

## ENSINO SUPERIOR E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA: OS IMPACTOS NO TRABALHO DO PROFESSOR

**Rodrigo Roncato Marques Anes**

Universidade Estadual de Goiás (UEG/REDECENTRO).

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos uma discussão referente ao trabalho docente no ensino superior, buscando compreender suas transformações e as características que assume frente ao amplo processo de reestruturação produtiva que produziu impactos, políticos e ideológicos, na concepção de universidade, formação e ensino superior. Nosso marco histórico de análise está relacionado ao desenvolvimento do processo de acumulação flexível, instituído na dinâmica da produção capitalista a partir da década de 1980. Analisamos que os princípios instituídos por esta nova organização da produção se associaram ao desenvolvimento da ideologia neoliberal, produzindo repercussões no mundo do trabalho. Ressaltamos que o conhecimento e a universidade se destacam neste tempo histórico, especialmente porque tornam-se força para geração de lucro. E, ao tratar sobre o professor universitário inserido neste contexto, analisamos o seu trabalho, chamando a atenção para a sua condição de proletarização, precarização e adequação aos interesses de mercado.

**Palavras-chave:** Trabalho docente; Universidade; Reestruturação produtiva.

## COLLEGE TEACHING AND PRODUCTIVE REESTRUCTURATION: IMPACTS ON TEACHER'S WORK

**ABSTRACT:** in this article, we show a discussion about teachers' work in college teaching, looking for comprehending its transformations and characteristics which it assumes before long process of productive restructuration which has produced impacts, politically and ideologically, on university conception, training and college teaching. Our historical mark of analysis is related to the development of the process of flexible accumulation, instituting dynamics of capitalist production from 1980 decade. We analyzed that the principles instituted by that new organization of production associated to development of neoliberal ideology, producing repercussions in work world. We remark that knowledge and university outstands on this historical time, especially because they became power to profits generation. And, dealing with the professor inserted inside this context, we analyzed his work, calling attention to his his condition of proletariat, depletion and adaptation to market interests.

**Keywords:** Teaching work; University; Productive restructuration.

## 1. Introdução

Como professores temos vivenciado uma realidade complexa, que afeta diretamente nosso trabalho, os processos formativos e a função social desta profissão. Este contexto encontra-se articulado com as transformações econômicas e políticas brasileiras que vieram ocorrendo nas últimas décadas. Que, por sua vez, caracterizam-se pela adesão ampliada ao ideário neoliberal e às orientações advindas de organismos multilaterais, cuja perspectiva é fazer prevalecer uma nova forma de organização da produção e de gestão do trabalho, com importante apoio de um Estado compreendido como mínimo na garantia dos direitos sociais, abrindo amplos espaços para o fortalecimento da iniciativa privada, como apoio às privatizações, desinvestimento nas áreas sociais e abertura para desregulamentações trabalhistas, com a finalidade de garantir espaço para toda e qualquer relação de exploração no trabalho (MAGALHÃES, 2014a).

Como analisa Kuenzer (2001), num contexto de mudanças no mundo do trabalho e no regime de acumulação, aos professores têm sido exigidas novas competências, especialmente aquelas caracterizadas como técnicas e instrumentais, cujo objetivo é contribuir para a formação de sujeitos aptos a corresponderem às demandas de um novo setor produtivo, em ampla expansão, de característica flexível. Coloca-se, portanto, o professor como importante aliado neste processo. De acordo com Souza e Magalhães (2013), seu trabalho é compreendido como fundamental para efetivar as adequações políticas em favor dos princípios neoliberais, sua ação torna-se um meio para garantir o desenvolvimento das reformas políticas que passam a ser implementadas.

Portanto, a formação e a profissionalização docente são objetos de destaque nas reformas políticas neoliberais no campo da educação. As orientações advindas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB) n. 9394/96, e, posteriormente, das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica (Parecer CNE/CP 009/2001 e Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002), demarcam a instauração de uma nova concepção de formação, atrelada à questão da profissionalização (MORAES; TORRIGLIA, 2003). O Estado preocupa-se em encontrar medidas para profissionalizar os professores, fazendo-os assumir uma característica empreendedora, colaborativa, técnica, e, ao mesmo tempo, desprovida de aprofundamento intelectual e vulnerável às exigências do mercado (SHIROMA, 2003; SHIROMA; EVANGELISTA, 2003).

Pode-se compreender que há uma relação dialética entre o trabalho do professor, a formação e a sua profissionalização, que se aprofunda na atual conjuntura, demarcada por novas formas de organização do trabalho. Sendo assim, estão articuladas ideologicamente como estratégia do capital para que o professor assuma a condição de intelectual orgânico indispensável para perpetuação da ordem burguesa, vinculando sua ação aos valores e interesses de uma nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2013).

