológicas, epistemológicas ou dialéticas de resistências?. SOUZA, Ruth Catarina

Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação* – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016c.

_____. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *Revista de Educação Pública*, v. 27, p. 17-17, 2018.

SOUZA, Ruth Catarina Ribeiro Cerqueira de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e (Orgs.). *A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas*. Goiânia: Editora IFG, 2017. Disponível na internet: < <https://editora.ifg.edu.br/editoraifg/catalog/view/23/19/66-4>>. Acesso em: 02 de junho de 2018.

SOUZA, Valdinei Costa. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. *Revista Brasileira de Educação*. v. 19 n. 58 jul.-set. 2014.

STANDING, Guy. O precariado e a luta de classes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 103, p. 9-24, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. Educação, Competitividade e Cidadania na Sociedade Moderna. Trad. Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

TELLO, César. El enfoque de cartografía social como método para el mapeo de perspectivas discursivas sobre profesionalización docente em América Latina. *Anais do Seminário Nacional de la REDESTRADO. Trabajo y formación docente en la Argentina: debates sobre la política educativa actual*, Resistencia, Chaco, p. 159-168, 2011.

_____. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*. Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

_____. La profesionalización docente em Latinoamérica y los sentidos discursivos del neoliberalismo: 1990-2012. *Revista Interação – Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. v. 38, n. 1, 2013.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015.

TONET, Ivo. *Universidade Pública: o sentido da nossa luta*. In: MARCEL, Phellipe; PAVAN, Iuri; SIQUEIRA, Mauro. *Hoje acordei pra luta: intelectuais pela universidade pública*. 2017. p. 32-40.

TORRES, Rosa Maria. *Quem (e como) é necessário apreender?* Tradução: Tália Bugel. 2.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

TORRIGLIA, Patrícia Laura. Brasil e Argentina: uma compreensão histórica-política da formação docente. *Anais da 28ª Reunião da Anped*, 2005.

TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. *Revista Brasileira de Educação* v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. 1990.

_____. *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*. París: UNESCO, 1995.

_____. *Projeto Principal de Educação na América Latina e no Caribe*. UNESCO, 1996.

_____. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO, 1998.

_____. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes em América Latina y el Caribe*. Santiago, CL: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, 2013. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/>>. Acesso em: 08 abril. 2018.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales. CLASCO. São Paulo – SP: Expressão Popular, 2007.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. *A Educação Física e sua constituição histórica: desvelando ocultamentos*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo – SP: Martins Fontes. 1991.

ZEICHNER, Kenneth. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

REFERÊNCIAS DAS TESES ANALISADAS

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, 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

COÊLHO, Luciana Zacharias Gomes Ferreira. *Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no Campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006-2012)*. 2015, 176f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

FREIRE, José Carlos da Silveira. *Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades*. 2013, 150f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

GUIMARÃES, André Rodrigues. *Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contrarreforma da educação superior na UFPA*. 2014, 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

LIPOVETSKY, Noêmia. *Formação e trabalho docente: da crítica ideal à crítica construída*. 2011, 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

VIEIRA, Emília Peixoto. *As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras*. 2011, 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

APÊNDICES

Apêndice A

Processo de Elaboração do Estado do Conhecimento sobre Trabalho Docente na Educação Superior

O Estado do Conhecimento produzido teve como objetivo alcançar as pesquisas que tratam sobre o trabalho docente na educação superior, e cuja fundamentação teórica apresentasse densidade e qualidade na organização de ideias, conceitos, e, acima de tudo, coerência teórica-epistemológica.

Partindo deste pressuposto, elegemos as teses de doutorado como fonte de pesquisa e coleta de dados, justificado pela necessidade de estabelecer uma filtragem em que pudéssemos chegar às produções de maior repercussão e visibilidade.

Entendemos as teses como importantes veículos de produção e divulgação do conhecimento de alto nível, que abordam discussões aprofundadas, densas e inéditas, com maior profundidade e coerência teórica e epistemológica, realizadas por pesquisadores mais experientes, validadas por um conjunto de pesquisadores doutores que orientam, qualificam e avaliam toda a produção realizada e os resultados alcançados por quem pesquisou. Portanto, tratam-se de pesquisas que trazem importantes reflexões e encaminhamentos para pensar a educação brasileira de um modo geral, e o trabalho docente na educação superior em particular.

