

AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E O IMPACTO NO TRABALHO DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

THE CHANGES IN THE WORLD OF THE WORK AND
THE IMPACT IN THE WORK OF THE PROFESSORS OF PUBLIC
SUPERIOR EDUCATION

Emilia Peixoto Vieira

Departamento de Ciências da Educação – Universidade Estadual de Santa Cruz.

Ilhéus, BA – Brasil.

emilcarl@terra.com.br

RESUMO: Analisamos neste artigo as mudanças no mundo do trabalho e o reflexo nas relações de trabalho dos professores do ensino superior público. A análise das condições de trabalho requer entender a reestruturação produtiva, não somente as mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção mas a reestruturação do capital, que inclui as transformações no processo de trabalho, quer nos aspectos dos objetos e meios de trabalho, quer nas suas formas de organização e controle. E o que seriam essas transformações no processo de trabalho? Que mudanças vêm ocorrendo que alteraram a relação do capital e do trabalho? Como essas mudanças afetaram o trabalho dos professores das universidades públicas?

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior. Intelectuais. Trabalho docente.

ABSTRACT: We analyze in this article the changes world of work and reflection on the relationships of teachers work in public higher education. The analysis of work conditions requires understanding the restructuring of production, not only the technological and organizational changes in the production process, but the restructuring of capital, which includes changes in the work process, or aspects of objects and means of work, either in their forms of organization and control. And what are these changes in the work process? What changes have occurred that have altered the relationship between capital and work? How these changes affected the work of teachers of public higher?

KEY WORDS: Higher education. Intellectuals. Teaching.

1 Apresentação

Neste artigo¹ pretendemos discutir a respeito das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e o reflexo nas relações de trabalho dos professores do ensino superior. Reconhecendo a lacuna nos estudos sobre as condições de trabalho, torna-se importante refletir a respeito das condições e organização do trabalho e das relações sociais inerentes ao cotidiano do professor do ensino superior.

De maneira sintética, o processo de reorganização do mundo do trabalho² foi ganhando novos contornos a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80 do século passado, período em que o ciclo produtivo dava sinais de esgotamento e, dessa maneira, havia necessidade do capital reorganizar-se para dar maior dinamismo ao processo produtivo.

Antunes (1999, p. 36) destaca que a expressão dominante do sistema produtivo, até então vigente, e de seu respectivo processo de trabalho era o taylorismo/fordismo. Esse processo se baseava na produção em massa de mercadorias e se estruturava uma forma mais homogeneizada e acentuadamente “verticalizada”.

Para Nakatani (1999) o período do taylorismo/fordismo constituiu-se em uma fase do processo de subsunção real do trabalho ao capital. Naquele momento, houve um processo de reordenamento da subjetividade do trabalhador no interior do modo de produção, separando-se, assim, de forma clara e explícita a concepção do produto da sua elaboração.

A subordinação do ser humano ao capital, apresentada nessa organização de trabalho, caracteriza-se por uma atividade parcelar e fragmentada, decomposta de tarefas simples, repetitivas e desprovidas de sentido. Esse modelo teve forte influência em todo século XX. A vigência do taylorismo/fordismo foi marcada pelo controle social da produção, que realizava a “expropriação intensificada” do trabalhador, diminuindo-o de qualquer participação na organização do processo de trabalho. Ao mesmo tempo, os trabalhadores eram chamados para corrigir as deformações e enganos cometidos pela “gerência científica” e pelos quadros administrativos.

De acordo com Antunes (1999), essa contradição conhecida como heteronomia, própria do processo de trabalho fordista, intensificava os pontos de saturação do “compromisso” fordista. No final dos anos 1960 e início dos anos 1970, a confluência entre a estagnação econômica e

a intensificação das lutas dos trabalhadores por melhores condições de trabalho, ocasionou o questionamento desse modelo. Contudo, salienta Antunes (1999, p. 44) citando Alain Bihr (1991, p. 69-70),

[...] a contestação do poder do capital sobre o trabalho não se estendeu ao poder fora do trabalho, não conseguindo articular-se com os chamados “novos movimentos sociais” então emergentes, como os movimentos ecológicos, urbanos, antinucleares, feministas, dos homossexuais, entre tantos outros. Do mesmo modo, a conflitualidade proletária emergente não conseguiu *consolidar* formas de organização alternativas. As práticas auto-organizativas acabaram por se limitar ao plano microcósmico da empresa ou dos locais de trabalho, e não conseguiram criar mecanismos capazes de lhes dar longevidade [...] (ANTUNES, 1999, p. 44, grifos do autor).

Com isso, a ação dos trabalhadores não conseguiu bloquear e mesmo se contrapor hegemonicamente à sociabilidade do capital. Em resposta a esse modelo organizacional, o próprio capital “aproveitou-se” do enorme salto tecnológico para confrontar a classe trabalhadora e o mundo do trabalho. Ele precisava também encontrar respostas às necessidades da própria concorrência intercapitalista, na fase monopolista.