Este cenário, complexo e ao mesmo tempo muito bem articulado, impõem aos professores dos diferentes níveis de ensino condições muito difíceis. Sua função social tem sido direcionada aos interesses do modo de produção capitalista, e, deste modo, ao mesmo tempo em que é convocado para contribuir com o desenvolvimento social e para a produção de consensos em favor da hegemonia burguesa, tem suas condições de trabalho precarizadas, suas subjetividades corrompidas e sua alienação reforçada pela retirada de sua autonomia e pela ausência de uma formação comprometida com seu desenvolvimento intelectual.

Esta condição do trabalho docente perpassa também o cenário do ensino superior

na atualidade.

Segundo Kuenzer (2001), tais mudanças na estrutura produtiva talvez possam ser mais bem reveladas neste nível de ensino, comparado com os demais níveis escolares. Os desgastes sofridos na profissão e os desafios a serem enfrentados, correspondem também à docência universitária. O professor de ensino superior está diretamente imbricado nestas contradições referentes à formação, à profissionalização e ao trabalho docente, já que sua ação coloca-se como necessária aos olhos das políticas educacionais, para perpetuar um modelo amplo de docência alicerçada numa concepção de educação técnica e tradicional.

Articulados às produções desenvolvidas pela Redecentro<sup>1</sup> (Rede de Pesquisadores sobre o professor da Região Centro-Oeste), cuja fundamentação teórica e concepção de educação se colocam em favor de uma perspectiva crítica, humanista e contra hegemônica, adiante aprofundamos nossa análise sobre o trabalho docente na atualidade, com o objetivo de compreender as transformações vividas pelo professor universitário e sua articulação com os processos de reestruturação produtiva e ascensão da ideologia neoliberal.

## 2. Trabalho e Reestruturação produtiva

A gestão do trabalho e a produção capitalista estiveram organizados por décadas pelos princípios determinados no regime de acumulação fordista/taylorista. Desde a crise econômica mundial de 1929 até a crise de 1970, tal regime prevaleceu promovendo a valorização do capital, “[...] com a sua bem delimitada 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 [...]” (KUENZER, 2001, p. 16).

Neste contexto histórico o compromisso firmado entre Estado, empresas e trabalhadores, caracterizado pelo então chamado “Estado de Bem-Estar”, garantiu um relativo equilíbrio social uma vez que, tal regime de acumulação, caracterizado por uma economia de escala e produção em série para o consumo de massa, implicou positivamente na condição de pleno emprego, ou seja, na ampliação de contratação e número de trabalhadores (SAVIANI, 2005).

De acordo com Silva (2007), a sustentação deste modelo de acumulação foi garantida por um processo educativo de disciplinamento do trabalhador. As mudanças na organização do trabalho e nas relações sociais advindas deste processo se articulam aos interesses da economia daquele contexto. Ter um trabalhador com características de operário e adestrado ao trabalho parcelado se justificavam frente ao novo padrão de sociabilidade produtiva, logo, educar suas subjetividades em prol da conformação social se fizeram indispensável.

Esse mecanismo de controle do capital apenas se fortaleceu. Seu desenvolvimento, de acordo com Saviani (2005), impulsionou as forças produtivas, culminando num progressivo avanço tecnológico, chegando a ser tratado como nova “revolução industrial”, a revolução da informática e da microeletrônica. Mas, ao mesmo tempo, diante destas transformações, o modelo fordista/taylorista e a então articulação do Estado aos princípios keynesianos de pleno

---

<sup>1</sup> A Redecentro é composta por sete universidades (UFG, UnB, UFMT, UFMS, UFU, Uniube, UFT) e seus respectivos programas de pós-graduação em Educação. Sua constituição ocorreu em 2004 e conta com a colaboração dos respectivos pesquisadores e alunos

(mestrandos, doutorandos e iniciação científica) das instituições mencionadas, interessados no aprofundamento da temática professor, a partir da análise de teses e dissertações sobre o professor defendidas na Região Centro-Oeste.

emprego, começam a ser vistos como entraves para o contínuo desenvolvimento do capital. Mantê-los poderia colocar em risco o próprio capitalismo, gerando novas ondas de crises.

A entrada das tecnologias e a ampliação da produção dependiam de um novo sistema, em que fosse possível criar outras formas de exploração do trabalho, a custos de redução dos gastos com mão de obra para viabilizar o crescimento do lucro. Obviamente que este direcionamento encontrou forte resistência, sobretudo por parte da classe trabalhadora, uma vez que se viu diante de uma ação que produziu o desemprego estrutural. A partir da década de 1970 a produção industrial foi se tornando cada vez mais automatizada e autônoma, permitindo a liberação do trabalhador (SAVIANI, 2005). Ainda segundo 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”.