A fonte de coleta de dados foi o Banco de dados da CAPES (Catálogo de Teses e Dissertações). Isso porque, a CAPES, por ser a fundação do Ministério da Educação (MEC), que tem como função a expansão, desenvolvimento e consolidação da pós-graduação stricto sensu em todo o território brasileiro¹³³, apresenta um banco de dados que se articula ao banco de dados de todos os programas de pós-graduação do Brasil e ao banco de dados de todas as bibliotecas de universidades, lhe possibilitando ser permanentemente alimentado com novas produções acadêmicas, ao mesmo tempo em que nos garante elevado grau de confiabilidade.

Nossa imersão ao referido banco de dados, por sua vez, seguiu-se orientada por roteiros e processos de leituras, que tratam-se de procedimentos de análise criados por nós, estando orientados pelos modelos já apresentados por Lima e Mioto (2007) ao discutirem os

¹³³ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>> Acesso em: 01 agos. 2017.

processos que devem ser utilizados nas pesquisas de tipo bibliográfica. As autoras citadas sistematizaram uma lógica sequencial de leitura¹³⁴ e organização das produções bibliográficas, que nos serviram de inspiração para a elaboração de um roteiro particular e específico, voltado aos interesses desta pesquisa. Este roteiro seguiu a seguinte lógica de sistematização e organização das informações:

- *Etapas de identificação do material empírico*: representada pela realização de leituras objetivas e rápidas dos títulos das produções acadêmicas que estão presentes nas fontes de dados já estabelecidas, com a função de reconhecer e selecionar aquelas que sugerem apresentar relações específicas com o objeto investigado ou informações referentes a ele.
- *Etapas de exploração do material empírico*: representada pelo processo de constatação e checagem das publicações previamente selecionadas nas fontes de pesquisa, a partir das leituras dos conteúdos que apresentam nos títulos, resumos e palavras-chaves. Isso para identificar informações que confirmem, ou não, se a seleção está correta, eliminando aqueles trabalhos que possam não corresponder de fato ao objeto de investigação.
- *Etapas de seleção do material empírico*: compreendida como momento de determinar a seleção definitiva do material que de fato interessa para ser analisado profundamente, estabelecendo novos critérios e recortes, utilizando a leitura dos resumos, palavras-chave, objetivos e sumário, justamente para identificar as informações e dados relevantes que correspondam ao objetivo da análise.

Em sequência, nos dedicamos a apresentar, metodologicamente, como cada uma das etapas acima descritas foram sistematizadas e realizadas a partir da análise dos dados coletados no banco de dados da CAPES.

• **Análise e seleção das produções do banco de dados da CAPES**

Com o objetivo de analisar somente teses de doutorado, cujo objeto de estudo fosse o trabalho docente na educação superior, partimos do entendimento que encontrá-las não seria

¹³⁴ Ver em Lima e Miotto (2007) sobre os processos de organização e realização de leituras, descritos pelas autoras a partir das seguintes etapas: Leitura de reconhecimento do material bibliográfico; Leitura Exploratória; Leitura Seletiva; Leitura crítica e reflexiva; e Leitura Interpretativa.

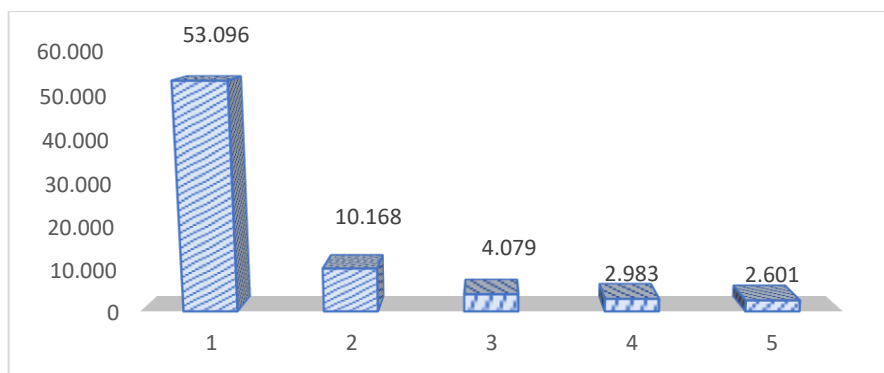
tarefa simples, se considerarmos a imensa quantidade de produções armazenadas e disponibilizadas no banco de dados da CAPES. O que nos exigiu, num primeiro momento, o estabelecimento de critérios, como parte da *etapa de identificação do material empírico*, para chegarmos inicialmente às teses que, pelos seus títulos, apresentam relações com o termo de busca: “trabalho docente”.