Ainda de acordo com Antunes (1999), o capital compreendeu que em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, como conhecido do processo taylorista/fordista, podia se multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. “Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas de gestão [...]” (Ibidem, p.45) Nessa conjuntura, o capital consegue derrotar a luta operária, retomando o processo de reestruturação sob bases sociais e ideopolíticas distintas do que fora efetivado pelo taylorismo e fordismo.

Na passagem para os anos 1980 muita coisa mudou e, com isso, aprofundaram-se os processos de transformação da economia e das so-

ciedades, conseqüentemente, na forma de organizar o trabalho. Nesse contexto, emergiu a era da acumulação flexível, uma tentativa do capital recuperar seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, “[...] repor seu projeto de dominação societal, abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho.” (Ibidem, p. 47). Diversas ações foram produzidas pelo capital para a mudança do próprio processo produtivo, por meio da “[...] constituição das formas de acumulação flexível, das formas de gestão organizacional, do avanço tecnológico, dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, onde se destaca, especialmente, o ‘toyotismo’ ou o modelo japonês [...]” (Ibidem, p. 47).

No contexto brasileiro, decorreram vários desdobramentos das mudanças no mundo do trabalho, para o desenvolvimento do capitalismo, principalmente a partir dos anos 1990. De várias alterações destacamos: a desregulamentação e flexibilização do contrato de trabalho; arrocho salarial; intensificação e precarização do trabalho.

Na dimensão política, Nogueira (1998) salienta que houve um aumento na diferenciação da ordem social, ao mesmo tempo em que diminuiu a reprodução das conhecidas formas do agir político, principalmente nos anos 1990, tanto no Brasil como no mundo. Nessa conjuntura, tornou-se difícil a prática da democracia política e o período foi marcado pela visão minimalista, com a intenção de despolitizar.

De acordo com Dagnino; Olvera e Panfichi (2006, p. 59-61), essa visão contra a prática da política reduz os terrenos, os sujeitos, os temas e processos e apoia-se, “[...] na redução seletiva da sociedade civil a tipos específicos de organizações, com a conseqüente exclusão de outros atores, e na própria redefinição de seu papel, agora o de compensar as ausências do Estado na implementação de políticas sociais [...]” (Ibidem, p. 58).

Feitas essas considerações, pode-se entender que a reestruturação produtiva não implica somente em mudanças tecnológicas e organizacionais no processo de produção, mas na reestruturação do capital, que inclui as transformações no processo de trabalho, quer nos aspectos dos objetos e meios de trabalho, quer nas suas formas de organização e controle.

E o que seriam essas transformações no processo de trabalho? Que mudanças vêm ocorrendo que alteraram a relação do capital e do trabalho? Como essas mudanças afetaram o trabalho dos professores das universidades públicas?

2 As relações de trabalho dos professores do ensino superior público

Para compreendermos o contexto atual, é preciso retomar alguns conceitos fundamentais do pensamento de Marx, cujo conhecimento é pressuposto para as proposições do presente artigo.

Partindo de uma pergunta básica: por que existe o capital? Marx inicia por explicar o conceito de “trabalho”. Isto porque para o autor essa categoria é central para entender a organização da sociedade capitalista. Para Marx (1996, p. 45) o “trabalho” em sua condição “natural” constitui o dispêndio de força de trabalho humano, contudo, quando o dispêndio de força de trabalho ocorre na sociedade capitalista, o trabalho é transformado e, acumula “valores de troca”.

Para o “trabalho” ter essa função de valorização é preciso verificá-lo exatamente nas condições capitalistas. Enquanto trabalho que produz “valor de uso”, por meio de sua utilização ou consumo, “[...] o valor de uso constitui o conteúdo material da riqueza, qualquer que seja a forma social dela [...]”, mas, quando analisado na forma social capitalista, “[...] os valores de uso são, ao mesmo tempo, os veículos materiais do valor de troca [...]” (MARX, 1996, p. 42-43).

No entanto, como uma soma de mercadorias, de valores de troca, se transforma em capital? Pressupõe-se, primeiro, que haja uma classe que nada possui além da sua simples capacidade laborativa, ou “força de trabalho”; segundo, que as condições objetivas⁴ da produção sejam possuídas por outra classe, que pode comprar aquela força de trabalho, para mediante processo de produção de mercadorias, conservar ou aumentar o valor de troca em posse dessa classe. Dessa maneira, trazido à existência por essas condições sociais, implica que o trabalho vivo serve de meio ao trabalho acumulado para manter e aumentar o seu valor de troca (NAPOLEONI, 1981; PARO, 1996) e, “[...] o que há de comum, que se revela na relação de troca da mercadoria [...] é o seu *valor* [...]”. (Marx, 1996, p. 46-47, grifos do autor).

