



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

Simone Cesar da Silva

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO
NOS ANAIS DA ANPEd: uma análise crítica de estudos
selecionados.**

Fortaleza

2008

Universidade Estadual do Ceará

Simone Cesar da Silva

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NOS ANAIS DA
ANPed: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE ESTUDOS SELECIONADOS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Estadual do Ceará – Uece, para a Linha de pesquisa Formação de Professores, Didática e Trabalho Docente, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação.

Orientador: Pós-Dra. Susana Vasconcelos Jimenez.

Fortaleza – Ceará

2008

Universidade Estadual do Ceará

Mestrado Acadêmico em Educação

Título do Trabalho: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO
NOS ANAIS DA ANPEd: UMA ANÁLISE CRÍTICA DE ESTUDOS SELECIONADOS

Autora: Simone Cesar da Silva

Defesa em: __/__/__

Conceito obtido: _____

Banca Examinadora

Profa. Susana Vasconcelos Jimenez - Pós-Dra.

Orientadora

Profa. Josefa Jackline Rabelo – Dra.

Profa. Maria Socorro Lucena Lima – Pós-Dra.

À minha “dissertaçãozinha” Tainá César Almeida.

AGRADECIMENTOS

Professora Susana Vasconcelos Jimenez, pela sua inesgotável dedicação à produção desta dissertação, com as brilhantes orientações, a paciência, a persistência, a perseverança em mim depositadas. Obrigada professora por existir!

Professora Socorro Lucena Lima, por sua inestimável contribuição na minha formação acadêmica na Pós-Graduação e por ter aceitado o desafio de compor a banca avaliadora, oferecendo-me valiosas observações na qualificação e colocando-se a disposição durante o resto do percurso da pesquisa.

Professora Jackline Rabelo, pelas suas preciosas intervenções durante o processo de elaboração do trabalho e pelas lições de como ser uma excelente professora ocorridas durante as salas de aula compartilhadas na FACED/UFC.

A FUNCAP, por ter financiado generosamente a execução desta dissertação.

Aos professores e as professoras do MAE que contribuíram de uma maneira direta ou indireta para que este momento se concretizasse.

Aos colegas do MAE que formaram a Turma de 2006 pelos estudos desenvolvidos, discussões enriquecidas, contribuições concedidas. Especialmente, a Gláucia Mirian que se mostrou amiga e companheira disponível a me apoiar em momentos difíceis durante o mestrado.

Por fim, aos meus pais, Ana Amélia César da Silva e João Lopes da Silva, que por muitas vezes cuidaram da minha pequena Tainá; ao meu esposo, Solonildo Almeida da Silva, que teve muita paciência comigo durante estes dois anos e se mostrou um grande companheiro, assumindo as responsabilidades de mãe e de pai, sobretudo, nos momentos finais da elaboração da dissertação; e a Tainá César Almeida, minha filha, que desde “ingressou” no MAE no meu ventre e ao longo desta caminhada possibilitou momentos lindos com a maternidade.

RESUMO

Tomamos como objeto da presente investigação, o fenômeno relativo à precarização do trabalho docente universitário. Perguntávamo-nos, outrossim, em que medida estaria à comunidade acadêmica atentando para a questão e com que intensidade e em que perspectivas teórico-metodológicas se colocariam a precarização do trabalho docente universitário como campo de pesquisa. Para tanto, tomamos como objetivo central examinar a precarização do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital, verificando ademais, o tratamento conferido ao fenômeno da precarização do trabalho docente universitário pelos pesquisadores brasileiros da área educacional, pretendemos, para o alcance de nossos propósitos investigativos: 1) reafirmar o trabalho como complexo central na constituição do ser social; 2) delinear os traços essenciais afetos à chamada crise estrutural do capital; 3) explicitar o/s conceito/s atribuído/s ao trabalho precarizado; 4) resgatar as recentes teses críticas esboçadas por Sérgio Lessa a respeito da relação trabalho e educação; e 5), por fim, analisar a literatura até então produzida sobre o trabalho docente precarizado no contexto da ANPEd. A perspectiva teórico-metodológica que nos inspira é o marxismo assumido em sua dimensão ontológica, resgatada por Lukács. Para a realização da pesquisa privilegiamos como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica e a análise documental. Principais achados da pesquisa: A profunda crise estrutural do capital vivenciada nos nossos dias encontra-se claramente perceptível, por mais que a realidade venha sendo mascarada, com o uso dos diversos recursos e aparelhos do capital (*Pedagogias do Aprender a Aprender, Empreendedorismo, Empregabilidade, Inclusão Social, Cidadania*, para citar alguns exemplos), por meio das suas nefastas repercussões na vida das pessoas e no mundo do trabalho, merecendo destaque, a precarização do trabalho que ganha escala mundial; No que se refere à materialização da precarização do trabalho docente universitário, encontramos uma restrita produção bibliográfica; Sobre a análise realizada nos anais da ANPEd (2001 – 2007), verificamos que os pesquisadores educacionais brasileiros praticamente não se debruçam sobre a atualíssima questão da precarização do trabalho docente.

Palavras-chave: trabalho, crise estrutural do capital, precarização do trabalho docente, ensino superior, ANPEd.

Resumen

Tomamos como objeto de la actual investigación, el fenómeno relativo al precarização del trabajo de la enseñanza de la universidad. Perguntávamo-en, outrossim, donde medido le esté a la comunidad académica que procura contra para la pregunta y con esa intensidad de la perspectiva y donde teórico-metodológicas si colocaría el precarização del trabajo de la enseñanza de la universidad como campo de la investigación. Para de tal manera, tomamos como sede objetivo para examinar el precarização del trabajo de la enseñanza en el contexto de la crisis estructural del capital, verificando ademais, el tratamiento conferimos al fenómeno del precarização del trabajo de la enseñanza de la universidad para los investigadores brasileños del área educativa, pensamos, para el alcance de nuestras intenciones de los investigativos: 1) para reafirmar el trabajo como sede complejo en la constitución de ser social; 2) para delinear el afecto esencial de los rastros a la crisis estructural de la llamada del capital; 3) a o/s explicitar conceito/s atribuído/s al trabajo del precarizado; 4) para rescatar los tesis críticos recientes bosquejados por Sergio Lessa con respecto el trabajo y a la educación de la relación; e 5), finalmente, analizar produjo la literatura hasta entonces en el trabajo de la enseñanza del precarizado en el contexto del ANPEd. El teórico-metodológica de la perspectiva que adentro los inspira es el marxismo asumido en su dimensión del ontológica, rescatada para Lukács. Para la realización de la investigación privilegiamos como procedimientos de los metodológicos, la revisión bibliográfica y el análisis documental. Resultados principales de la investigación: La crisis estructural profunda del capital vivió profundamente en nuestras reuniones de los días claramente, no importa cómo viene difícilmente la realidad siendo enmascarado, con el uso de los recursos y de los dispositivos diversos del perceptible capital (Pedagogias de Aprender Aprender, de Empreendedorismo, de Empregabilidade, inclusión social, ciudadanía, citar algunos ejemplos), por medio de sus repercusiones siniestras en la vida de la gente y del mundo del trabajo, mereciendo la prominencia, el precarização del trabajo que gana la escala por todo el mundo; En cuanto al materialization del precarização del trabajo de la enseñanza de la universidad, encontramos una producción restricta bibliográfica; En el análisis llevado a través en los anales del ANPEd (2001 - 2007), verificamos que los investigadores educativos brasileños no se inclinan prácticamente sobre sí mismos en la cuestión más actual del precarização del trabajo de la enseñanza.

Palabra-llave: trabaje, la crisis estructural del capital, precarização del trabajo de la enseñanza, educación superior, ANPEd.

...a precarização e a insegurança (“la precarietà e l’insicurezza”) avançam por toda parte no mundo do trabalho sem garantias e mal pago está se alastrando como uma mancha de óleo, ao passo que mesmo o trabalho mais estável está sofrendo uma pressão em direção à intensificação sem precedentes à plena disponibilidade para uma submissão aos mais diversificados horários de trabalho.

“Trentacinque ore della nostra vita”.

Manifesto italiano em prol da redução da jornada de trabalho para 35 horas semanais citado por Mészáros.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: O TRABALHO COMO FUNDAMENTO DO SER SOCIAL E A POLÊMICA SOBRE A	
NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE	23
1.1 O trabalho como protoforma do ser social	23
1.2 A polêmica sobre a natureza do trabalho docente	26
CAPÍTULO 2: A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO	
.....	36
2.1 Elementos básicos de compreensão da crise estrutural do capital	36
2.2 A precarização do trabalho como mecanismo de reprodução do	
capital no contexto da crise	43
Capítulo 3 - A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A	
PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL	59
3.1 – Reforma universitária e trabalho docente precarizado	59
3.2 Estudos selecionados sobre a precarização do trabalho docente no	
contexto da ANPED	71
3.2.1 Breve histórico da Associação Nacional de Pós-Graduação e	
Pesquisa em Educação – ANPEd	72
3.2.2 A precarização do trabalho docente universitário nos anais da	
ANPEd (2000 -2007)	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01:	Número de trabalhos selecionados nos anais da ANPED por ano	7
Gráfico 02:	Número de trabalhos selecionados para análise por ano ...	7
Gráfico 03:	Número de pesquisas selecionadas na 25ª Reunião Anual da ANPEd por GT	7
Gráfico 04:	Número de trabalhos selecionados por GT na 29ª Reunião Anual da ANPEd	8
		3

INTRODUÇÃO

Tomamos como objeto da presente investigação, o fenômeno relativo à precarização do trabalho docente universitário. A fim de bem contextualizar nosso objeto, realçando devidamente sua relevância, permitimo-nos iniciar nossa exposição, recuperando os resultados fundamentais da pesquisa por nós realizada em torno dessa problemática, adstrita ao Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará.

Com efeito, no ano de 2004 demos início à investigação sobre a problemática da precarização do trabalho docente universitário¹, com um estudo de caso do Centro de Educação (CED) da Universidade Estadual do Ceará (Uece). Esta iniciativa constituiu-se numa tentativa de coletar as características mais importantes deste fenômeno.

Na pesquisa em foco, partimos das categorias de professores universitários enunciadas a seguir. A primeira refere-se ao professor efetivo, o qual é concursado, com contrato de trabalho estatutário, devendo cumprir três anos de estágio probatório, com direito de pedir afastamento para qualificação profissional, licença de saúde ou por qualquer outro motivo pessoal. Trata-se de um emprego estável que permite ao professor desenvolver atividades de ensino, de pesquisa e de extensão na Universidade. O professor substituto, por sua vez, é contratado mediante processo seletivo, seu contrato de trabalho pode ser estatutário ou regido pela Consolidação das Leis dos Trabalhadores (CLT) e é válido por tempo determinado (geralmente, com duração de um ano, podendo ser renovado por mais um ano). Sua função é, a rigor, a de suprir a lacuna deixada por um professor efetivo, provisoriamente, no período em que ele esteja ausente de suas atividades na Universidade. Por fim, o professor visitante é igualmente selecionado, deverá portar título de doutor, seu contrato de trabalho pode ser estatutário ou regido pela Consolidação das Leis dos Trabalhadores (CLT) e é também temporário (geralmente, com duração de um

1 Cf. SILVA, S. C. da. **A Crise do Capital e a Precarização do Trabalho Docente**: o caso do Centro de Educação da Uece. Monografia de Graduação em Pedagogia, CED, Uece, Fortaleza, 2004.

ano, podendo ser renovado por mais um ano). Sua função é desenvolver a pesquisa por meio da criação ou fortalecimento de grupos de pesquisa, e da inserção em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

Os dados coletados ao longo de nossa investigação nos pareceram muito reveladores quanto ao fenômeno da precarização do trabalho docente universitário na Uece. Lá encontramos uma evolução significativa do número de contratos temporários (professores substitutos e visitantes) o que demonstra a inclinação da referida Instituição a assumir as formas de contratação precarizantes próprias da apregoada reestruturação do mundo do trabalho.

Em 1996, a referida Instituição contava com 61 professores contratados precariamente. Este número saltou para 228 no ano de 2003, ou seja, a contratação atípica² de docentes universitários na Uece cresceu cerca de 373% em 7 anos. Por outro lado, por exemplo, no ano de 2003, o número de professores efetivos que se afastaram do exercício de suas funções por motivos diversos (saúde, estudos, interesse particular etc.) correspondia a 136. Quando comparamos o número de contratações temporárias de professores com o número de professores efetivos que se afastaram temporariamente vemos que havia uma grande diferença de aproximadamente 61% de professores contratados temporariamente a mais do que o número de professores efetivos afastados.

No período de 1996 – 2003, houve a nomeação de 40 professores efetivos na Uece, o que corresponde a 5% de aumento. Quando comparamos estes dados com os que tratam da contratação temporária de professores neste mesmo período verificamos que os números da contratação temporária são significativamente superiores, uma vez que só ano de 2003 tivemos 228 contratações de professores desta natureza. Isto nos leva a que confirmemos que a Uece enquanto instituição superior pública inserida no projeto vigente de privatização crescente desse nível de ensino está seguindo a trilha do sucateamento da sua estrutura e do seu funcionamento, o que se expressa, dentre outros fatores, na precarização das condições de contratação e trabalho de seus docentes.

Tomando o Centro de Educação – CED, como nosso foco de estudo, direcionamos os nossos esforços investigativos para os seus professores. No período em

²Como melhor explicitaremos adiante, *no trabalho atípico, são incluídas todas as formas de prestação de serviços, diferentes do modelo padrão, ou seja, do trabalho efetivo, com garantias formais e contratuais, por tempo indeterminado e full-time* (VASAPOLLO, 2005:34).

que desenvolvemos esta pesquisa (2003 - 2004) o quadro docente do CED era composto por 39 professores efetivos, 12 substitutos, e um professor visitante, perfazendo um total de 52 professores. Em outras palavras, 75% dos professores eram efetivos e 25% mantinham algum tipo de contrato precário com o Centro indicado. Aqui, vale lembrar que, de acordo com o documento nomeado “Relação Nominal dos Professores do Curso de Pedagogia”, o CED contava, naquele período, com oito professores efetivos afastados. Esta constatação é altamente reveladora se comparada ao número de substitutos: **12**. Desse total, então, como podemos constatar, quatro professores substitutos estavam ocupando carências de professores efetivos no CED/UECE.

Este fato, é importante enfatizar, contraria a própria Lei complementar no. 14 de 15/09/1999, que diz que os professores substitutos devem ser contratados para suprir demandas temporárias, da Universidade, provenientes de afastamentos dos professores efetivos (saúde, interesses particular, estudo). No entanto, o que ocorria no CED/UECE, mais especificamente, no seu curso de graduação regular em Pedagogia é que 33,3% dos professores substitutos não cobriam qualquer tipo de demanda temporária.

Os professores substitutos que participaram da pesquisa apresentavam, em termos gerais, o seguinte perfil: eram, em sua maioria, mestres e doutores, já haviam se submetido a seleções públicas para professor temporário de Instituições de Ensino Superior (IES) e acumulavam vários anos de experiência na docência do ensino superior. Além do mais, assumiam uma carga horária de trabalho de cerca de 20 - 22h/a semanais em cursos de graduação diversos, nos quais ministravam diferentes disciplinas. Na verdade, de acordo com os dados coletados no questionário aplicados aos professores substitutos contratados para o CED/UECE no período de 2003 -2004 estes assumiam cerca de três a cinco disciplinas por semestre, em várias turmas de licenciaturas (geografia, física, matemática, educação física, letras, enfermagem, música, nutrição, entre outros).

Conforme indicaram, ainda, nossos dados, os professores substitutos eram conhecedores, a partir do próprio edital de seleção, do fato de que não desenvolveriam, institucionalmente, atividades de pesquisa (muito menos, de extensão universitária!). A sua contratação e carga horária estavam vinculadas tão somente à atividade de ensino, e a eles, tampouco, seriam disponibilizados bolsistas de iniciação científica ou de monitoria. Destacamos que isto não ocorria por falta de qualificação ou experiência profissional, ou

ainda, por descompromisso ou desinteresse por parte destes professores com as atividades de pesquisa. Isto se devia, ao contrário, à natureza do contrato (que lota o professor para a docência), ao curto tempo de vínculo com a Instituição (de, no máximo dois anos) e ao número e diversidade de disciplinas, turmas e cursos de graduação com que se encontravam envolvidos. Assim se, em alguns e freqüentes casos, os professores substitutos realizavam pesquisa, isto se dava no âmbito do programa de pós-graduação no qual se encontravam engajados, devendo elaborar, nesse contexto, sua dissertação de mestrado ou tese de doutorado. Nesse caso, acumulava a realização de sua pesquisa de mestrado ou doutorado à pesada carga de atividades relativas à docência.

À parte a situação inegavelmente árdua e injusta em que são colocados os ditos professores substitutos, além de contribuir, em larga medida, para a desarticulação da organização sindical da categoria docente universitária, os prejuízos causados pela contratação atípica de professores universitários, para a vida da própria universidade são de incontestável gravidade, no que diz respeito ao irremediável comprometimento de seu histórico tripé de sustentação, constituído do ensino, da pesquisa e da extensão. Dito de outro modo, a Administração Superior da Universidade assumindo e implementando esta tendência destruidora da universidade pública imposta, através de um complexo de mediações, pela atual crise vivenciada pelo sistema do capital, como discutiremos adiante, fragiliza cada vez mais a tríade que constitui a instituição universitária, sacrificando de modo particular a formação dos futuros profissionais, mormente dos professores de todos os níveis de ensino.

Diante das evidências então constatadas, agudizou-se ainda mais nosso interesse pelo estudo da referida problemática e de seu complexo de determinações. Perguntávamo-nos, outrossim, em que medida estaria à comunidade acadêmica atentando para a questão e com que intensidade e em que perspectivas teórico-metodológicas se colocariam a precarização do trabalho docente universitário como campo de pesquisa.

Desse modo, decidimos dar continuidade à nossa investigação sobre tal temática para efeito de realização de nossa dissertação de mestrado.

Com a intenção de aprofundarmos a compreensão em torno da precarização do trabalho docente, pretendemos, desta feita, examinar o fenômeno da precarização do

trabalho docente universitário no Brasil no contexto da presente crise de sociabilidade do capital, destacando, com particularidade, o tratamento atribuído à referida problemática por um conjunto representativo de pesquisadores da educação no Brasil, reunidos em torno da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a histórica ANPEd.

Com efeito, tomando como objetivo central examinar a precarização do trabalho docente no contexto da crise estrutural do capital, verificando ademais, o tratamento conferido ao fenômeno da precarização do trabalho docente universitário pelos pesquisadores brasileiros da área educacional, pretendemos, para o alcance de nossos propósitos investigativos: 1) reafirmar o trabalho como complexo central na constituição do ser social; 2) delinear os traços essenciais afetos à chamada crise estrutural do capital; 3) explicitar o/s conceito/s atribuído/s ao trabalho precarizado; 4) resgatar as recentes teses críticas esboçadas por Sérgio Lessa a respeito da relação trabalho e educação; e 5), por fim, analisar a literatura até então produzida sobre o trabalho docente precarizado no contexto da ANPEd.

A perspectiva teórico-metodológica que nos inspira é o marxismo assumido em sua dimensão ontológica, resgatada por Lukács. Esta compreende os fenômenos sociais em suas múltiplas determinações, ou, ainda, como complexos de complexos erigidos sobre a centralidade do trabalho, permitindo o tratamento rigoroso e radical das relações entre o objeto específico e a totalidade; o ser e a consciência, a subjetividade e a objetividade. Fazendo nossas, as palavras de Maia:

Partimos do princípio de que a essência dos fatos sociais, as categorias universais que explicam tanto a realidade fenomênica como estrutural, não se encontra no mundo das idéias separado da realidade como pretendia o platonismo e o racionalismo moderno, nem também se encontra na concretude do dado sensível, em si, como quer o positivista realista ou mesmo na sua visão descritivo-pragmática, mas é construído historicamente a partir da análise contextualizada e dialética do real (2004:36).

Para a realização da pesquisa privilegiamos como procedimentos metodológicos, a revisão bibliográfica e a análise documental. Através destas, buscamos efetivar duas tarefas específicas: construir as bases teórico-metodológicas do trabalho,

nesse sentido, revisitando os fundamentos do marxismo ontológico e, por esse prisma, tratar a crise contemporânea do capital, nesta, situando a problemática do trabalho precarizado articulado ao projeto de privatização da universidade brasileira; e levantar e analisar pesquisas apresentadas nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), relevante espaço científico da área educacional, sobre a precarização do trabalho docente no ensino superior no Brasil.

Quanto à primeira tarefa, efetivamos uma revisão de literatura com a intenção de buscar na ontologia marxiana, devidamente resgatada por Lukács, à fundamentação teórica necessária para que pudéssemos fazer as devidas mediações que vinculam o nosso objeto de estudo (a precarização do trabalho docente universitário) à totalidade social. É justo ressaltarmos que isto foi efetivado fundamentalmente com o aporte das interpretações de Lessa, renomado estudioso da ontologia do ser social, que tem contribuído sobremaneira para nossa compreensão acerca da centralidade do trabalho na constituição do homem e de sua história. Nesse contexto, revisitamos as relações trabalho e educação, com a finalidade de, sobre esta base, discutirmos a problemática do trabalho e da universidade e sua reforma privatizante, no contexto da crise estrutural do capital, esta última, uma categoria adotada por István Mészáros, para caracterizar o estágio atual do processo de acumulação sustentado pelo complexo de relações estabelecidas sobre o tripé: capital, trabalho e estado.

Fazemos questão de esclarecer que, não obstante a precarização do trabalho se faça presente em todas as fases do capitalismo, hoje assistimos à intensificação quantitativa e qualitativa do fenômeno aliada à emergência de novas formas de precarização visíveis no cotidiano, mas de complexa definição.

Cabe-nos ainda observar que os autores que discorrem sobre a precarização do trabalho seguem dois pressupostos diferentes de análise: a crise estrutural do capital e a reestruturação capitalista. Partindo da referência afeta à crise estrutural do capital, temos os estudos sobre precarização do trabalho realizados por Mészáros (2000), Antunes (1997, 2003), Vasapollo (2005), Oliveira (1996), Maués (2001) e Marcelino (2004). Partindo da reestruturação capitalista, a precarização do trabalho é estudada, especialmente, por Alves (1998). Esta última perspectiva de análise toma a questão da precarização do trabalho como fruto da reestruturação capitalista. Por esse prisma, se estivermos corretas em nossa interpretação, à resolução do problema e de suas

conseqüências, bastaria, em última análise, uma reorganização do modelo de organização da produção, deixando o autor de apontar a necessidade de superação da ordem do capital. Por outro lado, Mészáros e os demais autores que compartilham da sua tese acerca da *crise estrutural do capital* e com os quais, mantemos acordo, apresentam a precarização do trabalho como um dos reflexos ou sinais do momento de crise inédita experimentada pelo capital, desde os últimos trinta a trinta a cinco anos. Conforme discutiremos com mais vagar ao longo do texto, para esse conjunto de autores, a única forma de a humanidade se ver livre da precarização do trabalho, dentre outras conseqüências desastrosas de tal crise, é a superação do próprio capital e a construção de uma sociedade pautada no trabalho associado e livre.