Os critérios foram estabelecidos a partir da utilização dos próprios descritores de filtragem, disponibilizados na plataforma virtual que dá suporte ao armazenamento de todas as produções (dissertações e teses) defendidas no âmbito do pós-graduação brasileira. O que, necessariamente, nos garantiu o acesso mais preciso, rápido e seguro ao quantitativo geral de produções que fizeram parte do nosso universo empírico.

Os descritores de filtragem foram selecionados respeitando aos seguintes critérios sequenciais: a) Teses sobre trabalho docente defendidas e publicadas entre os anos de 2010-2016 (período em que julgamos ter tido forte influência de um conjunto de reformas políticas e educacionais que impactaram no professor, e que, por sua vez, podem ter motivado publicações sobre o tema); b) Vinculadas à área de ciências humanas; c) Produzidas na área de ciências humanas e educação; d) Com área de concentração em educação e vinculadas a programas de pós-graduação em educação; e) Vinculadas a programas de pós-graduação em educação de universidades públicas, entendendo que historicamente este contexto tem declarado de forma mais explícita o conflito entre as forças hegemônicas, a luta favorável à educação pública de qualidade social e a defesa pela produção do conhecimento politicamente afirmativo no sentido da emancipação humana.¹³⁵

O Gráfico 1 mostra o movimento de filtragem realizado. A identificação numérica crescente, presente em cada uma das colunas que compõem este gráfico, corresponde à ordem numérica sequencial dos descritores de filtragem utilizados e apresentados no parágrafo anterior.

¹³⁵ O critério de seleção por teses vinculadas a programas de pós-graduação de universidades públicas justificou-se para que conseguíssemos reduzir ainda mais o universo empírico, mas também deve-se ao fato de que esta definição se articula à própria discussão teórica, epistemológica e política que produzimos ao longo desta tese, focados em compreender realidade do trabalho docente no contexto das universidades públicas especificamente.

Gráfico 1: Universo empírico no banco de dados da CAPES

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Identificamos que o universo empírico se apresentou inicialmente muito extenso, o que se deve ao fato da própria plataforma de busca não ter realizado a filtragem das produções considerando, exclusivamente, a presença do termo “trabalho docente” nos títulos. Mapeando também todas as produções em que palavras como “trabalho”, “docente” ou “docência” apareceram isoladamente.

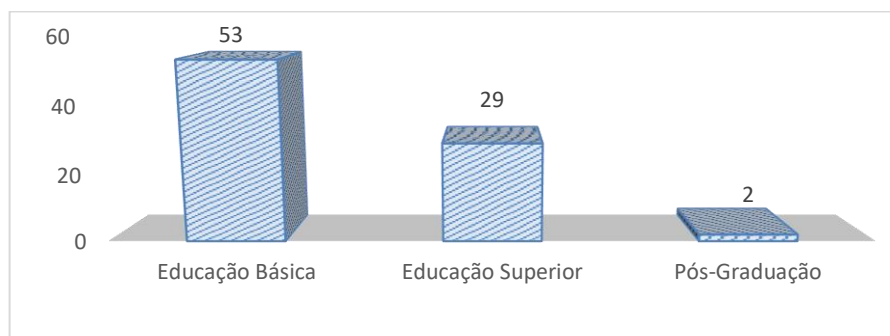
De todo modo, o processo de filtragem realizado permitiu que o universo empírico fosse gradativamente reduzido, tornando viável a realização de processos de leituras dos títulos das 2.601 teses que restaram após a realização das 5 etapas de filtragem anteriormente descritas. A realização destas leituras teve como propósito principal reconhecer e selecionar somente as teses que, pelo título, evidenciam suas relações com termos próximos ao trabalho docente, tais como: trabalho do professor; práxis docente; trabalho pedagógico do professor; docência; atividade docente; e profissão docente. Destacamos ainda que nesta seleção foram desconsideradas as produções relacionadas aos temas “mal-estar e bem-estar docente” e sobre o “trabalho do professor na Educação à Distância e no uso das tecnologias”, justificado pelo fato de tratarem de assuntos cuja discussão é muito específica e não correspondente ao objetivo desta pesquisa.