Posta essa definição, Marx acrescenta que um “[...] valor de uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato [...]” (MARX, 1996, p. 45). Para medir a grandeza de seu valor, mede-se o “tempo de trabalho”. Mas, “[...]”

o trabalho que constitui a substância dos valores é o trabalho humano homogêneo, dispêndio de idêntica força de trabalho [...]” O trabalho socialmente necessário para a produção. Então, é força de trabalho que constitui objeto de troca entre o operário e o capitalista, e não o trabalho”. (NAPOLEONI, 1981, p. 21).

A força de trabalho, portanto, no processo de produção capitalista, é a mercadoria base juntamente com os meios de produção. E, por ser considerada como uma mercadoria, possui um valor. No entanto, todo fundamento da produção capitalista reside no fato de que o capitalista pode extrair, de uma força de trabalho que tem certo valor, o “trabalho excedente” ou “mais-trabalho”. O produto desse processo pertence-lhe do mesmo modo, e aqui ele produz mercadoria e valor. Mas como explica Marx, ele não quer somente produzir valor, mas também valor excedente (mais-valia).

A partir dessas explicações fundamentais para o entendimento da organização da sociedade capitalista, torna-se necessário, antes de retomarmos as nossas questões elencadas anteriormente, fazer uma reflexão sobre as pesquisas produzidas, ao longo desses últimos anos, sobre o trabalho docente superior. De uma maneira geral, discutiremos as interpretações dadas por algumas dessas teorias e debates, muitos delas ainda em aberto, tomando como referência os conceitos marxistas mencionados.

3 Os diversos olhares teórico-metodológicos sobre o trabalho docente do ensino superior público

As condições do trabalho docente, nas IES públicas, no Brasil têm sido reveladas e analisadas, no entanto, ainda constituídas em poucos trabalhos e a literatura existente expressa algumas dimensões da profissão docente que privilegiam a profissionalização, as trajetórias; e dimensões da organização do trabalho, que privilegiam a precarização, a proletarização, a intensificação/Produtivismo Acadêmico, a flexibilização, a mercantilização.

As modificações no mundo do trabalho, em geral e, particularmente no trabalho docente, no fim dos anos 80 e início dos anos 90 do século passado, têm sido objeto de estudos de pesquisadores, mas o debate tem se

direcionado ao contexto da educação básica. Os primeiros estudos sobre o trabalho docente, nas instituições de ensino superior no Brasil, passaram a ser apresentados no fim dos anos 1990, apoiados nas amplas pesquisas realizadas junto ao trabalho docente no ensino fundamental, médio e na formação de professores principalmente, pelos pesquisadores participantes da Rede Estrado⁵. Um estudo publicado em 2001 tratou, fundamentalmente, dos saberes dos docentes universitários e aspectos que envolviam sua formação, tendo como eixo de análise a categoria profissionalização. (VIEIRA et al., 2008a, p. 4) Embora, seja um estudo com olhar a partir do campo pedagógico e não sociológico, é considerado importante, porque coloca o professor do ensino superior, também, no centro do debate das reformas educativas.

Percebemos com isso, que na década de 1980 e, praticamente, em toda década de 1990, os trabalhos estavam mais voltados às questões da universidade em geral, o que nos permite pensar que essas duas décadas foram marcadas pela inexistência de pesquisas científicas⁶ cumulativas, especificamente sobre o trabalho docente, no ensino superior.

Posteriormente, entre 2002 e 2006, raros trabalhos foram encontrados. Nesses, as discussões buscavam explicar na dimensão da prática do trabalho docente, as categorias profissionalização e precarização, centradas a partir de determinado campo: sociológico, formativo, da práxis pedagógica, institucional ou política, que ora aproximava essas categorias, ora afastava-as.

No campo da sociologia, quando analisadas as categorias profissionalização e precarização, os estudos mostram as complexidades e fragilidades que envolvem o trabalho docente. Não há consenso com relação ao conceito de “profissão”. Além disso, nos poucos trabalhos encontrados, quando propõem os estudos no campo sociológico, para explicar as questões do trabalho docente e a profissionalização, o eixo do debate tende a se inscrever no campo da educação, relacionando formação e práxis pedagógica.

Os estudos de Gomes (2004), por exemplo, ressaltam que as investigações dão pouca importância para os estudos sobre a integração do currículo, visando uma contextualização holística; planejamento para atender aos novos padrões de exigência profissional; articulação entre teoria e prática que possibilite modificar as estratégias e metodologias na forma de

ensinar. O trabalho do professor do ensino superior possui autonomia para suas atividades em sala de aula e, por isso mesmo, ele é detentor de certa independência. Por conta disso, os estudos que privilegiam a dimensão da práxis pedagógica podem ajudá-lo a pensar essa nova realidade em que está inserido o ensino superior.