Mesmo com estes avanços na automatização da produção, que adentraram o universo fabril e produziram mudanças profundas nas relações de trabalho, o fordismo/taylorismo não é automaticamente substituído, mas, desde então, mescla-se com outras formas de produção. O fato é que os avanços tecnológicos influenciam incisivamente nas relações de sociais. As sociedades capitalistas se desenvolvem tomando como referências novas noções de tempo e espaço de trabalho, necessariamente mais rápidos e flexíveis. “O cronometro 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).

Segundo Mészáros (2004) tais transformações foram se constituindo para permitir com que o capital continuasse a ser

reproduzido, garantindo o seu fluxo de acumulação e sua perpetuação no processo de organização social. Por essa razão, justificou-se a necessidade de outro sistema de acumulação, que pudesse substituir a rigidez fordista/taylorista e o modelo de Estado interventor, entrando em cena o toyotismo, o modelo japonês. De acordo com Antunes (2011, p. 24), tal modelo penetra nas indústrias novas formas “[...] de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a ‘gestão participativa’, a busca da ‘qualidade total’, são expressões visíveis não só do mundo japonês, mas em vários países do capitalismo avançado e do Terceiro Mundo industrializado”.

O modelo de produção toyotista, junto ao acelerado desenvolvimento tecnológico e eletrônico, não só impactou nas relações de trabalho e na organização industrial, como também permitiu com que o capitalismo de reestruturasse em escala global, difundindo conceitos e ideias neoliberais, apontando para um novo modo de gerir a economia e a circulação de mercadoria (DOURADO, 2002). Afinal, a constituição de um novo regime de acumulação emerge justamente para afastar qualquer tipo de crise estrutural que pudesse ameaçar a economia e a ordem burguesa.

A articulação das políticas de Estado com a ideologia neoliberal foi fundamental para que tais transformações garantissem êxito na reprodução do capital. As mudanças no padrão de acumulação foram assumidas por diversos países porque, junto com elas, produziram mecanismos de controle e cooptação da classe trabalhadora. Esta organização favoreceu o que Chesnais (1999) denominou de “mundialização do capital”, que impulsionou o aumento dos lucros a partir de novas formas de exploração do trabalho, considerando para isso o apoio político dos Estados, a internacionalização da economia, a informatização e os sistemas de telecomunicações para efetivar os rápidos processos de trocas e investimentos.

O desenvolvimento de um modelo de acumulação flexível<sup>2</sup> demarca o desenvolvimento de um sistema de produção heterogêneo, voltado à demanda do consumo, com adesão à terceirização dos serviços, organizado por trabalhos em equipe e flexíveis, tudo isso para garantir um melhor aproveitamento do tempo e aumentar o lucro (MIRANDA, 2005). Tal modelo não só instituiu uma nova era de organização social do trabalho, como também eliminou suas fronteiras em função do apoio político e ideológico a ele direcionado. Portanto, foi necessário contar com a ação educativa do Estado para manutenção da hegemonia capitalista e burguesa, como analisa Neves (2013). No caso brasileiro essa ação colaborativa do Estado se efetiva a partir da década de 1990, com ampla adesão ao neoliberalismo de Terceira Via<sup>3</sup>. As políticas engendradas nos diversos setores, especialmente na economia, no trabalho e na educação, segundo Shiroma e Santos (2014), revestiram-se de um discurso empreendedor, motivacional e instituidor de princípios mercadológicos como a meritocracia, a flexibilidade, eficiência e qualidade. Tudo isso como estratégia para a produção de todo um aparato conceitual, ideológico e político que os autores mencionados, com base nas ideias de Harvey (2008), vão compreender como fundamentais para a produção de um consentimento ativo por parte do trabalhador e da população de um modo geral.

---

<sup>2</sup> Acumulação flexível é um termo desenvolvido por David Harvey para compreender um conjunto de práticas que se sobrepõem ao modelo rígido fordista/taylorista. Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 69) descrevem este modelo de acumulação “pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento da competição e da utilização das novas tecnologias produtivas, bem como pelas rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas e pela ‘compressão do tempo-espaço’ no mundo capitalista”.

A produção deste consentimento, articulado pela estreita relação entre o Estado neoliberal e a acumulação flexível, de acordo com Souza e Magalhães (2014), foi, e ainda é, fundamental para a disseminação de um novo padrão de sociabilidade, marcado por critérios de responsabilização, individualização, autonomia e avaliação. Shiroma e Santos (2014, p. 26) entendem que tais mecanismos de controle produziram impactos nas subjetividades dos sujeitos, adequando-os à nova racionalidade técnica. Junto a isso, foi acrescentando ainda duras críticas ao papel do Estado, classificando-o como ineficiente, justamente para instigar “[...] os indivíduos a agirem por conta própria, sem esperar por ações do poder público, fomentando o individualismo e a investida crescente da iniciativa privada nas políticas públicas”.

