



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MAIARA LOPES DA SILVA

**DESVALORIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
APONTAMENTOS INICIAIS DO CASO DE PROFESSORES SUBSTITUTOS DE
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**

FORTALEZA – CEARÁ

2016

MAIARA LOPES DA SILVA

DESVALORIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE:
APONTAMENTOS INICIAIS DO CASO DE PROFESSORES SUBSTITUTOS DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Centro de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, para a Linha de Pesquisa Marxismo e Formação do Educador, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação. Área de concentração: Formação de professores.

Orientador: Prof.º Dr.º Osterne Nonato Maia Filho

FORTALEZA – CEARÁ

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lopes da Silva, Maiara.

Desvalorização das condições do trabalho docente: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira [recurso eletrônico] / Maiara Lopes da Silva. - 2016.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 151 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2016.

Área de concentração: Formação de Professores.

Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

1. Docência Universitária. 2. Professor Substituto. 3. Desvalorização. I. Título.



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Aos quatorze dias do mês de março de dois mil e dezesseis, **MALARA LOPES DA SILVA** aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UECE) Curso de Mestrado Acadêmico (CMAE), na área de concentração em Formação de Professores, defendeu a dissertação intitulada **DESVALORIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE: APONTAMENTOS INICIAIS DO CASO DE PROFESSORES SUBSTITUTOS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Osterme Nonato Maia Filho (Presidente – PPGE/UECE), Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (PPGE/UECE) e Dr. Valdemarin Coelho Gomes (UFC). A defesa ocorreu das 8:30 às 10:30, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar aprovada a mestrandia **Maiara Lopes da Silva**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito satisfatório e nota 10,0. Eu, Osterme Nonato Maia Filho, que presidi a Banca de Defesa de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dr. Osterme Nonato Maia Filho (Presidente – PPGE/UECE)

Prof. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (PPGE/UECE)

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (UFC)

Pesquisa dedicada àqueles que trabalham no
ofício mais bonito: os professores.

AGRADECIMENTOS

Em memória do meu avô, **Chagas Lopes**, por aceitar meu jeito “precoce” de ser; por compartilhar comigo suas refeições e suas histórias de homem simples, as quais contribuíram fortemente na formação e firmeza do meu caráter. Agradeço por sempre esperar de mim o melhor e por generosamente me bem querer.

Em memória de minha avó, **Ana Alderina Lopes**, que, como todos os bons, se foi cedo demais. Como não tive tempo de guardar lembranças suas na mente, guardo-as no coração. Obrigada por elas.

A minha mãe, **Cristina**, por nunca desistir de mim; por me respeitar; por acreditar num potencial que, por vezes, nem eu percebo; por não me deixar esmorecer; por ter orgulho de mim; por guardar meus segredos; por suportar meus melindres; por rir das minhas esquisitices; afinal, por me amar e por me perdoar.

Ao meu pai(drasto), **Fernando**, pelo exemplo de integridade; pelo respeito; por proteger a qualquer preço a minha mãe e a mim; por crer e financiar meus sonhos.

À **Mônica Cavaignac**, minha eterna orientadora – coisa que tenho orgulho e faço alarde! Obrigada pela disponibilidade para tantos bons conselhos sobre a vida acadêmica, mas, principalmente, para a vida prática cotidiana.

À **Cris Porfírio**, por me ouvir; por suave e prudentemente me orientar calar; por rir das minhas rabugices; por perdoar meus atrevimentos; por frear minhas ansiedades; por ser exemplo pessoal e ídolo acadêmico; por lapidar meus devaneios literários transformando-os em trabalhos científicos; por reafirmar o “marxismo autêntico” quando é mais fácil ceder ao mito do pluralismo; e por me apresentar ao Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO) – lugar que me acolheu e que eu acolhi como meu.

À Prof.^a **Susana Jimenez**, pela inteira disponibilidade; pelo caloroso acolhimento; pela honra em partilhar de sua convivência; pela doçura; pela franqueza; pela gentileza; e pelos sábios ensinamentos sobre a vida.

À **Adéle Cristina**, que, graças ao acaso de um bendito trabalho em equipe, foi uma das primeiras pessoas que me aproximei e que me trouxe um sentimento de pertença quando tudo no IMO ainda me era tão novo, em meados de 2012. Agradeço pela torcida sempre calorosa e otimista, pelo carinho, pela impecável discrição e cautela, pelo exemplo de humildade e grandeza de coração.

À **Daniele Kelly**, pela tamanha generosidade a mim presenteada; pelo exemplo de modéstia, sutileza, simplicidade e firmeza de caráter. Sorte daqueles que te encontram em seus caminhos.

Ao meu orientador, Prof.º **Osterne**, por ser tão disponível, acessível, delicado, bem humorado e paciente com minhas ansiedades que não são poucas.

A minha Banca Examinadora – queridos professores **Mário Coelho** e **Maria Das Dores Mendes Segundo** –, por suas preciosas considerações acerca desta pesquisa.

Ao **IMO**, lugar que transcende um mero espaço físico porque soma décadas de lutas e histórias partilhadas. É um orgulho referenciá-lo em minha formação como mestra.

Aos egressos da **turma de mestrado do ano de 2014** e, em especial, à Linha *Marxismo e Formação do Educador*, sobretudo, **Débora, Aline, Dário e Rafaela**; além do afável doutorando **Adriano**. A partir da nossa convivência – que sabemos, não foi algo imediato – dias de primavera chegaram em minha vida.

A todos da **turma do ano de 2012**, tanto UECE (Linha *Marxismo e Formação do Educador*) como UFC (Linha *Marxismo, Educação e Luta de Classes*), que carinhosamente me acolheram como aluna ouvinte.

À **Jonelma**, secretária do PPGE, por sua atenção, competência e serena disponibilidade de todos os dias.

A **todos** que de alguma forma contribuíram em minha trajetória e/ou colaboraram com o presente trabalho.

A presente pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES.

“Que as classes dominantes tremam à revolução comunista. Os proletários nada têm a perder além de seus grilhões. Têm um mundo a ganhar. Proletários de todo o mundo, uni-vos!”

Manifesto Comunista

(Marx & Engels)

RESUMO

O trabalho ora apresentado toma por objetivo apontar, de modo inicial, a desvalorização das condições do trabalho docente, particularmente dos professores substitutos, numa universidade pública brasileira. A natureza do estudo é qualitativa, caracterizando-se por uma abordagem exploratória, em razão de seu viés aproximativo acerca do assunto, sendo norteado pelo materialismo histórico-dialético, sob uma leitura baseada na perspectiva da ontologia marxiana. Com o propósito de ilustrar a referida desvalorização, realizam-se entrevistas do tipo semiestruturada com três professoras substitutas da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em fevereiro de 2016. Os principais resultados indicam que os professores atuam subcontratados enquanto “substitutos”, recebendo uma remuneração que, em geral, é a metade dos vencimentos dos professores efetivos, mediante jornadas de trabalho intensificadas e extenuantes, que enaltecem o *aulismo* e o *produtivismo* em detrimento da pesquisa, da extensão e da própria função social da universidade, que é a produção do conhecimento. Ademais, em relação à organização política dos docentes, da qual os professores substitutos fazem parte, em nosso estudo questiona-se se ante o estabelecimento de pautas específicas entre eles e os professores efetivos, não está ocorrendo uma fragmentação de classe no interior do movimento. Em seguida, entende-se que a dimensão da pesquisa, enquanto elemento integrante da formação continuada do professor, é bastante limitada ao professor substituto, de modo a impactar negativamente sobre suas atividades docentes remanescentes. Conclui-se, ainda, que todos esses aspectos repercutem dialeticamente nas vivências extratrabalho do professor, em questões de saúde, de gênero e do seu tempo livre. Por fim, trazem-se considerações a respeito do próprio desvio de função da legislação regulamentadora da condição de professor substituto, especialmente do âmbito universitário público.

Palavras-chave: Docência Universitária. Professor Substituto. Desvalorização.

ABSTRACT

The work presented herein is intended point of initial mode, the devaluation of the conditions of teaching, particularly of substitute professors, a Brazilian public university. The nature of the study is qualitative, characterized by an exploratory approach, because of its approximate bias on the subject, being guided by historical and dialectical materialism, from a reading based on the perspective of marxian ontology. In order to illustrate that devaluation, are held semi-structured interviews of the type with three female substitute professors of the State University of Ceará (UECE) in February 2016. The main results indicate that professors act as subcontractors "substitutes", receiving a compensation that is generally half the salaries of permanent professors by working hours intensified and strenuous, which extol the exaggeration classes and exaggerated charges for production of knowledge at the expense of research, extension and own social function of the university, which is the production of knowledge. Furthermore, in relation to the political organization of teachers, which the substitute professors are part in our study questions whether before the establishment of specific agendas between them and permanent professors, is not occurring a class of fragmentation within the movement. Then it is understood that the size of the search as an integral element of continuing teacher education is quite limited to the substitute professor, to negatively impact on their remaining teaching activities. It follows also that all these aspects have repercussions dialectically in extratrabalho experiences of the teacher in health issues, gender and your free time. Finally, bring up considerations about the own deviation function of regulatory law professor condition substitute, especially the public university environment.

Keywords: University teaching. Substitute professor. Devaluation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCD Paulista	A de Santo André, B de São Bernardo, C de São Caetano e D de Diadema.
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
a.C.	antes de Cristo
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
Av.	Avenida
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CED	Centro de Educação
CESA	Centro de Estudos Sociais Aplicados
CF	Constituição Federal
CFESS	Conselho Federal de Serviço Social
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CONSU	Conselho Universitário
CRESS	Conselho Regional de Serviço Social
d. C.	depois de Cristo
DE	Dedicação Exclusiva
DNA	Ácido Desoxirribonucléico
Dr.	Doutor(a)
EaD	Educação à Distância
EAP	Estratégia de Assistência ao País
EUA	Estados Unidos da América
FaC	Faculdade Cearense
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FTH	Força de Trabalho Humana
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNECE	Fundação Universidade Estadual do Ceará
GED	Gratificação de Estímulo à Docência

GT	Grupo de Trabalho
h/s	horas/semanais
<i>Id. Ibid.</i>	Mesmo autor e mesma obra, em latim
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IMO	Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário
IR	Imposto de Renda
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MP	Meios de Produção
MPC	Modo de Produção Capitalista
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
<i>Op. Cit.</i>	<i>Opus citatum</i> (Obra citada, em latim)
PAD	Plano de Atividade Docente
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salários
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PPF	Programa de Formação de Professores
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PPP	Parceria Público Privada
PROER	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional
Prof.	Professor(a)
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRCE	Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDUECE	Sindicato dos Docentes da Universidade Estadual do Ceará