Essa seleção fez reduzir o nosso universo empírico drasticamente, resultando em 84 teses de 2010 a 2016 que abordam discussões relacionadas especificamente ao trabalho docente. Estas produções foram sistematizadas numa pasta eletrônica, organizadas sequencialmente a partir do ano de publicação de cada uma delas e contando com as seguintes informações: títulos, resumos, palavras-chave, autores e instituições de ensino.

Esta sistematização nos possibilitou seguir com a *etapa de exploração do material empírico*, especialmente a partir da leitura dos resumos e palavras-chave, caracterizando um processo de refinamento da análise para identificarmos numericamente a quantidade de teses

correspondentes a cada nível de ensino e atuação docente. Para isso, realizamos a distribuição destas 84 produções, separando-as entre aquelas que tratam do trabalho do professor na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino médio profissional), aquelas que tratam do trabalho do professor na educação superior, e aquelas que tratam do trabalho do professor na pós-graduação. O resultado desta distribuição pode ser verificado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Distribuição das teses (2010-2016) por nível de atuação docente



Fonte: elaborado pelo autor (2018).

As 29 teses que trataram do trabalho docente na educação superior, e atenderam ao nosso objetivo de discussão, passaram a ser o nosso foco de investigação. Sobre elas passamos a nos dedicar, justamente para aprofundar o Estado do Conhecimento sobre o trabalho docente na educação superior.

A primeira análise sobre elas foi feita para conhecer um pouco sobre o universo acadêmico que elas representam, considerando as informações referentes ao ano em que foram defendidas e publicadas, as instituições¹³⁶ em que foram produzidas e a região do país que estão vinculadas. O Quadro 1 auxilia a explicitar como estas produções estão distribuídas e, quantitativamente, nos oferecem dados relevantes a ser considerados para melhor conhecermos o desenvolvimento das produções acadêmicas na área da Educação, que estão ligadas a temática do trabalho docente na educação superior.

¹³⁶ As 29 teses identificadas, que trataram sobre o trabalho docente na educação superior, estão distribuídas entre 13 instituições de educação superior: Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Goiás (UFG); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Pelotas (UFPe); Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Quadro 1: Distribuição e apresentação das teses por região, instituição e ano de publicação

REGIÃO	Instituição	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	Total/ Instituição	Total/ Região
Norte	UFPA					2			2	2
Nordeste	UFC		1						1	3
	UFRN		1		1				2	
Centro-Oeste	UFG		1	1	1			1	4	4
Sudeste	UFMG	1				1	2		4	16
	UFU						1		1	
	USP	1	1				1		3	
	UNICAMP		1	1			1		3	
	UFES		1			1		1	3	
	UFSCar	1					1		2	
Sul	UFRGS	1							1	4
	UFPeI				2				2	
	UFPR		1						1	
Total/Ano		4	7	2	4	4	6	2	Total Geral: 29	

Fonte: elaborado pelo autor (2017).

O desenvolvimento científico da região Sudeste se confirma a partir dos dados apresentados neste quadro. Reforçam a compreensão de que esta é a região do país com maior número de instituições envolvidas e maior acúmulo de produções sobre trabalho docente na educação superior, com 16 teses, número bem superior comparado com as demais regiões. A região Norte aparece neste caso como a menos desenvolvida, com 2 teses, e com apenas 1 instituição envolvida.

Além disso, destaca-se também que as duas instituições com o maior número de produções relacionadas ao trabalho docente na educação superior é a UFG e a UFMG – com 4 teses em cada uma delas –, seguidas da USP, Unicamp e UFES – com 3 teses vinculadas a elas; e que os anos de 2011 e 2015 aparecem como períodos de maior produtividade sobre o referido tema, com 7 e 6 teses respectivamente.