### **3. A universidade, conhecimento e formação superior**

Neste cenário de reestruturação produtiva, com o forte desenvolvimento da comunicação, da tecnologia e da microeletrônica, o modelo de trabalho fabril tradicional foi diminuindo, mas, como assevera Antunes (2011), a classe que vive do trabalho não foi sendo eliminada. O trabalhador aparece ao lado da produção, como supervisor e regulador, ou seja, novos postos de trabalho se estruturam como geradores de valor.

A expansão do setor de serviços é a expressão da nova configuração do trabalho.

<sup>3</sup> Segundo Neves (2014) neoliberalismo de Terceira Via tem sido a expressão utilizada pelo Coletivo de Estudos de Política Educacional, a fim de indicar as atualizações do projeto político e econômico neoliberal a partir da década de 1990. A interpretação de Souza e Magalhães (2014) sobre esta denominação nos indica que refere-se a um modelo ideológico e político que se apropria dos princípios sociais democráticos para dar o sentido de “justiça social” ao capitalismo, enfatizando às ações de caráter voluntário e filantrópico, investindo na cooptação dos indivíduos para aderir às medidas colaborativas em favor da redução dos investimentos do Estado no setor público.

Além dos serviços terceirizados, subproletarizados e realizados via contratos temporários, o modo de produção tornou-se sustentado por serviços terciários, correspondentes às atividades meios e colaborativas para a permanente acumulação das indústrias. Neste universo, em que a troca e a produção de riqueza ocorrem de forma acelerada e com a necessidade de diferentes qualificações, o conhecimento e a informação recebem destaque (ANTUNES, 2011). Segundo Kumar (1997), “o conhecimento não só determina, em um grau sem precedentes, a inovação técnica e o crescimento econômico, mas está se tornando rapidamente a atividade-chave da economia e a principal determinante da mudança ocupacional”.

Sobre a importância do conhecimento na atual organização produtiva, além de ser apropriado pelo próprio desenvolvimento da comunicação e da tecnologia, segundo Kumar (1997), ele tem influenciado o trabalho de duas maneiras: aumentando o próprio conhecimento (conteúdo) sobre o trabalho já existente, adicionando a ele a exigência de mais qualificação aos trabalhadores; e criando novos tipos de trabalhos, vinculados ao setor do conhecimento, tornando-os predominantes para o desenvolvimento da economia.

Segundo Sobrinho e Dias (2006, p. 10) o acelerado crescimento da produção e os avanços sociais hoje estão fundamentados no conhecimento e na informação, sobretudo àqueles elaborados segundo a lógica do desenvolvimento econômico. Ou seja, na estrutura de produção e de mercado atual, já não é suficiente apenas os critérios de eficiência e produtividade operacional, junto a eles “valoriza-se as potencialidades funcionais e instrumentais dos conhecimentos para o mercado”.

Nesta nova realidade, espera-se, a partir da apropriação de conhecimentos funcionais, o desenvolvimento de trabalhadores de alto nível formativo, em condição de empregabilidade,

com criatividade no uso da informação e eficiência na economia de serviços, especialmente os vinculados ao ramo do conhecimento (SANTOS, 2000). Segundo Kumar (1997), estima-se que nas últimas décadas os trabalhadores científicos, técnicos e profissionais com ensino superior tenha sido o setor que apresentou maior crescimento. O autor afirma ainda que, de forma análoga, [...] as ‘fábricas de conhecimentos’, as universidades e institutos de pesquisa, são agora as usinas de força da sociedade moderna, substituindo a fábrica produtora de bens da era industrial” (KUMAR, 1997, p. 37).

Se assim o é, significa que a universidade e o ensino superior, como espaços privilegiados de produção de conhecimento e formação profissional, ocupam lugar de destaque. Como consequência são objetos de interesse de diferentes setores da sociedade civil organizada, como também das reformas políticas e educacionais engendradas com o advento da ideologia neoliberal. Sobrinho e Dias (2006) vão dizer que a universidade e a formação, em função dos interesses econômicos e produtivos que despertam, tornam-se lugar de conflitos e revelam-se como um campo de disputa composto por diferentes forças.

Obviamente que toda esta compreensão produz fortes impactos nas orientações políticas dadas à educação em todos os níveis de ensino. Mas especificamente no caso do ensino superior, a relação direta do conhecimento com o mundo da produção nos faz perceber um amplo processo de adesão ao modelo burocrático e empresarial. Deste modo, a universidade é descaracterizada enquanto instituição social, voltada à formação humana, à educação e à produção do conhecimento científico, para dar lugar à sua condição de

organização social<sup>4</sup>. Torna-se mercantilizada, muito próxima do que corresponde uma empresa. Assim, tratou de considerar o conhecimento como mercadoria, algo valoroso, negociável e manipulável para determinados fins, especialmente aqueles produtivos frente ao mercado, ou seja, economicamente útil (CHAUÍ, 2003).