SINDUEPA	Sindicato da Universidade do Estado do Pará
TIC's	Tecnologias da Informação e Comunicação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
URCA	Universidade Regional do Cariri
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
UVA	Universidade Estadual do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁXIS: RELAÇÕES ONTOLÓGICAS, DISTINÇÕES ESSENCIAIS	20
2.1	O TRABALHO COMO COMPLEXO FUNDANTE DO SER SOCIAL E A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS	20
2.2	TRABALHO ABSTRATO: PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MERCADORIAS E TOTALIDADE DAS ATIVIDADES ASSALARIADAS.....	31
2.2.1	Trabalho produtivo e trabalho improdutivo: um esboço acerca das categorias e de suas implicações à práxis do professor funcionário de instituição educacional pública	34
3	A ERA DAS REVOLUÇÕES BURGUESAS E O SURGIMENTO DE UMA NOVA ORDEM MUNDIAL	42
3.1	CAPITAL E CAPITALISMO: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS.....	48
3.2	CENÁRIO DE CRISE ESTRUTURAL E REORGANIZAÇÃO IDEOPOLÍTICA E SOCIOECONÔMICA DO CAPITAL: PARTICULARIDADES NO BRASIL ...	51
3.2.1	A consolidação do imperialismo no capitalismo monopolista: robustecimento da coalizão entre capital e Estado	57
3.2.2	O Estado brasileiro sob a ofensiva neoliberal: “flexibilização” é a palavra de ordem	62
3.2.3	A educação dos países periféricos e o discurso da “crise fiscal” do Estado brasileiro: uma relação ideopolítica orquestrada pelo Banco Mundial	72
4	O PROFESSOR SUBSTITUTO COMO EXPRESSÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO	87
4.1	ELEMENTOS GERAIS SOBRE A ATUAL UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA	87
4.2	A ONTOLOGIA MARXIANA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA	93
4.3	APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES SUBSTITUTOS DA UECE: INTENSIFICAÇÃO DA JORNADA, SOBRECARGA DE ATIVIDADES, <i>AULISMO</i> E <i>PRODUTIVISMO</i>	100

4.3.1	A organização política do movimento docente da UECE: pautas específicas ou fragmentação de classe?	129
4.3.2	Os esforços do professor substituto em busca da pesquisa: entraves à formação continuada	133
4.3.3	Vivências extratrabalho: questões de saúde, de gênero e tempo livre	135
5	CONCLUSÃO	140
	REFERÊNCIAS.....	143
	APÊNDICE	150
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	151

1 INTRODUÇÃO

De antemão, considera-se pertinente informar ao leitor que a redação do texto que segue ocorre sempre no tempo presente, porque a história é cá entendida pela sua imanente processualidade, ou seja, pelo eterno *devoir* de seu curso. Nesse sentido, os fatos históricos são aqui apreendidos como algo sempre inacabado, marcados por traços de ruptura e continuidade, dialeticamente relacionados, em vez da rotineira e equivocada fratura que se faz do tempo.

Isto posto, evidencia-se que, ao longo da história das diversas sociedades de classes, sucedem-se inúmeras crises que afetam suas economias, seus modelos de organização do trabalho, o papel do Estado, entre outras dimensões, culminando, de um lado, em variadas formas de dominação da vida social; e, por outro, em muitas maneiras de luta e resistência de alcance revolucionário.

Desde o século XVI, com o acentuado declínio do modo de produção feudal e ascensão do modo de produção capitalista, uma nova ordem se estabelece sobre o mundo no lastro da ideologia burguesa, que, além de intensificar a exploração por meio das inovações técnicas e tecnológicas, traz como novidade o acirramento da alienação ao mundo dos homens.

De forma breve, pode-se afirmar que as fases do modo de produção vigente enveredam em primeiro lugar pelo *capitalismo comercial*, que se estende até meados do século XVII. Sua base é a manufatura realizada em oficinas e sendo a mercadoria produzida de forma artesanal requer do trabalhador habilidade, destreza e bastante precisão. Nesse tempo, a produção é regulamentada pelas corporações de ofício, pelos monopólios e pelo Estado, o qual é denominado por alguns autores de “Estado Absolutista”, tendo em vista nessa forma de governo a autoridade monárquica se confundir com o próprio Estado, se autoinvestindo de plenos poderes, em consonância absoluta com a sua vontade.

A segunda fase do capitalismo, datada do final do século XVIII até o início do século XIX, é denominada de *capitalismo industrial* devido ao advento da máquina a vapor e do tear mecânico nas grandes fábricas; marcado também pela “era ferroviária”. Em meio a tais acontecimentos dessa fase, denominada por alguns estudiosos de “Primeira Revolução Industrial”, inaugura-se o estágio concorrencial do capitalismo.

No momento posterior, denominado por alguns de “Segunda Revolução Industrial”, inventam-se modos de usar a eletricidade e faz-se uso de combustíveis como gasolina e diesel; realizando-se a criação do automóvel e do avião. Nesse período, surge um

novo modelo de produção, o taylorismo/fordismo, caracterizado, em síntese, pela produção em série para consumo em massa, e o trabalhador altamente especializado premiado por sua altíssima produtividade. Agora, a fase industrial inaugura o estágio imperialista do capitalismo.

Por fim, a terceira fase do presente modo de produção é denominada de *capitalismo financeiro*, cujo início ocorre na segunda metade do século XIX e se estende até os dias atuais. Tal fase se caracteriza por tendências monopolistas, concentração de capital, associação das indústrias ao sistema bancário, regulação econômica pelo mercado internacional e consolidação do imperialismo capitalista. Instaure-se o estágio monopolista, vital ao contemporâneo contexto de crise a seguir explicitado.

Na conjuntura da crise estrutural do sistema do capital, consolidada em meados dos anos de 1970 – conforme aponta a tese de Mészáros –, instala-se no mundo uma reestruturação produtiva e ideopolítica que altera essencialmente a materialidade e a subjetividade da humanidade, em especial da classe trabalhadora, cujas condições de trabalho e de vida assentam-se numa precarização internacionalmente generalizada. O que já indica o tema da dissertação ora apresentada, a saber, o trabalho, nesse caso o trabalho enquanto *práxis* do professor, cuja natureza é indissociável da condição de trabalhador assalariado, estando, portanto, sujeito às premissas da exploração inerente ao capitalismo, uma vez que o dispêndio de energia vital do trabalhador é tratado nesta sociedade como uma mercadoria qualquer, sendo, dessa forma, submetido a todo tipo de imposições e constrangimentos.

Assim sendo, é sob esta conjuntura que o presente trabalho se propõe a investigar o seguinte tema: a desvalorização das condições do trabalho docente, particularmente do professor substituto, numa universidade pública brasileira.

Cumpre salientar que, mesmo estando bastante em voga nas pesquisas brasileiras o referido tema, em se tratando especificamente da condição de trabalho do professor substituto universitário, não são encontradas muitas pesquisas em nível de pós-graduação. E no que tange ao recorte de classe que corrobora com a perspectiva da ontologia do ser social, fica ainda mais restrito o número de pesquisas disponíveis. Tais afirmações advêm da consulta feita entre janeiro de 2015 e fevereiro de 2016 às seguintes fontes eletrônicas: Periódicos da CAPES, Google Acadêmico, Scielo e a Biblioteca Digital Domínio Público.

Isto posto, ajuíza-se ser importante esmiuçar, após um rápido levantamento, os elementos-chave de algumas das pesquisas encontradas, em nível de dissertação de mestrado, tais como: a) “A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM”, que tem por objetivo investigar a **trajetória institucional/docente** deste profissional; b) “Saberes

docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante – PI”, que tem por objetivo discutir os **saberes docentes** em início de carreira; c) “O professor substituto: repercussões na formação inicial docente – um estudo de caso”, que tem por objetivo pesquisar as representações sobre os professores substitutos que atuam durante seu **processo formativo inicial**; d) “A realidade do professor substituto nas universidades da Região Sul do Brasil: contribuições para a qualidade do trabalho docente”, que tem por objetivo conhecer a **realidade** do professor substituto nas Instituições de Ensino Superior Federais do Sul do Brasil, bem como a **qualidade do trabalho docente**; e) “Exposição do professor substituto da saúde ao estresse no trabalho”, que tem por objetivo investigar o **estresse** ocupacional dos professores universitários em cargos temporários; e, por fim, f) “A precarização do trabalho docente na educação superior: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará”, que tem por objetivo analisar os diferentes tipos de **contratação que precarizam o trabalho docente**.

Finalizada a breve explanação acerca das pesquisas por nós recuperadas, chamamos atenção para o fato de que o nosso trabalho se diferencia dos anteriormente citados por trazer as **condições de trabalho docente** como categoria central, apontando, de forma introdutória, que a condição de professor substituto é uma forma de subcontratação e de desvalorização do ofício do professor, que acarreta implicações sobre sua renda, sobre sua relação com a pesquisa, sobre sua militância docente e sobre aspectos que excedem às suas vivências de trabalho, aviltando mesmo suas condições de vida.

Isto posto, consideramos importante justificar a investigação da condição de trabalho do professor que, em primeiro lugar, dá-se por um motivo de ordem pessoal, a saber, um encantamento da pesquisadora com a docência, enquanto uma construção ao longo da vida, cujo despertar dera-se logo nos primeiros anos da infância.

Em segundo lugar, a escolha em estudar este segmento da classe trabalhadora, a saber, o trabalhador docente, desdobra-se do trabalho de monografia da pesquisadora elaborado durante a graduação em Serviço Social na Faculdade Cearense (FaC) – instituição que também se constitui como campo da referida pesquisa. O trabalho monográfico se intitula “Entre a paixão e a precarização: condições do trabalho docente no contexto da mercantilização do ensino superior”, elaborado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mônica Cavaignac, no ano de 2012, na cidade de Fortaleza/CE.

A relevância social que corrobora para a pertinência deste trabalho esclarece-se, numa perspectiva mais global, diante da “nova” ordem flexível do capital e de seus

desdobramentos no Brasil como, por exemplo, as contrarreformas empreendidas na educação – sobretudo a de nível superior. Nesse sentido, devido ao peso mandatário dos organismos internacionais do capital (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional etc.), a educação do país é diretamente depositada no “colo” do empresariado, tendo o Estado papel central na operacionalização de tal feito.

O próprio Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um dos principais instrumentos políticos com que o Estado brasileiro vem penalizando a educação pública, uma vez que sua lógica corresponde a um praticismo e a um produtivismo que atropela o cotidiano escolar e que submete o trabalho dos professores e o aprendizado dos alunos a uma série de metas de desempenho ajustadas aos interesses do capital.

Nesse contexto de superestima da educação superior privada e crise e sucateamento da educação superior pública, ocorre, conseqüentemente, a desvalorização das condições do trabalho docente, justificando a opção pela UECE como *locus* desta pesquisa, tendo em vista que a universidade tem sido alvo de reivindicações trabalhistas na cidade de Fortaleza através, por exemplo, do movimento docente “Pra UECE não parar, efetivo já!”, que tem como principal reclame a realização de concurso público para todo o quadro de trabalhadores da instituição e o fim da contratação abusiva em caráter de terceirização, incluindo professores substitutos.

No que diz respeito aos aspectos metodológicos desse estudo, a presente análise se configura como uma investigação que, no esforço de melhor aproximação e captura da realidade, lança mão das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, com três casos ilustrativos, mediante entrevistas do tipo semiestruturada. O referencial ontomarxiano, que embasa esta empreitada, desconhece qualquer polarização ou contraposição entre análise qualitativa e quantitativa. Contudo, pela natureza própria do objeto que ora se toma, o estudo dá mais ênfase aos aspectos de cunho qualitativo, quantificando quando se faz possível e necessário. Ademais, a pesquisa possui uma abordagem exploratória, em virtude de seu cariz aproximativo acerca do assunto.

A pesquisa de campo se realiza na Universidade Estadual do Ceará (UECE) – Campus do Itaperi –, localizada na cidade de Fortaleza/CE, sendo as interlocutoras três professoras substitutas que lá atuam. Conjeturamos que os casos das professoras são, muito provavelmente, uma tendência que se espalha no âmbito universitário brasileiro.

A categoria central elegida para discussão desta pesquisa é a *condição de trabalho docente*; e entre as subcategorias dela decorrentes indicam-se: a) *vivências extratrabalho*; b) *formação continuada*; e c) *organização política*; cujo referencial teórico ancora-se no

arcabouço da ontologia marxiana através dos autores Karl Marx, Georg Lukács, David Harvey, Ivo Tonet, Sérgio Lessa, Ricardo Antunes, Giovanni Alves e muitos outros.