Na esteira de Mészáros, Antunes (2003) apresenta as lutas dos trabalhadores ingleses da indústria automobilística contra as formas precarizantes de trabalho oriundas da crise estrutural do capital. Este ressalta que a precarização do trabalho é resultado do aumento da fragmentação da classe trabalhadora, pela perda do seu poder de luta e enfraquecimento dos sindicatos e dos grupos de pressão (Antunes, 1997).

Já Vasapollo (2005), em seu livro intitulado *O Trabalho Atípico e a Precariedade*, apresenta a questão da precarização do trabalho no contexto italiano apontando que esta foi agudizada a partir da aprovação do pacote de reformas (trabalhista, previdenciária e sindical). Informa ainda que hoje na Itália existem vários tipos de contratação precária de trabalhadores por ele intitulada de *contratos atípicos de trabalho*³. Sua pesquisa ainda abordou a precarização do trabalho em outros países europeus (França, Alemanha, Reino Unido e Espanha).

Marcelino (2004), por sua vez, em seu estudo sobre a *Logística da Precarização*, estuda os mecanismos utilizados pelo capital japonês para terceirizar (precarizar) a força de trabalho no Brasil. Destacamos que o referido estudo investigou a precarização do trabalho em uma empresa privada, apontando que a terceirização é uma forma de precarização tão perversa quanto à situação do desemprego estrutural. A perda de direitos sociais e trabalhistas, o aumento da jornada de trabalho, a desregulamentação das leis trabalhistas e os contratos de trabalho, implicam em uma atividade extremamente desprotegida. Fundamentada em Antunes (1995 e 1999), Gounet (1999), Castel (1999), Harvey (1994), Lima (1996), postula, ademais, que *a precarização do trabalho é um dos*

3 ... quer dizer, temporário ou parcial (VASAPOLLO, 2005:49).

aspectos determinantes da fragmentação do proletariado, na tentativa de esvaziamento e enfraquecimento da luta de classes ensejada pelo capital (2004:119).

Oliveira (1991) relata a repercussão da precarização do trabalho docente universitário na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) na área da saúde e no hospital universitário.

Alves (1998), acima citado, apresenta um panorama do que ele denomina de *novo (e precário) mundo do trabalho*. Sua reflexão parte do contexto da reestruturação produtiva oriunda da mundialização do capital. De acordo com seus estudos, o *novo (e precário) mundo do trabalho* brota nos países capitalistas centrais, tendo como características principais *o aparecimento de uma nova classe operária, uma força de trabalho com mais alto nível educacional e de qualificação, um novo impulso à fragmentação de classe*, sendo esta última uma peculiaridade do atual momento. Isto se deve ao *desemprego estrutural e a proliferação da precarização de empregos e salários*. Este cenário possibilita-lhe desvelar a crise do sindicalismo moderno que se constitui no seu grande objeto de pesquisa (ALVES, 1998: 11).

Maués (2001), por sua vez, nos assinala a relação entre a intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras e dos considerados países em desenvolvimento que geram, entre outros problemas, a crise da universidade pública e, a reboque, a precarização do trabalho docente universitário.

Também julgamos relevante para a nossa investigação, a contribuição do livro *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação produtiva*, organizado por Pablo Gentili (2001). A obra ilustra o esforço de um conjunto de intelectuais que discutem o presente e os desafios das instituições de ensino superior, no contexto de profundas mudanças promovidas pelas políticas neoliberais na América Latina, expressão da reestruturação produtiva. Assim, ainda que em alguma medida, tome como referência basilar, os processos de reestruturação produtiva, mantendo-se, por conseguinte, distante da consideração mais radicalizada referente à crise do próprio sistema de capital, a obra oferece-nos condições de traçar algumas importantes mediações entre o fenômeno da precarização do trabalho docente e a atual crise da universidade pública brasileira, vitimada por uma reforma flagrantemente privatizante.

Outro autor que propiciou a nossa apreensão da relação entre a crise do capital e a privatização da universidade pública brasileira foi Osvaldo Coggiola (2001) com o livro *Universidade e Ciência na Crise Global*. Neste, Coggiola retrata de maneira brilhante e lúcida todo o processo de desmonte das Instituições de ensino superior – IES - públicas do Brasil, assim como o cenário histórico-social em que se passa este processo, apontando, ainda, o processo de privatização do espaço público que ele denomina de “privatização branca”, bem como a mercantilização da educação e outras conseqüências nefastas para o ensino superior público.

Revisamos ainda dois artigos, recentemente, publicados sobre a precarização do trabalho docente universitário em duas IES cearenses.

Costa (2007) estudou a precarização do quadro docente do curso de pedagogia em regime especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, constatando, que os professores do referido curso eram remunerados por serviços prestados, nas palavras de Costa: sem quaisquer “direitos trabalhistas” (COSTA, 2007: 285).

Silva & Silva (2007) apresentaram seus estudos iniciais sobre a precarização no ensino superior do Ceará, caracterizando as diversas formas de contratação de docentes para o ensino superior cearense, a saber: (a) *professor temporário substituto*; (b) *professor temporário visitante*; (c) *professor temporário horista*; (d) *professor temporário tarefeiro* (SILVA & SILVA, 2007: 300).

Ao longo da pesquisa, voltamos ainda uma vez a Lessa, para visitarmos as teses recentemente formuladas por esse autor (2007, 2007) acerca da docência como práxis de natureza distinta do trabalho propriamente dito, ou seja, daquele que produz materialmente a riqueza.

Ao lado da revisão da literatura, na abrangência acima indicada, recorreremos, para o alcance de nossos propósitos investigativos, à análise documental. Esta foi focada, como acima anunciamos, nos anais de eventos científicos da área educacional, mais especificamente, aqueles organizados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que se constituem no *lócus* investigativo por excelência da pesquisa, em sua dimensão mais propriamente empírica, assim como espaço ímpar

para a formação de professores. Esta decisão foi tomada tendo em vista o fato de ser a ANPEd um renomado e reconhecido espaço acadêmico preocupado com as questões educacionais nacionais nas suas diversas variações. Outro fator que favoreceu nossa escolha foi à acessibilidade oferecida com relação aos anais por meio da Internet o que nos propiciou a devida tranqüilidade na coleta do material para análise. Destacamos que, para fins de sistematização desta etapa da pesquisa, fizemos um recorte cronológico que data do período de 2001 a 2007, quando a Associação disponibiliza seus documentos (anais) por meio eletrônico.

É importante assinalarmos que a ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, instituída em 1976 pelo empenho de alguns Programas de Pós-Graduação da Área da Educação. No ano de 1979, a Associação firmou-se como sociedade civil e autônoma, acolhendo sócios institucionais que se tratavam dos Programas de Pós-Graduação em Educação e sócios individuais, que no caso eram os professores, os pesquisadores e os estudantes de pós-graduação em educação. Trava discussões em diversas áreas educacionais: Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação, Movimentos Sociais e Educação, Didática, Estado e Política Educacional, Educação Popular, Educação da Criança de Zero a Seis Anos, Formação de Professores, Trabalho e Educação, Alfabetização, Leitura e Escrita, Política de Educação Superior, Currículo, Educação Fundamental, Educação Especial, Educação e Comunicação, Psicologia da Educação, Educação de Jovens e Adultos, Educação Matemática.

Conforme pressupomos, a análise dos anais das reuniões anuais da referida Associação, esclarecerá em significativa medida como e com que intensidade o problema tem sido objeto das preocupações dos pesquisadores de educação, permitindo-nos aferir ainda, a perspectiva teórica, ou, dito de outra forma, os pressupostos onto-metodológicos que têm mediado tais estudos.

Esperamos que, ao final desta empreitada investigativa, tenhamos conseguido trazer novas luzes para a compreensão da relação entre a crise do capital e a precarização do trabalho que assola os mais diversos setores produtivos, a atividade docente inclusive.

CAPÍTULO 1: O TRABALHO COM FUNDAMENTO DO SER SOCIAL E A POLÊMICA SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO DOCENTE

Nem todos os “trabalhadores” trabalham!

Sérgio Lessa

Pretendemos neste capítulo delinear, brevemente, os elementos fundamentais para a compreensão da categoria trabalho em Marx, resgatada por Lukács, reafirmando a centralidade do referido complexo no mundo dos homens. Para tanto, fazemos uso, fundamentalmente, das contribuições teóricas de Lessa (2007, 2007), importante intérprete da ontologia marxiana/lukacsiana. Referenciamos-nos, ainda, em significativa medida, nas interpretações de Costa et. all. (2001), autores igualmente situados na perspectiva de Marx e Lukács. A seguir, registraremos, em seus termos mais gerais a discussão apresentada por Lessa, sobre a natureza do trabalho docente.

1.1 O trabalho como protoforma do ser social

O homem é um ser biológico e, portanto, constitui a natureza. Tem instintos como os demais animais e mantém uma relação estreita com a natureza. A diferença entre o homem e os demais animais, contrariando o que as nossas ‘queridas professoras’ nos ensinavam na escola, deve-se à maneira como o primeiro se relaciona com a natureza a fim de se manter vivo. O homem adapta, modifica, transforma a natureza para que esta atenda as suas necessidades reprodutivas. Esta ação humana na natureza, Marx denomina trabalho.

(...) o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida (MARX *apud* LESSA, 2007: 29).

Lessa aponta a *simultânea articulação e diferença do mundo dos homens com a natureza têm por fundamento o trabalho* (2007: 30). Logo, é o trabalho que possibilita o distanciamento do homem da natureza, tornando-o um ser social, por meio *de leis de*

desenvolvimento histórico completamente distintas das leis que regem os processos naturais (2007: 30 -31).

As conexões ontológicas inerentes ao trabalho [...], são: 1) a ação sobre a natureza e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática; 2) esta capacidade de idealizar (isto é, construir na idéia) antes de objetivar (isto é, construir objetivamente) possibilita a escolha entre as alternativas de cada situação e, 3) escolha feita, inicia-se a objetivação, que é sempre uma transformação da realidade; por isso toda objetivação produz uma nova situação, pois a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi transformada) (LESSA, 2007:31).

De acordo com Lessa, na esteira de Marx, o trabalho constrói o mundo dos homens e os próprios homens. Na medida em que o homem transforma a natureza ele também se transforma. Nas palavras do referido autor,

... Ao transformar a natureza, os homens também se transformam - pois, imediatamente, adquirem novos conhecimentos e habilidades. Esta nova situação (objetiva e subjetiva, bem entendido) faz com que surjam novas necessidades e novas possibilidades para atendê-las (o indivíduo possui conhecimentos e habilidades que não possuía anteriormente e, além disso, possui, por exemplo, um machado para auxiliá-lo na construção da próxima ferramenta). Estas novas necessidades e novas possibilidades impulsionam o indivíduo em direção a novas prévias ideações e, em seguida, a novas objetivações... (LESSA, 2007:31).

Outra questão a ser enaltecida sobre o trabalho trata das suas dimensões: social e coletiva. O autor citado afirma que *toda nova situação criada pela objetivação* possui estas dimensões. Ou seja, a cada nova situação o indivíduo e a sociedade deparam-se com o novo, que aponta novos meios de desenvolvimento da sociedade o que faz tanto indivíduo e sociedade evoluírem. Destacamos ainda que a dimensão social baseia-se na história vivida e que constitui a sociedade (LESSA, 2007:31).

Este complexo processo através do qual o trabalho constrói o mundo dos homens articula duas dimensões essenciais: a causalidade, ou as condições reais do mundo; e a teleologia, ou prévia ideação, ou, seja, o ato humano de pôr fins à sua ação. Esta é determinada historicamente pelas necessidades concretas constituindo-se, portanto numa resposta entre alternativas de resolução destas necessidades concretas. É importante observar que os atos teleologicamente postos objetivam-se em novas

causalidades. Desse modo, o trabalho apresenta um caráter histórico-social, uma vez que toda objetivação gera uma nova situação fazendo com que a história jamais se repita (LESSA, 2007:32).

Como bem interpreta Costa et all. (2001), a causalidade pode ser de dois tipos: a causalidade espontânea que seria referida à natureza, como esta se apresenta com seus processos físicos, químicos e biológicos; e a causalidade posta, que advém da intervenção do homem ao transformar a natureza, mediado pela prévia-ideação, produzindo uma nova causalidade. Ou seja, com a causalidade posta, o homem transforma a natureza para produzir aquilo que não existe na natureza espontaneamente, como por exemplo, uma cadeira (COSTA et all., 2001: P. 32).

Desta forma, lembramos que o trabalho insere o gênero humano num processo histórico de desenvolvimento da reprodução social. Isto confirma a sua centralidade no referido processo de reprodução social. A partir destas constatações é que Marx pode afirmar que

... os homens ao transformarem a natureza, transformam também a si próprios enquanto indivíduos e enquanto sociabilidade, consubstanciando, deste modo, a história enquanto autoconstrução humana (*apud* LESSA, 2007:32).

1.2 A polêmica sobre a natureza do trabalho docente.

Lessa esclarece em seu recém lançado livro intitulado *Serviço Social e Trabalho: porque o Serviço Social não é Trabalho* a diferença entre o Trabalho e as demais Práxis Sociais, dentre as quais se encontra a docência. Assim, pretendemos, neste capítulo, apresentar, brevemente, a citada discussão, destacando, contudo, que este resgate das teses críticas de Lessa foi realizado como um exercício de auto-compreensão das questões polêmicas sobre a relação entre trabalho trabalho e educação e sobre o estatuto da docência como práxis social.

Agora, que já explicitamos os elementos que possibilitam compreender o conceito marxiano de trabalho, nos questionamos, sob a inspiração de Lessa: E o professor, trabalha ou não? Recorremos ao autor a fim de que possamos nos introduzir neste polêmico debate.

Em sua publicação ***Serviço Social e trabalho: porque o serviço social não é trabalho***. Inicialmente, Lessa diz que do ponto de vista formal a práxis social do professor praticamente não se diferencia do operário. Vejamos a análise do autor:

Partem da prévia ideação, a objetivam através de transformações do real e, ao final deste processo, temos algo anteriormente inexistente: uma nova situação que, por sua vez, vai exigir novas prévias ideações e objetivações. (...) Todos eles promovem uma síntese entre teleologia e causalidade através de uma objetivação (LESSA, 2007: 43).

O segundo critério de análise da atividade docente, utilizado por Lessa, é o da materialidade o que o faz apontar algumas diferenças que ele denomina secundárias. Este momento da análise inicia-se com a afirmação de que ambos – professor, (ou assistente social) e operário – *trabalham em ambientes, utilizam ferramentas e produzem “coisas” distintas* (LESSA, 2007:43). Lessa pondera que se considerarmos à transmissão do conhecimento que será necessário ao operário na linha de produção para a montagem de um carro verificaremos que a ação docente tem uma repercussão peculiar no processo produtivo. Sem a aula do professor sobre o determinado assunto não será possível produzir o carro. Logo, Lessa diz, neste sentido, que a aula do professor é um momento da produção do carro o que o faz afirmar que a diferença entre o trabalho do professor e do operário é praticamente inexistente.

Outro aspecto que aproxima as práxis sociais do docente e do operário é o fato de ambos serem assalariadas não importando qual a origem deste salário. Ou seja, ambos são *“trabalhadores” no sentido mais comum: vendem as suas forças de trabalho em troca de um salário* (LESSA, 2007:44).

Lessa continua afirmando, contudo, que apenas o operário trabalha. E aponta que para entendermos o porquê de o professor não trabalhar precisamos ir direto ao que ele denomina de nóculo central da questão. O proferido autor destaca que a distinção entre o trabalho e as outras práxis sociais diz respeito à função social. Em sua argumentação:

Para Marx o trabalho possui uma função social muito precisa: faz a mediação entre o homem e a natureza, de tal modo a produzir a base material indispensável

para a reprodução das sociedades. O trabalho é a práxis social que produz os meios de produção e de subsistência sem os quais a sociedade não poderia sequer existir. Esta é a função social do trabalho e é isto que o distingue das outras práxis sociais (LESSA, 2007:45).

Por conseguinte, para que haja a efetivação do trabalho necessita-se de relações complexas entre o homem e a natureza. Para tanto, faz-se urgente à ação de outras práxis sociais que preparem e criem as condições sociais imprescindíveis para que o trabalho se concretize (LESSA, 2007: 46).

Dentre estas práxis sociais está a do docente que é responsável por reproduzir a ideologia dominante. Parafraseando Lessa, se os professores parassem de ministrar aulas muito provavelmente a sociedade continuaria a reproduzir-se. Caso os trabalhadores parassem de trabalhar por um tempo mínimo que fosse, a reprodução da sociedade estaria comprometida (LESSA, 2007: 46). Podemos verificar a dimensão desta afirmação nas palavras de Lessa: *Uma greve de poucas horas no setor energético pode paralisar toda a reprodução material da sociedade, ao contrário de uma greve de assistentes sociais ou de professores (2007: 46).*

Estas práxis sociais têm uma função social própria e diferente da função social do trabalho. De acordo com Lessa, tais práticas sociais *realizam e reproduzem as relações dos homens entre si e não entre os homens e a natureza (2007: 46).*

Para Lessa a práxis social do professor pode ser importante para que um determinado ato do trabalho seja realizado, no entanto não passará deste momento preparatório. Apesar de ser necessário para que o ato de trabalho se realize não se constitui no ato de trabalho em si, portanto, não é trabalho (Lessa, 2007: 47).

Lessa destaca que não é o momento de preparação do ato de trabalho que impulsiona a reprodução social e sim o trabalho. Suas palavras são muito esclarecedoras:

E isto porque, preparar a produção de um carro não é ainda a sua produção; [Ensinar como montar um carro – no caso o professor – não é ainda a sua produção] (...) Para sermos breves: se uma sociedade se limitasse a preparar os atos de trabalho, mas não transformasse a natureza, sua reprodução seria impossível. Pois, é

no trabalho, e não nas atividades que o preparam que temos a transformação da natureza nos meios de produção e de subsistência indispensáveis à reprodução social. É no trabalho que ocorre a reprodução da base material das sociedades: é esta função social que distingue o trabalho de todas as outras práxis.

Podemos dizer, com a ajuda da reflexão de Lessa, que a primeira diferença entre o trabalho e as demais práxis sociais – dentre elas, a do docente – é a função social que elas executam. Contudo, o autor enaltece a necessidade de se mencionar outras distinções existentes entre as categorias citadas.

Quando pensamos na categoria trabalho sua...

... causalidade a ser transformada é a natureza. Nela, as leis objetivas, as relações de causa e efeito (os nexos causais) não são construtos humanos, mas dadas pelo próprio desenvolvimento do ser natural (LESSA, 2007: 47).

Isto quer dizer que a natureza só poderá ser transformada se avaliarmos as diversas possibilidades e os vários limites que se apresentam a fim de atender a nossa necessidade. Lessa pondera sobre a questão, afirmando que o homem não pode mudar a natureza naquilo que ela não permite e cita o exemplo: *transformar água em machado ou descobrir a pedra filosofal...* (LESSA, 2007: 48). Outro destaque deve ser feito ao fato de que *as conseqüências do trabalho são processualidades que incorporam, em alguma medida, determinações naturais, e enquanto tais interferem na nossa história* (LESSA, 2007: 48).

Quando voltamos à análise das outras práxis sociais que tratam de preparar os atos de trabalho, de acordo com Lessa, *ocorre algo ontologicamente distinto* (LESSA, 2007:48). As atividades preparatórias para o trabalho preocupam-se em moldar as pessoas a determinado comportamento o que requer o uso do convencimento e da repressão. No caso do professor, quando este interfere sobre a consciência de seus alunos com a finalidade de atuarem de uma determinada forma, desencadeia *outras posições teleológicas e, não, processualidades naturais* (LESSA, 2007:48). Isto quer dizer que o produto da atividade docente é algo teleologicamente diferente da produção de um carro, por exemplo.

Lessa sintetiza a diferença entre trabalho e as demais práxis sociais com as seguintes palavras:

(...) o trabalho transforma a natureza nos meios de produção e de subsistência, as outras práxis, com todas as devidas mediações, ordenam o comportamento cotidiano dos homens de tal modo que, ao fim e ao cabo, os atos de trabalho possam se efetivar na forma historicamente necessária a cada formação social (LESSA, 2007:49).

Desta forma, o professor não realizaria, ao contrário do operário, um trabalho, mas sua ação estaria vinculada às necessidades postas para a realização do ato de trabalho. E a que classe social o docente pertence? Vejamos o que Lessa (2007), sob a inspiração de Marx, nos apresenta.

Colocando a questão de uma maneira sintética, a origem das classes sociais surge com a propriedade privada e esta emerge do momento em que o homem passa a desenvolver a agricultura e a pecuária. Só neste momento histórico o homem passa a produzir excedente e necessita explorar outro homem para a prática do trabalho, ou seja, para transformar a natureza a fim de produzir os bens necessários à reprodução da vida. Outro salto na produção social que podemos ilustrar ocorreu com a Revolução Industrial. Aqui vimos um grande desenvolvimento das forças produtivas por meio do trabalho proletário o que fez surgir à abundância no lugar da carência. Este alto grau de desenvolvimento das forças produtivas é antagonicamente contraditório as classes sociais (LESSA, 2007: 52). Nas palavras do autor:

Nesse período de dezenas de milhares de anos, a humanidade necessitou para o seu desenvolvimento da exploração da maioria da população. É nesse solo histórico delimitado, no seu limite inferior, pela descoberta da agricultura (a Revolução Neolítica) e, no seu limite superior, pela Revolução Industrial, denominado por Marx de “pré-história da humanidade”, que as classes sociais surgiram, se afirmaram e se desenvolveram (2007:52).

Vale lembrar que cada classe ocupa um lugar específico na sociedade o que constitui basicamente a sua diferença. No caso do capitalismo, o burguês é aquele que

vive do trabalho alheio, explora o trabalho de outros homens e possui os meios de produção. O proletário é aquele que vende a sua força de trabalho para sobreviver⁴.

As classes dominantes, desde a gênese da sociedade de classes, enfrentaram um problema que muito as afligia: o número muito superior de trabalhadores em relação ao número de senhores. Para tanto, fazia-se necessário elaborar algum mecanismo de controle destes trabalhadores que os levasse a continuar produzindo a riqueza da classe dominante. O nome dado a este mecanismo é Estado. O Estado tem como papel central a repressão dos trabalhadores seja pela violência, seja pela ideologia. Para isto, conta com a ação do Direito, da polícia, do exército e da educação, entre outros. Segundo Lessa estas são *instituições adequadas para aplicar na vida cotidiana a violência sem a qual a exploração do trabalho não é possível* (LESSA, 2007:53).