No caso do Brasil o marco histórico destas transformações no ensino superior é a década de 1990. A reestruturação da universidade para atender ao mercado é decorrente deste período, especialmente com o desenvolvimento dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2002, mantendo este traço também nos governos seguintes e no atual, salvo algumas diferenciações. De qualquer modo, as reformas políticas e educacionais que emergem deste contexto em diante se articulam às orientações econômicas dos organismos internacionais. Sobre isso Dourado (2002) destaca a forte influência do Banco Mundial (BM) deste então – 1995 –, a partir do documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que, dentre as recomendações ressaltam-se: a valorização e o incentivo a privatização da educação superior no país; inclusão de ações gerencialista para controlar o ensino; amplo processo de diversificação das instituições superiores e as formações ofertadas; e o apoio ao direcionamento das verbas públicas para o desenvolvimento da iniciativa privada.

Com Santos (2000) entendemos que não há como reconhecer um processo de crise da

universidade, que passa por questões políticas e ideológicas, mas também por questões de ordem pedagógica e formativa. A concepção de universidade é completamente alterada. Ela vive a própria crise da modernidade e é chamada a contribuir com o desenvolvimento do capital de maneira efetiva, como uma importante protagonista no gerenciamento da instalação do neoliberalismo de Terceira Via.

Essa direção assumida pela universidade rompe com sua condição de autonomia e a ela passam a ser impostos diversos critérios formativos e avaliativos, como estratégia para garantir a promoção da qualidade determinada pela lógica de mercado, entendida como sinônimo de excelência e produtividade. Segundo Chauí (2001), sua autonomia se restringe agora apenas a sua autogestão e a capacidade de captar novos recursos para sua manutenção.

As reformas políticas advindas deste contexto histórico, com destaque à LDB<sup>5</sup>, funcionaram como estruturas determinantes para a reprodução deste modelo de universidade. Segundo Shiroma (2003, p. 61), os discursos elaborados fizeram uso significativo de *slogans* que marcam este novo contexto da educação e sua efetiva relação com o mercado. A retórica em favor da “excelência”, do “mérito”, da “profissionalização”, da “competência” e da “qualidade”, impactaram incisivamente sobre o ensino superior para reajustá-lo, utilizando para isso medidas avaliativas como estratégia de verificação de sua potencialidade.

A universidade, como consequência, entra numa cultura de monitoramento e

<sup>4</sup> “Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. [Revela-se 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 se dá por meio da competição”

(CHAUÍ, 2014, p. 2).

<sup>5</sup> Segundo Dourado (2002) a LDB induziu a universidade ao processo de flexibilização, exaltando a importância da diversificação e da diferenciação em relação à oferta de ensino superior no Brasil. O autor destaca ainda os decretos nº 2.306/1997 e nº 3.860/2001, que, ao tratar da educação superior, colaboram para romper com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

avaliação de resultados, decorrente das orientações advindas dos organismos internacionais como o BM.

A gestão, o conhecimento, a formação e especialmente os professores tornam-se submetidos a permanentes processos avaliativos, em sua grande maioria estandardizados para garantir um amplo processo concorrencial e estimular a incessante busca pela qualidade a partir dos resultados alcançados, tomando como referencia os critérios estabelecidos pelas agências financeiras e organismos internacionais (SHIROMA; SCHNEIDER, 2013).

Na atualidade as universidades e instituições de ensino superior brasileiras incorporam cada vez mais o projeto de gestão voltado para qualidade empresarial e o que este modelo demanda para a formação. Neste universo Magalhães (2014a) destaca a universidade pública como o espaço do contraditório. Mesmo com todas as ingerências sobre sua autonomia e sua gestão, a universidade pública demonstrou-se capaz de promover ações de resistência, por não concordar com o modelo burocrático imposto e com o pragmatismo em torno dos projetos de formação. Mas o problema é que a estrutura universitária se complexificou tanto nos últimos anos em função das políticas desenvolvidas, que massificou e privatizou a maior parte do ensino superior.

A formação desenvolvida na universidade do século XXI, incluindo o caso da formação de professores, é, de maneira geral, pensada como instrumentação operacional. E a pesquisa, ao colaborar com este tipo de intervenção, não permite tempo de reflexão e crítica, funciona de maneira estratégica para controlar os instrumentos e os objetivos almejados (CHAUÍ, 2001; 2014).

Na condição de organização social a universidade recebe o aluno como consumidor e trata os professores como trabalhadores assalariados e adequados ao modelo de trabalho

flexível. Além disso, de acordo com Freitas (2011), a prática educativa produzida tem seu alicerce no ideário neotecnicista de educação, volta-se para o aprimoramento da capacitação técnica/instrumental, desenvolvida de maneira aligeirada e fragmentada, desencadeando numa formação superficial e ao mesmo tempo suficiente para impossibilitar ações de contestação.