As informações adquiridas através da ida ao campo são articuladas ao referencial teórico e metodológico, desdobrando-se neste trabalho em cinco seções, sendo a primeira denominada de Introdução, as outras três seções como capítulos – cuja explanação dá-se a seguir em formato de síntese – e a última como Conclusão.

No capítulo **Trabalho, Educação e Práxis: relações ontológicas, distinções essenciais**, em certa medida, mais filosófico que os subsequentes, explica-se como as categorias “Trabalho”, “Educação” e “Práxis” diferem e são, ao mesmo tempo, dependentes, sob uma perspectiva ontológica, de modo a enfatizar que o complexo fundante do ser social é o “trabalho”, e a “educação” é por ele um complexo fundado sinônimo de práxis. Em seguida, o capítulo aborda o trabalho expropriado pelo capital, denominado, a saber, de trabalho abstrato, o qual abarca o processo de produção de mercadorias e a totalidade das atividades assalariadas, inclusive a do professor, tido como trabalhador improdutivo, quando funcionário de instituição educacional pública.

Em seguida, no capítulo **A era das revoluções burguesas e o surgimento de uma nova ordem mundial**, iniciamos diferenciando, com fins didáticos, que capital e capitalismo, embora intimamente relacionados, não se tratam de sinônimos; além de explicitar o cenário de crise estrutural experimentado pelo sistema do capital e suas estratégias de enfrentamento a essa crise peculiares ao cenário brasileiro, a partir de um reordenamento ideopolítico e econômico em nível mundial.

Por fim, no capítulo **O professor substituto como expressão das condições do trabalho docente universitário no capitalismo contemporâneo**, preocupamo-nos em pormenorizar, segundo os dados ilustrativos obtidos com a pesquisa de campo, os desdobramentos do atual contexto universitário sobre as condições do trabalho docente, especificamente, dos professores substitutos da UECE, cuja desvalorização manifesta reverberações sobre seu cotidiano de trabalho e também extratrabalho, sobre sua expressividade política e sua relação com a pesquisa, devido ao agudo caráter provisório de sua estadia na universidade, que impossibilita a continuidade de qualquer iniciativa sólida e serve de obstáculo à identidade estabelecida entre o docente e a própria atividade educacional em si.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E PRÁXIS: RELAÇÕES ONTOLÓGICAS, DISTINÇÕES ESSENCIAIS

O primo capítulo da presente pesquisa se debruça em explicar como as categorias “Trabalho”, “Educação” e “Práxis” diferem e são, ao mesmo tempo, dependentes umas das outras, sob a perspectiva da ontologia marxiana; além de enfatizar que o complexo fundante do ser social é o trabalho e a educação é por ele um complexo fundado sinônimo de *práxis*.

Na esteira da filosofia marxiana, o complexo do trabalho é examinado, antes de tudo, em seu sentido ontológico, como ação humana sobre a natureza, como produtor de valores de uso; em seguida, aborda-se o outro viés do complexo que é a produção da mais-valia, isto é, dos valores de troca, cujo processo de trabalho torna-se subordinado à exploração do sistema capitalista. A presente análise segue o pensamento do autor alemão.

2.1 O TRABALHO COMO COMPLEXO FUNDANTE DO SER SOCIAL E A EDUCAÇÃO COMO PRÁXIS

Inicialmente, ajuíza-se com Marx (2011b) ser coerente considerar o trabalho à parte de qualquer estrutura social, desvencilhado dos princípios de mercado. No caso, *a priori*, participam do processo de trabalho natureza e ser humano, cujo intercâmbio material é impulsionado, regulado e controlado pelo próprio homem.

Assim, o sobredito autor afirma que nesse relacionamento com o mundo natural, movimentam-se as forças biológicas do corpo humano (braços, pernas, cabeça e mãos), conferindo forma útil à vida, acarretando, fundamentalmente, sociabilidade ao mundo dos homens. Estes, por sua vez, interagem com a natureza e entre si mesmos, fundando-se assim o ser social, cujos instintos, embora ainda existam, nele não mais prevalecem.

No ato do trabalho o ser humano atua não apenas sobre a modificação da natureza externa, mas, ao mesmo tempo, sobre sua própria natureza, desenvolvendo suas potencialidades inertes, adquirindo novos conhecimentos e habilidades, e submetendo ao seu domínio o jogo das forças naturais. Logo, o mesmo autor esclarece que, a corrente discussão não se refere às formas instintivas, animais, de trabalho, mas sim, sob o pressuposto do trabalho ante formas puramente humanas. À guisa de ilustração, Marx (2011b, p. 211-212) explana que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. [...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. [Pois] Além do esforço dos órgãos que trabalham, é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho...

As sobrecitadas e célebres palavras do autor chamam atenção para a dimensão teleológica do trabalho, que é o fato do homem antever em sua consciência algo que ainda não se materializara no real – isto traduz, essencialmente, o que distingue homem e animal, já que este age porque está impresso na constituição de seu DNA¹, determinado de maneira biológica. Para o homem, por outro lado, a atividade do trabalho é inteira e previamente ideada em sua consciência; fruto de uma síntese entre a realidade objetiva que o cerca e suas escolhas subjetivas, resultando numa objetivação totalmente nova já que a realidade transformada não é mais a mesma e jamais se repetirá – fenômeno da causalidade.

Nesse sentido, Marx (2011b) detalha o trabalho como sendo constituído por um processo metabolizado por três elementos protagonistas, a saber: 1) o próprio trabalho, enquanto atividade adequada a um fim; 2) o objeto de trabalho, composto pela matéria que se aplica ao trabalho; e 3) os meios de trabalho, sinônimos de instrumental de trabalho.

Em síntese, por objeto de trabalho compreendam-se todas as coisas fornecidas pela natureza, separadas de sua conexão imediata com o meio natural pelo trabalho. A terra que, sob um prisma econômico, engloba a água, se caracteriza por ser o objeto universal do trabalho humano, tendo em vista prover ao homem meios de subsistência prontos para utilização imediata, cuja existência independe do (e antecede ao) ser humano. São também exemplos de objeto de trabalho, os peixes porque pescados da água; a madeira derrubada da floresta virgem; o minério retirado das minas etc. (MARX, 2011b).

Ao ser filtrado por meio de trabalho anterior, o objeto de trabalho é chamado de matéria-prima, tal como o minério extraído após ser lavado, pois o objeto de trabalho só é matéria-prima após sofrer modificação pelo trabalho. Cumpre assim informar que, toda matéria-prima é objeto de trabalho, mas nem sempre o contrário.

Os meios de trabalho são coisas inseridas pelo trabalhador entre si e o objeto de trabalho, servindo-lhe para dirigir sua atividade sobre o objeto. De forma análoga, aquilo que

¹ DNA – Ácido Desoxirribonucleico: tipo de ácido nucleico responsável por armazenar informações genéticas na maioria dos seres vivos (TORTORA, 2006).

o trabalho toma posse – com exceção dos meios de subsistência colhidos já prontos, tais como as frutas, pois aqui os próprios membros corporais servem de meio de trabalho – denomina-se, portanto, meio de trabalho. É interessante indicar que, a terra é objeto de trabalho e, simultaneamente, fornece meios de trabalho, já que dela se retira, por exemplo, a pedra que lança, mói, prensa, corta, entre outros predicados. Outrossim, na aurora da história humana cumprem primordial função de meios de trabalho os animais domesticados; as pedras; a madeira; os ossos; as conchas, isto é, todos modificados pelo trabalho (MARX, 2011b).

Em sentido amplo, os meios de trabalho conformam todas as condições materiais necessárias à realização do trabalho, ainda que elas não participem diretamente do processo, haja vista que sua falta parcial ou totalmente impossibilita a concretização do processo de trabalho (MARX, 2011b).

Desenvolvido certo nível, o processo de trabalho passa a requerer outros meios de trabalho, já elaborados. Isto posto, Marx (2011b) salienta, entre muitos aspectos relevantes do trabalho concreto para a humanidade, o fato de que é por meio de instrumentos rudimentares de trabalho que existe a possibilidade de conhecer vestígios de sociedades já desaparecidas; tal como o papel desempenhado pelos fósseis de animais extintos.

Nas palavras do autor,

O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho (MARX, 2011b, p. 214).

Em sequência, finaliza-se o processo de trabalho no momento em que se conclui o produto, que tem em si intrínseco valor de uso, podendo ser definido como um material proveniente da natureza, cuja forma é transmutada pelo trabalho, a fim de atender as necessidades humanas. Por conseguinte, no objeto acabado está incorporado trabalho vivo, socialmente útil, concreto (MARX, 2011b).

Cumprido asseverar que, metamorfoseados em novos produtos, os valores de uso podem servir ao consumo individual enquanto meios de subsistência ou como novos valores de uso no processo de trabalho – como meios de produção (meios e objeto de trabalho). Dito de outro modo, “Quando seus meios (instrumental) e seu objeto (matérias-primas etc.) já são produtos, o trabalho consome produtos para criar produtos, ou utiliza-se de produtos como meios de produção de produtos” (MARX, 2011b, p. 217).

Enfim, o trabalho concreto produtor de valores de uso é condição inalienável da vida humana, comumente central a todas as formas sociais de vida entre os homens, os quais adaptam a natureza, produzindo o que esta não produz espontaneamente, no escopo de responder as suas necessidades de reprodução. Para tanto, do complexo do trabalho emanam diversas outras práxis sociais, tais como a educação. Cabe, entretanto, elucidar do que se trata o conceito de práxis para somente depois particularizar a educação como um de seus tipos, bem como sua relação com o trabalho.

Assim, antecipa Vázquez (2011) que, toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Desse modo, determina o autor, práxis é uma forma peculiar de atividade, diferenciando-se de outras que, por ventura, a ela, se vinculem. Em contrapartida, atividade é o ato (ou conjunto de atos) por meio dos quais um agente² transfigura uma dada matéria-prima. Destarte, o produto da atividade pode ser o mais variado possível, como um conceito, um instrumento, uma obra de arte ou, se se quiser, um novo sistema de sociabilidade, consoante exemplifica o mesmo autor. Por isso, que fique claro que, atividade é sempre atual efetividade, sinônimo de ação; e nunca passividade ou mera potencialidade.

Invariavelmente, ante as relações existentes entre as partes e o todo, a atividade expressa os traços de uma totalidade, haja vista que nela as singularidades se articulam entre si, vertendo, conseguintemente, na transformação de uma matéria-prima. Em vista disso, constata-se que pode o homem ser sujeito de atividade, mas essa só é qualificada de humana na medida em que os atos do homem dirigem-se a um objeto, motivados por uma prévia ideação da consciência, com vistas a uma transformação, resultando num efetivo e real produto (VÁZQUEZ, 2011).

A prévia ideação é o que Vázquez (2011) descreve como um ponto de partida adequado a fins. Ou seja, a atividade é impulsionada pela intervenção da consciência, de maneira a tramar um resultado que existe distintamente em dois tempos: idealmente e realmente. E convém ressaltar que, por mais que haja uma discrepância entre o produto imaginado e aquele que fora objetivado, trata-se, ao fim e ao cabo, de um ato no qual o homem, conscientemente, possui a intenção de adequar o resultado real ao modelo idealizado originalmente. E aqui, perfeição não é pressuposto, pois o caminho da realização da atividade é, às vezes, atravessado por imprevistos ou mudanças radicais.