A fim de garantir que o Estado atue conforme os interesses das classes dominantes, este se constituirá de assalariados que, por sua vez, receberão *parte da riqueza produzida pelos trabalhadores* (LESSA, 2007: 53). Estes assalariados juntamente com a classe dominante constituirão a *porção parasitária da sociedade* de classes. Lessa aponta a diferença entre a classe dominante e classe assalariada:

(...) A diferença fundamental entre a classe dominante e os novos assalariados é que enquanto os senhores possuem a potência social para explorarem diretamente os trabalhadores e por isso ficam com a maior parte da riqueza produzida, os assalariados carecem dessa mesma potência e por isso têm que se contentar com as migalhas que os senhores deixam cair de suas mesas (2007:53).

Lessa continua destacando que a “parceria” entre classe dominante e um setor assalariado é *uma das determinações ontológicas mais universais das sociedades de classe* (2007:53). Na atual sociedade capitalista isto é perfeitamente perceptível. Tanto nas fábricas como nas fazendas existem aqueles funcionários assalariados responsáveis pela vigilância e pelo controle do trabalho. E ainda, *o exército, a polícia, os funcionários públicos, os magistrados, advogados, etc., todos eles encarregados de impor na vida cotidiana a ordem, a submissão dos operários à ordem burguesa* (LESSA, 2007: 53 - 54).

4 Cf. MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

Não podemos nos esquecer de que as forças produtivas do capitalismo são muito superiores à soma de todas as outras desenvolvidas nas sociedades de classes anteriores. Isto o torna diferente significativamente. Porque tem como consequência uma crescente divisão do trabalho originando, por conseguinte um volumoso número de “*profissões*”, *de atividades e de especializações* para que as funções anteriormente de responsabilidade do burguês sejam cumpridas. Assim, veremos surgir um crescente número de assalariados prontos a ajudar na manutenção do sistema do capital (LESSA, 2007: 54).

Outro ponto que diferencia o capitalismo das demais sociedades de classes é que o burguês, para continuar tendo lucros, terá que dividir a mais-valia retirada da exploração do trabalho do proletariado com os comerciantes. Isto se deve ao fato de que:

... como a forma de riqueza burguesa é o capital, e este apenas pode se reproduzir se as mercadorias forem vendidas, o aprofundamento da divisão social do trabalho torna cada vez mais difícil que o próprio dono da indústria ou latifúndio faça a venda de seus produtos. Todavia, sem a venda dos mesmos o burguês não conseguirá os lucros dos investimentos feitos e a ele não resta alternativa senão dividir a mais-valia que ele retira do proletariado com os comerciantes.

O que o autor deseja enfatizar é que os assalariados que apóiam a manutenção do sistema capitalista soma-se a uma outra grande quantidade de assalariados que, apesar de não serem operários, vivem do “*conteúdo material da riqueza social*” *produzido pelo proletariado* (LESSA, 2007: 55).

E ainda, temos o que Lessa chama de *terceiro setor de assalariados* (LESSA, 2007:55). Esta se constitui daqueles que buscam no mercado *comprar os bens imprescindíveis à vida* (LESSA, 2007:55). Desta forma, o burguês consegue extrair mais-valia sem explorar diretamente o trabalho proletário. Lessa cita o exemplo utilizado por Marx para ilustrar esta situação: o professor da escola privada. O burguês, notando existirem interessados em comprar educação, abre uma escola. Para tanto, contrata professores em troca de um salário e negocia as aulas por mensalidades. Com o dinheiro

recebido dos pais, o burguês paga o salário dos professores e as demais despesas. Mesmo assim, o que sobra é expressivamente maior do que foi pago aos docentes. Desta forma, o dono da escola apropria-se da mais-valia gerada pelos professores (LESSA, 2007: 55).

Entretanto, apesar de o professor produzir mais-valia, assim como produz o operário, sua atividade não gera riqueza como é o caso do trabalho operário. No trabalho operário, conforme insiste o autor, temos a transformação da natureza em mercadorias que aumentaram a *totalidade da riqueza social*. No caso da escola, o que acontece é que o valor das mensalidades corresponde à soma do salário do professor, as despesas da escola e a mais-valia, ou seja, só é um repasse de dinheiro de um dono para outro. A atividade escolar não gera riqueza social. A práxis docente possibilita apenas que a riqueza de vários indivíduos seja repassada para um: o dono da escola. Assim, concluímos que o professor é um assalariado que gera mais-valia, porém não é proletariado, uma vez que no exercício de sua atividade não transforma a natureza em meios de produção e subsistência para a humanidade. Juntamente, com os assalariados que não produzem mais-valia constituem a classe parasitária (LESSA, 2007:56).

Lessa (2007: 56 – 57) conclui que no modo de produção capitalista, devido as suas características peculiares, apresenta-se *uma enorme gama de funções sociais distintas* e estas *se escondem sob a relação de assalariamento*, a saber: 1) proletários do campo e da cidade – produzem mais-valia e riqueza para a sociedade; 2) assalariados produtivos⁵ – produzem mais-valia, no entanto, não produzem riqueza (é o caso dos professores); e, 3) assalariados improdutivos – não produzem mais-valia e nem riqueza (funcionários públicos são exemplos deste tipo).

Ainda inspirado nas contribuições de Marx para o desvelamento da realidade, Lessa afirma que, como os assalariados, de uma maneira geral, dependem da riqueza produzida pelos operários, estes constituem a denominada por Marx “classe de transição” a qual se encontra entre os burgueses e os proletários que são as classes fundamentais da atual organização social de classes – o capitalismo (LESSA, 2007: 57).

No entanto, apesar de haver *assalariados e assalariados* (LESSA, 2007:57) os

⁵ Decidimos classificar os assalariados em produtivos e em improdutivos uma vez que os primeiros produzem mais-valia e os últimos não a produzem. De acordo com Lessa, Marx classifica que os proletários e os assalariados (produtivos) por produzirem mais-valia em “trabalhadores produtivos”. Já os assalariados (improdutivos) por não produzirem mais-valia foram denominados por Marx de “trabalhadores improdutivos” (LESSA, 2007: 57).

proletários tornam-se especiais uma vez que eles são os únicos trabalhadores que tem as condições histórico-objetivas para fazer a revolução. E esta é a grande diferença entre proletários e assalariados. Nas palavras de Lessa: *... é isto que ontologicamente distingue o proletário do “trabalhador”. Se todo proletário é um trabalhador, nem todo trabalhador é um proletariado* (LESSA, 2007: 58).

Logo, conforme vimos explicitando neste capítulo, a análise de Lessa (2007) indica, que a atividade docente não se constitui em trabalho propriamente dito, uma vez que ela não transforma a natureza e não produz riqueza, porém é uma práxis social importante para o momento preparatório anterior ao trabalho; Ainda mais, o professor é um trabalhador produtivo, uma vez que, gera mais-valia; é assalariado e compõe a chamada classe de transição na sociedade de classes capitalista.

Posta a discussão em seus termos gerais, resta-nos retomar nossa problemática específica de estudo, enfatizando a necessidade de aprofundamento das elaborações produzidas por Lessa sobre a complexa questão do trabalho no capitalismo contemporâneo.

CAPÍTULO 2: A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO.

*A nova organização capitalista do trabalho é caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedentes para os assalariados. É o mal-estar do trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais. É o processo que **precariza a totalidade do viver social.***

Luciano Vasapollo.

O presente capítulo almeja apresentar a discussão acerca da relação entre a crise estrutural do capital anunciada por Mészáros e a precarização do trabalho que assola os trabalhadores em todo o mundo. Para tanto, contamos basicamente com as contribuições teóricas do referido teórico marxista para esta elaboração.

2.1 Elementos básicos de compreensão da crise estrutural do capital

A crise estrutural do capital, conforme explicitada por Mészáros, constitui-se a categoria central de compreensão da sociabilidade contemporânea.

Explica o referido autor, seguido de seus intérpretes, que, desde os primórdios da década de 1970, o sistema do capital mergulhou numa profunda crise que o fez utilizar novas estratégias a fim de tentar superá-la, tais como: a propalada globalização, o neoliberalismo, a flexibilização da produção de mercadorias. Nesse cenário, opera-se a intensificação inédita da exploração do trabalho, através de diferentes medidas, dentre as quais, destacam-se o desemprego e as múltiplas formas de precarização do trabalho, como vimos aqui apontando.

Assim, apoiados, fundamentalmente, em Mészáros, propomo-nos a desenhar a relação entre a crise do capital e a precarização do trabalho, fenômeno crescente nos

nossos dias.

O capitalismo, ao longo da sua existência, tem a marca da luta de classes, das desigualdades sociais, da acumulação de bens, da exploração da força de trabalho, da produção de mercadorias etc. A burguesia, por ser a classe dominante das esferas política, econômica e social no sistema capitalista intensificou o desenvolvimento das forças produtivas com o intuito de manter-se hegemônica no poder (MARX & ENGELS, 2003).

No entanto, Marx & Engels (2003), já apontavam que o capital apresentava sua fragilidade nas suas raízes onde os elementos que o fortalecem num movimento dialético o enfraquecem diante das variações do mercado. Nas palavras dos autores supracitados:

... moderna sociedade burguesa, que fez surgir como que por encanto possantes meios de produção e de troca, assemelham-se ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento (MARX & ENGELS, 2003:50).

Segundo Mészáros (2002) o atual momento do capitalismo parece demonstrar o que Marx & Engels profetizaram na obra *O Manifesto Comunista*. No presente momento, impera a *crise estrutural do capital* assim denominada por Mészáros (2000), que tem como características a queda da taxa de lucro, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, a hipertrofia da esfera financeira, a maior concentração de capitais nas mãos das empresas monopolistas e oligopolistas, a crise do *welfare state*, o incremento acentuado das privatizações, a precarização do trabalho, entre outras.

Vale destacar que Mészáros aponta que o caráter da referida crise é estrutural, pois, diferentemente das crises anteriores conhecidas como cíclicas, atinge os pilares do capital. Com a intenção de ressaltarmos esta diferença, vejamos os pontos indicados por Mészáros que revelam o caráter estrutural da crise contemporânea: 1) a produção tem caráter universal não se restringindo às esferas ou ramos; 2) tem abrangência global; 3) sua escala de tempo é vasta; 4) desdobra-se de forma lenta e gradual (MÉSZÁROS, 2000: 796).

Portanto, a crise apontada por Mészáros (2002, 2003) como sendo de caráter

estrutural e com intensidade nunca antes experimentada pelo capital apresenta como característica essencial, seu caráter destrutivo, o qual se une ao incremento científico-tecnológico orientado, em larga medida, para a produção do descartável, bem como às táticas de exploração crescentemente mais intensas da força de trabalho, aí contendo o desemprego e o sub-emprego, dentre outras dificuldades que assolam a hodierna sociabilidade.

A anunciada *crise de reprodução do sistema*, como nomeia Coggiola (1996), delinea os seus sinais iniciais a partir da década de 1970, mormente depois da queda do valor do petróleo. Nesta conjuntura testemunha-se também uma subproletarização intensificada, intercalada na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado, que, como denomina Antunes (1995), baliza a sociedade no capitalismo avançado. Por sua vez, concordando ainda com Antunes (1995), ao lado do emprego efetivo, aquele em tempo parcial, temporário, terceirizado ou subcontratado, não estruturado ou informal, apregoa a estilhaçamento e a diversificação das formas de superexploração do trabalho.

Contestando o discurso capitalista, que prega que o desemprego estrutural deriva da mudança tecnológica e da ampliação natural do exército de reserva, Coggiola (2002) assevera que, em concordância com a concepção de acumulação do lucro, o desemprego, como, de um modo geral, *a precarização das condições trabalhistas têm o propósito de ampliar o trabalho produtivo*, responsável direto pela produção de mais-valia. Neste sentido, as privatizações do conjunto de atividades econômicas têm como objetivo assegurar a taxa de acumulação capitalista, também nos setores de trabalho improdutivo, como se enquadra a educação, a saúde e a previdência social. Vejamos as palavras de Coggiola:

A informatização não constrói “sociedades de classe média”, pois essa camada social deriva do passado pré-monopolista, quando as camadas de profissionais mantinham uma posição intermediária entre capitalistas e operários por sua vinculação ainda indireta com o processo de acumulação. O proletariado é dominante e crescente porque também inclui os trabalhadores improdutivos, que não geram mais-valia, mas são indispensáveis para a realização da mesma no mercado: no passado, atuavam fora do alcance do capital, mas foram sendo integrados à acumulação, por serem transformados em ramos capitalistas as atividades de distribuição, serviços, financiamento e comercialização. O capitalismo impede que a redução da jornada de trabalho seja efetivada sem

afetar a remuneração do trabalhador (COGGIOLA, 2002, 483).

Este cenário caótico para a ordem do capital determinou que o sistema capitalista providenciasse uma resposta imediata à crise citada a fim de eliminá-la. Tal tentativa de sanar a crise, encontrada pelos plantonistas do capital, é o que conhecemos, de um modo geral, por políticas neoliberais e por reestruturação produtiva. Antunes (2003) afirma que o neoliberalismo nada mais é do que a reorganização do capital e do seu processo político-ideológico de dominação. O referido autor indica que os principais contornos do neoliberalismo são:

...a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2003:31).

Enquanto resposta à crise do capital, o neoliberalismo começa a ser implantado na década de 1970, primeiramente, na Inglaterra, no governo da Margareth Thatcher, seguido pelos Estados Unidos da América no mandato de Reagan. Gradativamente foi se expandindo para os países periféricos (ANTUNES, 2003).

Antunes (2003) alerta que o *sistema metabólico do capital* utiliza-se da chamada *lei de tendência decrescente do valor de uso das mercadorias* (MÉSZÁROS, 2002) e das políticas neoliberais de minimização da esfera estatal, sobretudo, no que concerne às áreas sociais (educação, saúde, segurança) como estratégias para superação da propalada crise. Os movimentos sociais e, especificamente, aqueles representativos das categorias docentes e discentes⁶ reconhecem a necessidade da sociedade coletivamente tomar uma atitude enérgica contra tal processo.

A reordenação do processo produtivo capitalista volta-se, em uma de suas ações, para a superação do padrão produtivo taylorista/fordista. Este será substituído por um novo padrão produtivo e das relações de trabalho denominado de toyotismo. Alves

⁶São exemplos de manifestações recentes em defesa da Educação Pública e Gratuita e contra a reforma universitária: a greve geral unificada dos professores e estudantes da Universidade Estadual do Ceará (capital e interior), em 2005; a greve dos professores das universidades federais, também em 2005; a greve dos estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, no mesmo ano; o Encontro Nacional dos Estudantes de Comunicação Social; o Encontro Nacional dos Estudantes de Agronomia; e o Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia, todos ocorridos em 2004.

(1998) afirma que o fordismo apresenta sinais de sua crise, sobretudo a partir dos anos de 1960, sendo que estes podem ser identificados por (...) *incremento da capacidade produtiva ociosa, excesso de mercadorias e estoque, um excedente de capital-dinheiro e um nível elevado de desemprego, de caráter estrutural* (ALVES, 1998:114).

O taylorismo/fordismo predominou na grande indústria durante quase todo o século XX. Fundamentava-se na produção em massa de mercadorias homogeneizada e verticatilizada; Racionalizava as operações dos trabalhadores no momento da produção, assim como, minimizava o desperdício da produção por meio do uso da esteira fordista e do cronômetro taylorista intensificando a exploração dos trabalhadores. Em síntese é uma *mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução* (ANTUNES, 2003: 37).

Marcelino (2004) nos ajuda a dimensionar de maneira clara o trabalhador próprio do taylorismo/fordismo com a categoria *operário-massa*. Esta consiste no trabalhador aos moldes do modo de produção fordista, logo sendo concebido como uma parte individual e fragmentada na produção e como um consumidor de massa. Tal homogeneização e individualidade tornam o trabalhador parte elementar de uma massa a serviço da produtividade e do consumo fordista.

O *toyotismo*, que dá continuidade à racionalização do período *tayloristalfordista*, é uma resposta à concorrência intercapitalista e de controle das lutas sociais contra as conseqüências do capital em crise. O *toyotismo* ou modo de produção flexível originado no Japão, na empresa Toyota, exige um novo modelo de trabalhador: *mais qualificado, participativo, multifuncional, polivalente, dotado de maior realização no espaço do trabalho* (ANTUNES, 2003: 48). Constitui-se de uma produção muito vinculada à demanda, busca atender as exigências mais individualizadas do mercado consumidor, logo a produção é variada e bastante heterogênea. Fundamenta-se no trabalho em equipe, com multivariabilidade de funções. O processo produtivo caracteriza-se como flexível uma vez que um trabalhador poderá operar várias máquinas simultaneamente. Orienta-se pelo princípio de aproveitar ao máximo o tempo de produção. Funciona de acordo com o sistema *kanban*⁷ e os estoques são mínimos (ANTUNES, 2003).

Tais transformações no mundo do trabalho atingem diretamente a classe

⁷O sistema kanban: faz uso de placas e senhas de comando para reposição de peças e de estoque (ANTUNES, 2003:54).

trabalhadora, sobretudo o operariado industrial tradicional, de acordo com Antunes, visto que esta “nova ordem” do capital propiciou uma redução do operariado fabril.

Antunes ainda aponta que, paralelamente a este processo, veremos surgir uma crescente subproletarização do trabalho, por meio do trabalho precário, temporário, parcial e terceirizado⁸. De acordo com este raciocínio, observa-se que, ao mesmo tempo em que temos uma inclinação à qualificação do trabalho, ocorre de forma desarmônica um claro processo de desqualificação dos trabalhadores, caracterizando-se segundo Antunes (1997: 47) *um processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros*.

Outra questão que nos chama a atenção é que veremos emergir, ainda que mesclado ao modelo fordista anterior, o chamado modo de produção flexível, que se faz acompanhar, fortemente, de um discurso falseado que propaga o fim da luta de classes. De acordo com esta perspectiva, cabe aos trabalhadores negarem a luta de classes, própria do sistema do capital, e se identificarem como “iguais” aos seus patrões, uma vez que, no discurso vigente os trabalhadores tornam-se colaboradores de seus patrões e, portanto devem disponibilizar também os seus conhecimentos e a sua criatividade para a qualificação da produção.

No toyotismo o capital apropria-se do saber e do fazer do trabalhador tornando o trabalho estranhado. Isto quer dizer que no modo de produção flexível o trabalhador deve pensar e agir para o capital, para a produtividade, pois a decisão do que e do como produzir não cabe ao trabalhador e sim ao capital (ANTUNES, 1997: 34).

Diante deste cenário de esgotamento do padrão fordista a classe trabalhadora percebe a desestabilidade da sua vida alienante. Assim, os trabalhadores organizam-se e reagem às relações fordistas. Marcelino aponta que os trabalhadores *recusam o trabalho alienante e a possibilidade de fazer dele o centro de suas vidas (2004:56)*.

Vasapollo (2005), por sua vez, ressalta que a tendência à flexibilização do trabalho não se constitui em uma alternativa para elevar as estatísticas de ocupação. Na verdade, tal fenômeno apresenta-se como uma imposição à força de trabalho com a finalidade de que os trabalhadores aceitem condições piores de trabalho e salários cada

⁸ A terceirização do trabalho traz a qualificação e a desqualificação dos trabalhadores e ao mesmo tempo, desemprega e quebra a estabilidade das condições trabalhistas (ANTUNES, 1997).

vez menores.

3.2 A precarização do trabalho como mecanismo de reprodução do capital no contexto da crise

O capitalismo, enquanto sistema produtivo que se desenvolve sem frear a sua expansão, enfrenta, a partir dos anos de 1970, uma crise que rompeu a sua onda produtiva e evolutiva. Uma das características que mais chama a atenção, de acordo com Marcelino (2004:09), é o uso de recursos renovados e perversos de *exploração da mais-valia, tanto a absoluta quanto a relativa*, que gerou uma nova forma de exploração dos trabalhadores em função do capital denominada a precarização do trabalho.

Como anteriormente mencionado, Vasapollo define trabalho precário como trabalho atípico, esclarecendo que este juntamente com o desemprego generalizado e as negociações dos direitos sociais *são condições do mercado de trabalho que provocam uma espécie de tipicidade do trabalho atípico, como forma de flexibilização imposta, que torna precário não apenas o trabalho, mas também, toda a vida social* (VASAPOLLO, 2005: 38).

Vasapollo nos ajuda a perceber que existe uma estreita relação entre a crise do capital, o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. Segundo o autor italiano:

A diminuição dos postos de trabalho efetivos e estáveis não só estão vinculados a um processo mais amplo de precariedade, mas também à afirmação de atividades flexibilizadas e intermitentes, em um contexto que supera o mercado de trabalho e se impõe como modalidade da vida cotidiana (VASAPOLLO, 2005, 35).

Além do mais, este momento perigoso para o capital também vem sendo enfrentado pelos plantonistas do capital com a priorização do mercado financeiro em detrimento do mercado produtivo. Isto leva a uma diminuição significativa na arrecadação do Estado além do aumento do desemprego.

O crescente índice de desemprego que produz, por conseguinte o desespero e a marginalização de muitos trabalhadores é uma das estratégias utilizadas pelo capital com a finalidade de ameaçar os membros da classe trabalhadora que ainda ocupam os postos de trabalho.

Para Mészáros o desemprego e a precarização do trabalho colocam-se como grandes desafios para a esquerda⁹. Ainda, para o autor esta temática merece destaque por dois motivos, a saber:

Atualmente, nenhum setor do trabalho está imune à miséria desumana do desemprego e do “trabalho temporário” (casualisation). (...) A segunda razão principal pela qual nos preocupamos com essa questão diz respeito a um problema de ordem estrutural, insuperável para o capital (MÉSZÁROS, 2006: p. 27).

Outro destaque realizado pelo autor húngaro trata da nomenclatura atribuída ao “trabalho temporário” de acordo com a língua. Mészáros afirma que este pode ser chamado de “precarização” do trabalho assim como muitas vezes ser traduzido de forma intencionalmente deturpada como “emprego flexível” (MÉSZÁROS, 2006: p. 48). E sua preocupação com o desemprego ou a precarização do trabalho com relação aos trabalhadores empregados consiste em saber *quando estes, forçosamente, vão vivenciar a precarização* (MÉSZÁROS, 2006: p. 27).