#### **4. O trabalho docente universitário no contexto de reestruturação produtiva**

Obviamente que todos estes processos de reestruturação que viemos tratando afetaram também o trabalho docente universitário, transformando-o em espaço de múltiplas problematizações, na maior parte dos casos como circunstância da alienação do próprio professor. Afinal, a condução do ensino superior aos moldes da acumulação flexível também encaminhou para que o docente inserido neste campo perdesse o significado da docência universitária como lugar de formação humana, comprometendo assim suas atividades pedagógicas (MAGALHÃES; LIMONTA, 2011).

Entendemos que o trabalho do docente universitário encontra-se em condições ainda mais adversas e complexas nos dias atuais, no que diz respeito a sua formação, sua prática e sua profissionalização. Anastasiou (2006) já havia chamado a atenção para o fato de que esta prática social não encontra na legislação brasileira um suporte adequado que garanta um processo de formação mais ampliado e influenciado por conhecimentos do campo didático e pedagógico. A proposta ainda vigente no Artigo 66 da LDB é que a formação de professores do magistério superior ocorra prioritariamente em nível de pós-graduação, nos programas de mestrado e doutorado. Entendemos esta questão como um importante problema a ser enfrentado, pois, estando desobrigado a ampliar os conhecimentos que



auxiliam a pensar sua própria formação e sua identidade, o professor deste nível de ensino pode estar se submetendo mais facilmente as exigências burocráticas e produtivistas impostas ao seu trabalho que, em grande medida, contribuem para a manipulação de sua função social e a desvalorização de sua carreira.

Se o trabalho do docente de ensino superior, que vive da sua própria força produtiva, já se viu na condição de classe média, com relativo status social por se vincular aos profissionais diretamente empregados pelo capital ou pelo Estado, nos dias atuais tal condição precisa ser reavaliada, pois sua prática já não se vincula a esta compreensão. Como parte do setor de serviços e com forte potencialidade intelectual, o professor universitário é impactado por um movimento de proletarização, a medida que ampliou a vinculação da sua função social ao que corresponde a mercadoria, portanto, vendida, controlada e quantificada, fazendo com que o docente perca sua autonomia (MIRANDA, 2005; KUENZER, 2011).

O discurso e as ações políticas em prol da profissionalização, aos moldes das orientações dos organismos multilaterais, devem ser considerados como importantes fatores para a desconstrução da carreira e a pauperização da categoria docente. Segundo Souza e Magalhães (2013) a ampla promoção de um profissional com características competitivas, individualistas, adepto à segmentação da sua classe, flexível e adaptável, foi fundamental para forjar consensos e aliar os professores deste nível de ensino ao ideário neoliberal. Nesse sentido, ideologicamente, possibilitou “liberdade” para ascensões individuais a partir da adesão dos professores às condições de intensificação no trabalho, ao mesmo passo que afetou e desmobilizou sua estrutura de classe, produzindo impactos negativos na sua categoria profissional, fazendo-a perder prestígio social e espaços de mobilização coletiva.

Claro que as condições de trabalho do

professor universitário não seriam diferentes do que está colocado para as demais profissões, sobretudo porque, como já dissemos anteriormente, enquanto trabalho diretamente relacionado com o conhecimento tornou-se mercadoria, objeto de interesse do modo de produção capitalista, assim, diretamente atingido pelos mesmos mecanismos de exploração e captação de lucro dos mais diversos setores da economia. De acordo com Limonta e Silva (2013), pela sua condição história, tanto a formação quanto a prática docente estão subordinadas aos critérios do mercado. O que se constata, em função da reestruturação produtiva, é um agravamento dos fatores que conduzem o trabalho docente a torna-se ainda mais intensificado e proletarizado.

A fragmentação da categoria profissional por meio da diversificação das contratações, das distribuições de cargas horárias de trabalho e até mesmo das avaliações sobre a produção, corresponde a uma ação ideológica para estimular ainda mais a competição e destruir os planos de carreira, substituindo-os por avaliações de desempenho docente (MIRANDA, 2005; SHIROMA; SCHNEIDER, 2013). Tudo isso, agregado ao sucateamento das condições objetivas de trabalho, faz com que os professores sejam conduzidos a viver este processo como se não houvesse outra perspectiva para sua função social, e, como consequência, de acordo com Magalhães (2014b), podem ser afetados em suas subjetividades, tornando-se vulneráveis ao mal-estar na profissão.