² Segundo Vázquez (2011), agente é um sujeito ativo, atuante, isto é, que, de fato, age; em vez de alguém que tem a possibilidade de atuar ou que tem uma simples disponibilidade para atuar.

O descompasso entre aquilo que se intenciona e aquilo que, de fato, se plasma é muito constante no mundo dos homens, tanto nas suas atividades individuais como nas suas atividades coletivas. Assim, as palavras de Vázquez (2011, p. 223) esclarecem que:

Enquanto os homens não são conscientes das leis que regem o processo econômico-social, a busca de diferentes fins pelos membros da sociedade dá lugar a atividades diversas dos indivíduos ou grupos sociais nas quais tais fins se contrapõem, se equilibram ou se subordinam entre si, produzindo resultados que não estão em conformidade com suas intenções ou que se dão com independência em relação a essas.

Nas análises do autor, são um exemplo desse desacordo entre subjetivação e objetivação as relações de produção tecidas pelos homens, cuja ocorrência dá-se independentemente de sua vontade ou mesmo de sua consciência, sendo aquelas, portanto, produtos não intencionais. Igualmente, podem derivar dessas atividades não intencionais, atos intencionais voltados à construção de uma nova sociedade, por exemplo. Deslindam-se, assim, os acontecimentos históricos movidos por uma multidão de circunstâncias misteriosas e forças conflitantes (VÁZQUEZ, 2011).

O produto final de todas as ações verdadeiramente humanas manifesta a adoção de uma atitude do sujeito em face da realidade, pois ao projetar certo fim, de imediato, este se sujeita ao inteiro curso da atividade. Mais que isso, para Vázquez (2011), ao passo em que se afirma na mente uma dada realidade, nega-se outra que é existente. A prefiguração da finalidade é, desse modo, premissa à realização de qualquer prática material, e este processo implica um prévio conhecimento acumulado, por mais incipiente que seja, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis, com o objetivo de satisfazer uma necessidade que se interpõe ao ser humano. Nesse horizonte, a dimensão teleológica da atividade humana faculta ao homem deduzir – racionalmente e não instintivamente – sobre o futuro que lhe aguarda.

É mister esclarecer que, a presente análise se refere à atividade de caráter prático, real e objetivo, cuja ação se debruça sobre a matéria-prima que sofre modificações por meio da manipulação de instrumentos e de diversas operações que alteram ou destroem certas propriedades, desdobrando um inédito produto na natureza. Isto posto, o objeto de transformação da atividade prática pode ser um ente natural; um produto de uma práxis anterior convertido em matéria de uma nova práxis; a sociedade; ou mesmo os seres humanos. Em outras palavras, a atividade prática produtiva pode se voltar à transformação do mundo natural ou social “E o resultado é uma nova realidade, que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram com sua atividade subjetiva, mas que,

sem dúvida, só existe pelo homem e para o homem, como ser social.” (VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Enfim, a forma mais fundamental de práxis humana é o trabalho: a atividade prática produtiva; uma relação social de transformação material estabelecida entre o homem e a natureza. Por meio dessa práxis, os homens submetem ao seu arbítrio as forças naturais; mediante sua capacidade criadora, enquanto agentes da produção, fabricam, vastamente, utensílios que respondem as suas necessidades emergenciais de subsistência; e, assim, produzem um mundo humanizado à medida que humanizam a si mesmos.

Admite-se que, frente à tamanha identidade entre o conceito de práxis e o de trabalho, à primeira vista, estes complexos podem parecer equivalentes. Mas, com um olhar mais atento e sob o amparo das análises de Lessa (2012), é possível capturar as relações ontológicas, bem como as distinções que lhes são essenciais.

Acerca da reprodução social, Marx (2011b) aponta algumas conexões ontológicas imanentes ao trabalho, terminantemente proibidas de não serem mencionadas e/ou reiteradas, como: a) o trabalho é fundante e, desse modo, todos os demais complexos sociais são por ele fundados; b) o intercâmbio entre homem e natureza é vital à sobrevivência do primeiro; e c) a natureza é base ineliminável do mundo dos homens, só sendo possível sua transformação via trabalho manual³. Todavia, a relação de dependência eterna entre o mundo dos homens e o mundo natural não constitui submissão da realidade social às leis que regem a natureza. Por isso, Lessa (2012) vem frisar que, a história da humanidade, certamente, é muito mais que a sua reprodução biológica.

Ademais, o “novo” objetivado pela subjetivação do ser é dotado de uma dimensão coletiva, já que não é somente o indivíduo que se encontra numa nova situação, mas toda a sociedade, e, assim, se desembrulham novas possibilidades para sua evolução.

Por esse ângulo, apesar do objeto construído pelo trabalho representar uma síntese entre objetivação e subjetivação, é importante destacar com Lessa (2012) que, toda prévia ideação é historicamente determinada, longe de ser uma iluminação súbita proveniente de parte alguma da realidade. Ao mesmo tempo, vale acrescentar que, a dimensão teleológica do ser social se refere a uma imaginação aproximativa em relação ao futuro, jamais a uma adivinhação, pois o mundo objetivo é imperativamente causal e o ser humano, até a presente data, conforme a ciência, não possui o dom da vidência. Sua objetivação, desse modo, dá-se

³ Em Lessa (2012, p. 50), há o seguinte esclarecimento sobre o trabalho manual: “[...] temos algumas atividades manuais que, apesar de agirem sobre a causalidade natural, não cumprem a função de produzir os meios de produção e subsistência. Portanto, se todo trabalho é trabalho manual, nem todo trabalho manual é trabalho.”. É o caso do médico cirurgião, e outros análogos.

pelo ato racional de trabalho, em meio aos limites e possibilidades impostos pela realidade que cinge o ser humano.

Nesse sentido, o trabalho remete inexoravelmente para além dele próprio, fundando outras práxis sociais imprescindíveis à reprodução social. Privativo do complexo do trabalho é que, diferente de certas práxis, ele consta presente, de forma primordial, na história de todas as formações sociais. Isto posto, Lessa (2012) assinala que enquanto parte integrante do mundo dos homens, o trabalho é, reflexivamente, movido pela e motor da história da humanidade.

Sustentado numa interpretação marxiano-lukacsiana, a qual estabelece a história como fio condutor às análises materialistas-dialéticas, Lessa (2012) argumenta que a chave para conhecer as formas de trabalho e, enfim, de organização social dos homens, desde as comunidades primitivas, está na organização social dos primatas, seus antepassados biológicos – segundo atestam as últimas investigações realizadas pela arqueologia e antropologia. Sob tal ótica, tudo indica que

[...] os homens surgiram na África a partir da evolução de um primata denominado *Rhamaphithecus*, que deu origem ao *Australopithecus* que, por sua vez, deu origem aos primeiros homens, o *Homo Habilis*. [...] Há poucos anos foi descoberto o primeiro fóssil do *Homo floresiensis*, todas as evidências indicando tratar-se de um descendente do *Homo Erectus*, que, todavia, **foi capaz de fazer música, de enterrar seus mortos, de linguagem: enfim, um ser social com um suporte biológico diferente** do *Homo sapiens* [...] (LESSA, 2012, p. 37. Itálicos do autor. Grifos nossos).

Além das particularidades acima elencadas, Lessa (2012) profere que na organização social primitiva o aspecto mais marcante sobre os homens é que eles se caracterizam por se organizarem em diminutos bandos migratórios, sendo o seu trabalho, basicamente, coletar alimentos e pequenos animais, diretamente oriundos da natureza. Tal atividade, como se pode presumir, é muito pouco produtiva, haja vista a dependência exclusiva da disponibilidade do meio natural – daí o porquê de não existir possibilidade de evolução dessa organização social, uma vez que a curta vida dos seres humanos nesse tempo se baseia na procura de comida, abrigo e na defesa de ataque dos grandes animais e dos fenômenos da natureza.

Nota-se nas primeiras sociedades humanas um cotidiano comum a todos os homens, os quais passam fome em virtude das circunstâncias de escassez e perigo, trabalham produzindo ferramentas úteis e, à medida que conhecem cada vez melhor o ambiente em que

vivem, se apropriam de certos conhecimentos revolucionários para sua espécie, tais como a descoberta das sementes, seu plantio e a criação de animais (LESSA, 2012).

Então, frente à agricultura e à pecuária, inaugura-se aos homens outra nova situação, qual seja, produzir mais do que necessitam a sua sobrevivência imediata, surgindo o excedente econômico e, com ele, a sorte de acumular riquezas. Ocorre, nesse ínterim, a vantajosa, porém cruel, possibilidade econômica de uns explorarem outros, engendrando o fundamento material das sociedades de classes.

Progressivamente, as relações sociais passam a ser pautadas pela propriedade privada e não mais coletiva, convertendo as contradições sociais em antagonismos de classe inconciliáveis. Nessa perspectiva, o grupo que, à força, toma para si os meios de produção torna-se a classe social dominante e os muitos remanescentes, a quem sobra apenas a força potencial de trabalho, tornam-se a classe social dominada, explorada – irrompendo, nesse contexto, a luta de classes, que perdura até os dias de hoje.

Na concepção de Lessa (2012), o modo de produção vigente, o capitalismo, tem seu germe na linha histórica evolutiva da sociedade escravista, por isso o autor inicia por ela sua análise das sociedades baseadas na exploração do homem pelo homem, não obstante não seja ela o princípio das sociedades de classes⁴.

No que concerne ao escravismo, o mesmo autor ressalta que, nessa época, é lento o desenvolvimento das técnicas e dos métodos de organização da produção, pois não interessa ao trabalhador escravo incrementar sua produtividade, visto que com ele nada fica. Para acumular mais riquezas, a alternativa que resta aos senhores de escravos é adquirir uma maior quantidade da força humana que trabalha.

Então, de acordo com Lessa (2012), na ausência de uma classe revolucionária, gradualmente o escravismo transita, de forma caótica e fragmentada, para o modo de produção feudal, cuja estrutura é bastante heterogênea e se diferencia de um local para outro. A seu respeito, pode-se dizer que “Sua principal característica foi a organização da extração do trabalho excedente em unidades autossuficientes, essencialmente agrárias e que serviam também de fortificações militares para defesa” (*Idem*, p. 39).

O que muda no feudalismo, e é substancial ao desenvolvimento das forças produtivas, é que por ficarem com uma parte do que produzem, os servos trabalhadores se empenham no crescimento da produtividade – fato que, inclusive, aperfeiçoa a alimentação e propicia o aumento populacional.

⁴ No capítulo seguinte há uma breve, porém melhor, explanação acerca da sucessão das diversas sociedades humanas, com ênfase para as sociedades de classes feudal e capitalista.

Séculos depois, face ao amadurecimento de suas contradições, o feudalismo entra em ruínas. Ante a revolução comercial e o desenvolvimento das cidades, surgem os burgueses, componentes da nova classe média, *a priori* revolucionária, que no desenrolar da Revolução Francesa estabelece como predominante o modo capitalista de viver. Nele, a Revolução Industrial demarca sua maturidade, pondo no centro do palco histórico duas classes em inalterável conflito: burguesia *versus* proletariado.

Em cena, está um novo tipo de sistema de relações sociais, qual seja:

A sociedade burguesa [que] marcou o surgimento de uma nova relação entre os homens. Nela, as relações sociais são, antes de qualquer coisa, instrumentos para o enriquecimento pessoal. Se, para um burguês se enriquecer ou se tornar ainda mais rico, for necessário jogar milhões na miséria – ou mesmo matar milhões – ele assim o fará, e a sociedade burguesa aceitará este fato como natural: idiota quem deixar de ganhar dinheiro para promover o bem-estar alheio. Esta relação do indivíduo com a sociedade, na qual cada um tem na coletividade o instrumento para a acumulação de seu capital privado, é o individualismo burguês, tão característico da vida social dos nossos dias (LESSA, 2012, p. 40).