Mészáros aponta que três questões devem ser desenvolvidas para que compreendamos o complexo momento que a humanidade experimenta de desemprego e precarização do trabalho:

1) A “globalização” do desemprego e do “trabalho temporário” afeta até mesmo o mundo capitalista mais desenvolvido; 2) O mito da “flexibilidade” é uma maneira de dourar a pílula. Na realidade, estamos nos referindo a uma grave tendência socioeconômica de equalização descendente da taxa de exploração diferencial; 3) Uma solução possível aos problemas que enfrentamos é mudar das trocas socioeconômicas reguladas pela submissão à tirania do “tempo de trabalho necessário” (também chamado de “trabalho necessário”) e à emancipação por meio do “tempo disponível”, como

⁹ Este tema intitula o artigo *Desemprego e precarização um grande desafio para a esquerda* redigido por Mészáros e publicado no livro *Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil*, organizado por Ricardo Antunes, no ano de 2006.

uma alternativa ao modo de reprodução sociometabólica do capital
(MÉSZÁROS, 2006: p. 27 - 28).

Quanto à questão da “globalização” do desemprego, Mézszáros inicia sua análise crítica fazendo uso das manifestações em defesa da redução da carga horária de trabalho para 35 horas semanais sem diminuição dos salários dos trabalhadores. Segundo o autor citado, este tema vem sendo destaque nos dias de hoje por meio das defesas de socialistas da Europa, da América do Norte e da América do Sul. Esta situação deve ser lida como sendo um sinal do quão urgentes são os problemas do desemprego no mundo, assim como faz emergir *as contradições do sistema socioeconômico, que, por sua perversidade, impõem sofrimentos e miséria a milhões de desempregados* (MÉSZÁROS, 2006: p. 28).

Mézszáros explicita que a luta pela redução da carga horária de trabalho para 35 horas semanais deve ser percebida como sendo consciente da magnitude, das implicações de longo prazo de sua tarefa, do seu caráter inevitável de resistência à ordem do capital (MÉSZÁROS, 2006: p. 28). Para que possamos compreender melhor esta afirmação Mézszáros traça um paralelo entre a situação italiana e a norte-americana.

Na Itália, o Partido da Refundação Comunista manifesta preocupação com o crescimento do emprego e com a melhoria das condições de vida e paralelamente, exalta a necessidade de transformar a sociedade com a intensão de assegurar a diminuição da jornada de trabalho, o que possibilitará uma ordem social sem obstáculos ao pleno desenvolvimento humano. Mézszáros nos lembra que isto só será possível se a luta entrelaçar o horizonte imediato (redução da carga horária de trabalho) e a progressiva transformação social vigente (MÉSZÁROS, 2006: p. 28).

Os que estão do lado do capital negam a validade da redução da carga horária e da superação desta ordem social, fazendo uso do enaltecimento das virtudes deste *status quo* e apontam o modelo norte-americano como sendo um exemplo a ser seguido a fim de solucionarmos o problema do desemprego assim como demais males sociais (MÉSZÁROS, 2006: p. 28). Vejamos o que o editorial do *The Nation* fala sobre a situação dos Estados Unidos:

A taxa de pobreza no último ano – 13,7% - era mais elevada do que

em 1989, apesar dos sete anos de crescimento quase ininterrupto. Aproximadamente, 50 milhões de americanos – 19% da população – vivem abaixo da linha da pobreza. Aí se inclui uma em cada quatro crianças abaixo dos 18 anos, um em cada cinco cidadãos adultos e três em cada cinco famílias. Em dólares correntes, os rendimentos médios semanais dos trabalhadores caíram de US\$ 315, em 1973, para US\$ 256, em 1996, em declínio de 19%. No ano passado, um quinto das famílias mais pobres viu sua renda cair para US\$ 219, enquanto os 5% mais ricos ganhavam uma média de US\$ 6.440 (descontados os ganhos de capitais). [...] O número de americanos sem seguro-saúde permaneceu em 40,6 milhões, em 1995, um aumento de 41% desde meados da década de 1970. Em 1995, quase 80% dos não-assegurados eram famílias nas quais o chefe tinha um emprego (THE NATION *apud* MÉSZÁROS, 2006: p. 28 - 29).

Mészáros continua apontando dados sobre a situação americana que demonstram os efeitos e as conseqüências da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2006: p. 29).

...Podemos acrescentar aqui dados importantes, divulgados recentemente pelo Escritório de Orçamento do Congresso dos Estados Unidos, que foram considerados inaceitáveis até mesmo para os mais radicais apologistas do capital. Tais informações expõem que o rendimento de 1% da população mais rica equivale a 40% daqueles que estão em um patamar mais inferior (MÉSZÁROS, 2006: p. 29).

Estes dados, para Mészáros, comprovam que as avaliações quantitativas, que pretendem eufemizar as arruinadas condições de trabalho, não conseguem, mesmo utilizando da falácia da “flexibilidade” como alternativa para a crise, esconder a repercussão da expansão e da acumulação do capital (MÉSZÁROS, 2006: p. 29).

O referido autor ressalta o processo de mascaramento das taxas de desemprego no mundo com os exemplos da Grã-Bretanha e do Japão. Na Grã-Bretanha

os editores do *London Economist* que são reconhecidos como sendo os grandes defensores do capital reconheceram que os *números do desemprego foram 33 vezes “revisados” pelo governo a fim de torná-los mais apresentáveis*¹⁰ (MÉSZÁROS, 2006: p. 29. GRIFOS NOSSOS).

O Japão, por sua vez, registra como sendo empregados todos os trabalhadores que receberem um salário relativo a uma hora de trabalho na última semana do mês. Num bom português: Quem fizer um “bico” qualquer por mês escapará - artificialmente, é óbvio - das estatísticas de desemprego do Japão (MÉSZÁROS, 2006: p. 29).

Mészáros salienta que esta realidade de desemprego nos países de capitalismo avançado não é nova. Ela advém após *duas décadas e meia de expansão relativamente ininterrupta do capital no pós-guerra com a crise do capital. Neste sentido, surge como uma característica necessária e já deteriorada dessa crise estrutural* (MÉSZÁROS, 2006: p. 29). O citado autor aponta alguns desdobramentos desse momento crítico do capital para o desemprego.

Como resultado dessa tendência, o problema não se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação “racionalizadora” não está mais limitada aos “ramos periféricos de uma indústria obsoleta”, mas abarca alguns dos mais *desenvolvidos* e modernizados setores da produção – da indústria naval e da aeronáutica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial (MÉSZÁROS, 2006: p. 29 – 30).

Esta situação dramática demonstra que o presente momento histórico direciona-se para o colapso do sistema social e que também estamos nos defrontando com...

...a contradição fundamental do modo de produção capitalista como

¹⁰Vale destacar que, segundo o relato de Mészáros, em tais documentos não existe alusão aos casos de trabalho de dezesseis horas semanais que são considerados como sendo trabalho de tempo integral na citada Grã-Bretanha (MÉSZÁROS, 2006: p. 29).

um todo que transforma até mesmo as últimas conquistas do “desenvolvimento”, da “racionalização” e da “modernização” em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico (MÉSZÁROS, 2006: p. 30).

Outra consequência nefasta desta caminhada ao colapso do modo de produtivo capitalista é que não mais uma *multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “desprivilegiadas”* é que irá sofrer com as repercussões deste estágio do capitalismo, mas tanto os trabalhadores qualificados como os não-qualificados. Em poucas palavras, a **totalidade da força de trabalho da sociedade** (MÉSZÁROS, 2006: p. 30. GRIFOS DO AUTOR).

A análise acima de Mézáros foi elaborada entre os anos de 1971 e 1995 e ele afirma que vem ao longo deste período acompanhando uma ascensão superior a dez vezes da taxa de desemprego na Grã-Bretanha, como também em outros países. Cita, nesse sentido, alguns números: existem hoje 40 milhões de desempregados nos países industrialmente mais desenvolvidos, divididos assim: a Europa tem mais de 20 milhões e a Alemanha, mesmo com o propalado “milagre alemão” superou os 5 milhões de desempregados; Na Índia, existem 336 milhões de desempregados, bem como outros milhões vivenciando condições inadequadas de trabalho (MÉSZÁROS, 2006: p. 30).

Outra observação realizada durante este período é que o Fundo Monetário Internacional (FMI) que tem como missão *melhorar as condições econômicas dos países “em desenvolvimento” mais afetados pela crise*, não tem obtido êxito nesta empreitada. Pelo contrário, como afirma o editorial do *The Nation*:

A economia do México pode parecer estar bem, mas seu povo está mal. Desde a operação de salvamento do FMI, as camadas médias foram esmagadas; 25 mil pequenos negócios foram à falência; 2 milhões de trabalhadores perderam os seus empregos no mesmo período. Em dólares, os salários caíram 40%. O FMI destruiu a economia interna a fim de salvá-la (*THE NATION apud MÉSZÁROS, 2006: p. 30*).

Mézáros continua a discorrer sobre a instalação do desemprego estrutural no

mundo, com os casos da Hungria, da Rússia, do Vietnã e da China. Na Hungria cerca de 500 mil pessoas estão desempregadas e esta “conquista” motiva o FMI a parabenizar o país pelo feito. Mészáros faz questão de enaltecer que *esse número é ainda superior e vem aumentando* (MÉSZÁROS, 2006: p. 31). E lembra que se comparada a realidade da Hungria com outros países os 500 mil desempregados equivalem a *6,5 milhões de desempregados na Grã-Bretanha ou na Itália, e em algo em torno de 8 milhões de desempregados na Alemanha* (MÉSZÁROS, 2006: p. 31).

Na Rússia tão lamentável cenário se faz realidade por meio do agravamento realizado *com atitudes abusivas como o não-pagamento de meses de salários aos mineiros e a outros trabalhadores* (MÉSZÁROS, 2006: p. 31). Mészáros chama a atenção para o caso do Vietnã que a paz conquistada com muita luta encontra-se ameaçada pela reestruturação capitalista.

E a China, por sua vez, tem a taxa de desemprego em ascensão mesmo como todo o controle da sua economia. Mészáros afirma isto fundamentado num relatório confidencial elaborado pelo Ministério do Trabalho chinês em que merece destaque uma advertência ao governo chinês que afirma: *dentro de poucos anos o desemprego no país atingirá o índice de 268 milhões, o que poderá acarretar um perigo iminente de grandes explosões sociais -, a menos que medidas adequadas (mas não especificadas) sejam adotadas para conter esta tendência atual* (MÉSZÁROS, 2006: p. 31).

Esses dados nos possibilitam afirmar, na esteira de Mészáros (2006), que chegamos a um momento de desenvolvimento histórico do modo de produção capitalista que apresenta como um dos seus principais constituintes o desemprego. De acordo com o teórico marxista diante a este inédito formato, o capitalismo se estrutura por um conjunto fechado de inter-relações e de indeterminações que não apresentam alternativas para o desemprego o que se configura como um importante contra censo com o momento desenvolvimentista que marca o pós-guerra, que por alguns políticos liberais dos países, denominados por Mészáros de *privilegiados*, é considerado como sendo propício para o sonhado pleno emprego numa sociedade livre (MÉSZÁROS, 2006).

Com a propaganda notória, realizada nos últimos tempos, em defesa da “globalização¹¹” esta pode parecer uma interessante possibilidade de minimizar os

11[Leia-se como sendo a] *falsa idéia de expansão e integração do capital como um fenômeno radicalmente novo destinado a resolver todos os nossos problemas* (MÉSZÁROS, 2006: p. 31).

problemas do capitalismo. Entretanto, esta possibilidade, que vale salientar é *inerente à lógica do capital e desde a constituição do seu sistema há séculos, alcançou a maturidade de uma forma inexoravelmente ligada a sua crise estrutural* (MÉSZÁROS, 2006: p. 31), consiste na maneira contraditória em que o desenvolvimento produtivo e o controle do metabolismo social imputam uma parte cada vez maior de pessoas na *categoria de trabalho supérfluo*. Ainda, segundo Mézáros o surgimento trabalho supérfluo na ordem capitalista, já havia sido anunciado por Marx e Engels, em 1848, no Manifesto do Partido Comunista (MÉSZÁROS, 2006).

Recorremos às palavras de Mézáros para explicitar a situação problemática em que se encontra o capital lembrando que foi o próprio capital que a criou, destacando, contudo, que são os trabalhadores as maiores vítimas da barbárie que impõe no enfrentamento de seus problemas de acumulação.

Nas palavras de Mézáros, de todo modo,

Ironicamente, nesse caso, o desenvolvimento daquele que é de longe o mais dinâmico sistema produtivo da história culmina por proporcionar um número cada vez maior de seres humanos supérfluos para o seu mecanismo de produção, embora - de acordo com o caráter incorrigivelmente contraditório do sistema – estejam longe de ser supérfluos como consumidores. A novidade histórica desse tipo de desemprego do sistema globalmente integrado é que as contradições ocorridas em qualquer uma de suas partes específicas complicam e agravam os problemas de outras partes e, conseqüentemente, da sua totalidade (MÉSZÁROS, 2006: p. 32).

Portanto, a produção do desemprego, assim como, a *“diminuição dos custos”* são inevitáveis, uma vez que têm *origem nos imperativos antagônicos do capital, da busca do lucro e da acumulação*, que em momento algum podem ser negados ou, ainda, limitados em nome dos mais nobres princípios da racionalidade ou da humanidade. O capital não tem escolha: tem que seguir a sua ação determinada a conquistar a auto-expansão para que tenha em seu controle o rumo do *metabolismo social da reprodução*. E assim vemos caracterizado por Mézáros o que o autor chama de *sentido profundamente perturbador da “globalização”* (MÉSZÁROS, 2006: p. 32).

Segundo o autor mencionado o capital ao atingir este patamar de desenvolvimento não consegue rectificar as causas para sua crise estrutural. No máximo consegue-se camuflá-las utilizando os produtos e as revelações mais imediatos. Isto justifica o que assistimos hoje no que diz respeito ao desemprego. Como o capital não tem como sustentar o trabalhador, os seus plantonistas tratam de controlar energicamente os benefícios concedidos aos trabalhadores (que conhecemos como Estado de Bem-Estar) sob a forma do ataque e da tentativa de findar “Estado do Bem-Estar” (MÉSZÁROS, 2006).

Mészáros registra que é por este motivo que vemos: nos Estados Unidos os desempregados aderirem forçosamente aos “*programas de geração de trabalho do governo*” caso almejem serem assegurados por algum benefício social; na Grã-Bretanha, a adoção da perspectiva do Estado de Bem-Estar estadunidense com os “*programas sociais de geração de trabalho pelo governo*”, também está comprometida uma vez que a utiliza como forma de ameaçar os trabalhadores desempregados, como denuncia a manchete de um jornal britânico citada por Mészáros (“*Desempregados: alistem-se no Exército ou percam os benefícios*”) (2006: p. 32).

Assim vemos ser desmistificado a previsão realizada por alguns que os problemas sociais do sistema capitalista seriam superados com a propalada “*modernização*”, seguindo o modelo norte-americano. O que hoje vemos materializado é o contrário: pois, os problemas que eram considerados de países em desenvolvimento estão sendo enfrentados pelos países mais desenvolvidos. Então, não podemos deixar de reafirmar a tese mézáríana de que *a globalização do desemprego e da precarização* só poderá ser superada com o fim da ordem do capital (MÉSZÁROS, 2006).

Sobre o mito da “flexibilidade” Mészáros o analisa como sendo uma *equalização declinante da taxa de exploração diferencial* (MÉSZÁROS, 2006: p. 33). Quando a redução da carga horária semanal (de 40 horas para 35 horas) foi aprovada na França e estava para ser votada na Itália, os representantes empresariais e economistas afirmaram ser um erro e que este traria conseqüências desastrosas para a vida nos países citados, amedrontando e confundido a sociedade quanto esta concessão do capital aos trabalhadores. Entretanto, Mészáros ressalta que realmente há importantes desafios postos ao movimento operário em prol da conquista da redução da carga horária semanal

de trabalho sem prejuízos para os trabalhadores (MÉSZÁROS, 2006).

Contudo, estes desafios distanciam-se dos pintados pelos delegados do capital. Mézszáros destaca que os desafios podem ser resumidos em duas palavras: “flexibilidade” e “desregulamentação”. Porque consistem em palavras-chave em todos os setores da sociedade seja na política, seja entre o empresariado, além de serem bem aceitos por ser atribuídos a eles um tom progressista (MÉSZÁROS, 2006).

Apesar de representarem veementemente as *políticas neoliberais e os desejos antitrabalhistas*, a “flexibilidade” e a “desregulamentação” têm como propósito serem indicadas para todas as pessoas como sendo uma experiência próxima a maternidade. Entretanto, Mézszáros destaca que a “flexibilidade” em relação às práticas de trabalho [regularizada por meio da “desregulamentação”] *corresponde, na verdade, à desumanizadora precarização da força de trabalho* (MÉSZÁROS, 2006: p. 34). Faz questão de esclarecer ainda que a “flexibilidade” entendida como a propagação de condições precarizantes de trabalho é defendida pelas pessoas que concordam e consideram com democrática a legislação antitrabalho necessária para a sua implementação (MÉSZÁROS, 2006: p. 34).

Pretendendo fomentar a “flexibilidade do trabalho” e contestar as possibilidades de “mercados rígidos de trabalho” os representantes da ordem capitalista realizam tentativas diversas pelo mundo como são os casos do Japão da Europa com suas desregulamentações do trabalho que estão promovendo a eliminação em tempo recorde do emprego. Destaca que o ritmo é tão intenso que “os rígidos mercados de trabalho” não conseguem acompanhar o que leva a crer que a desregulamentação irá possibilitar o capital atingir, concomitantemente, os seus dois objetivos principais explicitados no início deste parágrafo (MÉSZÁROS, 2006: p. 34). Por conseguinte alguns acreditam que este cenário *proporcionará eventualmente a criação de empregos em novos mercados, absorvendo o excesso de força de trabalho* (MÉSZÁROS, 2006: p. 34).

Para tanto, o Japão como a Europa devem seguir o exemplo do modelo estadunidense que segundo um documento do FMI *estudos sugerem que os trabalhadores da Europa são menos propensos a deslocar-se à procura de trabalho do que os americanos* (MÉSZÁROS, 2006: p. 34). Concluindo esta reflexão o FMI indica sugestões que, de acordo com Mézszáros (2006), nos traz a memória a teoria de Pavlov

que trata do reflexo condicionado. Vejamos:

Suponha, por exemplo, que um governo corte os auxílios ao desemprego. Os trabalhadores têm agora um incentivo a mais para procurar trabalho e, dessa forma, o desemprego *deve* cair. Um aumento no número de trabalhadores à procura de emprego determina também a pressão descendente nos salários. Custos salariais mais baixos *devem*, como resultado, estimar o emprego (COE E SNOWER *apud* MÉSZÁROS, 2006: p. 34 - 35).

Outro indício que reafirma o “fortalecimento” do capitalismo refere-se à ampliação da carga horária de trabalho no mundo de uma maneira geral. Temos como exemplo o Japão que aprovou um projeto de lei que *elevou os limites da jornada de trabalho de 9 para 10 horas, e a semana de trabalho de 48 para 52 horas* (MÉSZÁROS, 2006: p. 35). Assim, as empresas terão mais horas de trabalho disponíveis para atender os seus interesses cabendo apenas respeitar o número máximo de horas de trabalho anual permitido. Desta forma, vemos ser tornado mais flexível a rotina do trabalho no país oriental citado, o que se configura como uma proximidade com as necessidades do capital em crise. A referida lei japonesa atenderá ao anseio empresarial de minimizar os gastos com alguns trabalhadores do setor escritório ao mesmo tempo em que terão autorização para explorarem cada vez mais o trabalho realizado por esta categoria laboral (MÉSZÁROS, 2006: p. 35). Para ilustrar a repercussão de tais mudanças na sociedade japonesa apresentamos o exemplo assustador mencionado por Mészáros:

...um jovem programador de computador **morreu devido ao excesso de trabalho**, segundo a sentença do Tribunal Distrital de Tóquio, na qual constava que “o tempo médio de **trabalho anual era superior a 3 mil horas**. Nos três meses anteriores à sua morte, o rapaz chegou a trabalhar **trezentas horas por mês**. Naquele momento ele estava ocupado em desenvolver um sistema de software para bancos”. [E continua citando] Outro caso de um **jovem rapaz que morreu** de ataque de coração devido ao excesso de trabalho: “nas duas semanas anteriores à sua morte, ele **trabalhou em média 16 horas e 19 minutos por dia**” (JAPAN PRESS WEEKLY *apud* MÉSZÁROS, 2006:35, GRIFOS NOSSOS).

Ficamos inconformados ao tomarmos conhecimento de tal absurdo e a indignação nos toma de maneira mais intensa porque sabemos que mesmo este nível sem escrúpulos de exploração da força de trabalho não é suficiente para conter a crise estrutural experimentada pelo capital na contemporaneidade (MÉSZÁROS, 2006:36).

Mészáros esclarece a relevância do exemplo japonês por se tratar de uma realidade à margem das condições dos chamados países de “Terceiro Mundo” e que muitas vezes já se naturalizaram as mais *cruéis e brutais* formas de sugamento da força de trabalho. Mesmo, estando entre as duas economias mais estáveis do mundo e sendo amplamente ovacionada pelos comandantes do capital a taxa de desemprego teima em crescer vertiginosamente além das altas precárias condições de trabalho que para muitos são consideradas piores do que no período de desenvolvimento e ascensão do pós-guerra com direito a *grande intensificação da exploração pelos cronogramas de trabalho em nome da “flexibilidade”, como também... do prolongamento da semana de trabalho forçado* (MÉSZÁROS, 2006:36).

Nos fundamentos da defesa da necessidade da “flexibilidade” juntamente com a *rígida e autoritária legislação trabalhista*, localizamos a *importante lei tendencial da equalização descendente da taxa de exploração diferencial*, que se evidencia com o caráter destruidor da globalização do capital no atual contexto de crise estrutural (MÉSZÁROS, 2006:36).

A lei mencionada, portanto, trata-se de uma necessidade do capital para manter o processo globalizante em suas relações de produção assim como nas de distribuição. E ainda deve ser destacado que a uniformização decrescente da *taxa de exploração diferencial* atinge igualmente os países capitalistas economicamente estáveis, inclusive os mais ricos como aponta Mészáros (2006). Desta forma, a crise estrutural do capital torna extinta qualquer relação trabalhista paternalista. Isto se evidencia com o apelo realizado por respeitáveis intelectuais num jornal italiano que tenta explicar o que torna mais grave a situação da relação capital-trabalho nos dias atuais:

...o que torna a situação grave é que a precarização e a insegurança (*“la precarietà e l’insicurezza”*) avançam por toda parte no mundo do trabalho: “o trabalho sem garantias e mal pago está se alastrando

como uma mancha de óleo, ao passo que mesmo o trabalho estável está sofrendo uma pressão em direção à intensificação sem precedentes à plena disponibilidade para uma submissão aos mais diversificados horários de trabalho” (MÉSZÁROS, 2006:37).