Na dimensão institucional, Santos (2004) procurou compreender a precarização do trabalho docente, no ensino superior, a partir da introdução da cultura do desempenho. O debate se insere na discussão sobre a preocupação excessiva dos docentes universitários em realizar um número, cada vez maior, de pesquisas e publicações, mesmo que estejam muito abaixo do alcance de seu potencial intelectual, para garantir a elevação do conceito de seu trabalho e da sua instituição. As análises ressaltam que os padrões de desempenho individual emergem dos novos padrões de trabalho preconizados pelas instituições que, também, controlam, avaliam e certificam, em primeira instância, o ensino superior. Nesse sentido, as instituições estão também contribuindo para uma cultura de desempenho inscrita nas pedagogias visíveis e invisíveis discutidas por Santos (2004) e Bernstein (1996). Essa cultura hierarquiza as atividades a serem executadas pelos professores, que perdem cada vez mais o interesse em trabalhar com outras atividades não relacionadas com os indicadores (pedagogias visíveis), e por outro lado, estimula os professores a assumirem a responsabilidade por tudo que é relativo ao seu trabalho (pedagogias invisíveis).

Na dimensão política, Maués (2003; 2005) discute as reformas educativas do ensino superior e os efeitos para o trabalho docente. Os estudos privilegiam as categorias profissionalização e precarização e demonstram que as reformas do ensino superior têm a função de regular e controlar o trabalho docente. Nesse sentido, a influência do contexto das relações sociais capitalistas também está evidenciada no trabalhador docente superior. De acordo com Souza (1999), essa concepção é “fortemente influenciada pela ótica de Braverman”, pois as mudanças no mundo do trabalho também têm afetado o ritmo do trabalho docente superior. No entanto, as análises que se inscrevem nessa linha de pensamento não concluem a existência de uma proletarianização do trabalho docente superior.

A partir de 2006, principalmente, com a introdução de diversas políticas educacionais para o ensino superior e postulações para o trabalho do professor das instituições públicas, verifica-se crescimento dos estudos

que procuram compreender essas políticas e os reflexos delas para a profissionalização e precarização do trabalho docente superior. As análises dos pesquisadores dão conta de que o papel e a identidade da educação superior frente às investidas do capital foram modificados e um novo projeto para o ensino superior ganhou força. Muitos trabalhos concluem que há a tendência de início de um processo de individualização docente que leva ao processo de intensificação do trabalho e proletarização do professor. Destacam-se nessa linha de interpretação os estudos de Sguissardi e Silva Junior (2009):

O pano de fundo dos processos de produção acadêmico-científica e de intensificação e precarização do trabalho nas Ifes, além do modelo e da concepção de universidade e da própria história dessas instituições, constitui-se, na conjuntura do período em exame (1995-2005), entre outras, de variáveis como a deteriorização dos dados de seu financiamento e manutenção, a redução do salário de seus professores, o aumento na relação professor/alunos e a ampliação das exigências de produção e produtividade no campo da pesquisa e pós-graduação (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, p. 166, grifos nossos).

O eixo do debate mencionado se inscreve nas referências que revelam a existência de um processo de precarização do trabalho docente nas Ifes. Há, porém, outros estudos que utilizando as mesmas categorias de análises do processo de precarização atêm-se a dimensões diferenciadas. Para alguns dos pesquisadores, a precarização do trabalho docente das instituições de ensino superior está relacionada com a flexibilização. Para outros, a precarização está relacionada com efetiva reforma universitária, com consequências para mudança qualitativa do trabalho do professor⁷. Ainda, encontramos outros estudos que indicam a precarização do trabalho docente nas Ifes, evidenciados pela mercantilização crescente da educação, desse modo os professores têm revelado uma intensificação e desvalorização de seu trabalho (BOSI, 2007).

Todos os estudos analisados nos últimos anos demonstram que ocorreram alterações nas atividades docentes do ensino superior público. Destacadas em maior ou menor intensidade, as mudanças foram provo-

cadadas por um conjunto de reformas no campo econômico, político, social e cultural. Nesse processo, o Estado, mais precisamente a sociedade política, é reconhecida como a articuladora e reguladora das novas formas de gestão e aprimoramento das políticas para a educação superior. O novo projeto societário requer, nesse sentido, uma identidade diferenciada para as universidades públicas, ou seja, que elas precisam adequar-se às novas exigências do mercado, ao novo padrão de conhecimento e às novas relações entre o capital e o trabalho, a fim de incluir em seus currículos a formação, de preferência a curto prazo e a distância, de um novo perfil de trabalhador dotado de flexibilidade, para as relações trabalhistas. Com esse reordenamento, o trabalho do docente das instituições de ensino superior público deverá inscrever o seu novo papel no “Setor dos Serviços Não-Exclusivos do Estado”, consolidando, assim, a matriz mercadológica do ensino superior.