Feito este mapeamento, tratamos de avançar para a *etapa de seleção do material empírico*, caracterizado por novos processos de leitura das teses, com o objetivo de melhor compreendê-las, mas também para identificar aquelas que melhor podem corresponder ao objetivo da nossa investigação e agregar ao conhecimento ora produzido sobre o trabalho docente na educação superior.

Nesse sentido, as leituras foram mais aprofundadas, e para isso levamos em consideração a análise dos textos presentes nos títulos, resumos, palavras-chaves, objetivos, e

ainda, o que as teses expressam nos seus sumários, ou seja, o que anunciam enquanto conteúdos e conhecimentos que estruturam as pesquisas. Isso foi feito para qualificar nosso entendimento sobre elas, e para garantir como resultado o alcance da seleção de produções que correspondam as seguintes características: tenham o trabalho docente na educação superior como objeto central da discussão; apresentem um aprofundamento teórico específico sobre a discussão que envolve o trabalho do professor; e reflitam sobre o trabalho docente que se realiza nas instituições públicas de educação superior, já que este é o contexto de educação e atuação docente que nos dedicamos também a estudar nesta tese.

Para identificar as teses em que o trabalho docente na educação superior tenha sido o objeto central da discussão, utilizamos como critério a análise do conteúdo presente nas palavras-chave de cada uma delas, selecionando somente aquelas em que o termo “trabalho docente” estivesse presente, e eliminando aquelas onde esse termo não aparece. Afinal, entendemos que os termos escolhidos para compor as palavras-chave de cada pesquisa representam a essência de cada uma delas, serve para destacar os principais assuntos abordados, o foco central de discussão e as palavras que mais aparecem ao longo da escrita.

Ao estabelecer esse critério e realizar esta análise identificamos que, dentre estas 29 teses selecionadas, 9 delas o termo “trabalho docente” não compõem as palavras-chave das respectivas produções. O que, para nós, significa que estas 9 produções até podem ter abordado assuntos relacionados ao trabalho docente ou problematizado questões relacionadas a esta discussão, mas não trataram o trabalho docente ou o trabalho docente na educação superior como objeto central de investigação, por isso acabaram sendo eliminadas na nossa seleção.

Restaram 20 teses, e estas foram submetidas em seguida a mais um processo de refinamento da análise. Buscamos identificar quais delas apresentam um aprofundamento teórico mais denso sobre o trabalho do professor, a partir do que construíram para seus capítulos ou subcapítulos. Para isso, utilizamos como critério de análise os conteúdos expressos nos sumários, eliminando da nossa seleção as teses em que as discussões específicas sobre o trabalho docente não aparecem como foco de nenhuma seção da escrita destas produções. Fato este que identificamos ter ocorrido com 5 teses, justamente porque seus sumários revelam a ênfase em outras questões e discussões que necessariamente não se articulam com os interesses da nossa investigação.

Por fim, sobre as 15 teses que restaram, pela leitura de seus resumos e sumários, buscamos ainda selecionar somente aquelas em que o trabalho docente foi articulado com a educação superior produzida em instituições públicas, eliminando todas outras produções em

que esta discussão tenha sido feita sobre o trabalho docente que atua na educação superior privada, e também aquelas em que o foco tenha sido tanto ao trabalho do professor na educação superior pública quanto na privada.

Destas 15 produções, 3 foram eliminadas justamente porque se referiam à educação superior privada, e 1 delas porque tratou do trabalho docente sob o ponto de vista da educação pública e privada ao mesmo tempo. Nos restando 11 teses, que efetivamente atenderam todos os critérios de leitura e seleção já estabelecidos até aqui. Representam as produções que melhor se aproximaram da discussão que propomos, e pareceram apresentar maior quantidade de ideias, conceitos, teorias e reflexões que envolvem o trabalho docente na educação superior, o que justificou a análise aprofundada sobre elas, acessando-as integralmente por meio eletrônico.