O sentimento de ineficácia e improdutividade do professor frente às altas demandas produtivistas no ensino superior, como também a falta de apoio social e valorização desta carreira profissional, são fatores que psicologicamente conduzem a um processo de mal-estar na docência. Mas isso está relacionado a vários fatores que evidentemente corroboram com o desgaste físico e mental do professor como, a

intensificação da carga horária de trabalho, ausência de tempo para outras atividades sociais, produção de um trabalho burocrático, desvalorização da sua própria prática social e exigência de um ritmo mais acelerado de produção (ESTEVES *apud* MAGALHÃES, 2013a).

Tendo como referencia uma análise crítica e dialética, entendemos que as questões que vem comprometendo o trabalho do professor estão relacionadas ao fato de ter se desvinculado da noção de trabalho enquanto categoria constitutiva do próprio homem, ou seja, produtor de sua existência social. Estando articulado aos interesses do capital e sua forma de organização do trabalho, a docência no ensino superior não gera valor de uso, ou seja, não corresponde às necessidades de desenvolvimento do próprio homem (MARX, 1978). Na lógica da produção, o trabalho do professor é mais uma mercadoria e mais um espaço de geração de novas mercadorias.

A condição produtiva do trabalho docente tornou-se incontestável. Não é suficiente saber o que o professor produz, mas também o quanto ele produz e a serviço de que ele produz (MAGALHÃES; LIMONTA, 2011). Seguindo a compreensão de Miranda (2005), podemos compreender que o trabalho do professor não deixa de ser entendido como improdutivo na relação que estabelece com o aluno, já que, seguindo a análise marxista, esta relação de trabalho não implica produção de mais-valia de modo imediato. No entanto, estando em uma universidade que se associa às características de uma empresa, o trabalho docente tem a finalidade ideológica de produção de mais-valia a partir dos valores e conceitos reproduzidos pelo professor e a repercussão destes no mundo do trabalho, através da própria ação do aluno/trabalhador ao atender as demandas do setor produtivo. Além disso, destacamos que a produtividade do professor universitário acaba sendo exercida no momento que vende sua força de trabalho. Na condição

de proletariado, caracteriza-se como força produtiva frente aos donos dos meios de produção, portanto, também gera trabalho excedente.

É importante ressaltar que a condição imaterial do trabalho docente não o torna menos produtivo. De fato, ele se diferencia das demais esferas da produção, já que o produto gerado não se separa do produtor/professor. Sua contribuição para o capital é indireta, porém, não menos produtiva e importante. Ela é persuasiva, age como estrutura de controle, de organização e reprodução de valores ideologicamente necessários para manter o processo de produção e a geração de mais valor (KUENZER, 2011).

O fato do trabalho imaterial produzido pelo professor não agir imediatamente sobre uma determinada matéria, transformando-a para atender uma necessidade humana ou do próprio mercado, não significa que este esteja descolado desta finalidade. A imaterialidade do trabalho docente refere-se apenas à característica do produto gerado. Apesar de não ser representado em algo que tenha concretude ou corpo material, o conhecimento, os valores e as ideias produzidas com o trabalho imaterial possuem também valor de uso, são importantes para o desenvolvimento humano e para os processos de trabalho. E, na atualidade, estando inserido na lógica de produção capitalista, em função do valor agregado ao produto que gera (conhecimento), ao trabalho imaterial do professor é atribuído valor de troca, considerando-o mercadoria indispensável (SOARES, 2007).

No caso do ensino superior podemos dizer que o trabalho do professor já encontra-se vinculado as duas formas de realização do trabalho imaterial descritas por Marx (1978). Na primeira, quando sua ação resulta em mercadorias, autônomas, que podem circular entre o processo de produção e o consumo, como o caso de livros e outras produções intelectuais, e como também ocorre hoje nos

cursos de Educação à Distância, onde a produção se separa do consumo, e o trabalho do professor é objetivado. E na segunda forma, quando a produção não se separa do ato de consumo, tal como já ocorre historicamente nos cursos presenciais, sem perder a relação com a finalidade da produção material determinante para o capital.

Ainda com Miranda (2005) concordamos que no atual contexto de reestruturação produtiva não é mais possível pensar o trabalho docente subsumido ao capital apenas formalmente, a partir do sentido que Marx atribui a esta noção, ou seja, como trabalho que se aplica de forma limitada à organização produtiva e de difícil controle e proletarização em função de sua condição imaterial. Ao contrário, diretamente vinculado aos interesses de mercado, o trabalho do professor universitário tende a avançar num processo de subsunção real ao capital. Afinal, ele não possui o controle do seu trabalho e dos meios de produção, e ainda, deve buscar a apropriação do conhecimento como importante ferramenta para que consiga vender em condições precárias a sua força de trabalho, seja nas instituições públicas ou privadas. Nestas, muda-se a finalidade – prestar um serviço público ou vender um serviço como mercadoria –, mas as relações de assalariamento, com todas as suas consequências, incluindo a precarização e a intensificação, são as mesmas” (KUENZER, 2011, p. 679)

Nessa lógica é mais adequado aquele professor de ensino superior que corresponde ao projeto político de produção de consentimento ativo e aos critérios de produtividade instituídos pela universidade, que, por sua vez, estão voltados à repercussão positiva dos princípios neoliberais (SHIROMA; SANTOS, 2014). Em troca os professores, em condição de alienação e exploração, contribuem para reforçar uma concepção de docência alicerçada no paradigma tecnicista e linear, ao mesmo tempo em que passam a conviver com o

estranhamento de seu trabalho.