Os dizeres do sobredito autor ilustram com maestria que tipo de vida se leva desde que emanara do âmago da ordem do capital uma de suas variantes históricas, diga-se de passagem, a mais avançada: o modo de produção capitalista. Em consonância com as palavras de Lessa, considera-se imprescindível dizer que, não há dúvida da vida sem sentido que a humanidade leva, sem enxergar, devido aos mecanismos alienantes de um momento contrarrevolucionário, outra forma de existência.

Longe de fatalismos, é lamentável confessar que aqueles que conhecem, acreditam e lutam por uma sociedade socialista são uns poucos privilegiados. Mas ainda bem que o levante da classe trabalhadora independe de conhecimentos teóricos, sendo o seu cotidiano bárbaro e massacrante o que, em primeira instância, a levará a ter consciência do caminho revolucionário a se pôr em prática. Provavelmente, a hora não está longe, pois na voz de Lessa (2012, p. 41) “Hoje, como nunca na história da humanidade, os indivíduos compartilham de uma mesma história”.

Nesse sentido, é imperioso distinguir, em minúcias, o trabalho das outras práxis sociais: um como complexo fundante da reprodução do mundo dos homens e os outros como complexos fundados, visto que é o trabalho (primitivo, escravo, servil ou proletário), conforme reitera Lessa (2011), aquele que, ao produzir valores de uso pela transformação da natureza, é o responsável pela produção de todo o conteúdo material da riqueza social⁵. Da

⁵ Por conteúdo material da riqueza social, compreenda-se, em síntese, o tempo de trabalho plasmado pelo proletário no corpo do novo produto (LESSA, 2011).

mesma maneira é indispensável discernir, doravante, quem trabalha e quem executa uma atividade pertinente às demais práxis sociais. Ora, pois, aqui a relevância está na demonstração do seguinte fato: o sujeito que trabalha é aquele que, de acordo com o pensamento marxiano, fundará, por meio de uma insurreição, um novo tipo de reprodução social, tracejada por uma nova sociabilidade.

Dito isso, conforme valida o atento exame de Lessa (2012, p. 44), logo de imediato, não há diferença entre a práxis do professor⁶, por exemplo, e a do operário, já que

Do ponto de vista meramente formal [...] Todos os atos dos [...] [dois] profissionais são similares. Partem de uma 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. A ação de um operário quando pega uma chave de fenda para apertar um parafuso na linha de montagem, o ato de um professor ao preparar e dar uma aula [...] – são [eles] rigorosamente similares do ponto de vista de sua forma. [...] eles promovem uma síntese entre teleologia e causalidade através de uma objetivação.

Assim sendo, na superfície do fenômeno em questão⁷, os dois, professor e operário, trabalham, haja vista venderem suas energias vitais enquanto força de trabalho, em troca de um salário. Na essência do fenômeno, entretanto, em coerente elo com o posicionamento assumido por Marx ao definir trabalho, compreende-se com Lessa (2012) que, apenas a atividade do operário é trabalho. Diante disso, estabelece-se, de acordo com o mesmo autor, um paradoxo: “nem todos os trabalhadores, trabalham!” (p. 45).

Então, qual é a diferença do trabalho assalariado do operário para o trabalho assalariado do professor?

Avisa Lessa (2012) que para responder a esse problema, em primeiro lugar, há que se levar em conta, como cerne da questão, a função social que desempenha o trabalho. Isto é, o desengodo dessa querela está na diferença ontológica entre a função social assumida pelo trabalho e a das demais práxis sociais.

Recorde-se que, trabalho, na trilha do pensamento ontomarxiano é, estritamente, a mediação entre homem e natureza, com vistas à produção dos meios materiais necessários à reprodução social; é práxis social imprescindível à existência humana na reprodução de sua

⁶ A atividade do professor é um dos muitos tipos de práxis inseridos na divisão sóciotécnica do trabalho. A menção desse profissional se justifica, *a priori*, porque Lessa (2012) resolve apontá-lo, entre outros exemplos, como típico realizador de uma práxis social em vez de um proletário. O que, *a posteriori*, é muito conveniente ao presente texto, tendo em vista estabelecer íntima unidade com os sujeitos interlocutores da presente pesquisa, os professores.

⁷ Ao mencionar a superfície de um fenômeno, vale elucidar com Lessa (2012, p. 45) que, não é “Por algo ser ‘aparente’ [...] [que seja] necessariamente [...] falso (ou verdadeiro), mas apenas que é algo dado imediatamente à percepção. O que é metodologicamente incorreto [...] é tomar a aparência pela totalidade do exemplo.”

totalidade social. Colocado de outra forma, o trabalho é a necessidade mais predominante dos homens, exercendo decisiva razão de ser de toda e qualquer organização social (LESSA, 2012).

Com o desenvolvimento das sociedades, requerem-se outras práxis sociais – como a educação, o Direito, o Serviço Social, a Medicina etc. –, cuja finalidade é de preparar as imperativas condições sociais em que o trabalho se realiza. Mas não significa por isso que as referidas práxis sejam sinônimas de trabalho, independentemente das eventuais semelhanças que lhes ocorram, pois as práxis fundadas, em nenhuma hipótese, produzem os meios materiais de subsistência cuja reprodução social não pode abrir mão. E, além disso, conforme alerta Lessa (2012), proporcionam a reprodução das relações entre os próprios homens, e não entre homem e natureza.

Então, mesmo

[...] se os juízes deixarem de trabalhar vários meses por ano, a base material da sociedade continuará a se reproduzir provavelmente sem maiores perturbações. Contudo, **se os trabalhadores [leia-se: o operariado] cruzarem os braços por alguns poucos dias, a reprodução da sociedade se inviabiliza. Uma greve de poucas horas no setor energético pode paralisar toda a reprodução material da sociedade, ao contrário de uma greve de [...] professores** (LESSA, 2012, p. 47. Grifos nossos).

É oportuno sublinhar que, o que está dito acima, de modo algum, traduz inferioridade às práxis sociais fundadas. Apenas faz-se mister, sob a perspectiva da ontologia de Marx, distingui-las umas das outras, não obstante sua relação de dependência seja inquestionável, uma vez que determinada práxis pode ser, inclusive, de fundamental importância para que certo ato de trabalho se concretize. E, cronologicamente, algumas práxis podem até vir primeiro; mas, ontologicamente, quem funda o ser social é o trabalho. Por conseguinte, somente preparar os atos de trabalho, mas não transformar a natureza, impossibilita a reprodução social⁸.

Que fique claro, portanto, que

Esta diferença fundamental entre os atos de trabalho e as práxis preparatórias dos atos de trabalho reflete a distinção fundamental da função social de cada um: o

⁸ Para ilustrar a questão, Lessa (2011, p. 47) exemplifica: “[...] o professor e a assistente social realizam práxis que podem ser fundamentais para que um dado ato de trabalho se realize [...], contudo não vão além de momentos preparatórios do próprio ato de trabalho enquanto tal. Enquanto momentos preparatórios, são indispensáveis para que ‘aquele’ ato de trabalho se realize, contudo não são o ato de trabalho propriamente dito. E isto porque, [por exemplo] preparar a produção do carro não é ainda a sua produção, planejar uma usina hidroelétrica não é ainda a sua construção nem a geração de energia elétrica; fazer a propaganda de um produto, de tal modo a criar um mercado para o mesmo, ainda não é a produção do produto enquanto tal.”

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 à cada formação social (LESSA, 2012, p. 49).

Enfim, todos os atos humanos são, por excelência, objetivação de teleologias que divergem e não podem jamais serem confundidas quanto à função social que exercem na reprodução da vida dos homens, sendo patente a centralidade que exerce o trabalho enquanto pôr teleológico primário e as demais práxis sociais enquanto pôr teleológico secundário⁹.

De modo que, examinado o complexo do trabalho em seu sentido ontológico, a seguir aborda-se o outro viés do mencionado complexo, que é a produção da mais-valia, cujo processo de trabalho é majoritariamente dominado pela exploração do capitalismo.

2.2 TRABALHO ABSTRATO: PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MERCADORIAS E TOTALIDADE DAS ATIVIDADES ASSALARIADAS

Nas primeiras páginas do presente capítulo, o trabalho é apresentado como trabalho concreto, produtor de valores de uso, no seu sentido filosófico-ontológico. Na seção ora exibida, por outro lado, o trabalho é retratado como trabalho abstrato, produtor de valores de troca, no seu sentido histórico-concreto, quando apropriado pela sociedade de mercado por excelência, o capitalismo.

Nessa perspectiva, aqui importa discorrer, de forma breve, acerca dos elementos do trabalho assalariado, que, mais tarde, são capturados para caracterizar a atividade desempenhada pelo professor.

De acordo com Marx (2011b), quando o trabalhador executa o trabalho para o capitalista e não para si mesmo, aparentemente, não há notáveis modificações na natureza do processo de trabalho. Tal processo se inicia com o capitalista comprando no mercado os itens básicos à produção de mercadorias pertinentes ao seu ramo de negócios, como determinada matéria-prima, ferramentas de trabalho, máquinas, espaço físico, mão de obra etc. Em seguida, o capitalista consome a mercadoria humana adquirida, impelindo-a a consumir os meios de produção dos quais é detentor.

Doravante, o trabalhador sabe que deve manejar os meios de produção com economia e zelo, sem desperdícios, para que, quando pronto, possa entregar ao capitalista o

⁹ Em relação à tese fundamentada por Lessa, cuja afirmação está no argumento de que a educação é um complexo sinônimo de práxis, há, entretanto, discordâncias, sendo a tese de Saviani uma das dissidentes, cuja máxima consiste no fato de que a educação é idêntica ao trabalho. Vide polêmica no próprio Lessa (2011).

produto fabricado, visto que, consoante a lógica do capital, embora seja o produtor imediato, o trabalhador não é o proprietário do utensílio. Nos termos de Marx (2011b, p. 219), “O capitalista compra a força de trabalho e **incorpora o trabalho, instrumento vivo, aos elementos mortos** constitutivos do produto, os quais também lhe pertencem.” (Grifos nossos).

Não resta dúvida que o produto criado possui utilidade à sociedade e se configura como um progresso ao mundo dos homens, mas não é por isso que o capitalista se volta a sua produção; sua paixão está no fato de que a mercadoria produzida possui um duplo caráter: é valor de uso e é valor de troca. Isto é, o artigo é útil, mas o que ao capitalista importa é que pode ser vendido – esse é o seu objetivo mais solene. Logo após, o capitalista “[...] quer produzir uma mercadoria de valor mais elevado que o valor conjunto das mercadorias necessárias para produzi-la, isto é, a soma dos valores dos meios de produção e força de trabalho, pelos quais antecipou seu bom dinheiro no mercado.” (MARX, 2011b, p. 220). Nesse sentido, para o capitalista, a mercadoria mais preciosa é aquela que, uma vez consumida, é a única que gera mais valor que o seu próprio: a força de trabalho humana.

A sobrecitada elucidação alveja o ponto mais crucial do trabalho abstrato: a produção de mais-valia; o encanto de uma criação que surge do nada; o valor excedente, e não só valor¹⁰, do qual a mercadoria é possuidora. Noutros termos, a força de trabalho gera mais valor do que possui e disso o capitalista já sabe quando resolve por ela pagar. Sagazmente, ele paga metade de uma diária por uma mercadoria da qual se utiliza uma jornada inteira; além disso, “[...] o valor que sua utilização cria num dia é o dobro do próprio valor-de-troca.” (*Id. Ibid.*, p. 227).