As 11 teses foram selecionadas e separadas numa nova pasta eletrônica e identificadas tal como estão apresentadas na Quadro 2, respeitando a ordem de cronológica de publicação. O que nos permitiu, em sequência, dar início ao processo de leitura integral destas produções, nos orientando pelo instrumento de análise (Ficha de Análise)¹³⁷ que foi construído pela REDECENTRO, e disponibilizado e apresentado por esta rede de pesquisadores no Apêndice que compõe a obra *A pesquisa sobre professores(as) no Centro-Oeste: dimensões teóricas e metodológicas* (SOUZA; MAGALHÃES, 2017)

¹³⁷ Destaca-se que a construção do instrumento de análise (Ficha de Análise) foi realizada de maneira colaborativa, a partir de densos e extensos estudos, realizados principalmente entre os anos de 2004 a 2012, tendo como sua última versão o documento que foi aprovado no XX Seminário da Pesquisa/ II REDECENTRO, realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS, que ocorreu entre os dias 28 a 30 de maio de 2012. Tal instrumento foi construído com a finalidade de auxiliar no processo de análise e investigação das produções acadêmicas (dissertações e teses) que compõem especialmente o universo empírico estabelecido pela REDECENTRO, que se refere àquelas que tem como objeto de discussão o professor, e tenham sido elaboradas e defendidas em programas de pós-graduação de Educação da região Centro-Oeste, vinculadas especificamente às 07 universidades que compõem a rede de pesquisa mencionada: UFG; UFMT; UFMS; UFU; UnB; UFT; e UNIUBE. Este referido instrumento de análise, além de detalhadamente amplo e fundamento, auxilia os pesquisadores a analisarem as produções acadêmicas, considerando elementos como: temas de estudo relacionados ao professor; problema de pesquisa; objetivos da pesquisa; abordagem metodológica de pesquisa; método de investigação; metodologias de pesquisa (tipos de pesquisa e procedimentos de coleta e análise de dados); e ideário pedagógico investigado.

Quadro 2: Teses sobre trabalho docente realizado na educação superior pública

Identificação	Ano	Instituição
Tese 1	2010	UFMG
Tese 2	2011	UFG
Tese 3	2011	UFPR
Tese 4	2011	UFC
Tese 5	2011	Unicamp
Tese 6	2013	UFG
Tese 7	2014	UFMG
Tese 8	2014	UFPA
Tese 9	2015	UFU
Tese 10	2015	USP
Tese 11	2016	UFG

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

A partir desta análise aprofundada, buscamos compreender as teses de forma mais ampliada, para identificar se todas elas apresentavam, ou não, relevância para a pesquisa, considerando alguns critérios que passamos a estabelecer como fundamentais para agregar à discussão e investigação que propomos sobre o trabalho docente na educação superior: a) apresentar no título associação direta e específica ao termo “trabalho docente”, tais como “trabalho do professor”, “docência”, “prática docente”, etc.; b) explicitar trabalho docente na educação superior como objeto central de discussão; c) demonstrar o termo “trabalho docente” como uma das palavras-chave da pesquisa; d) mencionar no resumo o trabalho docente como objeto central de discussão da tese; e) ter a discussão de trabalho e trabalho docente como objeto de discussão central de algum dos capítulos ou subcapítulos apresentados; f) abordar com profundidade o trabalho docente que é desenvolvido e realizado exclusivamente em universidades públicas brasileiras; g) apresentar coerência teórico-metodológica (fundamentação em autores pertencentes a uma mesma base epistemológica e associados ao mesmo método de pesquisa); h) se sustentar exclusivamente no referencial teórico ligado ao método materialismo histórico dialético, tendo seguido ainda pelo menos 4 dos 7 indicadores que correspondem ao referido método, tal como apresentados no instrumento de análise da REDECENTRO, mencionado na introdução da tese.

Após a realização destas leituras, e a análise aprofundada destas 11 teses, identificamos ainda a necessidade de excluir 5 delas da amostra final. E, o que justificou a exclusão de cada uma delas, pode ser verificado no quadro abaixo:

Quadro 3: Teses excluídas da amostra final

Identificação	Ano	Instituição	Justificativa para a exclusão
Tese 1	2010	UFMG	• Demonstrou incoerência teórico-metodológica, com a utilização de autores de bases epistemológicas diferentes para construir a fundamentação teórica.
Tese 6	2013	UFG	• Demonstrou incoerência teórico-metodológica, com a utilização de autores de bases epistemológicas diferentes para construir a fundamentação teórica. • Não se sustenta exclusivamente no referencial teórico ligado ao materialismo histórico dialético.
Tese 7	2014	UFMG	• Não se sustenta exclusivamente no referencial teórico ligado ao materialismo histórico dialético.
Tese 10	2015	USP	• Não se sustenta exclusivamente no referencial teórico ligado ao materialismo histórico dialético.
Tese 11	2016	UFG	• A discussão sobre o trabalho docente na educação superior não é o tema central de discussão, mas sim a profissionalização.