4 Um possível e preliminar olhar para reflexão do trabalho docente do ensino superior público

Ao analisar as referências bibliográficas que revelam a existência de um processo de precarização, intensificação e mercantilização do trabalho docente nas Ifes, percebemos, nesses trabalhos, que a forma de interpretação do contexto histórico, político e cultural está inserida na lógica do capital. Ou seja, as pesquisas provêm do pressuposto de uma análise da condição de trabalho docente do ensino superior inserido no capitalismo. Essas pesquisas de certo contribuem para denunciar o que vem ocorrendo com as reformas implantadas no ensino superior, principalmente, em relação ao trabalho docente. Contudo, ao utilizarem a categoria de análise profissionalização, por exemplo, a discussão se inscreve numa relação de poder no interior das profissões. Isto quer dizer que existem alguns critérios regulados para hierarquização da profissão como: conhecimentos gerais e sistematizados; formação específica para exercer determinadas atividades; código de ética; etc. Esses atributos profissionais vão transformar o trabalhador em um *expert* que detém determinado conhecimento. Assim, transforma-se a profissão em trabalho. Quando o inverso constata-se a desprofissionalização: remuneração abaixo da qualificação; múlti-

plas vias de formação; a “dessindicalização” etc. (ISAMBERT-JAMATI; TANGUY, 1990), descaracterizam a noção de uma profissão e apontam para o trabalho assalariado, um trabalho submetido ao controle do capital.

As categorias precarização e proletarização também se inscrevem na lógica da sociedade capitalista, e estão relacionadas à desvalorização da profissão, ou seja, a perda do controle e regulação dos atributos da atividade a ser desempenhada. Essa desvalorização ocorre devido a diversos fatores, tais como: ambiguidades das práticas, como por exemplo, a dissociação entre teoria/prática, ensino/pesquisa; a falta de identidade do professor; as imposições para melhoria na qualidade da educação, relacionadas ao acúmulo de atividades a serem desenvolvidas; o uso da tecnologia que exige do profissional adaptação cada vez mais rápida para o exercício bem sucedido da sua profissão etc.

Desse modo, vale ressaltar a importância de tornar pública a maneira como vem sendo pensado, pelos governantes, o trabalho docente do ensino superior. Entretanto, o caminho de interpretação dessas categorias em análises já realizadas, reforça o processo de produção capitalista. Assim, sob o domínio do capital, o trabalho se insere na “divisão pormenorizada do trabalho”, submetido, exclusivamente, às relações de trabalho assalariado, que desqualifica, proletariza, degrada, reduz a noção de trabalho à dimensão de *expertise* ou reserva de mercado, na discussão dos critérios para exercer uma profissão.

No nosso entender, o que vem ocorrendo, apresenta-se como uma estratégia do capital ou o esforço de desenvolver políticas de alianças e de compromisso para possibilitar a negociação entre a classe trabalhadora organizada de incluir “novos” critérios de regulação da profissão. Também, entendemos que emerge das pressões da categoria de professores para neutralizar as investidas do capital, a fim de que se tenha certo domínio sobre o seu trabalho. Poderíamos, pensar, inclusive, que há uma democratização nas relações de trabalho e capital, pois pressupõe uma “negociação” para o ofício da profissão. Contudo, como destaca Dagnino; Olvera e Panfichi (2006),

[...] as estratégias e formas de atuação das forças vinculadas ao projeto neoliberal, adquirem especificidade própria na medida em que são forçadas a estabelecer, localmente, relações de

sentido e um terreno de interlocução com os campos adversários. [...] Daí a necessidade, em alguns casos, de utilização de referências comuns, cujo significado, no entanto, deve ser deslocado, redefinido, de modo a garantir seu papel de orientar práticas adequadas à implementação dos objetivos neoliberal. [...] não é, portanto, uma adoção ou incorporação de elementos do projeto participativo pelo projeto neoliberal, como à primeira vista poderia parecer. Utilizam-se as mesmas palavras e referências, mas o seu significado já é outro, ainda que essas diferenças não se explicitem com clareza, o que precisamente torna perversa a confluência”. (DAGNINO; OLVERA; PANFICHI, 2006, p. 55).

Essas considerações são extremamente importantes para nos ajudar a entender que, como salienta Mészáros (2004) a ordem socioeconômica estabelecida para preservar e manter seu *status quo*, mesmo que cercada de contradições e antagonismos internos, deve constantemente se ajustar às condições mutáveis de dominação, para assegurar por arranjos “consensuais”, de “unidade orgânica” e “participação” a reprodução das condições de dominação.

Ainda segundo esse autor, o mito da “unidade orgânica” dominou o discurso ideológico para a garantia da continuidade da produção, dentro da estrutura da divisão social hierárquica do trabalho, que ao longo da história vem se modificando, mas sem perder sua substância exploradora. No entanto, ressalta o cuidado de não entender como se “não há alternativa” mas sim “[...] de enfrentar as complicações que inevitavelmente surgem das contingências sócio-históricas mutáveis [...]” (MÉSZÁROS, 2004, p. 329).