Do ponto de vista da lei, por exemplo, não há o cometimento de nenhuma injustiça quando o trabalhador, ao entrar na oficina, se depara com os meios de produção para um processo de, por exemplo, doze horas, enquanto está sendo remunerado por apenas seis horas de dispêndio de sua energia vital. Sob a ótica da ontologia marxiana, por outro lado, não há como existir remuneração justa na forma do trabalho assalariado. Para ilustrar tal afirmação, lança-se mão das palavras de Marx (2011b, p. 227) acerca da lógica matemática do capital:

¹⁰ Para Marx (2011b, p. 220), “[...] o *valor* de qualquer mercadoria é determinado pela quantidade de trabalho materializado em seu valor-de-uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção.” (Itálico nosso). Para complementar tal informação, Ricardo (*apud* MARX, *Op. cit.*, p. 221) adverte que “Influi no valor das mercadorias, além do trabalho nelas imediatamente aplicado, aquele que se empregou nos implementos, ferramentas e edifícios com os quais se torna possível o trabalho imediatamente aplicado.”.

Se 10 quilos de algodão absorvem seis horas de trabalho e se transformam em 10 quilos de fio, 20 quilos de algodão absorverão 12 horas de trabalho e se converterão em 20 quilos de fio. [...] Nos 20 quilos de fio estão materializados agora cinco dias de trabalho [...] A expressão em ouro de cinco dias de trabalho é 30 xelins. Este é o preço de 20 quilos de fio. Um quilo de fio custa agora, como dantes, 1 xelim e 6 *pence*. Mas a soma dos valores das mercadorias lançadas no processo importa em 27 xelins. O valor do fio é de 30 xelins. O valor do produto ultrapassa de ¹⁹ o valor antecipado para sua produção. Desse modo, 27 xelins se transformaram em 30 xelins. Criou-se uma mais-valia de 3 xelins. **Consumou-se finalmente o truque: o dinheiro se transformou em capital.** (Grifos nosso).

Ainda que extensa, a explicação do autor é certa no sentido de que desvenda, sem maiores mistérios, a expropriação do trabalho alheio. A qual, na superfície do fenômeno, transparece uma troca entre equivalentes, a saber, a compra e venda da força de trabalho "livre"¹¹, mas, em essência, é uma relação radicalmente desigual, com implicações não apenas econômicas, mas muito mais sociais. Nesse horizonte, enquanto o capitalista acumula riquezas e através do dinheiro pode tudo comprar, tornando-se onipotente, belo, talentoso, honrado, honesto, cativante, generoso, forte e valente¹²; o trabalhador, em contrapartida

[...] se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*) aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*) (MARX, 2010, p. 80. Itálicos do autor).

Além do mais, o trabalho abstrato resulta num estranhamento entre o produto e o seu produtor, visto que este não se reconhece naquilo que objetivara, desefetivando-se, como se aquele o houvesse criado, numa perda de si e servidão ao objeto (MARX, 2010). O autor denomina tal processo de alienação e o analisa sob quatro aspectos, quais sejam

1) A relação do trabalhador com o *produto do trabalho* como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo externo sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente; 2) A relação do trabalho com o *ato da produção* no interior do *trabalho*. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a procriação como castração. A energia espiritual e física *própria* do trabalhador, a sua vida pessoal – pois o que é vida senão atividade – como uma atividade voltada contra ele mesmo, independente dele, não pertencente a ele; [...] 3) do *ser genérico do homem*, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser *estranho* a ele, um *meio* da sua existência *individual*. Estranha do

¹¹ O trabalhador dito "livre" nem é mais escravo, nem servo de ninguém; pode, assim, "livremente" vender sua força de trabalho a quem queira comprar em troca de um salário. Justifica-se o uso das aspas porque, se, na sociedade capitalista, o homem não encontrar quem explore sua força de trabalho, logo ele não pode sobreviver. De maneira que, na acepção do presente texto, essa liberdade é, em si, um termo bastante relativo.

¹² Em sua obra *Manuscritos econômico-filosóficos*, Marx ressalta as qualidades humanas que o dinheiro permite comprar.

homem o seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua essência espiritual, a sua essência *humana*; 4) uma consequência imediata disto, de o homem estar estranhado do produto do seu trabalho, de sua atividade vital e de seu ser genérico é o *estranhamento do homem* pelo [próprio] *homem*. Quando o homem está frente a si, defronta-se com ele o *outro* homem. O que é produto da relação do homem com o seu trabalho, produto de seu trabalho e consigo mesmo, vale como relação do homem com outro homem, como o trabalho e o objeto do trabalho de outro homem (MARX, 2010, p. 83, 85-86. Itálicos do autor).

Em sua análise, o pensador alemão parte do fato dado e acabado da propriedade privada dos meios de produção, uma vez que, destes alijado, menos o homem é possuidor, tendo de se submeter cada vez mais ao jugo do capital. Conseqüentemente, a hostilidade que o trabalhador estabelece com o objeto exteriorizado é a mesma com que ele passa a se relacionar com o mundo, pois não se sente feliz e sim mortificado pela vida de martírio a que é submetido.

Nessa sequência, o trabalho, antes atividade mais atrativa e realizadora, agora não passa de meio de vida que, para lhe proporcionar a mínima subsistência, lhe esgota prematuramente com uma jornada de trabalho cada vez mais intensa e tão longa e fatigante que lhe priva de uma vida plena de sentido. Nesse instante, insiste Marx (2010) que, o trabalhador só se sente junto a si quando fora do trabalho, por isso empreende estratégias mil para, sempre que pode, dele fugir. E em busca de algum prazer, só o obtém nas atividades mais imediatas e animais, como comer, beber, dormir e fazer sexo.

Para concluir, o homem que trabalha e vive na sociedade capitalista experimenta a alienação, objetiva e subjetiva, no seu mais alto grau. De modo que, a seguir, examinar-se-á uma das formas históricas mais particulares de alienação, qual seja, o trabalho produtivo, aquele: “[...] que resulta da divisão social do trabalho sob o capital e que, entre outras coisas, opõe como ‘inimigos’ o ‘trabalho manual’ e o ‘trabalho intelectual’ (LESSA, 2011, p. 150).

2.2.1 Trabalho produtivo e trabalho improdutivo¹³: um esboço acerca das categorias e de suas implicações à práxis do professor funcionário de instituição educacional pública

Em primeira instância, impende esclarecer que, a análise das categorias *trabalho produtivo* e *trabalho improdutivo*, sob o crivo marxiano, não implica em nenhum juízo acerca

¹³ Na concepção de Lessa (2011, p. 154), “Definir o trabalho produtivo (e, portanto, o improdutivo) pela peculiaridade do produto dele resultante – e não pela sua função social de produzir mais valia – conduz a problemas de toda ordem.”. A partir das palavras do autor, expõe-se a polêmica no campo marxista. Fazemos das palavras do autor, as nossas.

da natureza dos processos de trabalho, no sentido desse ser mais útil que aquele, aos homens ou à sociedade. De modo que, conforme ressalta Braverman (2014), o que convém analisar é o papel do trabalho no imo do sistema de produção capitalista, no âmbito da estrutura de classe da sociedade.

Começamos, então, pelo *trabalho produtivo*, o qual se refere ao trabalho direcionado à produção de mercadorias propriamente ditas, isto sim, é um trabalho realizado sob bases capitalistas, cujo objetivo, segundo Braverman (2014), está para além da produção do valor de troca, o que quer dizer que se concentra, avidamente, na produção da mais-valia. Logo,

As várias formas de trabalho que produzem mercadorias para o capitalista devem todas ser consideradas como trabalho produtivo. O operário que constrói um edifício de escritórios e o servente que o limpa toda noite produzem do mesmo modo valor e mais-valia. Pelo fato de serem produtivos para o capitalista, este permite-lhes que trabalhem e produzam; na medida em que só esses trabalhadores sejam produtivos, a sociedade vive à sua custa (BRAVERMAN, 2014, p. 347).

Por esse ângulo, *trabalho improdutivo*, por sua vez, é todo trabalho que não é trocado por capital; é toda produção que não acumula capital, tais como aqueles desempenhados por “Proprietários por conta própria, lavradores, artesãos, artífices, comerciantes, liberais, todos os demais por conta própria” (BRAVERMAN, 2014, p 348).

Outrossim, se encaixa na qualidade de trabalhador improdutivo aquele que, no interior das fábricas, agronegócio, setor de transporte e serviços, nos quais se produz mais-valia, exerce atividades de controle e vigilância dos trabalhadores¹⁴, tais como: 1) os engenheiros, que concebem como e o que é produzido, os funcionários do departamento de pessoal, do departamento jurídico, os executivos que administram o negócio, os assistentes sociais, os vigias, e toda a hierarquia que compõe o despotismo¹⁵ do capital sobre o trabalho; 2) os trabalhadores dos serviços que não produzem mais valia (empregados domésticos etc.); 3) os trabalhadores do Estado; e, finalmente, 4) os empregados do comércio e dos bancos. Todos esses trabalhadores, ao invés de produzir mais valia, representam “custos”, visto que,

¹⁴ As atividades que personificam o capital no processo de trabalho compõem, nos termos de Marx, a “superintendência”, encontrada não só no *chão de fábrica*, mas no interior do Estado e noutros âmbitos. Nela, o trabalhador é incumbido de assumir tarefas de controle que, noutras situações, é exercida pelos próprios capitalistas (LESSA, 2011).

¹⁵ Acerca do despotismo do capital, Marx (*apud* LESSA, 2011, p. 157) assinala que “No lugar do chicote do feitor de escravos surge o manual de penalidades do supervisor. Todas as penalidades se resolvem, naturalmente, em penas pecuniárias e descontos de salário, e a sagacidade legislativa desses Licurgos fabris faz com que a violação de suas leis seja onde possível ainda mais rendosa do que sua observância.”.

embora o capitalista os empregue, seu trabalho é trocado por renda em vez de por capital; ou seja, o patrão gasta os lucros que obtém, ao invés de acumulá-los (LESSA, 2009).

Ora, por que, então, o sistema do capital necessita de tal quantidade de assalariados que não produzem mais valia? Conforme desvela Lessa (2009), porque, em face da perdularidade do sistema do capital, ele precisa de formas hierárquicas de controle sobre o trabalho, que, a bem dizer, são um enorme desperdício: a começar pelas carteiras de identidade e passaportes, chegando até o mínimo controle das ações dos operários no interior das fábricas. Conseqüentemente, à gênese, à reprodução e à hipertrofia do setor improdutivo, tal perdularidade se torna mais que essencial.

Nessa perspectiva, com o intuito de tornar tudo ainda mais claro, Braverman (2014) sintetiza o metabolismo social das relações de produção capitalistas ao afirmar que, a mudança na forma social do trabalho improdutivo para o trabalho produtivo traduz-se numa titânica metamorfose, a saber, do homem que trabalha para si para o homem que é empregado pelo capitalista, da produção simples de mercadorias para a produção complexa do capital, das relações entre os homens para relações entre coisas, e de uma sociedade de produtores independentes para outra composta de produtores em cooperação, sob a égide do capitalismo empresarial. Tal parecer acerca do processo de criação da sociedade capitalista demonstra o quanto as formas sociais regem e modificam o conteúdo e a noção das coisas e dos processos materiais.