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

O resultado da amostra que chegamos, após a realização de todas as etapas de leituras, refere-se ao quantitativo de 6 teses de doutorado, sendo exatamente aquelas que atendem a todos os critérios estabelecidos para esta pesquisa. E estas, foram separadas em uma nova pasta eletrônica, e numeradas novamente respeitando a ordem cronológica de publicação, passando finalmente para o processo de análise de discurso ao qual foram submetidas, identificando suas contribuições para a análise das regulações epistemológicas, ideológicas, políticas direcionadas ao trabalho docente na educação superior.

A apresentação dos respectivos títulos, autores, instituições e ano de publicação destas 6 teses selecionadas, pode ser verificada abaixo, no Quadro 4.

Quadro 4: Teses selecionadas como parte da amostra final do Estado do Conhecimento

Identificação	Título	Ano	Instituição	Autor (a)
Tese 1	Formação e trabalho docente: da crítica ideal à crítica construída	2011	UFG	LIPOVETSKY , Noêmia
Tese 2	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	UFPR	BATTINI , Okçana
Tese 3	As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras	2011	UNICAMP	VIEIRA , Emília Peixoto
Tese 4	Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidades	2013	UFG	FREIRE , José Carlos da Silveira
Tese 5	Trabalho docente universitário: participação dos professores na materialização da contra reforma da educação superior na UFPA	2014	UFPA	GUIMARÃES , André Rodrigues
Tese 6	Expansão da educação superior: um estudo sobre trabalho docente no campus Pontal da Universidade Federal de Uberlândia (2006 - 2012)	2015	UFU	COÊLHO , Luciana Zacharias Gomes Ferreira

Fonte: elaborado pelo autor (2017)

Apêndice B

Glossário de Legislações e Projetos de Lei que contribuíram com a proletarização do trabalho docente na educação superior

1) Leis promulgadas nos Governos Lula (2003-2010):

- Lei n. 10.887/2004 – Reforma da Previdência: elevou a idade mínima para a aposentadoria dos professores, e passou a exigir que o pagamento (contribuição previdenciária mensal) fosse realizado também pelos servidores já aposentados e pelos pensionistas.
- Lei n. 10.973/2004 – Processo de Inovação Tecnológica: possibilitou o compartilhamento dos espaços e equipamentos de produção científica públicos, com as empresas e instituições privadas, permitindo a estas o pagamento pelo capital intelectual docente e o consumo deste, para o desenvolvimento de projetos de pesquisas com finalidades comerciais.
- MEC/MP n. 22/2007, alterada pela Lei de n. 224/2007 – Portaria Normativa Interministerial: alterou a referência a ser seguida por parte das universidades federais no processo de contratação de docentes substitutos, ou para a abertura de novos concursos para docentes efetivos, estimulando-as a dar prioridade para contratações que estabelecem vínculos empregatícios de apenas 20 horas, como estratégia reduzir os custos, e diminuir os vínculos de contratação por dedicação exclusiva nas instituições (MAUÉS; SOUZA, 2016a; 2016b).

2) Leis promulgadas nos Governos Dilma Rousseff (2011-2016):

- Lei n. 12.772/2012 – Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e do Magistério do Ensino Básico Federal, Técnico e Tecnológico: surgiu como uma demanda de reestruturação da carreira docente. Mas, no que tange especificamente à questão salarial, foi responsável em promover grandes percas, um efetivo achatamento.
- Lei n. 12.618/2012 – Regime de previdência complementar para servidores públicos federais, dentre eles os professores: estabeleceu como valor máximo das aposentadorias, o equivalente ao que é pago pelo Instituto Nacional de Seguro Social (INSS), que, por sua vez, é bem menor ao que provavelmente um professor estaria recebendo de salário no final

de sua carreira. E, ao mesmo tempo, cria-se uma previdência complementar, “que funciona a partir da capitalização das contribuições dos servidores” (MAUÉS; SOUZA, 2016a, p. 12).