Nesse sentido, é preciso continuar o reexame das proposições básicas da teoria de Marx (1996) e fazermos as adaptações necessárias às novas circunstâncias sócio-históricas. Dito isso, a importância de análise da base estrutural de determinações de classe trabalhadora, isto porque, como ressalta Mészáros (2004), ao referir-se às ideias de Marx, a classe trabalhadora é tanto o agente de emancipação “necessário” como inerentemente “problemático” (p. 330, grifos do autor). Assim, Marx insiste que mesmo a “classe-para-si” está limitada a existir e, por isso mesmo, a

[...] necessidade de transcender *todas* as classes como condição fundamental para se fazer a “verdadeira história”. A “totalização coletiva” – ainda que centralizada em volta dos interesses da classe historicamente mais avançada [...] envolve necessariamente um componente totalmente controlável. Isto se deve ao fato de que as contradições antagônicas da sociedade capitalista “*devem ser combatidas*” por todos os meios e formas de confrontação disponíveis, inclusive aqueles que são mais ou menos diretamente determinados pelos movimentos do *adversário*. Naturalmente, o papel da ideologia é crucial nesse processo”. (MÉSZÁROS, 2004, p. 330, grifos do autor).

Assim, apesar de constantemente discutido em diversos trabalhos sobre a importância da emancipação da classe trabalhadora, é preciso fazer uma avaliação crítica a respeito do seu papel na luta contra a desigualdade e a injustiça social. Isto porque, para Marx, superar a dominação de uma classe sob a outra requer a compreensão da realidade no sentido da “coisa em si”. Tal condição exige a superação do pensamento comum que é a forma cotidiana do agir humano, manifesta de *praxis* fetichizada que constitui de “consistência” e “validez” do mundo real: “o mundo da aparência” (KOSIK, 1976, p.15).

É nesse contexto que as contribuições de Gramsci (1979; 2000) nos são importante. Ao recorrer ao marxismo originário sobre a situação estrutural e superestrutural tenta compreender como funciona, concretamente, a sociedade moderna e seu desenvolvimento capitalista face aos novos e complexos contornos na realidade do Estado. Ele apontará que as alterações processadas na estrutura social irão refletir nas superestruturas, e dessa maneira, girará uma complexificação da lógica de funcionamento da sociedade. Essa complexificação, segundo Gramsci, consolida e difunde na sociedade, a partir das novas relações de produção e reprodução da vida, um Estado com funções ampliadas, que utilizando-se não só da coerção, mas também da persuasão – própria da sociedade civil, difunde ideias de mundo e de sociedade da classe burguesa dominante buscando obter consenso entre os diferentes grupos e classes sociais.

Por conta desse “novo” papel do Estado ampliado, as análises críticas de Gramsci mostrarão como age a classe burguesa para conseguir o consenso

de toda a sociedade. Por meio das instituições privadas, incorporam funções até então somente encarregadas ao Estado, para produzir e reproduzir a visão de mundo burguês, dando a essa classe a direção cultural e intelectual da formação econômica e social. As sociedades políticas nesse sentido tornam-se relevantes no processo de reafirmação de uma sociedade incorporada numa hegemonia da classe dominante. E, tem o Estado, como destacado por Marx, uma instituição que incorpora uma determinada classe.

Assim, Gramsci procura não só reafirmar que ocorreram alterações no âmbito das relações sociais de produção material e, portanto, que precisam ser combatidas, mas também que, ocorreram alterações nas relações político-ideológicas e culturais. Nesse contexto, ele nos indica que o objetivo da luta revolucionária não deve somente ser na dominação e controle no âmbito da produção material, mas principalmente na direção política e cultural-ideológica da sociedade.

Dessa maneira, ressalta Montoya (1991), quando se refere ao papel do professor no processo emancipatório da classe. Para o autor,

[...] falar de classes sociais com interesses contraditórios entre si, com modelos de sociedade potencialmente diferentes e com exigências culturais e educativas também distintas. [...] exige no caso dos professores, a necessidade de discriminar ideológica e politicamente, e não somente querer reconhecer [...] que a cultura e a educação não são neutros, mas sim o compromisso político e social – e tanto educativo e cultural – com as classes subalternas [...] (MONTROYA, 1991, p. 317).

A compreensão da “coisa em si” pressupõe a dialética entre a teoria e a prática, o modo pelo qual o pensamento crítico capta a realidade pela “práxis revolucionária”. O pensamento crítico, que alcança a realidade é o outro lado da dialética como “[...] método revolucionário de transformação da realidade. Para que o mundo possa ser explicado ‘criticamente’, cumpre que a explicação mesma se coloque no terreno da ‘práxis revolucionária’” (KOSIK, 1976, p. 18). Isto quer dizer que

[...] a realidade pode ser mudada de modo *revolucionário* só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos a reali-

dade, e na medida em que sabemos que a realidade é produzida por nós. [...] é na realidade humano-social em que o homem pode mudar e transformar a natureza [...] (Ibidem, p. 18, grifo do autor).