Sob o referido aspecto, outro exemplo é fundamental no que se refere à constituição das classes sociais erigidas pelo capitalismo:

Um alfaiate que faça um terno sob medida para certo cliente cria um objeto útil sob a forma de mercadoria; ele o troca por dinheiro e tira da importância recebida suas próprias despesas e meios de subsistência; o cliente que paga a esse alfaiate compra um objeto útil e pelo dinheiro que deu nada espera senão um terno. Mas o capitalista que assalaria um salão de alfaiates para fazer ternos cria uma relação social. Nesta relação, os alfaiates agora fazem muito mais que apenas ternos; fazem-se a si mesmos como trabalhadores produtivos e a seu empregador como capitalista. O capital é assim [...]; é dinheiro trocado por trabalho com o objetivo de apropriar-se daquele valor que ele cria no que é pago e acima do que é pago, o valor *excedente* (BRAVERMAN, 2014, p. 349. Itálico do autor).

Pela voz do autor, é permitido constatar que quase todas as formas de trabalho e todos os processos de trabalho são, então, subsumidos pelo capital¹⁶. Contudo, leia-se, nem todo trabalho exaurido no processo de acumulação se torna produtivo, daí emana a

¹⁶ Para Lessa (2011), a identidade entre trabalho e trabalho produtivo jamais será absoluta; por isso, o correto é sempre dizer que a maioria, e não a totalidade, dos atos de intercâmbio orgânico entre homem e natureza está submetida à regência do capital.

necessidade mais iminente do capitalista: não basta criar valor de troca, é preciso concretizá-lo, transformando-o em dinheiro¹⁷; sendo, desse modo, assíduo, no capitalismo moderno, o problema da concretização ou da apropriação do valor excedente.

Braverman (2014) atenta que, diante disso, ocorre uma reconfiguração no seio da economia, já que, se antes, perante a Economia Política¹⁸ clássica, o trabalho improdutivo é uma espécie de privilégio próprio do empregador¹⁹, por exemplo; no âmbito da Economia Política moderna, por outro lado, ao passo que o excedente gerado na produção se avoluma e frente ao aumento das necessidades do capital, elabora-se uma massa de atividades improdutivas de trabalho que nada acrescentam ao valor das mercadorias, mas que acabam por serem canalizadas para fins de acumulação, a citar como exemplos mais genéricos, a publicidade, a promoção e a especulação²⁰. Isso só é possível em razão da rotinização da produção e de seus gastos, que agora podem, por assim dizer, serem antevistos e quantificados pela gerência capitalista. Daí que, “[...] quanto maior a massa de capital, maior a massa das atividades improdutivas que servem apenas ao desvio desse excedente e à sua distribuição entre vários capitais.” (*Id. Ibid.*, p. 351).

Paulatinamente, o privilégio do trabalho improdutivo é substituído por uma sujeição e opressão, sendo reconfigurado noutra forma de exploração, de tal modo que, embora ele não dê forma ao produto acabado, culmina em partilhar certa afinidade com o trabalho produtivo; este que é o representante-mór das relações sociais entre capital e trabalho, porque é o meio direto de criar mais valia. Então, se outrora Marx afirma que é um infortúnio ser um trabalhador produtivo; Braverman (2014, p. 354) redesenha o aforismo, dizendo, por seu turno, que, na modernidade, “ser um trabalhador assalariado é uma desventura.”.

Apesar das distinções técnicas existentes entre trabalho produtivo e trabalho improdutivo, em última análise, não há nenhuma razão para colocá-los em contraposição; segundo Braverman (2014), é o contrário. Vê-se que, com todas as devidas mediações, eles têm muito em comum, já que, em primeiro lugar, ambos são imprescindíveis ao capitalismo

¹⁷ Outras formas de valor são indicadas por Braverman (2014) além do dinheiro, como instrumentos de crédito, apólices de seguro, ações etc.

¹⁸ A Economia Política é, em síntese, o ramo da ciência que trata das relações de produção burguesas, segmentando-se em clássica, moderna e neoclássica.

¹⁹ Conclui Braverman (2014, p. 353) que, não só o empregador, mas também “Aqueles que ajudavam o capitalista na circulação de seu capital, na realização do seu lucro, e na administração do seu trabalho, obtinham privilégios, segurança e *status* na função exercida, e assim, ser um trabalhador improdutivo era em si uma felicidade que contrastava com a desgraça do trabalhador na produção.” (Itálico do autor).

²⁰ Note-se que, ainda que certas atividades compareçam à valorização do capital, elas não têm produtividade alguma, nada adicionam a riqueza social; são, portanto, *inúteis*. Eis a essência do trabalho improdutivo, sobretudo da modernidade.

moderno, e em segundo lugar, devido ao fato do trabalho produtivo estar produzindo muito mais é que se torna possível a criação de um exército de trabalhadores improditivos – bastante heterogêneo, diga-se de passagem –, justamente em detrimento da criação e manutenção dos postos de trabalho na esfera da produção.

2.2.1.1 Particularidades da (im)produtividade da práxis docente

Após serem, sucintamente, estabelecidos os fundamentos marxianos mais impreteríveis ao debate, passa a ser possível particularizar o trabalho docente, do ponto de vista: a) do processo de trabalho, b) das relações sociais de produção e c) do processo de produção capitalista; desnudando se, afinal, a atividade praticada pelo professor – personagem central desta pesquisa – se configura como trabalho produtivo ou trabalho improditivo. Para tanto, são eleitos os subsídios escritos por Fontana & Tumolo (2008), que, antes de mais nada, se utilizam de uma ilustração didática composta de quatro diferentes situações, em que o trabalhador docente é inserido em vários tipos de relações de produção, mesmo no capitalismo.

Em primeiro lugar, os autores indicam o professor que ensina seu filho a ler. Nesse caso, a docência se caracteriza por ser um processo simples de trabalho, visto que produz um valor de uso em vez de uma mercadoria, de forma que, aí não há produção nem de *valor* nem de mais valia. Na perspectiva do capital, ele é, portanto, um trabalhador improditivo.

Em segundo lugar, os autores apontam o professor que é pago para dar aulas particulares. Nessa situação, o ato de ensinar produz valor de troca, isto é, uma mercadoria; sem, no entanto, produzir mais valia, já que, nesse exemplo, o professor é dono dos meios de produção e não estabelece uma relação assalariada de emprego. Da mesma forma que antes, configura-se como um trabalhador improditivo.

Em terceiro lugar, os autores se referem ao professor contratado para trabalhar numa instituição educacional privada. Nesse exemplo, produz-se tanto uma mercadoria, que pertence ao empresário da educação, como se produz mais valia. Aqui, o professor é um trabalhador produtivo; é ainda, nos termos de Lessa (2011), um caso genérico, particular da simplificação do trabalho humano à mera mercadoria, pois com seu ofício, a totalidade do

capital social permanece inteiramente a mesma; não obstante não se possa dizer algo igual da riqueza particular do dono da “fábrica do saber”²¹.

Em quarto e último lugar, salienta-se o professor funcionário de uma instituição educacional pública. Nessa circunstância, Fontana & Tumolo (2008) compreendem que, o docente produz um valor de uso ao invés de valor de troca, de *valor* e de mais valia, o que termina por desvirtuar uma relação do tipo, especificamente, capitalista. Logo, não obstante ele venda sua força de trabalho em troca de um salário, é, similar aos dois primeiros casos; é um trabalhador improdutivo.

Nesse sentido, os autores supracitados assinalam que, todos os professores exemplificados – embora se encontrem sob a lógica capitalista, pois ela é imperativa à organização social; e partilhem da mesma identidade, uma vez que, do seu trabalho concreto, resulta o mesmo valor de uso, o ensino – não estão sujeitos à mesma relação de produção. Enquanto nos referidos exemplos, o primeiro produz um valor de uso familiar; o segundo é um produtor independente que produz (e vende) uma mercadoria da qual ele é o proprietário; o terceiro, por sua vez, é regido por uma inequívoca relação de assalariamento; e, finalmente, o quarto, que, apesar de subordinado a uma forma de exploração capitalista, diferentemente do terceiro, não produz nem valor, nem mais valia, nem capital. Noutras palavras, entre eles o processo de trabalho é o mesmo, mas divergem as relações sociais de produção e o processo de produção capitalista.

A tese de Fontana & Tumolo (2008) é a de que todos os professores acima elencados são parte da classe de assalariados, mas nunca da classe dos proletários, pois este se define, conforme a leitura marxiana de Lessa (2011), por todo aquele que realiza o intercâmbio orgânico com a natureza e assim produz os meios de subsistência necessários à reprodução social, em troca de um salário. Ao retirar qualquer um desses itens, o conceito de proletário não se sustenta.

Nos termos do autor supradito,

Em se tratando do trabalho proletário [...] Ao seu final, dotou a sociedade de um novo *quantum* de riqueza expresso no meio de produção ou de subsistência que produziu. O **capital social global** se amplia ao final do trabalho proletário pelo acréscimo da nova riqueza plasmada em um meio de subsistência ou produção; isto é, em um objeto que é natureza transformada e que, por isso, continua a existir após o término do processo de trabalho. **Ao final do trabalho proletário, a sociedade conta com mais carros, mais prédios, mais comida, mais roupa, mais energia, mais tijolos, mais ferro, alumínio, cobre etc. etc.** (LESSA, 2011, p. 166. Itálico do autor. Grifos nossos).

²¹ (Marx *apud* LESSA, 2011).

A fala do autor propala que o trabalho proletário é completamente diferente da atividade do professor, pois percebe-se que apenas o primeiro tem a capacidade de produzir e, ao mesmo tempo, valorizar o capital; sendo assim, o restante dos assalariados pode apenas valorizar o capital, produzindo mais valia ou não. E mais, é o trabalho proletário que permite a dita valorização, pois somente o que é produzido pode ser convertido em dinheiro e desse modo ser distribuído pelas diferentes classes da sociedade (LESSA, 2011).

Julga-se coerente, entretanto, apontar outra tese em evidência desde os anos de 1990, especialmente no Brasil²², *grosso modo*, denominada de “proletarização docente”. Nela, pode-se dizer, resumidamente, que o professor é assemelhado ao operário fabril, é relacionada a diversos outros temas transversais, como, por exemplo: a hierarquização da organização escolar; a feminização do magistério; a formação docente; o “novo” professor, frente às exigências do mercado; a natureza do trabalho docente; a teoria da mais valia; o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo; a cultura escolar; a autonomia/alienação docente, com a perda dos meios, do objetivo e do processo de trabalho, sobretudo mediante a padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares etc. (FONTANA & TUMOLO, 2008).