Por conseguinte, vemos que a crise do capital faz emergir inéditos e significativos desafios, contrariando sua meta de sanar os males que a muito são rebatidos. Os defensores do modo produtivo capitalista tentam nos iludir com verdades parciais como é o caso da propalada viabilidade do sistema (mesmo que o seu índice esteja em declínio). Para assegurar a manutenção do sistema, segundo Mézszáros, só há uma saída que se trata da *expensas do trabalho* (2006:38). Tal encaminhamento está sob a responsabilidade do Estado com sua ação intervencionista expressa o que nega a falácia do Estado mínimo do neoliberalismo. O referido autor conclui afirmando que...

...No final, contudo, a estratégia agora perseguida está fadada ao fracasso, desde que o movimento dos trabalhadores tenha êxito em rearticular radicalmente suas próprias estratégias e suas formas de organização, orientando-as rumo à criação de um movimento de massas genuíno, a fim de enfrentar o desafio histórico, pois nem os teóricos mais “otimistas” do FMI nem os daqueles órgãos generosamente financiados para fazer apologia ao capital conseguiram até agora inventar – e é improvável que o consigam no futuro – um dispositivo capaz de reprimir completamente a demanda crescente do poder de compra e a correspondente acumulação de capital a partir do agravamento das condições econômicas e dos “pacotes de salários precarizados” da força de trabalho (MÉSZÁROS, 2006:37).

Vasapollo, por seu turno, denuncia:

A flexibilização, definitivamente, não é a solução para aumentar os índices de ocupação. Ao contrário, é uma imposição à força de trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições (2005: 28).

Portanto, as mudanças ocorridas dentro da base produtiva geram o fenômeno da precarização do trabalho, o qual se faz cada vez mais freqüente no cotidiano da humanidade. Este fenômeno atinge, indiscriminadamente, ainda que, com suas devidas particularidades, o mundo do capital, seja nos ditos países de economia estável, seja nos países considerados em desenvolvimento, assim como, nos países pobres.

Capítulo 3 - A universidade no contexto da crise estrutural do capital e a precarização do trabalho docente no Brasil.

*Atualmente, nenhum setor do trabalho está imune
à miséria desumana do desemprego
e do “trabalho temporário” (casualisation).*

István Mészáros.

3.1 – Reforma universitária e trabalho docente precarizado

Os sinais da profunda crise vivenciada pelo capital, explicitados no contexto apresentado até então, favorecem o *início de uma reestruturação econômica e de um reajustamento social e político* (HARVEY *apud* MAÚES, 1991: p. 158). Em outras palavras, temos neste momento a consolidação de um novo padrão produtivo inspirado no modelo japonês denominado de *toyotismo*, assim como, verificamos a substituição do *keynesianismo* pelo neoliberalismo mudando, significativamente, a responsabilidade do Estado na sociedade (MAÚES, 1991: p. 158).

Este cenário nos permite apontar que o avanço do neoliberalismo, fruto da reestruturação produtiva como alternativa para superar a crise do capital, coloca novas exigências à educação quanto à execução de sua função social de atender às necessidades do processo produtivo. Lembramos que segundo Kuenzer *cada estágio de desenvolvimento das forças produtivas gesta um projeto pedagógico que corresponde às suas demandas de formação de intelectuais, tanto dirigentes quanto trabalhadores* (KUENZER *apud* MAÚES, 1991: p. 158).

Vale observar que, no Brasil, as políticas neoliberais ganharam maior destaque a partir dos anos 1990 tendo como marco inicial o governo de Fernando Collor de Mello. De acordo com Alves neste momento histórico *a política neoliberal impulsionou maior integração do capitalismo brasileiro à mundialização do capital* (1998: p. 09-10). Neste período (1990 – 1992) percebemos o avanço no país do neoliberalismo com o seu Estado Mínimo e sua onda de privatizações dos órgãos públicos.

Destacamos que a crise que assola o Estado brasileiro não é exclusividade de nosso território. Esta corresponde às mudanças significativas no Estado que ocorreram

em virtude da crise estrutural do capital (Mészáros, 2003). Berhring (2003: 197) reforça esta constatação quando aponta que:

(...) as mudanças em curso passam por uma reação do capital ao ciclo depressivo aberto no início dos anos 1970, que pressiona por uma refuncionalização do Estado, a qual corresponde a transformações no mundo do trabalho e da produção, da circulação e da regulação.

Outra observação que pode ser registrada no caso do Brasil na década de 1990, esta, apontada por Alves (1998), é que assistíamos uma ascendência qualitativa da reestruturação produtiva nos pólos industriais brasileiros centrais. O referido autor destaca que o desenvolvimento da crise do mundo do trabalho no país, sob a ordem neoliberal, acontece sobrepondo-se a *precariedade histórica – e estrutural – do estatuto salarial* vigente no Brasil e que chega aos *núcleos “modernos” da sociabilidade do trabalho, instaurando novas polarizações (e fraturas) internas às “ilhas de modernidade”, constituídas sob a época da industrialização substitutiva (ALVES, 1998: 10).*

Em virtude do governo de Fernando Collor de Mello ter se envolvido em casos de corrupção no ano de 1992, o que conduziu à renúncia do mesmo, o governo federal passa a ser de responsabilidade do vice-presidente Itamar Franco que não causou transtorno no curso das políticas neoliberais iniciadas por seu antecessor.

Nos governos seguintes (1995 – 1999/2000 – 2004) de Fernando Henrique Cardoso, o neoliberalismo, destruiu a *educação, a saúde, o salário, a estabilidade no emprego e o próprio emprego* (COGGIOLA, 2001:109). Como apontaremos adiante, o Governo Lula seguirá a trilha aberta pelos governos anteriores, cavando ainda mais fundo o projeto de destruição do público.

De acordo com Mattoso, o Estado brasileiro nunca experimentou um índice de desemprego como aquele apresentado nos anos de 1990. O referido autor aponta como efeitos nefastos da crise capitalista sobre o mercado de trabalho brasileiro o desemprego e a precarização do trabalho. Vejamos as palavras de Mattoso:

O desemprego e a precarização das condições e relações de trabalho que se observam ao longo dos anos de 1990 são um fenômeno de amplitude nacional, de extraordinária intensidade e jamais ocorrido na história do país [...] O Brasil nunca conviveu com um desemprego tão elevado. Tampouco com um grau crescente de deteriorização das condições de trabalho, com o crescimento vertiginoso do

trabalho temporário, por tempo determinado, sem renda fixa, em tempo parcial, enfim, os milhares de bicos que se espalham pelo país (MATTOSO apud FIGUEIREDO, 2003: 145 -146).

Para assegurar o cumprimento da agenda neoliberal, que vem a rodo ocasionar a destruição das vitórias sociais e educacionais, o governo federal elaborou e aprovou uma série de legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, por exemplo, na área educacional. A LDBEN acentuou a abertura das portas do ensino público à especulação das empresas privadas. No caso do ensino superior, o papel das empresas seria o de afinar as atividades das universidades públicas aos interesses do mercado (BRASIL, 2004:21, Art. 45). Não podemos nos furtar de destacar que, ao mesmo tempo, o ensino superior público brasileira padecia com o sucateamento nas suas instalações e recursos colocando em cheque a sua função social de produção de conhecimento *a produção da ciência engajava-se ao mercado e a um novo pacto social* (SILVA JUNIOR, 2002).

Vale destacar que, segundo vários estudos (JIMENEZ & ROCHA, 2001; JIMENEZ, 2001; DAVIES, 2002; NEVES, 2002; SILVA, 2003; MACHADO, 2004; SILVA, 2005) estas medidas são fruto da tentativa do capital, a partir da perspectiva dita neoliberal de contornar a sua grave crise por meio da educação, fazendo desta um nicho de mercado e atribuindo ao saber o caráter de mercadoria.

Assim, veremos surgir quase que por encanto, diversas propostas pedagógicas baseadas nas mudanças operadas pelo capital em crise no plano das relações de trabalho¹². Em cujo contexto, a educação passa a ser considerada *um investimento capaz de solucionar dificuldades de desemprego pelos quais passam os países ditos emergentes* (MAÚES, 1991: p. 159). Tal atividade torna-se a *solução simplificadora/reduzora apresentada pelos organismos internacionais, para a formação de novos quadros, impõe à educação novos desafios* (MAÚES, 1991: p. 159). Reafirma Freres (2008) que a educação é utilizada de forma ideológica para responsabilizar os trabalhadores por sua condição de empregado ou desempregado e, desta forma, mascara alguns dos sinais da crise do capital, mais fortemente sentidos nesses tempos, o desemprego crescente e a precarização do trabalho, através da apologia a empregabilidade e ao empreendedorismo.

12 Acerca das pedagogias postas a serviço dos interesses do capital contemporâneo, conferir Duarte (2001). Sobre a formação do *novo* trabalhador exigido pelo capital em seu contexto de crise estrutural, consultar Carmo (2004).

No que diz respeito ao panorama educacional brasileiro, este se adaptou a esse ideário e a sociedade foi aceitando e se moldando aos paradigmas que buscam legitimar a barbárie vigente. A fim de atender as orientações dos organismos defensores do grande capital, o governo brasileiro passa a implementar várias reformas, das quais destacamos a educacional que pretende agir como reguladora das relações sociais. Para tanto, as políticas educacionais em curso passam a ter mais zelo com a adequação do sistema educacional ao ajuste do Estado e às exigências do modo produtivo *toyotista* que consistiriam nas medidas necessárias para o capital sair da crise. Em poucas palavras, esta ação consistiu em atribuir um papel relevante à educação, facilitando que o Estado cumpra, dentro da perspectiva do capital, a sua nova função de ajustes estruturais e fiscais determinados pelos organismos internacionais (MAÚES, 1991: p. 159).

O atual governo de Luís Inácio Lula da Silva assumiu, com efeito, uma postura condizente aos interesses do capital, acedendo ao modelo neoliberal, segundo as análises de Leher (2004). O pesquisador afirma que os traços neoliberais na política vigente podem ser percebidos com mais evidência com a agenda de (contra)reformas (universitária, sindical, trabalhista, entre outras). Hoje, estamos assistindo à implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que consiste basicamente num conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias que tratam da educação geral. No tocante à Educação Superior, o PDE apresenta dois decretos (Decreto no. 6.096/07 – cria o REUNI e o decreto no. 6.095/07 – cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET) e duas portarias interministeriais (no. 22/07 e no. 224/07 – criação e consolidação do banco de professores equivalentes) dão curso a Reforma Universitária podendo trazer conseqüências negativas para este nível de ensino¹³ (ANDES, 2007). O ANDES é enfático: o PDE propiciará o fim do tripé ensino, pesquisa e extensão.

Maués (1991: p. 159) adverte, ademais, que o Ensino Superior passa a ser alvo de um processo reformatório gradual por meio de ações pontuais porque desta forma a repercussão das medidas tornam-se eufemizadas e às vezes nem são percebidas pela comunidade universitária, de uma maneira geral. Algumas medidas reformistas adotadas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Congresso Nacional que, no julgamento da autora citada merecem destaque são: a Lei 9192/95 sobre o processo de escolha dos dirigentes das IES; o Decreto 2026/96 que trata da

¹³Para aprofundar a questão, consultar a cartilha intitulada **PDE – O plano de desestruturação da educação superior**. Brasília: Outubro, 2007. www.andes.org.br

avaliação dos cursos e das instituições e a criação do Conselho Nacional, também regulamentado pela Lei 9131/95; e, a LDB 9394/96 que abre as portas para outras regulamentações como é o caso do Decreto Lei 2306/97¹⁴ que trata da diferenciação das IES (universidades, centros universitários, faculdades isoladas, faculdades integradas e institutos de educação superior) (MAÚES, 1991: p. 159).

A proposta de Reforma da Educação Superior tem como principal objetivo a superação da grave crise do capital, ampliando os espaços de acumulação do lucro, através da privatização desse nível de ensino. Faz-se necessário que a Educação Superior se ajuste e oriente suas atividades para o novo paradigma produtivo e para a nova regulação social que consiste no que ficou conhecido por neoliberalismo. Por este motivo, verificamos que estas características e medidas não se restringem ao território brasileiro. Elas se estendem aos países considerados periféricos que vem recebendo *uma assessoria direta dos organismos multilaterais*, com a intenção de assegurar a concretização da *reconfiguração necessária ao chamado mundo globalizado* (MAÚES, 1991: p. 159).

Maués cita uma pesquisa desenvolvida por Catani e Oliveira¹⁵, no ano de 2000 como indicadora de algumas características da Reforma do Ensino Superior. Tal estudo apresentou alguns resultados tais como:

...crise do financiamento, baixa eficiência do sistema, custo-aluno elevado, pressão para aumentar vagas no ensino superior, desequilíbrio de gastos entre educação básica e ensino superior, pouca flexibilidade às necessidades do mercado de trabalho, inadequação do modelo de universidade de pesquisa para o mundo em desenvolvimento (MAÚES, 1991: p. 159).

Ainda de acordo com a pesquisa indicada, a proposta de solução apresentada pelo Banco Mundial orienta que *a diversificação das fontes de financiamento e a*

14 O Decreto explicita que compete à Universidade o papel já consagrado pela Constituição de 1988, art. 207, ou seja, o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As demais instituições de ensino superior, salvo os Centros Universitários (a quem compete o papel do ensino e da extensão), deverão desenvolver atividades apenas voltadas para o ensino (MAÚES, 1991: p. 159).

15 A referida pesquisa traçou um quadro comparativo entre o Banco Mundial, a UNESCO e a Comissão Européia (Relatório Attali elaborado pelo Ministério da Educação da França) que focalizaram os temas: diagnóstico da crise, os desafios que a crise impõe as IES, os princípios e as missões que as IES devem abraçar e as políticas e estratégias para que as IES venham corresponder as exigências do novo mundo do trabalho (MAÚES, 1991: p. 159).

diferenciação das instituições do sistema de ensino superior (MAÚES, 1991: p. 159-60).

Por sua vez, o Relatório de *Attalli* indica que...

...sejam consideradas as demandas do processo de mundialização da economia de mercado, bem como a revolução nas ciências e tecnologias e nos vínculos com o Estado, assim como as ligações com as empresas, os modos de aprendizagem dos saberes (MAÚES, 1991: p. 159 -60).

A pesquisa citada aponta que, para o *Banco Mundial*, o *Ensino Superior deve ter como missão a eficiência, a qualidade e a equidade*. Por outro lado, a UNESCO assinala a pertinência, a qualidade e a internacionalização como princípios de tal nível de ensino. Por sua vez, o Relatório de *Attalli* coloca a *homogeneidade e diversificação do sistema* (MAÚES, 1991: p. 160).

Maués (1991) ressalta ainda que, no que se refere às políticas e estratégias que os pareceres das instituições internacionais, em foco elaboraram, se identificam.

(...) A diversificação e a diferenciação dos sistemas e das instituições é consenso, significando que se deve buscar novas formas de financiamento, assim como diferenciar as instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas (CATANI E OLIVEIRA *apud* MAÚES, 1991: p. 160).

Outras indicações tratam da avaliação afirmando que esta é *uma política fundamental para o atingimento dos objetivos de diferenciação e diversificação*. O Banco Mundial aponta ainda como estratégias *o fortalecimento dos vínculos com o setor produtivo da economia e o aumento da concorrência entre as instituições, além de conceder autonomia gerencial*. Estas orientações têm sido implementadas, sobretudo nos países em desenvolvimento como é o caso do Brasil (MAÚES, 1991: p. 160).

Os resultados destes pareceres, segundo Maués, provocam desdobramentos diversos que se materializam em ações mais específicas como o que verificamos nas políticas educacionais para o Ensino Superior Público (MAÚES, 1991: p. 160).

Maués nos lembra que a Universidade Pública brasileira vem sendo alvo de tentativas para ser privatizada, para negar os interesses da maioria da população e *passar a atender os interesses do capital, ou de quem for o seu proprietário e com ela quiser obter lucro* (MAÚES, 1991: p. 160).

Além dos referidos ataques a universidade pública brasileira tem sido difamada pelo governo como sendo improdutiva, que tem problemas de gerenciamento de recursos, *que a relação professor-aluno é uma das mais baixas do planeta*, com o objetivo de confundir as pessoas e desmoralizar a comunidade acadêmica frente à sociedade (MAÚES, 1991: p. 160).

Maués afirma que é por estes motivos que ouvimos que a universidade pública está **sucateada, sitiada, em ruínas, agredida e mercantilizada** (MAÚES, 1991: p. 160 – GRIFOS DO ORIGINAL). A autora diz ainda que o modelo de universidade pretendido pelo capital preocupa-se apenas com a quantidade da produção acadêmica (artigos, congressos, livros etc.). A qualidade não consiste em prioridade ou pré-requisito. O desenvolvimento de pesquisas na universidade do capital só será financiado se sua utilidade dos seus resultados for imediata. Enfim, que...

A Universidade Pública, no Brasil, continua no epicentro das discussões, no olho do furacão porque as políticas determinadas pelos organismos multilaterais apontam para a privatização, para a desresponsabilização do governo com o ensino superior... (MAÚES, 1991: p. 160).

O processo de privatização da universidade pública, também é denunciado por Coggiola que nos alerta para a sua progressão nos últimos anos:

É no quadro da crise que a questão da privatização assume formas brutais: a educação superior em especial – deve ser transformada em um ‘negócio’ para um capital em crise, desesperado por novos campos de exploração lucrativa, assim como acontece com a previdência, a saúde, etc. (2001:110).

Nesse contexto, surgem várias ações voltadas para a privatização como a busca de recursos financeiros fora da universidade e a utilização da legislação como aporte para as mudanças. Coggiola (2001) afirma que este fenômeno segue uma

tendência internacional, apresentando-nos o caso do ensino superior da Argentina como exemplo, destacando que as estratégias para fundar a universidade pública vão desde a *privatização branca* a *privatização por decreto* (COGGIOLA, 2001). Apesar de todo o ataque dos governos neoliberais que elencamos, a educação e especificamente a universidade pública ainda demonstra sinais de resistência¹⁶ em se adaptar aos ditames do capital.

A fim de consolidar a *privatização branca* denunciada por Coggiola (2001), o governo Lula da Silva, segundo Leher (2004), lança a toque de caixa a (contra)reforma universitária que tratará de privatizá-la também por decreto. Com o intuito de compreendermos o alerta acreditamos ser relevante apresentarmos os argumentos dos representantes do capital sobre a universidade pública. Conforme registrou Jimenez, segundo o ex-ministro da educação Cristóvão Buarque (2003):

(...) a Universidade não mais representaria a vanguarda do conhecimento, uma vez que (...) as pesquisas de ponta seriam hoje realizadas por fora do *campus* universitário. (...) 'uma tese de doutorado feita em quatro ou cinco anos, já estará obsoleta, ou se tornará, em breve, ultrapassada'. (...) também teria sido a Universidade desbancada pela *INTERNET*, como *lócus* de transmissão do saber. A Universidade não mais garantiria o emprego de seus egressos, o que se deveria (...) à defasagem dos currículos acadêmicos frente às gigantescas mudanças que têm abalado a sociedade. [Disse ainda que,] (...) a Universidade não se sensibilizaria 'com as questões sociais', ou se ocuparia adequadamente com a formação do professor do ensino básico (JIMENEZ, 2003:387-388).

Para tais mazelas, o ex-ministro aponta como soluções a ampliação das vagas das Instituições de Ensino Superior – IES públicas mediante a oferta do ensino à distância, a redução do tempo de duração dos cursos de graduação e pós-graduação, as atividades de extensão atreladas aos programas oficiais e a prática interdisciplinar (JIMENEZ, 2003).

Leher (2004) destaca que as respostas apontadas pelo então ministro constituem o anteprojeto de lei sobre a reforma universitária, que atravessou os anos, ultrapassando mesmo a substituição de Buarque no Ministério de Educação. Tal medida alerta o autor, desfere o golpe fatal na universidade pública brasileira.

¹⁶ Isto é confirmado, por exemplo, com a greve das universidades federais que abarcou professores, servidores e estudantes, em 2005, na qual teve destaque uma reivindicação referente a concurso público para professor.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN) apresenta a análise da quarta versão do projeto de lei da reforma da educação superior brasileira submetida no mês de junho de 2006 ao Parlamento Nacional, o projeto de lei no. 4.212/04 de autoria do deputado Átila Lira (PSDB/PI) e o de no. 4.221/04 de autoria do deputado João Matos (PMDB/SC), por meio da publicação intitulada *Os rumos desastrosos da Reforma Universitária proposta pelo governo: é preciso agir!*

Entre tantos problemas apontados pelo Andes enaltecemos a questão latente da precarização do trabalho docente universitário presente nas propostas de reforma universitária. De acordo com o Andes, o projeto de lei no. 4.221, de João Matos propõe no artigo 10 inciso III, que a contratação de docentes para as IES deverá se dar sob o regime *de tempo contínuo* que se constitui numa tentativa de legalizar a precarização do trabalho docente fazendo emergir oficialmente a categoria de professor horista na universidade, uma vez que, esta proposta poderá efetivar-se por tempo integral ou parcial. Vejamos o que está escrito literalmente na proposta citada referente ao contrato precário do docente de ensino superior:

... a produção intelectual institucionalizada consiste na realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística, por um **certo número** de professores, predominantemente doutores, ao longo de um **determinado período** e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica (MATOS apud ANDES, 2006: 02).

Gentili (2001) igualmente afirma que o processo de reforma universitária, defendido e implementado pelos governos neoliberais, relaciona-se com o fortalecimento das relações precarizantes de trabalho no ambiente universitário público. Nas palavras do autor:

Dessa forma, o processo de reestruturação universitária atualmente promovido pelos governos neoliberais tende a gerar um círculo vicioso de precarização que questiona o caráter público das universidades e, assim, redefine a função social que estas instituições exercem (ou deveriam exercer) em uma sociedade democrática. Essa dinâmica assume relevância em dois níveis entrelaçados: 1) o da nova articulação institucional (produto da deteriorização das condições do trabalho docente, da mercantilização do sistema de pós-graduação; 2) o da

reconversão intelectual do campo acadêmico (que bloqueia as condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especialmente, sobre a realidade educacional) (GENTILLI, 2001: 99 -100).

Oliveira¹⁷ (1996) nos lembra que as orientações que indicam a desobrigação do Estado com os serviços públicos, como é o caso da Educação, existem há no mínimo trinta anos. Entretanto, nota-se na década de 1980 uma intensificação destas medidas neoliberais, quando o Estado não satisfeito com os cortes de recursos para os serviços sociais autoriza a iniciativa privada a estender os seus tentáculos às atividades super lucrativas como a educação e a saúde. Este fato somado à mínima abertura para concursos públicos a fim de preencher as vagas surgidas com as aposentadorias, mortes ou ainda, por expansão dos serviços, tanto nas universidades públicas como em seus hospitais universitários, tem colocado em risco o pleno funcionamento destas instituições, não restando alternativa a não ser a contratação precária de recursos humanos (OLIVEIRA, 1996: p. 48).