## 5. Considerações Finais

O professor universitário, inserido no contexto de reestruturação produtiva, sofre os mesmos impactos que também acometem os demais setores de produção e de serviço. Mas no seu caso em específico, seu trabalho é, ao mesmo tempo, supervalorizado porque envolve diretamente conhecimento e formação, e precarizado porque espera-se dele o necessário para produzir formações comprometidas com o mercado, justificando assim a sua baixa remuneração e as condições adversas que afetam sua prática, como salas de aulas cheias e os inúmeros compromissos burocráticos que assume para corresponder as demandas o contexto universitário (SOARES, 2007).

O que está em jogo é a possibilidade, ou não, do professor conhecer sua própria realidade. Por essa razão é que sua formação e sua profissionalização tornam-se o foco dos debates políticos. Há uma relação dialética neste processo, e esta já foi muito bem identificada pelos organismos internacionais e pelas políticas educacionais (MAGALHÃES, 2014a). O trabalho do docente universitário que temos hoje é justamente aquele que corresponde ao ideário hegemônico, com pouca ou quase nenhuma formação pedagógica, mas com ênfase ao aspecto multifuncional, empreendedor, flexível, criativo, adaptável às mudanças tecnológicas e facilmente submetido a processos de intensificação de sua prática. Portanto, verifica-se que tem dado certo o projeto neoliberal de formação no ensino superior, uma vez que o docente que lá atua tem sido cada vez destituído de sua capacidade reflexiva e investigativa, para dar lugar a uma prática reprodutivista, fragmentada e descontextualizada com a realidade sócio-histórica e política.

A autonomia do professor universitário tem se minimizado a cada dia e diversas formas de exploração de sua prática têm sido

agregadas, como o aumento da carga horária de trabalho e o estabelecimento subcontratações.

## 6. Referências:

ANASTASIOU, Lea das Graças C. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. 1996.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CP 09/2001*. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1, de 18/2/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Seção 1.

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 & Sociedade*, ano XXII, n. 75, ago 2011. Campinas – SP: Cedes, 2001. p. 67-83.

CHAUÍ, Marilena. *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.

\_\_\_\_\_. *Contra a universidade*

*operacional*. A greve de 2014 (8 de agosto de 2014). Aula Magna USP. 2014.

CHESNAIS. François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, Agnes (at. al). *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol 23, n. 80, p. 235-253, set/2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: *Seminário de Educação Brasileira*, 3., Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, fev. 2011.

HARVEY, David. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. 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: Papyrus, 2001.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc. [online]*. 2011, vol.32, n.116, pp. 667-688.

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.

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.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. 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, 2014a.

\_\_\_\_\_. Proletarização e mal-estar docente nas universidades públicas: uma perspectiva crítica. *Eccos. Rev. Cient.*, São Paulo, n. 35, p. 211-226, set./dez. 2014b.

\_\_\_\_\_. LIMONTA, Sandra Valéria. Trabalho, pesquisa e ensino: tensões e desafios para a docência no ensino superior. *Intermeio*. v. 17, 2011.

MARX, Karl. *Capítulo VI Inédito de O capital: resultados do processo de produção imediata*. 1978.

MÉSZÁROS, István. A revolução social e a divisão do trabalho. In.: \_\_\_\_\_. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED*. 2005.

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.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. In: *Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED*. Goiânia, 2013. pp.1-15

SANTOS, Boaventura de Souza. *A univesidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2000.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. SANFELICE, J. L (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados. 2005.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. Um novo princípio educativo para o trabalho docente? In: *Anais do 5º Colóquio Internacional Marx e Engels*. 2007.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho docente e conhecimento. In: *Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED*. 2007.

SOBRINHO, José Dias; 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.

SOUZA, Ruth C. C. Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. A relação dialética entre (des) profissionalização e (des) sindicalização docente. In: *Anais do IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (RedeASTE)*. 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores. *Anais do XII Encontro de*

*Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste*. PUC-GO. 2014

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (Org.). *Iluminismo às avessas*. Produção do conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003.

\_\_\_\_\_; SCHNEIDER, Mara Cristina. Avaliação de desempenho docente: contradições da política “para poucos” na era do “para todos”. *Revista Interação - Formação, profissionalização docente e práticas educativas*. v. 38, n. 1, 2013.

\_\_\_\_\_; 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