Ao analisarmos as categorias de análise profissionalização e proletarização percebemos que seus conceitos veem sendo modificados ao longo do processo histórico brasileiro, muitas vezes, influenciadas pela literatura internacional. O exemplo dessa assertiva se dá no campo da mudança do conceito do “professor trabalhador”, reflexo da expressão coletiva do trabalho no período da redemocratização da sociedade nos anos 1980; para o “professor reflexivo” e “professor precarizado” frutos das novas exigências, competências individuais impostas pela nova ordem do capitalismo e do neoliberalismo dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Essas mudanças conceituais repercutirão sobremaneira na forma teórico-metodológica de análise da profissionalização e precarização do trabalho docente superior. Permeando novos questionamentos, como: o papel e identidade da educação superior frente às investidas do capital; o processo de individualização docente; o papel social do trabalho docente; o movimento de flexibilidade tanto do ponto de vista do trabalho como de se adaptar a essas novas realidades impostas pelas reformas educacionais.

Como Nogueira (1998) salienta, nas concretas condições de hoje, a mudança que interessa é a que produz uma sociedade mais justa, e portanto, resultado da síntese das condições objetivas, vontade política e conhecimento técnico, na interseção de cultura e política. Dessa maneira, o trabalho intelectual pode promover a transformação da sociedade à medida que

[...] generalizar na esfera pública – e tanto quanto possível em todo o conjunto da vida social – a figura do intelectual moderno concebido por Gramsci: um agente de atividades gerais que é portador de conhecimentos específicos, um *especialista* que também é *político* e que sabe não só superar a divisão intelectual do trabalho como também reunir em si “o pessimismo da inteligência e o otimismo da vontade” (NOGUEIRA, 1998, p. 290-291, grifos do autor).

Nesse sentido, a própria noção de produção do intelectual deve ser comprometida para atuar organicamente. O papel do intelectual, do professor, diríamos, tem haver com o processo de criação de conhecimento, de produção da cultura e, suas atividades exigem determinada posição no debate social e cultural e no acúmulo de conhecimentos. No entanto, o que vivenciamos na atualidade, como destaca Gramsci, no papel das “funções organizadoras” dos intelectuais é uma “[...] expansão da *produção da cultura* que se mistura mais estreitamente com a produção econômica e com a política, o que acaba por mudar o caráter da própria cultura” (BARATTA, 2009, p. 7, grifos do autor). Dessa maneira, nos termos usados por Gramsci, os intelectuais parecem mais “funcionários” ou “comissários” do grupo dominante, do que intelectuais orgânicos do proletariado. Assim, é preciso problematizar o trabalho docente nas relações de trabalho, nas mudanças sociais na esfera política, tanto nas formas de organização da ação do Estado como nos reflexos para a vida do professor.

Notas

- 1 Este artigo foi extraído da tese de doutorado “As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras”, apresentada no programa de Pós-Graduação da Faculdade Estadual de Campinas, em 2011.
- 2 Esse debate foi explorado por Antunes (1999) e, portanto, não é objetivo aqui detalhar sobre a crise do mundo do trabalho, que engloba um conjunto de questões, dada a amplitude e complexidade dos elementos fundamentais para o seu entendimento. Destacaremos alguns elementos mais gerais da crise estrutural do capital e dos condicionantes mais gerais da crise no mundo do trabalho, para atingirmos o objetivo do presente artigo.
- 3 Para uma leitura aprofundada sobre o toyotismo: ANTUNES, (1999); KURZ (1992).
- 4 As condições objetivas são necessárias para a realização do processo de trabalho. Incluem-se não apenas os elementos materiais, como ferramentas, instrumentos, máquinas, de que o homem se utiliza diretamente para modificar o objeto de trabalho de acordo com seus objetivos, mas também dos meios de produção, a terra, as estradas, etc., sem os quais, este processo fica total ou parcialmente comprometido. (NAPOLEONI, 1981; PARO, 1996).
- 5 “A Rede de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO foi fundada em 1999 no Rio de Janeiro, em reunião do Grupo de Trabalho do CLACSO “Educação, trabalho e exclusão social”. O objetivo, segundo seu *site*, foi de constituir-se em instrumento de comunicação e produção de novos conhecimentos entre investigadores latino-americanos. O tema “trabalho docente”, como categoria de análise central, exige ser pesquisado e problematizado a partir de diversos ângulos”. (VIEIRA; OLIVEIRA, 2008b, p. 91).
- 6 Essa constatação também pôde ser percebida, em estudos realizados pela autora, na França. (VIEIRA, 2010).
- 7 Os estudos de SGUISSARDI (2008); SGUISSARDI; SILVA JUNIOR (2009); SGUISSARDI; SILVA JUNIOR; HAYASHI, M. (2006); SILVA JUNIOR; SGUISSARDI (2001); SILVA JUNIOR; SILVA, (2008); SILVA JUNIOR (2008) influenciaram boa parte dos estudos publicados a partir do ano de 2005.