Ainda de acordo com as análises de Oliveira, *a precarização ocorre, na área da docência, com a contratação de professores substitutos e visitantes* (1996: p. 48). A referida autora aponta também que desde 1985 existe uma relativa estabilidade para o quadro efetivo das universidades federais. Em 1990, inicia-se um processo de ameaça a esta estabilidade com a Revisão Constitucional que prevê para os servidores públicos a perda de conquistas e direitos trabalhistas historicamente adquiridos... (OLIVEIRA, 1996: 48) Tal situação instável levou a um aumento significativo de aposentadorias o que comprometeu veementemente o funcionamento regular das universidades federais. Com a intenção de superar este problema, as IES federais utilizaram o recurso de flexibilizar as relações trabalhistas dos seus recursos humanos (OLIVEIRA, 1996: p.48).

Por outro lado, Oliveira assevera que a propalada solução dos problemas de carência de recursos humanos para as universidades, denominada de flexibilização forjou um problema inédito no cotidiano universitário, uma vez que ela atinge diretamente a *qualidade e as condições de trabalho de servidores* (OLIVEIRA, 1996: p.49). Isto se deve entre outros motivos pela precariedade do contrato de trabalho e os níveis salariais mantidos pelo governo federal que desmotiva os profissionais com títulos e com qualificação para o trabalho acadêmico.

¹⁷Oliveira, a exemplo de Maués, também está inserida entre os pesquisadores brasileiros atentos à problemática da precarização do trabalho docente no Brasil.

Conforme Oliveira (1996), geralmente, quem se candidata a uma vaga de professor substituto numa universidade são pessoas recém graduadas ou desempregadas com formação de nível superior, porém sem o devido manejo didático necessário à docência no ensino superior. Seria interessante, contudo, observar até que ponto este perfil ainda corresponderia ao candidato a professor substituto nos dias atuais, quando se pode facilmente atestar a significativa incidência de mestres e, mesmo, doutores, concorrendo a vagas para essa categoria de emprego¹⁸.

O contrato de professor substituto não pode ser renovado ininterruptamente, sendo necessário que ocorram novas seleções públicas o que, por conseguinte, eleva o índice de rotatividade na contratação de professores e provoca uma queda na qualidade de ensino uma vez que *o planejamento dos cursos e disciplinas fica comprometido* (OLIVEIRA, 1996: p.49).

Enfim, este é o contexto em que surge o fenômeno da precarização do trabalho: de um lado, a incorrigível lógica do capital e, do outro, seus impactos no mundo do trabalho. No que concerne à precarização do trabalho docente universitário, apontamos que este guarda a peculiaridade do ataque às IES públicas materializado no mundo pelo pacote de reformas, dentre elas a reforma educacional. Isto fortalece a relevância deste estudo que consiste no desvelamento e no enriquecimento das discussões, estudos e pesquisas que estão sendo desenvolvidas em defesa do ensino público.

3.2 Estudos selecionados sobre a precarização do trabalho docente no contexto da ANPED.

Neste sub-capítulo, disponibilizamos a discussão oriunda do levantamento e análise dos anais de eventos científicos da área educacional, a fim de verificarmos o tratamento conferido pelos pesquisadores educacionais reunidos em torno da ANPED, à questão da precarização do trabalho docente universitário no Brasil. Esta atividade é

¹⁸ Nesse sentido, é oportuno destacar que a Universidade Federal do Amazonas – UFAM vem de lançar (em 20/05/2008) um edital para a seleção de um professor substituto na área de farmacodinâmica, o qual trabalhará 20 horas por semana e fará jus a um salário de hum mil e trezentos e reais (R\$1.300,00). O grau de doutor é exigido para os candidatos à referida vaga.

fundamental para que possamos contribuir, significativamente, com o descortinamento do fenômeno em foco.

Os espaços científicos mais relevantes da área educacional são: a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (Epenn). Para tanto, selecionamos a ANPEd para fazermos pretendido mapeamento, por termos tido mais facilmente acesso aos anais produzidos no âmbito dessa Instituição.

Esclarecidos, devidamente, os critérios que estabelecemos para realizarmos este momento da pesquisa delineamos um breve histórico da ANPEd e, finalizamos com a análise dos trabalhos encontrados nos seus anais que investigaram a precarização do trabalho docente universitário.

3.2.1 Breve histórico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, instituída em 1976 pelo empenho de alguns Programas de Pós-graduação da Área da Educação. No ano de 1979 a Associação firmou-se como sociedade civil e autônoma, acolhendo sócios institucionais que se tratavam dos Programas de Pós-Graduação em Educação e sócios individuais, que no caso eram os professores, os pesquisadores e os estudantes de pós-graduação em educação.

O objetivo da referida Associação é a busca do desenvolvimento e da consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Durante sua existência tem se projetado no país e fora dele, como um relevante espaço disposto a debater as questões científicas e políticas da área, constituindo-se uma referencia para acompanhamento da produção nacional no campo educacional.

Suas atividades organizam-se em dois campos, a saber: 1) Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação – EDUFORUM: este representa os Programas de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* (mestrados e

doutorados); 2) Grupos de Trabalho – GT's: unem os pesquisadores interessados em determinadas áreas do conhecimento educacional.

As áreas temáticas que se encontram na ANPEd para discussão são:

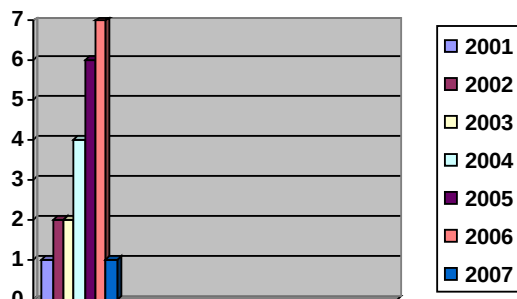
- Filosofia da Educação;
- História da Educação;
- Sociologia da Educação;
- Movimentos Sociais e Educação;
- Didática;
- Estado e Política Educacional;
- Educação Popular;
- Educação da Criança de Zero a Seis Anos;
- Formação de Professores;
- Trabalho e Educação;
- Alfabetização, Leitura e Escrita;
- Política de Educação Superior;
- Currículo;
- Educação Fundamental;
- Educação Especial;
- Educação e Comunicação;
- Psicologia da Educação;
- Educação de Jovens e Adultos;
- Educação Matemática.

3.2.2 A precarização do trabalho docente universitário nos anais da ANPEd (2001 - 2007).

Como indicamos, anteriormente, realizamos uma seleção nos anais da ANPEd correspondentes ao período de 2001 – 2007. Para tanto, inicialmente, nos munimos com o recurso *Editar e Localizar (nesta página)* ofertado na barra de ferramentas do *Microsoft Internet Explorer* versão 6.0 29000.2180.xpsp_rtm.040803-2158 a fim de selecionar os estudos que apresentassem as palavras-chave: precarização do trabalho, trabalho docente e flexibilização do trabalho. Realizamos a busca por estas palavras-chave nas

reuniões anuais da ANPEd em cada um dos vinte e três GT's que constituem o fórum. Seleccionamos vinte e três trabalhos para análise, a saber:

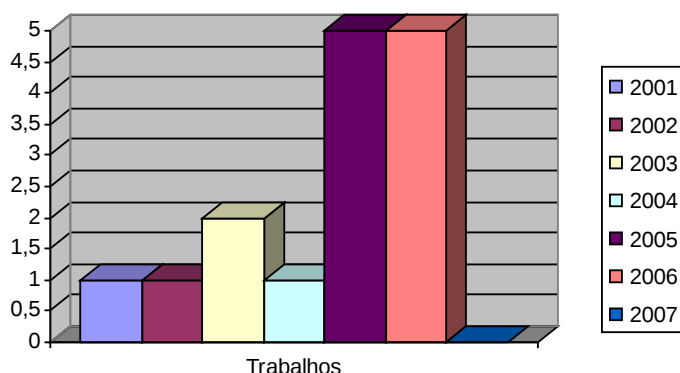
Gráfico 01: Número de trabalhos seleccionados nos anais da ANPEd por ano



Fonte: Anais da ANPEd (2001 – 2007)

O segundo passo consistiu na leitura e releitura dos vinte e três trabalhos seleccionados com o objetivo de apreender do que se tratavam estas pesquisas para que mais uma vez realizássemos outra seleção: desta vez, buscamos por trabalhos que tivessem como foco a investigação do fenômeno da precarização do trabalho docente. Dos vinte e três trabalhos iniciais restaram 15, para que aprofundássemos a análise, distribuídos por ano como podemos visualizar no gráfico a seguir:

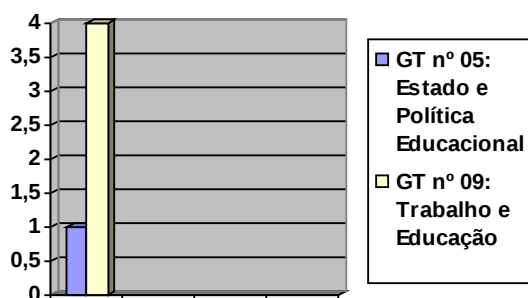
Gráfico 02: Número de trabalhos seleccionados para análise por ano



Na 28ª Reunião Anual da ANPEd, ocorrida em 2005, seleccionamos cinco trabalhos em dois GT's a saber:

Gráfico 03: Número de pesquisas seleccionadas na 28ª Reunião Anual da

ANPEd por GT.



Fonte: Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd – 2005.

Destes, escolhemos um para que neste momento, estivéssemos apresentando a análise. O selecionado foi um trabalho do GT nº 9 “Trabalho e Educação” selecionamos um trabalho completo que analisa a precarização do trabalho docente. Trata-se da pesquisa de Edna Garcia Maciel Fiod (2005), denominada *A precarização do trabalho docente*, que analisou o significado da existência de uma quantidade expressiva de professores admitidos em caráter temporário (ACT’s), na rede pública estatal catarinense. A referida autora destaca que, apesar de os dados gerais existentes sobre o número de professores ACT's indicarem que o trabalho precário vinha sofrendo um incremento incessante ao longo dos últimos anos, os elementos empíricos coletados, ainda que parciais, mostraram que estaria ocorrendo um decréscimo tanto na contratação de professores efetivos como temporários no Estado de Santa Catarina. Portanto, traçou como objetivos de sua pesquisa explicitar teoricamente a natureza do trabalho do professor para, assim, compreender o que é o professor temporário, esse trabalhador com vínculo precário que ora está empregado, ora desempregado.

Quanto à orientação metodológica, a referida autora iniciou pela revisão bibliográfica que lhe possibilitou perceber que a modernização da educação no Estado de Santa Catarina *ocorreu por meio de um duplo processo: com trabalhadores estáveis e com trabalhadores temporários, contingentes, portanto, com relações flexíveis ou precárias de trabalho* (FIOD, 2005: s/p). A seguir, executou um trabalho de campo, que coletou dados de 33 Escolas Estaduais de Educação Básica (incluindo a educação fundamental, o ensino médio, a educação especial e a educação de jovens e adultos), durante o período de 1990 a 2004.

Os autores selecionados para a fundamentação teórica da pesquisa foram:

Oliveira (1988 e 2000), Valle (2003), Antunes (1995 e 2000); Harvey (1992), Garcia & Salsmann (2003), Miguel (1996), Alves (1998 e 2000), Souza (2002 e 2004) e Bravermann (1981). A autora realizou ainda uma análise em documentos da Secretaria de Educação e Inovação de Santa Catarina (2004), da Secretaria da Educação e do Desporto de Santa Catarina (1986 e 1991) e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (1992).

Para contextualizar seu objeto, Fiod (2005) traça um breve histórico acerca da profissionalização docente. Toma como ponto de partida a década de 1930, com o crescimento da indústria e a legitimização do assalariamento, destacando que estes acompanham o processo de profissionalização da docência.

Outro destaque neste período é para a forma de contratação dos professores. Lembra que nos anos 1930 não havia um Sistema Brasileiro de Educação e os pré-requisitos exigidos para ser professor nesse período eram: *conhecimentos gerais, vocação, dedicação, comportamento exemplar, honradez* (FIOD, 2005: s/p).

Somente após a criação do primeiro Ministério da Educação e Saúde, por Getúlio Vargas, é que veremos ser forjado um processo de centralização da educação que futuramente se traduziria no sistema nacional de ensino público, gratuito e estatal. Desde então, a atividade do professor, passou a ter um caráter mais próximo às demais atividades, começando, portanto *a incrementar o contingente daqueles que comporão o trabalho assalariado* (FIOD, 2005: s/p). Neste contexto, o trabalho docente vai incorporando a concepção da profissionalização em detrimento da concepção de missão.

Ao obedecer às orientações de organismos internacionais o Brasil passará adotar a concepção de profissionalização para o magistério, claramente, a partir da reforma do ensino estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5692/71, que transforma o ensino médio nacional em profissionalizante (FIOD, 2005: s/p).

Nesse momento, a profissão docente passa exigir profissionais com *conhecimentos e competências particulares adquiridos graças a rigorosos estudos sistemáticos* (FIOD, 2005: s/p). Isto repercute na rejeição da concepção de trabalho docente como vocação e disposição. Por conseguinte, *o professor, na década de 80, além de se reconhecer como profissional da educação e, portanto, com direito a uma carreira profissional,*

percebe-se como um trabalhador (FIOD, 2005: s/p).

A questão da informalização das relações de trabalho no Brasil é trabalhada pela autora seguindo a análise de Oiveira (2000) que a aponta como fruto da industrialização. O autor indica que este indício confirma-se se comparado com os países de economia centrais no capitalismo, como é o caso dos países da Europa, por exemplo (FIOD, 2005: s/p).

Entretanto, os países que constituem a periferia capitalista manifestam com intensidade e amplitude as contratações informais. Para destacar este fenômeno utilizaremos as palavras da autora para explicitá-lo no caso brasileiro:

No Brasil, após 60 anos da Consolidação das Leis Trabalhistas, menos da metade - cerca de 48% - da população economicamente ativa ocupada está regida por um contrato formal de trabalho. Mais de 40% das ocupações no total nacional não têm qualquer forma de contrato, descontando-se os empregos do setor público regidos pelos estatutos do serviço público (FIOD, 2005: s/p).

Outro sintoma indicado por Fiod (2005) é o desemprego. Este se faz presente é todo o mundo, indiferentemente do significado maior ou menor de cada país para a organização social capitalista.

Sobre o tema *Trabalho temporário*, a autora o coloca como sendo um dos elementos constituintes do atual mundo do trabalho e que no Brasil vem ganhando grande repercussão. Ela o define como sendo *comumente percebido como produto da complexificação do processo de trabalho ou daquilo que certos autores denominam de precarização das relações de trabalho* (FIOD, 2005: s/p).

A autora afirma que, ainda que pareça que o trabalho temporário está se alastrando sem limites pelo país, não se percebe ainda um movimento de estudos em torno dessa situação. Além disso, a existência do trabalho temporário na esfera pública é uma realidade nada recente e também não vem sendo devidamente analisada em pesquisas (FIOD, 2005: s/p).

Fiod (2005), respaldada por estudos desenvolvidos por Garcia & Salsmann (2003), afirma que o crescimento do trabalho temporário no Brasil foi expressivo na década de 1990. Isto explica-se pelo aumento das taxas de desemprego e pela flexibilização dos marcos regulatórios do mercado de trabalho, configurados em leis e medidas provisórias. Outro destaque valioso é o paralelo do trabalho temporário no período que vai dos anos 1970 aos anos 1990.

...o trabalho temporário nas décadas de 1970 e 1980 era restrito às atividades braçais, mas que na década de 1990 avança sobre as atividades que necessitam de níveis educacionais mais altos (FIOD, 2005: s/p).

A referida autora aponta que, em 1988, é criada uma nova legislação para o trabalho temporário a fim de contribuir com o decréscimo das despesas do *Custo Brasil*. A lei mencionada é a de nº. 9.601 que autoriza a contratação temporária de recursos humanos para um prazo de vinte e quatro meses, exigindo a permanência mínima de trabalhadores permanentes com vínculos às empresas.

Fiod (2005) suspeita que apesar da contratação temporária de trabalhadores para a educação pública ser anterior à propalada *flexibilização da legislação trabalhista*, em Santa Catarina, nas escolas estaduais, o professor temporário atua há bastante tempo. A regulamentação desta contratação só ocorreu em 1982, com a promulgação da Lei Especial nº. 6.032. A pesquisadora ressalta que isto foi conquistado por meio de uma grande mobilização dos trabalhadores da educação do Estado e do significativo número de contratos temporários de professores.

Por sua vez, na educação pública superior federal, o professor substituto também não se faz presente recentemente nas universidades e, para Souza (2004), este serve para a *manutenção e cimentação de déficits estruturais das universidades*. A este movimento de enxugamento das contratações de professores para as universidades, com exceção para o caso dos contratos temporários, é denominado por Souza (2004) de *proletarização involuntária docente*.

Fiod (2005) utiliza o exemplo da realidade de Santa Catarina para apontar a

necessidade de enquadrar o professor nas categorias dos demais trabalhadores. Para tanto, faz uso de dois estudos. O primeiro analisa a profissão docente sobre o prisma da relação entre a natureza da contratação do professor e a realização do trabalho pedagógico. De acordo com Alves, citada por Fiod (2005),

...a existência de um percentual elevado de substitutos – quase 50% - nas escolas da rede municipal de Florianópolis, resulta em problemas como fragmentação do trabalho pedagógico gerado pela rotatividade, descompromisso dos órgãos públicos com a qualidade do ensino, acomodação e desinteresse dos professores quanto ao fracasso escolar. A autora atribui tais dificuldades à política de barateamento e sucateamento progressivos do sistema de ensino público em Santa Catarina.

A segunda pesquisa é de autoria de Miguel (1996), citada por Fiod (2005), que se propôs a investigar a questão dos recursos humanos na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, mais especificamente, a constituição histórica da categoria de professores denominados temporários. Análogo à pesquisa citada acima, a autora analisa que o professor temporário, em virtude da sua ação pedagógica descontínua, dificulta a produção de um projeto político-pedagógico popular que rompa com a proposta elaborada pelo Estado na educação pública catarinense.

Quanto aos sentidos do trabalho, Fiod (2005) se reporta à categoria elaborada por Antunes *classe-que-vive-do-trabalho* que se constitui, segundo a autora, numa tentativa de ampliar/atualizar a concepção de trabalhadores dentro do complexo contexto em que o mundo do trabalho se insere hoje. Na trilha de Antunes, a autora indica quem compõe a *classe-que-vive-do-trabalho*:

Nessa concepção ampliada de classe trabalhadora estão incluídos todos aqueles que alienam sua capacidade de trabalhar em troca de um salário, seja nas indústrias, no setor de serviços ou no campo. Além disso, essa noção incorpora também o trabalhador precarizado, temporário, subcontratado, informal, parcial, sazonal e tantas outras categorias que, de um modo ou de outro, estão sendo liberados do emprego fixo (FIOD,2005: s/p).

A autora supracitada afirma, ainda, que a conseqüência mais nefasta da atual conjuntura do mundo do trabalho seria o desemprego que vitima o mundo globalmente. Ela lembra, outrossim, que, na década de 1970, Bravermann (1981) já anunciava em suas pesquisas o desemprego latente que vivenciamos na atualidade. Além disso, tais pesquisas apontavam que os desempregados se constituiriam em *um reservatório de população latente, disponível para o trabalho intermitente e em condições precárias* (FIOD, 2005: s/p).

Portanto, o professor não está imune a estas premissas já que está inserido no mesmo contexto social. Logo, vivencia todas as transformações ocorridas no mundo do trabalho. Diante disso, a autora se pronuncia da seguinte forma:

Assim, cabe a indagação: o que é o professor temporário? É um trabalhador intermitente? Um subempregado? Um desempregado disfarçado? Um substituto eventual do professor efetivo? Um trabalhador terceirizado? Um trabalhador precário? Um proletário da educação? Ou é a configuração de uma tendência no mundo do trabalho sem emprego?

O *trabalho precário no magistério público estadual* é o tema seguinte desenvolvido por Fiod (2005). Neste momento, a autora pretende esclarecer a diferença entre professor temporário e a *classe-que-vive-do-trabalho*. Para tanto, faz uso do caso da rede estadual de Santa Catarina.

Nesta, segundo a pesquisadora, há bastante tempo convivem os professores efetivos (entendido como sendo *aqueles que fazem parte do quadro permanente de pessoal do Magistério Público Estadual*) e os professores eventuais (que seriam *aqueles que são Admitidos em Caráter Temporário (os chamados professores ACT's)*) (FIOD, 2005: s/p).

Respaldada por informações concedidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTE), por dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação do mesmo Estado e pelas pesquisas de Miguel (1996) e Alves (1998), a investigação em foco aponta uma presença significativa de professores temporários nas escolas estaduais

de Santa Catarina, correspondente ao período de 1991 - 2003.

Os dados da pesquisa de campo delinearam o movimento de contratação de professores efetivos e temporários nas escolas públicas estaduais catarinenses.

O primeiro resultado apresenta o número de professores efetivos e temporários que formam o Magistério Público Estadual. Algo que chamou a atenção foi o fato de que inicialmente, na década de 1990, houve um crescimento de docentes contratados temporariamente e que, no ano de 2004, o número ascendente correspondia ao quadro de docentes efetivos.

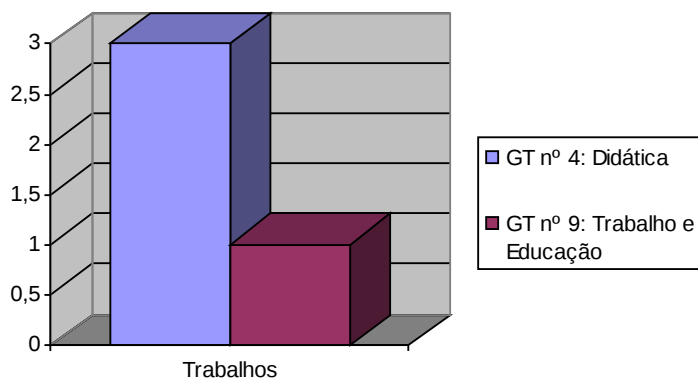
Ainda sobre a situação do corpo docente estadual percebeu-se um decréscimo do total de professores de uma maneira geral. De acordo com Fiod (2005): *Assim, houve uma redução para quase um quarto do número total de professores, apesar de não ter havido diminuição das Unidades Escolares, mantidas sempre no total de 33 unidades (idem: s/p).*

Constatou-se, além disso, que os professores temporários superaram o correspondente de 70% até o ano 2000, considerando-se o período de 1990 a 2004. Já em 2003, os mesmos caem para 57,77% e, finalmente em 2004, a 37,11%, o que isoladamente pode dar a impressão de que houve um incremento no número real de professores efetivos (FIOD, 2005: s/p).