- Lei n. 13.243/2016 – Desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação: aprofundou as medidas tomadas a partir da Lei n. 10.973/2004 do governo Lula, que possibilitou maior abertura para a privatização das IES públicas, a partir do compartilhamento da estrutura que oferecem, e dos professores que as compõem, em benefício do desenvolvimento de pesquisas de interesse do setor privado. O que, consequentemente, facilitou processos de contratação temporária de técnicos e profissionais, flexibilização de concursos, e ampliação da carga horária de docentes que acabam se vinculando à outras atividades de interesse privado.
- Lei n. 13.325/2016 – Alterações nas remunerações e nas regras de promoção na carreira: trouxe como consequência a valorização do regime de 20 horas, como estratégia do Estado para enxugar a folha de pagamento, sem que isso altere as exigências de produtividade destinada aos servidores e professores. “A desestruturação da carreira ainda piora em relação à Lei nº 12.772/2012, já citada” (MAUÉS; SOUZA, 2016b, p. 79).

3) Projetos de Lei da Câmara dos Deputados, do Senado e do Executivo

- Projeto de Lei do Senado n. 327/2014 – objetivo de disciplinar e cercear o direito a greve dos servidores públicos.
- Projeto de Lei n. 4.251/2015 – proposta de alterar a remuneração, as regras de promoção na carreira, as normas para incorporações de gratificações nas aposentadorias e pensões de servidores ligados à educação.
- Projeto de Lei do Senado n. 397/2015 – busca estabelecer normas gerais para a negociação coletiva por parte dos servidores públicos.
- Projeto de Lei n. 867/2015 – trata da aprovação do “Programa Escola sem Partido”, cujo objetivo é produzir um discurso favorável à “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”, para justificar a verdadeira intencionalidade de restringir e controlar ao máximo as ações dos professores (MAUÉS; SOUZA, 2016b, p. 15).
- Projeto de Lei Complementar n. 257/2016 – propõe eliminar os poucos direitos dos servidores públicos (licença prêmio, licença sabática, gratificações transitórias, progressões, etc.).

4) Reformas políticas e educacionais implementadas no governo Michel Temer

- Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 – Reforma do ensino médio de 2017: trata-se de uma das medidas mais drásticas adotadas nas últimas décadas para a educação brasileira. Apresentou-se como parte do projeto de governo do referido presidente da república, apoiado por grande parte do setor privado e pelos investidores financeiros. Aprovou a medida de intensificação da fragmentação do conhecimento, com a finalidade de dar prioridade a um projeto de educação que valorize a aprendizagem técnica e funcional, eliminando conhecimentos de base teórica, humana e social (como filosofia e sociologia), para dar ênfase aos saberes entendidos economicamente e para o mercado de trabalho, como os conteúdos da língua portuguesa e da matemática. Processo de trouxe para o professor a demanda de se instrumentalizar ainda mais, valendo-se práticas e conhecimentos que busquem corroborar com a qualidade instrumental, técnica e profissionalizante para a educação, e que é almejada para os jovens e futuros trabalhadores.
- Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017 – Nova Lei Trabalhista: objetivo de destruir a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) aprovada em 1943, sob o discurso ideológico e político de que tratou-se de uma readequação da legislação às novas relações de trabalho que se constituem na sociedade contemporânea. Como explicado por Alves (2017, s/p), tais medidas, incluindo uma nova reforma da previdência que se anuncia, “[...] desenham um Brasil mais desigual e fragmentário em sua representação social e política. O aprofundamento da fragmentação do mundo do trabalho levado a cabo pela terceirização e reforma trabalhista apontam para uma Quinta República [...]”. Trata-se de uma deliberação que já apresentou consequências devastadores para os professores da educação superior privada, uma vez que tem estimulado e facilitado para que as IES reduzam ainda mais o investimento em mão de obra, desvalorizando o salário, enxugando folha de pagamento, e gerando processos de demissões cada vez mais severos e acelerados.