Referências

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BARATTA, G. *Organicamente inorgânico*. O compromisso dos intelectuais na era de sua marginalização. 2009. [mimeo].
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BIHR, Alain. Du “grand soir” à “l’alternative”: le mouvement ouvrier européen en crise. Paris: Les Éditions Ouvrières, 1991.
- BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- DAGNINO, E.; OLVERA, J.; PANFICHI, A. Para uma leitura da disputa pela construção democrática na América Latina. In:_____. *A disputa pela construção democrática na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, Campinas-SP, Unicamp, 2006. p. 13-91.
- GOMES, M. H. Formando professores para a educação profissional. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 27, nov. 2004.
- GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.3
- ISAMBERT-JAMATI, V.; TANGUY, L. *Professionnalisation, deprofessionnalisation: étude critique de ces notions appliquées aux enseignants français*. 1990 (mimeo).
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KURZ, Robert. *O Colapso da Modernização: “Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial”*. Trad: Karen Elsabe Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MARX, K. *O capital: crítica a economia política*. Livro I. Tradução Reginaldo Sant’Anna. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MAUÉS, O. C. *A avaliação docente do ensino superior*. 2003 [mimeo].

_____. *O trabalho docente no contexto das reformas*. 2005 [mimeo.]

MÉSZÁROS, I. *O poder da ideologia*. Tradução Paulo Cezar Castanheira.

São Paulo: Boitempo, 2004.

MONTOYA, B. C. El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones del profesorado. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 39, p. 307-324, ago. 1991.

NAKATANI, P. *A questão metodológica na discussão sobre a centralidade do trabalho*. 1999. [mimeo.]

NAPOLEONI, C. *Lições sobre o Capítulo Sexto (Inédito) de Marx*. Tradução Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

NOGUEIRA, M. A. *As possibilidades da política: ideias para a reforma democrática do Estado*. São Paulo: Paz & Terra. 1998.

PARO, V. *Administração escolar: introdução crítica*. 7a ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 89, v. 25, p. 1145-1157, set./dez. 2004.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: Edusf, 2001

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; HAYASHI, M. *Educação superior em São Paulo: 1991-2004*. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Educação superior brasileira: 1991-2004*. 28 v. Brasília, DF: Inep, 2006. V. Estado de São Paulo, p. 21-80

SGUISSARDI, Valdemar. *Pós-graduação (em educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade*. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. De. *Reformas Políticas: educação superior e pós-graduação*. Rio de Janeiro: Anped; Campinas: Átomo & Alínea, 2008.

SGUISSARDI, V.; SILVA JUNIOR, J. dos R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho do professor-pesquisador nas universidades estatais públicas: intensificação e precarização de sua atividade*. In: CHAVES, V.L.J.; SILVA JÚNIOR, J. dos Reis (Org.). *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: Edufpa, 2008. p. 49-66

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SILVA, E.P. *Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor*. In: Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos Reis; OLIVEIRA, J. F. De. Reformas Políticas: educação superior e pós-graduação. Rio de Janeiro: Anped; Campinas: Átomo & Alínea, 2008. p. 56-76

SOUZA, A. N. de. *As políticas educacionais para o desenvolvimento e o trabalho docente*. Tese. (Doutorado) Campinas, São Paulo. 1999.

VIEIRA, E. P. et al. Profissionalização e precarização do trabalho docente no ensino superior: que caminhos apontam o debate atual? Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina Buenos Aires, 7. p. 1-22. 3, 4 y 5 jul. 2008a.

_____.; OLIVEIRA, J. M. da S. O. Estudos sobre o trabalho docente e as políticas educacionais na Bahia. *Escritos Pedagógicos*, Revista do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz, v. 3, n. 1-2, p. 71-93, jan./dez. 2008b.

VIEIRA, E. P. As pesquisas sobre o trabalho docente superior na França – aportes para as pesquisas no Brasil. VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL RED ESTRADO – UCH – CLACSO. II Seminário Internacional de Política Educativas en el nuevo escenario latinoamericano – entre la mercantilización e la democratización del conocimiento. Perú – Lima, 04 a 06 de abr. 2010. 1-12

Recebido em 1º jun. 2012 / Aprovado em 16 nov. 2012

Para referenciar este texto

VIEIRA, E. P. As mudanças no mundo do trabalho e o impacto no trabalho dos professores do ensino superior público. *EccoS*, São Paulo, n. 30, p. 55-73. jan./abr. 2013.