Os dados indicam, também, que o número real de professores efetivos diminuiu gradativamente ao longo desses 15 anos. Em 1990, eles somavam 712, em 2004, 483. E, contrariando a tendência de suprir esta diminuição com contratações temporárias, percebeu-se que, em 1990, o Estado de Santa Catarina contava com 2.360 e no ano de 2004, havia contratado 285 docentes através deste tipo de contrato precário. *Portanto, um decréscimo de cerca de 2.075 professores ACT's (FIOD, 2005: s/p).*

Nos anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, datada de 2006, selecionamos quatro trabalhos distribuídos em dois GT's da seguinte forma:

Gráfico 04: Número de trabalhos selecionados por GT na 29ª Reunião Anual da ANPEd.



Fonte: Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd - 2006.

No GT nº 4 “Didática”, selecionamos três trabalhos. O primeiro intitulado *(Con)Formando o Trabalho Docente: a Ação Pedagógica na Universidade*, sob a autoria de Cecília Luiza Broilo.

A autora tratou de investigar a relação entre a formação ofertada no ensino superior e a qualificação do trabalho docente universitário. Para tanto, buscou analisar os seguintes aspectos: Qual o projeto de formação que está explicitado, ou encoberto, pelos setores, centros ou programas pedagógicos universitários? Quais as inovações pedagógicas realizadas? A existência de setores ou programas pedagógicos na universidade possibilita que, através da formação de seus professores, a universidade possa ser produtora de conhecimento para o ensino superior? O que as universidades fazem para melhorar a formação pedagógica dos docentes e como as mesmas acompanham este trabalho? Como tem se dado à história da ação e da investigação pedagógica nos contextos estudados? (BROILO, 2006: s/p.).

Para a autora, o setor pedagógico é fundamental para que ocorram modificações inovadoras na rotina universitária. Desta forma, conclui que a ação pedagógica deve ser entendida numa dimensão mais ampla que possibilite o docente a se perceber sujeito da educação por meio da reflexão sobre suas experiências iluminada pelas ferramentas teóricas oferecidas pela formação no ensino superior.

Broilo lança mão dos seguintes autores para fundamentar seu estudo: Santos (1987), Santos (1999), Leite (2003), Berbel (1994), Cunha e Leite (1996), Vasconcelos (1996), Linhares (1997), Alarcão (2001), Masetto (1998), Bardin (1977), Lüdke e André (1986), Santos (1987), Balarine (1989), Alves (1991), Bogdan (1994), Silveira (2002),

Minayo (1998) e Gomes (2002), Franco (1998), André (1983), Forster (2000) e Bordas (2003).

Anuncia que sua pesquisa é de natureza qualitativa, no ângulo da observação e da análise do conteúdo. Nessa perspectiva, realiza um estudo comparativo de três Instituições de Ensino Superior, sendo uma brasileira (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS), uma uruguaia (Universidade da República – UDELA) e uma portuguesa (Universidade de Aveiro – UA). Para tanto, utiliza o recurso das entrevistas semi-estruturadas, (17 entrevistas nas três instituições) Foram entrevistados 4 representantes da Reitoria, 5 docentes e 8 coordenadores de núcleos pedagógicos ou docentes coordenadores de Centros de Formação de Professores. Critérios de escolha dos sujeitos foram: o envolvimento em projeto ou programas pedagógicos, participação em atividades pedagógicas promovidas pelas respectivas universidades e atuação e vínculo com a equipe do setor pedagógico da universidade ou por exercerem a função de coordenadores de Centros que desenvolvem atividades de formação pedagógica, respectivamente.

Broilo apresenta como principais achados da pesquisa:

(...) As três instituições têm realizado ações pedagógicas consideradas inovadoras, com o objetivo de melhoria da qualidade da educação universitária. (...) Vale destacar que um dos contextos analisados já possui um programa que desenvolve pesquisas, com investimentos destinados à área do ensino, que tem como foco principal qualificar a prática da sala de aula na universidade (Idem, 2006: s/p.).

Os sujeitos destacam que há, de fato, *uma especificidade no ato pedagógico e que os pedagogos possuem enquanto profissão*. Mas, podemos correr um risco do desconhecimento de outros saberes que não o conhecimento pedagógico por isso, se há possibilidade da composição de grupos de formação diversa, há um maior enriquecimento. Porém, uma pessoa para compor um grupo com os pedagogos precisa ter no mínimo um interesse efetivo pela pedagogia e a pré-disposição da aprendizagem das grandes linhas do conhecimento pedagógico senão, pode-se correr o risco de, ao invés de ampliar a possibilidade do diálogo, *estabelecer zonas de conflito permanentes*.

(...) Essas contribuições confirmam que o trabalho docente pode ser formado através da ação pedagógica desencadeada pelos núcleos ou setores pedagógicos das universidades; e, 4) A compreensão de que o pedagógico não se restringe a instrumentalização do professor leva-me a acreditar na necessidade de pesquisa também no ensino numa forma de nos apropriarmos com mais segurança de saberes qualificadores do pedagógico. A necessidade de sistematização do produzido, de disseminar e de socializar o já construído colocam-se como desejos que podem transformar em realidade a busca pelo reconhecimento do trabalho pedagógico (2006: s/p.).

O Processo de Intensificação no Trabalho Docente dos Professores Secundários, de Gisela do Carmo Lourencetti é o segundo trabalho selecionado no GT nº4 "Didática". Este pretende trazer indícios do processo de intensificação no trabalho docente entre os professores secundários.

Sobre a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, a autora aponta, a exemplo da anterior, a perspectiva qualitativa. Ressalta que se trata de um estudo constituído de duas etapas: 1) revisão da literatura educacional sobre os temas a política e a gestão educacional, a administração escolar e o trabalho docente; e 2) realização de entrevistas com professores a respeito do seu trabalho. O primeiro momento possibilitou a elaboração e a organização de um roteiro semi-estruturado de entrevistas que foi aplicado ao total de dez sujeitos, sendo dois professores de cada componente curricular: Português, Matemática, História, Geografia e Ciências. Os critérios de seleção dos sujeitos foram: o comprometimento com a profissão e a experiência.

Os autores utilizados para fundamentar a pesquisa em foco foram: Enguita (2000), Esteve (1995), Apple (1995), Hypólito (1999), Cunha (1999), Oliveira (2003), Nóvoa (1995), Warde (1996), Fonseca (1998); Kuenzer (1999 e 2000), Torres (1996), Torres (1999), Dias-da Silva (1998), Giroux (1997), Contreras (1997), André (1995), Biasoli-Alves; Dias-da-Silva (1992), Zago (2003), Bogdan; Biklen (1994), Miranda (2000) e Pereira (1969).

A autora reconhece como fragilidades da pesquisa, o número reduzido de sujeitos, o roteiro de entrevista, os critérios de seleção dos sujeitos e a interseção entre as áreas de Política e Gestão Educacional e Trabalho Docente.

Os resultados da pesquisa apontam que os professores 1) sentem-se sobrecarregados e insatisfeitos, sobretudo pelo excesso de responsabilização e perda da especificidade do papel de ensinar, traço clássico da cultura docente dos professores secundários; 2) sofrem uma pressão explícita acoplada à visão onipotente da escola que a sociedade vem construindo e que se materializa na imposição dos “projetos”; 3) denunciam a ausência total de planejamento e de tempo necessário para a preparação de suas atividades; 4) estão submetidos à presença de mecanismos de cobrança e pressão por certos resultados; 5) freqüentemente, acabam tomando atitudes que são contrárias àquilo em que eles acreditam.

Para Lourencetti (2006) outros aspectos sinalizadores do processo de intensificação do trabalho docente são o baixo salário dos professores e a perda do poder aquisitivo, o isolamento do trabalho docente na escola e a falta de tempo dos professores secundários. A referida pesquisadora aponta como uma implicação direta dessa precariedade, o comprometimento do planejamento e da organização do trabalho – elementos centrais no trabalho docente.

Lourencetti (2006) ressalta que os professores estão preocupados em desempenhar bem seu papel. Isso mostra que eles desenvolvem um autoquestionamento e reconhecem os limites de sua competência e formação. Nesse sentido, os professores procuram ajuda, orientação e formação.

A autora ainda destaca o estado emocional dos nossos professores. Estes estão sofrendo e estão irritados. Mesmo imersos nestes sentimentos, a maioria não pensa em desistir da docência. Afirmam que as razões do ser professor estão no aluno e no gostar do que fazem.

Desta forma, Lourencetti (2006) afirma que a visão de professor executor está explícita nessa prática escolar, que a sensação de negação do seu papel é evidente, em virtude da falta de tempo e da imposição de atividades desvinculadas daquilo com que os professores estão trabalhando, havendo, assim, descontinuidade no ensino e separação entre quem concebe e quem executa. Como conseqüência disso, muitas vezes, o professor acaba sendo acusado de resistente e até responsabilizado pelo insucesso de certas medidas.

A pesquisa indicou também a existência de...

... um mecanismo de controle do trabalhador tanto em nível pessoal (tem bônus aquele professor que faltar menos) quanto em nível organizacional (a escola recebe verba se não tiver retidos ou evadidos) – traço empresarial básico no modelo neoliberal de produção e mais um sinal da intensificação do trabalho docente (Lourencetti, 2006).

Além do mais, a falta de tempo traz conseqüências negativas para o trabalho docente, atrapalha a aprendizagem dos professores e, conseqüentemente, piora a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

As pesquisadoras Adriana Duarte e Maria Helena Augusto realizaram o estudo *O Trabalho Docente e a Mudança Organizacional da Escola: o potencial participativo do professor* que se configura como o terceiro trabalho por nós selecionado no GT nº. 04 “Didática”. Neste, as autoras analisam alguns resultados preliminares obtidos por meio da experiência-piloto ocorrida em uma escola estadual no Interior do Estado de Minas Gerais. Destacam que esta atividade está atrelada à pesquisa sobre Gestão Escolar e Trabalho Docente, especificamente, no que diz respeito ao método utilizado no trabalho de campo.

A pesquisa tem como objeto o trabalho docente e traçou como objetivo analisar a complexidade das novas situações que abarcam o cotidiano da organização escolar e as relações de trabalho na escola. A metodologia adotada fundamenta-se no trabalho coletivo cometido tanto pelos pesquisadores quanto pelos sujeitos pesquisados e apresenta uma abordagem qualitativa articulado à concepção dialética, segundo seus autores. Também fica enaltecido que se adotaram alguns elementos da pesquisa-ação, da pesquisa-participante e de grupos-focais.

A pesquisa se desenvolveu, inicialmente, com uma revisão de literatura, que buscou mapear a produção acadêmica na área e, a seguir, executou-se um trabalho de campo em quatro escolas das redes públicas, sendo que duas da Rede Municipal de Belo Horizonte/MG e duas da Rede Estadual de Minas Gerais, entre as quais se localiza o

projeto-piloto já referido.

Os autores utilizados para fundamentar a investigação são: Chizzotti (1998), Minayo (1996 e 2002), Triviños (1987), Frigotto (1989), Oliveira (1992 e 2002), Santos (2002), Gasparini (2005), Augusto (2004), Mills (1972), Tratemberg (2002), Arroyo (2002) e Thompson (1991).

O trabalho de campo ocorreu por meio de encontros planejados pelo grupo de pesquisa, a partir da definição de uma temática a ser desenvolvida com os docentes da escola-piloto. Os resultados de cada um dos encontros foram utilizados como referências para o planejamento dos seguintes. Os temas desenvolvidos na pesquisa de campo foram: 1) Complexidade do trabalho nas escolas; 2) Relação dos trabalhadores com o seu tempo; 3) Relações de poder na escola e humana docência; 4) O processo de trabalho, organização escolar e organização do trabalho escolar; 5) A saúde do trabalhador docente; e, 6) A avaliação do processo de trabalho (entendido como sendo a pesquisa de campo) com o coletivo dos docentes da escola. Duarte e Augusto (2005) pretenderam com esta etapa da pesquisa identificar situações que caracterizam o espaço escolar, a organização e as condições de trabalho, o controle do tempo, a intensificação e a precarização do trabalho, entre outras. Utilizaram como recursos no trabalho de campo fotografias e filmagens, além de anotações, por considerarem que o registro visual proporciona a documentação de momentos ou situações que ilustram a riqueza de todo o trabalho desenvolvido.

Quanto aos resultados do trabalho de campo, passamos a apresentá-los por temáticas. A primeira se refere à *Reflexão da complexidade do trabalho na Escola* e traz como principais achados:

(...) [1] Os professores revelaram preocupação com a qualidade da educação, (...) com o reconhecimento da intensificação do trabalho docente e da precariedade financeira, (...) manifestando ainda inquietação com as conseqüências desses aspectos sobre o processo de trabalho e com a própria formação continuada dos professores; (...) [2] (...) A ambigüidade ante o trabalho está presente no sentimento de relativa autonomia e auto-responsabilização, ao mesmo tempo, desconforto por se sentirem

sozinhos; (...) [3] Os professores questionam as mudanças que se vêm operando nas escolas, o que se apresenta por meio de uma crise de confiança no sentido e na qualidade da educação e nas repercussões sobre o seu trabalho; e, [4] A intensificação do trabalho torna-se cada vez maior, mas as condições de trabalho alteram-se pouco, deixando os professores mais expostos a críticas e, ao mesmo tempo, responsabilizando-se individualmente pelos males que atingem a escola (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

No que diz respeito à *Relação dos trabalhadores com o seu tempo, enfocando a produção e a reprodução da vida* as autoras traçaram como objetivo identificar e dimensionar o tempo despendido pelos professores com as atividades que compõem o seu cotidiano, tais como: preparação para o trabalho, jornada de trabalho, ritmo, disciplina, divisão sexual do trabalho, tempo de locomoção, trabalho doméstico, dupla jornada, lazer, descanso e tempo dedicado à família. As atividades do encontro revelaram que: 1) Há um excesso de tempo dedicado ao trabalho e a falta dele no que se refere ao lazer e à família; 2) Os professores realizam *tarefas concretas relacionadas à docência* em casa, fora do horário do expediente (planejamento e preparação de aulas, elaboração de atividades e provas) *além de se preocuparem com os alunos*; 3) As professoras têm uma carga de trabalho somada à carga horária de trabalho docente: a que se destinam aos cuidados do lar e dos filhos, ou seja, o trabalho doméstico. *Com isso, o tempo de descanso e de lazer e o espaço para a criação ficam comprometidos, reforçando a idéia de homem-máquina com uma rotina alienante* (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

Sobre as *Relações de poder na escola e a humana docência* destacamos os seguintes resultados

(...) o entendimento, [por parte dos professores,] sobre a desumanização do trabalho docente e a necessidade de se humanizar as relações entre professores e alunos; (...) Na sua relação, professores e alunos apresentam questões que são de ordem econômica, social e institucional e que se manifestam na escola como problemas relativos à fome, ao uso de drogas, à sexualidade, a doenças, a preconceitos; (...) Alguns desses professores buscam solitariamente alternativas para superar isso, o

que agrava o sentimento de culpa quando insucessos são obtidos. (...) Outros evitam se envolver com questões que não sejam específicas do ensino-aprendizagem e dos “muros da sala de aula” (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

Quanto ao *Processo de trabalho, organização escolar e organização do trabalho escolar* as autoras apontaram como objetivo a percepção sobre as mudanças na organização escolar e na organização do trabalho na escola nessas últimas décadas. Para tanto, solicitaram que os professores participantes da pesquisa, divididos em dois grupos (um grupo constituído de profissionais que exerçam a docência há dez anos ou mais e um outro grupo constituído por profissionais com menos de dez anos de docência) representassem as mudanças ocorridas na escola.

O grupo de professores com mais tempo de docência apresentou *A escola há mais de dez anos* e esta foi representada com uma definição clara e hierárquica dos papéis e das atividades que eram executadas sendo que os professores figuraram abaixo dos especialistas e separados dos alunos, com os quais não havia diálogo. Já os pais foram representados a margem escola. A disciplina foi considerada rígida; e o medo seria o mediador das relações. Segundo a avaliação dos participantes, a escola gozava de maior credibilidade por parte dos alunos e professores, sendo estes melhor reconhecidos socialmente (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

O segundo grupo apresentou *A escola atual*, a qual foi representada já dentro de um contexto marcado pelos novos padrões de organização do trabalho escolar: *organização flexível, não hierárquica, com a fusão de papéis e funções dos trabalhadores, revelando maior proximidade entre os sujeitos e maior liberdade por parte dos alunos* (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p). Neste modelo escolar, o diretor não executa apenas a administração escolar, mas também é responsável pelo desempenho das atividades pedagógicas, compartilhando esta responsabilidade com os demais trabalhadores da escola. Esta mudança é considerada pelo grupo de professores participantes da pesquisa *como um avanço em relação à escola anterior* (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p). Por outro lado, verifica-se a existência de uma *desorganização da escola*, que para os sujeitos da pesquisa apresenta aspectos positivos e negativos. Tomando emprestado as palavras das pesquisadoras:

Se por um lado rompeu-se a hierarquia rígida presente na escola anterior, por outro gerou-se um sentimento de perda em relação à identificação dos papéis ora desempenhados, desconhecendo-se a quem recorrer em determinadas situações (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

Pode ser percebida ainda a significativa insatisfação dos docentes com relação às normas e ordens derivadas dos gestores dos sistemas de ensino, por serem descontextualizadas da realidade escolar e por terem um caráter limitador ao exercício da autonomia da escola.

O próximo tema trata da questão da *Saúde do trabalhador docente* que foi desenvolvido utilizando uma atividade em que os professores desenharam *um quadro de sintomas coletivo dos professores*. Este é constituído pelos sintomas, a saber: *tensão nervosa, problemas de voz, dores nas pernas, na garganta, nas mãos, no abdômen, nos ombros, na nuca e no coração* (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

Posteriormente, houve uma conversa sobre os responsáveis por estes sintomas e os professores indicaram...

(...) o aprendizado e a frequência dos alunos; a desorganização da escola; as constantes mudanças nas normas; a sobrecarga de trabalho; a diversidade de idéias e pensamentos; o trabalho com a diferença; a falta de recursos; o bem-estar coletivo; os problemas sociais dos alunos e a responsabilidade, a autocobrança e os limites da ação dos docentes [como os grandes responsáveis pela degradação de suas saúdes] (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

Ainda neste encontro houve um momento destinado a identificar as estratégias dos professores no enfrentamento de problemas relativos ao seu trabalho. Os problemas que se sobressaíram foram os relacionados à relação professor/aluno, às dificuldades de aprendizagem, à indisciplina, a problemas sociais, ao uso de drogas, à violência dos alunos e ao despreparo dos professores para lidar com essas situações. Não podemos deixar de registrar que também foram apontados problemas relativos às condições de trabalho, sobretudo no que se refere ao excesso de trabalho, à desvalorização do

magistério, à desmotivação dos docentes e aos baixos salários.

Sobre as estratégias utilizadas pelos professores no enfrentamento destes problemas, prevaleceram as...

...intervenção restritas à mudança de procedimentos e posturas nos sujeitos envolvidos. Embora tenha predominado o enfrentamento individual dos problemas, em alguns momentos foram relatados esforços no sentido de compartilhar a discussão e a busca de soluções coletivas (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p).

Por fim, o último encontro focou suas atividades no *Processo de avaliação do trabalho* (a pesquisa de campo) *com o coletivo dos docentes da escola*. A vivência da pesquisa, por parte dos professores *possibilitou crescimento e fortalecimento do grupo, expresso na capacidade que adquiriram de refletir sobre si mesmos, sobre as condições de trabalho individual e coletivo, o que se pretende e o que se pode fazer* (DUARTE E AUGUSTO, 2006: s/p). O grupo de docentes destacou o tratamento destinado a eles durante a pesquisa, marcado pelo respeito e o que os deixou mais seguros. Nas palavras de Duarte e Augusto (2005) *o trabalho abriu horizontes, despertando a vontade de lutar pela educação*.

Duarte e Augusto (2005) concluem seu estudo, afirmando que as mudanças na organização escolar, oriundas das reformas educacionais mais recentes, modificaram a realidade das escolas, assim como fizeram surgir novos desafios. Outro destaque das autoras diz respeito à caracterização de tais mudanças que passam a ser marcadas por *situações de intensificação, de flexibilização, de **precarização do trabalho docente*** (DUARTE e AUGUSTO, 2005: s/p. GRIFOS NOSSOS), que necessitam ser *identificadas, analisadas e avaliadas* (DUARTE e AUGUSTO, 2005: s/p.) pelos professores. Textualmente, afirmam que:

Elas [as mudanças na organização escolar] indicam a existência de distanciamento e divergência entre o que se propugna nas reformas educacionais e o que é passível de realização na prática escolar. A percepção da contradição pelos próprios docentes permitiu aos profissionais compreender isso, expressar seus anseios,

expectativas e necessidades de alteração nas condições de trabalho (DUARTE e AUGUSTO, 2005: s/p.).

No GT nº. 09 “Trabalho e Educação”, selecionamos um trabalho para revisão. O primeiro, intitulado *Trabalho Docente e Capitalismo: um Estudo Crítico da Produção Acadêmica da Década de 1990* de Klalter Bez Fontana e Paulo Sergio Tumolo, apresenta um balanço e uma análise da produção investigativa sobre trabalho docente da década de 1990 no Brasil, identificando as principais concepções sobre o tema e o tratamento analítico desenvolvido pelos pesquisadores. Para tanto, realizaram um levantamento bibliográfico detalhado dessa produção e selecionaram, criteriosamente, 39 publicações para análise, distribuídas em: 03 teses, 15 dissertações, 11 artigos e 10 livros.

As fontes que serviram para a construção da fundamentação do trabalho foram Oliveira (2003), Hypólito (1994), Tito (1994), Costa (1995), Carvalho (1996), Najjar (1992), Nunes (1990 e 1998), Therrien (1998), Beckenkamp (2000), Lugli (1997); Polletini (1998), Vianna (1999), Wenzel (1991), Enguita (1991), Marx (1983 e 1984), Tumolo (2005), Rubin (1987) e os relatórios do INEP/MEC (2003 e 2004).

Os resultados apresentados na comunicação em foco referem-se às pesquisas sobre trabalho docente e o seu processo de proletarização que se coadunam com as discussões sobre *a feminização do magistério, a (re)organização escolar e a atividade docente, a organização de “classe” e o docente como trabalhador produtivo* (FONTANA e TUMOLO, 2006: s/p). Os autores selecionaram no conjunto dessas pesquisas, aquelas que apresentavam *posicionamentos predominantes em relação à análise da natureza do trabalho docente no modo de produção capitalista, por julgarmos que elas abrangem o conjunto das pesquisas realizadas no período* (FONTANA e TUMOLO, 2006:s/p). Vale ressaltar que, para fins de sistematização dos dados, os autores inicialmente apresentam os resultados referentes à *significação do trabalho docente na produção acadêmica da década de 1990* e a seguir dialogam sobre *As “naturezas” do trabalho docente no capitalismo*.

A primeira afinidade que merece exaltação é aquela encontrada entre a feminização e a proletarização docente, a qual obteve uma importante frequência em algumas pesquisas. Segundo os autores, Tito (1994), Costa (1995) e Carvalho (1996), é relevante o resgate do debate a respeito da questão do gênero na composição do

magistério e sua relação com o processo de proletarização (FONTANA e TUMOLO, 2006:s/p). Ainda na esteira de Fontana e Tumolo, (2006:s/p), os pesquisadores destacados acima afirmam que o ingresso substancial do sexo feminino na carreira de magistério repercutiu na sociedade e na formação profissional da categoria, na forma de uma ascendente desvalorização social e salarial. Outro aspecto apontado como fortalecedor desta repercussão foi:

O vínculo entre a docência, as atividades domésticas e o aspecto vocacional atribuíram ao trabalho docente uma conotação servil e dócil, que o diferenciou das atividades exercidas por outra categoria de trabalhadores (FONTANA e TUMOLO, 2006: s/p).

Além disso, os aspectos acima apresentados são comumente conferidos ao docente que leciona nas séries iniciais do nosso ensino fundamental, o que inviabiliza qualquer tipo de prestígio social e reconhecimento profissional, favorecendo assim que este professor esteja mais apto ao processo crescente de proletarização (FONTANA e TUMOLO, 2006:s/p).

Os dados demonstraram que a proletarização é resultante das transformações contemporâneas ocorridas na organização escolar e na atividade docente. Fontana e Tumolo (2006) se respaldam nos estudos de Najjar (1992), Nunes (1998), Therrien (1998) para afirmar que *o professor vem sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao trabalhador fabril*. E apontam ainda os fatores que propiciam o surgimento da proletarização docente, a saber: *A crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a “popularização” do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola* (FONTANA e TUMOLO, 2006:s/p).

Outro resultado trata do movimento de “classe” que surge nas pesquisas de Beckenkamp (2000), Lugli (1997), Polletini (1998) e Vianna (1999). Estes apontam o movimento de “classe” como sendo um dos indícios fundamentais para a apreensão da proletarização docente e da necessidade de esclarecer que o professor é um trabalhador mergulhado no contexto capitalista. Segundo Fontana e Tumolo (2006) essas pesquisas demonstram que, *a organização do magistério mostra-se como uma ferramenta necessária ao professor para reivindicar melhores condições salariais e de trabalho*.

No que se refere à questão de o docente ser um trabalhador produtivo ou não há uma incidência embrionária em poucas pesquisas da década de 1990. Autores como Hypólito (1994), Nunes (1990) e Wenzel (1991) refletem sobre o trabalho docente partindo do pressuposto da natureza deste trabalho na sociedade capitalista e, por esta razão, oferecem uma intensidade teórica sobre as categorias trabalho produtivo e proletarização que superam a análise das demais pesquisas apreciadas (FONTANA e TUMOLO, 2006: s/p).

Os autores que tratam da questão mencionada a compreendem da seguinte forma:

Hypólito (1994) afirma ser a proletarização um processo de assalariamento e precarização profissional no qual está submetido um grande número de trabalhadores. Já para Wenzel (1991), a proletarização é resultado da produção capitalista que retira do trabalhador o controle sobre o processo produtivo. Trabalhador proletário é a negação do trabalhador individual e a afirmação do trabalhador coletivo (FONTANA e TUMOLO, 2006: s/p).

Como podemos verificar, segundo os pesquisadores citados por Fontana e Tumolo (2006), *o docente é proletário na medida em que sofre um processo de precarização e assalariamento e se afirma como um trabalhador coletivo (2006: s/p).*

Já para Nunes (1990), de acordo com Fontana e Tumolo (2006), o docente é um trabalhador produtivo quando este, ao executar o seu trabalho, produz a mais-valia. *Para a pesquisadora o proletariado é o produtor da mais-valia, sendo este o resultado do sobretrabalho que é produzido pelo trabalhador (FONTANA e TUMOLO, 2006:s/p).* Mesmo tendo realizado uma análise séria da categoria trabalho produtivo, Nunes (1990) afirma, ainda, concordando como Fontana e Tumolo (2006: s/p), *que os gestores escolares não são considerados trabalhadores produtivos, pois constituem uma “classe” diferenciada em comparação aos professores em docência.*

Fontana e Tumolo (2006) fazem questão de ressaltar ademais que, em ambos as pesquisas analisadas, é citado Enguita (1991) que, na busca de entender a natureza

do trabalho docente, recorre à descrição e diferenciação dos profissionais e dos proletários. Enguita ainda aponta a categoria dos semi-profissionais que seriam os trabalhadores que permanecem numa posição intermediária, por apresentarem aspectos de ambas as “classes”. Para ele, os semiprofissionais:

Constituem o que no jargão sociológico se designa como semi-profissões, geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte de burocracias públicas, cujo nível de formação é similar ao dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores, mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens relativas quanto à distribuição da renda, ao poder e ao prestígio. **Um destes grupos é o constituído pelos docentes.** (ENGUITA *apud* FONTANA E TUMOLO, 2006: s/p) (sem grifos no original).

Quando Fontana e Tumolo (2006) analisam *As “naturezas” do trabalho docente no capitalismo* nos trabalhos seleccionados, os autores partem da categoria marxiana trabalho.

atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a 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 suas formas sociais (MARX *apud* FONTANA e TUMOLO, 2006: s/p.).

Consideram ainda as categorias marxianas formação de valor, processo de valorização, valor de uso, trabalho produtivo e trabalho concreto, afirmando que, a partir destes fundamentos, é possível apreender, o trabalho docente, na sua totalidade.

A partir destas conceituações, os autores puderam utilizar quatro exemplos diferentes de execução da docência para esclarecer sua natureza. A primeira seria a do *o professor que ensina o seu filho a ler*. Nesta situação, o professor produz um valor de uso e não uma mercadoria o que, portanto, não gera a produção de valor e nem de mais-valia.

Logo este professor é um trabalhador não produtivo.

O segundo exemplo é o *professor que ministra aulas particulares*. Este transforma o ensino em mercadoria, uma vez que atribui um valor de troca a essa atividade. Mesmo sendo reconhecido a produção de valor, esta atividade não produz mais-valia já que *sendo proprietário de meios de produção, não necessitou vender sua força de trabalho e, por isso, não estabeleceu uma relação assalariada*. Desta forma, este professor não é também um trabalhador não produtivo.

A terceira proposição apresenta um *professor que trabalha na rede privada de ensino*. Aqui, o professor é obrigado a vender sua força de trabalho ao proprietário da escola, produz a mercadoria ensino para o proprietário da escola produzindo, por conseguinte mais-valia e, conseqüentemente, capital, que são as condições indispensáveis para a constituição de um trabalhador produtivo.

Por fim, o último exemplo abarca o *professor de escola pública*. Mesmo vendendo sua força de trabalho ao Estado, este não produz um valor de troca para o ensino, logo não pode produzir valor nem mais-valia. Isto é suficiente para os autores afirmarem que este professor não pode ser considerado um trabalhador produtivo.

Ante estas situações do trabalho docente, Fontana e Tumolo (2006) verificaram que apesar dos quatro professores atuarem da mesma forma (trabalham com ensino) instituem situações distintas quanto às relações de produção como podemos explicitar, tomando emprestado as palavras dos autores supracitados:

O primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família), o segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade, porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. Ambos não participaram de nenhuma relação assalariada, ao contrário dos últimos dois. O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital. Aqui se cumpriu a exploração especificamente capitalista. O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de

produção na qual não existe a produção de valor, de mais-valia e de capital (FONTANA e TUMOLO, 2006: s/p).

Os autores apontam conclusivamente que apenas o terceiro exemplo de professor se constitui como trabalhador produtivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação.

Karl Marx.

Por termos experimentado de diversas formas a precarização do trabalho na área educacional (como estudante de graduação em Pedagogia da Uece, como estudante de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Formação de Formadores e como Professora Substituta em duas IES no Estado do Ceará (uma universidade estadual e outra federal) e após termos revisado a literatura pertinente e disponível na atualidade sobre precarização do trabalho sentimos necessidade de analisar como e com que intensidade o problema da precarização do trabalho, especificamente no que se refere ao exercício da docência, tem chamado a atenção dos pesquisadores de educação no Brasil. A partir de então nos propomos a desenvolver esta pesquisa, que ora finalizamos.

Iniciamos, por reafirmar, na esteira de Marx e Lukács, a centralidade do trabalho no mundo dos homens. A cada dia para nós esta tese torna-se mais clara e verdadeira.

O presente estudo também possibilitou a nossa imersão na grande polêmica sobre a natureza da atividade docente. Lembramos que neste momento, só nos é possível apresentar a análise de Lessa que indica a atividade docente como não se constituindo como trabalho no seu sentido rigorosamente marxiano, uma vez que, ao executar sua atividade, no caso, a docência, o professor não transforma a natureza e não produz riqueza. Por outro lado, faz-se necessário esclarecer que a atividade docente coloca-se como uma práxis social importante no momento anterior ao trabalho propriamente dito.

Reconhece Lessa (2007 e 2007), sem dúvidas, que o professor, dentro do contexto marcado pelo conflito capital-trabalho, é um trabalhador produtivo porque gera mais-valia; é assalariado uma vez que seja obrigado a vender sua força de trabalho; e

compõe a chamada classe de transição na sociedade de classes capitalista. Isto demonstra o quão urgente e profícuo é este debate, para nós professores.

A profunda crise estrutural do capital, denunciada por Mészáros, vivenciada nos nossos dias, encontra-se claramente perceptível, por mais que a realidade venha sendo mascarada, com o uso dos diversos recursos e aparelhos do capital (*Pedagogias do Aprender a Aprender, Empreendedorismo, Empregabilidade, Inclusão Social, Cidadania*, para citar alguns exemplos), por meio das suas nefastas repercussões na vida das pessoas e no mundo do trabalho, merecendo destaque, a precarização do trabalho que atinge os trabalhadores do mundo todo.

A precarização do trabalho vem se alastrando pelos países sem se importar com o nível de desenvolvimento por eles alcançado. Estudos, aqui revisados, apontam à vigência da precarização do trabalho na Inglaterra, na Europa, no Japão, na China, no Vietnã, na Argentina e no Brasil, o que confirma a escala mundial de tal fenômeno.

Vale ainda destacar que a origem da palavra precarização do trabalho é inglesa *casualisation*. *Este fenômeno* pode ser identificado como contratação atípica de trabalho, trabalho temporário e flexibilização do trabalho e que esta variação algumas vezes depende da tradução, outras, da intenção ideológica, como nos explica Mészáros.

Poderíamos caracterizá-la como sendo uma das manifestações da crise do capital que dentre outras repercussões trouxe para o mundo do trabalho o desafio do desemprego estrutural. Ou seja, a precarização do trabalho surge como uma alternativa milagrosa à condição de desempregado. Sendo plenamente aceita pelo senso comum, que ante a miséria se agarra com todas as forças a tal condição superexploratória e instável, inicialmente atingia o contingente de trabalhadores que executavam o chamado trabalho manual. Hoje, com o avanço do desemprego estrutural, a precarização do trabalho avança indiscriminadamente por todas as categorias de profissionais. Dentre as categorias profissionais vítimas da precarização do trabalho, a presente pesquisa selecionou a dos professores de ensino superior para análise.

No que se refere à materialização da precarização do trabalho docente universitário, encontramos uma restrita produção bibliográfica. De uma maneira geral, podemos dizer que a precarização do trabalho docente universitário está atrelada ao

processo de sucateamento das universidades públicas. Este sofre uma intensificação, no Brasil, nos anos de 1990, com as políticas neoliberais e o seu pacote de reformas (educacional, sindical, trabalhista, previdenciária etc.). A aprovação de legislações e outras orientações para a educação superior desde então apontam para o “fim” da universidade pública brasileira.

Paralelamente, corresponde a um esforço do capital em eliminar as leis trabalhistas a fim de que a legalização da precarização do trabalho ocorra. No que se refere às universidades federais, o professor contratado temporariamente tem na Lei Nº 8.745, de 9 de Dezembro de 1993, a normatização da sua contratação. No caso cearense, as universidades estaduais regularizaram legalmente a situação dos professores precarizados a partir da promulgação da Lei Complementar nº. 14/1999. Em ambas, está registrado que a seleção e contratação de professores substitutos e ou visitantes deverá ocorrer em virtude de contemplar demandas temporárias das Instituições. Por outro lado, o que se vê no cotidiano universitário são conseqüentes seleções e contratações de professores substitutos ou visitantes.

Como apontamos ao longo da pesquisa, na universidade, além dos professores precarizados que assumem as funções públicas de substitutos e de visitantes, há àqueles professores contratados para assumirem os projetos especiais, os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, e as atividades de extensão. Muitas vezes, estes professores são contratados por curso, projeto, disciplina e até por hora-aula. Silva e Silva (2007) identificaram que esta situação se faz cada vez mais presentes nas universidades e nas faculdades cearenses.

Sobre a análise realizada nos anais da ANPEd (2001 – 2007), verificamos que os pesquisadores educacionais brasileiros praticamente não se debruçam sobre a atualíssima questão da precarização do trabalho docente. De, inicialmente, 23 (vinte e três trabalhos) examinados, restaram apenas quinze que, de alguma forma, anunciam em seu texto que a docência (independente do nível de ensino) está sendo mais uma vítima do fenômeno da precarização, apresentando alguma interpretação ou demonstração do problema.

Quanto à repercussão da precarização do trabalho docente, os autores dos estudos analisados são unânimes ao afirmarem que tal situação, no mínimo, compromete

as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atingindo também a valorização da categoria docente, que já é historicamente fragilizada.

Quanto à perspectiva teórica de investigação adotada, observamos que se trata de pesquisas “qualitativas”, excluindo-se a realizada por Fontana e Tumolo (2006), que não se anuncia através desse rótulo e que se utiliza da pesquisa bibliográfica, do trabalho de campo e da análise de documentos para sua concretização. Ressaltamos, ainda que os estudos abordam o tema precarização do trabalho docente sob dois pontos de vista: 1) Precarização do trabalho docente à luz da contribuição marxiana da categoria trabalho e das relações de produção no sistema capitalista (FIOD, 2005; FONTANA E TUMOLO, 2006) e 2) Precarização do trabalho docente sob o prisma das condições de trabalho, do reconhecimento social do docente e das expectativas de ser professor (BROILO, 2006; DUARTE E AUGUSTO, 2006; LOURENCETTI, 2006).

Observamos, ainda, que, dentre as cinco pesquisas por nós analisadas, apenas uma mais objetivamente traça uma discussão mais consistente sobre o polêmico debate acerca da natureza do trabalho docente, que seria aquela desenvolvida sob a responsabilidade de Fontana e Tumolo (2006).

Outro destaque analítico se refere a um certo grau de ecletismo no que diz respeito aos autores tomados como fontes de referência, nos diferentes estudos, autores que, a rigor, encaminham suas reflexões teóricas sobre a realidade para lados distintos, como é o caso de Antunes e de Apple, por exemplo.

Identificamos também que, de maneira explícita ou implícita, há entre os pesquisadores um comum acordo em defender a necessidade de os pesquisadores educacionais estarem atentos à tendenciosa precarização do trabalho, presente em nossa área de atuação. Fiod (2005) e Duarte e Augusto (2006) enfatizam que compete aos professores o desvelamento deste fenômeno a fim de apontarem os caminhos para a superação dos grandes desafios que se colocam diariamente nos seus espaços de trabalho.

Gostaríamos ainda de mencionar que apenas Fontana e Tumolo (2006) apontam à necessidade de superação desta ordem social para que tenhamos solucionado, entre outros problemas que afligem a contemporaneidade, a precarização do

trabalho. Concordamos com os autores e ratificamos ser este, pré-requisito anunciado, imprescindível para a emancipação da humanidade.

Resta-nos indicar que a precarização do trabalho docente é uma realidade vivenciada pelos professores desde a educação básica até o ensino superior, que abala a gestão, a organização e o projeto pedagógico das instituições educativas, assim como, a saúde física, mental e social dos docentes. Lembramos que, apesar da vigência de um discurso que responsabiliza individualmente cada trabalhador por sua condição de sucesso ou insucesso profissional, a precarização do trabalho nada mais é do que uma manifestação da crise estrutural do capital. Para irmos além desta lógica, faz-se necessário e urgente que orientemos a nossa luta em prol da construção de uma sociedade sem classes, que busque os interesses coletivos e humanos, que tenha como horizonte o trabalho associado, por fim, que negue a ordem perversa, exploradora, desumana do capital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDES. **PDE – O plano de desestruturação da educação superior**. Brasília: Outubro, 2007. www.andes.org.br
- ANTUNES, Ricardo. (2003). **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (2001). **Anais da 24ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu. Disponível em www.ANPEd.org.br/reunioes
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (2002). **Anais da 25ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu. Disponível em www.ANPEd.org.br/reunioes
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (2003). **Anais da 26ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Poços de Caldas. Disponível em www.ANPEd.org.br/reunioes
- BRASIL. Capítulo IV – Da Educação Superior (Arts. 43 a 57) IN: BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.
- _____. Decreto/lei no. 1713
- _____. *Constituição Federal*, Art. 8º, VI
- CARMO, Francisca Maurilene do. **O construtivismo e a formação do novo trabalhador para o capital**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- COGGIOLA, O. **Universidade e Ciência na Crise Global**. São Paulo: Xamã, 2001.
- COGGIOLA, O. O Trabalho na Crise do Capital. In: _____. **O capital contra a história**: gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 2002, p. 453 -491.
- COSTA, Frederico. Nota critica sobre o curso de pedagogia em regime especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. IN: JIMENEZ, Susana (org.) et all. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza Eduece, 2007, p. 275 – 292.
- COSTA, F. et all. A concepção marxiana de trabalho e os desafios da atualidade. In: JIMENEZ, S. V. **Trabalho e Educação**: uma intervenção crítica no campo da formação docente. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001, p.28 – 46.
- DAVIES, N. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. IN:

NEVES, M. L. W. (ORG.). **O empresariamento da educação**. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 151-178.

FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. Concentração de renda e precariedade do trabalho: elementos para uma discussão. IN: MENEZES, A. M. D. de. & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.). **Trabalho, Sociabilidade e Educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p. 139 – 148.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A precarização do trabalho docente. IN: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (2005). **Anais da 28ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu. Disponível em www.ANPEd.org.br/reunioes

FONTANA, Klalter Bez; & TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. IN: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. (2006). **Anais da 29ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu. Disponível em www.ANPEd.org.br/reunioes

FRERES, Helena Araújo. **A educação e a ideologia da empregabilidade: formando para o (des)emprego**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

JIMENEZ, S. A Educação Pública: soçobra nas ondas do mercado – breves considerações críticas sobre a política privatizante da educação brasileira. IN: JIMENEZ, S. V. & FURTADO, E. B. (Orgs.) **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001, p. 93 – 102.

_____. A educação e a relação teoria-prática: considerações a partir da centralidade do trabalho. IN: JIMENEZ, S. V. & FURTADO, E. B. (Orgs.) **Trabalho e Educação: uma intervenção crítica no campo da formação docente**. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2001, p. 69 - 79.

_____. Sociedade sem universidades: mal parafraseando Illich. IN: MENEZES, A. M. D. de. & FIGUEIREDO, F. F. (Orgs.). **Trabalho, Sociabilidade e Educação: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p. 385 – 396.

_____. & ROCHA, A. R. M. e. Educação à venda: sucesso e cidadania na medida do seu bolso. IN: **Educação**. [S. L.]: Nº 15, dez. 2001, p. 65-91.

LEHER, R. **A Contra Reforma Universitária do Governo Lula**. Palestra proferida no 24º Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia. Natal: UFRN, 2004.

LESSA, Sérgio. **Serviço Social e trabalho:** porque o serviço social não é trabalho. EDUFAL: Maceió, 2007.

LESSA, Sérgio. O Adeus ao proletariado no Brasil – Antunes, Iamamoto e Saviani. IN: LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007. Págs. 80 -125.

MACHADO, A. R. R. A mercantilização do ensino na agenda do capital e as estratégias do marketing utilizadas na venda da mercadoria ensino. IN: JIMENEZ, S. **Trabalho, Educação e Luta de Classes.** Editora Brasil Tropical, Fortaleza: 2004. p. 139 – 159.

MAIA FILHO, O. N. **A reforma do ensino médio:** da pedagogia das competências à gestão tecnocrática em educação. Fortaleza, 2004. 281 p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará.

MARCELINO, Paula Regina Pereira. (2004). **A logística da precarização:** terceirização do trabalho na Honda do Brasil. São Paulo: Expressão Popular.

MARINHO, Karlene Gonçalves. A docência temporária na Uece: reflexos neoliberais e crise na universidade. Monografia de Conclusão de Curso de Serviço Social. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2003.

MARX, K. & ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista.** São Paulo: Editora Martin Claret, 2003.

MAUÉS, Olgaíses. A universidade pública no olho do furacão. In: ANDES. **Universidade e Sociedade.** Vol.1, no. 1 (fev 1991). Brasília, ANDES, 1991. P. 157 – 161.

MÉSZÁROS, Istvan. (2000). “A crise estrutural do capital”. **Revista Outubro.** No. 4.

MÉSZÁROS, Istvan. Desemprego e precarização um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil.** São Paulo: Boitempo, 2006. P. 27 – 44.

_____. **Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **Educação Para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MORAIS, Elvira de Sá. **A UECE e a Política Estadual de Ensino Superior, Ciência e Tecnologia do Estado:** determinantes e recomendações. Dissertação de Mestrado em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1999.

NEVES, Maria Lúcia Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez 1994.

_____. (ORG.). **O empresariamento da educação.** Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Graziela de. Trabalho flexibilizado na universidade. In: ANDES. **Universidade e Sociedade.** Vol.1, no. 1 (fev 1991). Brasília, ANDES, 1991. P. 48 – 56.

SILVA JUNIOR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Simone Cesar. **A crise do capital e a precarização do trabalho docente: o caso do Centro de Educação da Uece**. Monografia de graduação em Pedagogia. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2004.

SILVA, Solonildo Almeida da. & SILVA, Simone Cesar da. O trabalho docente e a precarização no ensino superior do Ceará. IN: JIMENEZ, Susana (org.) et all. **Contra o pragmatismo e a favor da filosofia da práxis: uma coletânea de estudos classistas**. Fortaleza: Eduece, 2007, p. 293 – 307.

_____. **Estratagemas do Jornal na Venda da Mercadoria Ensino**. Monografia de Especialização de Formação de Formadores – CED, Uece, Fortaleza, 2003.

VASAPOLLO, Luciano. (2005). **O Trabalho Atípico e a Precariedade**. São Paulo: Expressão Popular.