Seus fundamentos radicam no crescente desprestígio social e na desvalorização salarial que adensa seu empobrecimento; nas conotações de subserviência e docilidade ultimamente associadas à docência em nível básico; na desqualificação e fragmentação da atividade do professor; na popularização do ato de ensinar com a expansão do ensino público e privado; na presença dos ditos “especialistas” escolares; na ausência motivacional; no

²² Os autores que apostam na tese da “proletarização docente” listados por Fontana & Tumolo (2008) são: Hypólito, A. L. em sua dissertação de mestrado intitulada *Processo de trabalho docente: uma análise a partir das relações de classe e gênero* (1994); Oliveira, D. A. na obra *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes* (2003); Tito, E. M. R. M. em sua dissertação de mestrado intitulada *O processo de trabalho em uma escola pública de 1º grau* (1994); Costa, M. C. V. na obra *Trabalho docente e profissionalismo* (1995); Carvalho, M. P. no artigo científico *Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações* (1996); Najjar, J. N. V. em sua dissertação de mestrado intitulada *Questões sobre a proletarização docente, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da fala de antigos professores* (1992); Nunes, M. O. em sua dissertação de mestrado intitulada *A instituição escolar pública capitalista: campo de práticas sociais distintas e produções ideológicas diferenciadas* (1990); Nunes, A. R. C. em sua dissertação de mestrado intitulada *A natureza do trabalho docente como mediação da relação orgânica entre sindicato e escola* (1998); Therrien, A. T. S. na obra *Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro* (1998); Beckenkamp, A. H. em sua dissertação de mestrado intitulada *Empobrecimento e futuro do trabalho docente na visão de professoras do ensino fundamental da rede pública estadual do Estado do Rio Grande do Sul* (2000); Lugli, R. S. G. em sua dissertação de mestrado intitulada *Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores (1964-1990)* (1997); Polettini, A. F. F. no artigo científico *Mudança e desenvolvimento do professor: o caso de Sara* (1998); Vianna, C. P. na obra *Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo* (1999); Wenzel, R. L. em sua dissertação de mestrado intitulada *O professor e o trabalho abstrato: uma análise da (des)qualificação do professor* (1991); e Enguita, M. F. no artigo científico *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização* (1991).

processo de precarização; na urbanização; e nos desdobramentos do capitalismo tardio (*Id. Ibid.*).

Por mais cativante que a teoria da “proletarização docente” pareça, no presente texto infere-se que ela seja inconsistente, incoerente e limitada. As razões que nos levam a esta conclusão são encontradas na perspectiva analítica de Fontana & Tumolo (2008), a saber: a especificidade do ofício do professor; a esfera, se pública, privada ou domiciliar, na qual a atividade é desempenhada etc. Mas, a conclusão mais importante a esse respeito, é a de que não é o processo de trabalho que determina qual assalariado é proletário, mas sim, a relação social de produção na qual ele se encontra inserido²³.

Assim, enfatizamos com Lessa (2011) que, há uma diferença ontológica, cabalística, portanto, entre o professor e o proletário, qual seja, a diferença de classe, pois mesmo que ambos constituam a, heterogênea, “classe trabalhadora”, cuja sobrevivência é mediada por um salário, eles não ocupam o mesmo lugar no processo produtivo.

Originalmente, o proletariado sustenta todo o corpo social e é o único que vive às expensas do seu próprio trabalho, porque está à frente da produção da riqueza material, se encontrando, assim, no topo da base produtiva. Suas lutas através da história demarcam sua primazia ontológica. Daí que certos processos revolucionários, mesmo do tipo burguês, só se fazem possíveis em vista da adesão massiva dos trabalhadores – conforme se vê no próximo capítulo.

²³ Outra referência teórica que deve ser mencionada a respeito da assertiva do professor que trabalha na escola pública ser um trabalhador improdutivo é Gaudêncio Frigotto no texto *A polissemia da categoria trabalho e a batalhas das idéias nas sociedades de classe*, entre outras obras.

3 A ERA DAS REVOLUÇÕES BURGUESAS E O SURGIMENTO DE UMA NOVA ORDEM MUNDIAL²⁴

Na segunda metade do século XVIII, é plausível afirmar que, ao menos em se tratando da Europa Ocidental, o panorama social é de luta. No contexto francês, por exemplo, as reivindicações são tanto pela liberdade de comércio, como pelo fim de algumas taxas e serviços de cariz feudal, absurdamente descabidos à nova ordem, que recaem, sem nenhuma surpresa, sobre os ombros dos camponeses. O ultraje sobre as condições de existência da *plebe* chega a tal ponto que se deflagra mais uma revolta camponesa, agora sob auxílio e liderança da nascente classe média, cuja irrupção ocorre no ano de 1789, nomeada de Revolução Francesa.

Quem promove a insurreição é a burguesia e o faz não por pura solidariedade ao camponês, mas porque a tomada de poder para ela se transforma em questão de vida ou morte, tal como depõem as palavras de Huberman (2014, p. 118):

[...] Se não derrubasse seus opressores, teria sido por eles esmagada. Estava na mesma situação do pinto dentro do ovo que chega a um tamanho em que tem de romper a casca ou morrer. Para a crescente burguesia os regulamentos, restrições e contenções do comércio e indústria, a concessão de monopólios e privilégios a um pequeno grupo, os obstáculos ao progresso criados pelas obsoletas e retrógradas corporações, a distribuição desigual dos impostos continuamente aumentados, a existência de leis antigas e a aprovação de novas sem que a burguesia fosse ouvida, o grande enxame de funcionários governamentais bisbilhoteiros e o crescente volume da dívida governamental – toda essa sociedade feudal decadente e corrupta era a casca que devia ser rompida. Não desejando ser asfixiada até morrer penosamente, a classe média burguesa que surgia tratou de fazer com que a casca se rompesse.

A burguesia se transformara na classe educada, abastada, detentora de muita cultura, direitos e, quando comparada à inerte nobreza feudal, possuidora também de muito talento. Para os privilégios que tem em mente, no entanto, nada disso é o bastante. Então, dada a conjuntura francesa marcada por um governo cheio de abusos e concessões aos ricos, que pesam por demais sobre o dorso dos mais pobres, “[...] acrescente-se a isso as massas descontentes, e ainda uma classe inteligente e em ascensão, ansiosa de tomar o poder” (HUBERMAN, 2014, p. 119). Dessa combinação resulta nada menos que um sangrento embate, conhecido pelo nome de Revolução Francesa, conforme já colocado.

²⁴ O título da presente seção é inspirado na obra “A era das revoluções” do historiador Eric Hobsbawm, cujo livro aborda o período de 1789 a 1848 marcado por algumas revoluções – de caráter burguês –, dentre elas, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, pertinentes à entrada da humanidade no mundo moderno, ou, noutras palavras, no mundo capitalista liberal burguês.

Com franqueza, a classe burguesa é aquela que, além de vitoriosa, mais lucra com a sedição, pois “[...] Durante o curso da revolução, teve várias oportunidades para enriquecer e fortalecer-se. Especulou nas terras tomadas da Igreja e da nobreza, e amontoou fortunas imensas por meio de contratos fraudulentos com o exército” (HUBERMAN, 2014, p. 120). Não há exagero, portanto, em afirmar que o desfrute dos ideais prometidos de *liberdade, igualdade e fraternidade* é preferencial a mais recente classe nobre, antes revolucionária, agora conservadora, que nesse momento finca os dois pés na nova ordem burguesa, sobre o chão da civilização ocidental.

Assim, o fim do período medieval e de sua corolária sociedade feudal datam, formalmente, do ano de 1789. Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em Paris, na Assembleia Nacional de 26 de agosto daquele ano, despertam-se muitos ideais de luta. Mas nessa fase os trabalhadores constituem um grupo bastante heterogêneo e ainda sem consciência de classe, presos a uma atitude individualista no desenvolvimento de suas funções, não conseguindo no século XVIII construir sua identidade de classe (MARTINELLI, 2010).

Nas primeiras décadas do século XIX, ocorre a Revolução Industrial na Inglaterra, irradiada pela Europa Ocidental e pelos EUA que, condizente à explicação de Martinelli (2010), se constitui numa metamorfose essencial, uma vez que transforma o próprio modo de produção, ou seja, a relação capital-trabalho.

Nesse momento, delineia-se uma nova fase ao capitalismo, em que ele lança âncora no curso da história, tratando de consolidar mudanças que vêm sendo introduzidas desde o fim da década de 1770. Para tanto, o capitalismo avança com a força de

[...] uma avalanche [...] [que] alterou tudo o que estava à sua volta, impondo a tessitura de uma nova rede de relações sociais, de um novo ritmo de vida e de trabalho. Revelou, desde logo, que suas influências não se restringiam apenas às relações comerciais ou ao processo industrial; atingiu, isto sim, a sociedade como um todo (MARTINELLI, 2010, p. 69).

No primeiro quartel do século XIX são inventados a máquina a vapor e o tear mecânico, ficando patente o progresso econômico do capitalismo e o prosseguimento de sua expansão comercial. O percurso dessa trajetória, entretanto, é demarcado por contradições e crises cíclicas provocadas por sua dinâmica interna, as quais, ao mesmo tempo, nutrem o próprio sistema²⁵ (MARTINELLI, 2010).

²⁵ As ocasiões críticas do capitalismo são envolvidas por alguns aspectos contraditórios: de um lado, após sua ocorrência sempre se sucedem surtos de reanimação do mercado e de aquecimento dos investimentos; de outro,

Acompanhadas das crises vêm graves problemáticas sociais, como a generalização da pobreza que está diretamente relacionada à hipertrofia do “exército industrial de reserva” como seqüela de uma classe trabalhadora cada vez mais numerosa, inabsorvível pelo capital. Logo, controlar as crises significa controlar também o movimento operário, o qual se manifesta de forma arrebatadora frente às péssimas condições de existência que experimenta, as quais ilustradas a seguir pela fala de Martinelli (2010, p. 70):

Nos distritos industriais, onde se concentrava a população operária, a esqualida face da miséria, mais do que uma metáfora, era a dura realidade, era a face de um vasto segmento da população relegado a uma vida subumana. A ausência de investimentos em infra-estrutura urbana, o flagrante desprezo pelas condições de vida do trabalhador, em especial no que se refere às áreas de saúde e habitação, produziam uma apreciável deterioração da qualidade de vida operária, que se fazia acompanhar de uma significativa elevação dos níveis de morbidade e de mortalidade da população adulta e infantil. Vivendo uma vida minada pela doença, pela fome, pelas adversidades das condições de trabalho, e habitando em locais insalubres e impróprios à vida humana, a família operária tinha a sua expectativa de vida reduzida, sendo frequentes os óbitos de adultos, jovens e crianças.

Desse modo, pode-se elencar também o antagonismo como condição inerente à sociedade capitalista, visto que a imprescindibilidade dos trabalhadores à acumulação do capital não os exime de serem abertamente maltratados. Está fundada, então, uma sociabilidade cujo conflito entre as classes é deslocado para o centro do palco histórico, claro como o dia para todos.

Entre os anos de 1848-1850, o contexto político é de derrota para os trabalhadores, quando suas ações são grifadas pelo espontaneísmo e impulsividade grosseira de quebra de maquinário, sendo repreendida pelo Estado com, nada menos que, a pena de morte. Nessa direção, especialmente entre as décadas de 1850-1860, exibem-se indicadores econômicos que demonstram o alcance da maturidade do sistema, com amplos benefícios para os donos do capital e empobrecimento maciço para o operariado.

Nesse sentido, a paisagem social do continente europeu é dividida entre a prosperidade de poucos e a generalizada miséria de muitos. Instaura-se assim um verdadeiro clima de guerra social, cujo fim da década de 1860 já revela a apreensão dos donos do poder, conforme adverte Martinelli (2010, p. 71):

A face da classe dominante, ao final da década de 1860, já não era mais apenas a face do poder, do fausto e do luxo de uma burguesia em plena ascensão econômica. Em seu semblante já se podiam notar fortes sulcos produzidos pela inquietação e

sua turbulência é cada vez maior, seus intervalos são cada vez mais curtos, a provocar profundas rachaduras no bloco de poder capitalista (MARTINELLI, 2010).

pela ansiedade que lhe traziam o agravamento dos problemas sociais e as dificuldades de superação das crises provocadas por um comércio recessivo e por um mercado retraído. Acima de tudo, preocupava-lhe a inocultável constatação de que a expansão do capitalismo industrial, ao mesmo tempo que favorecera a expansão de seu poder econômico, favorecera também o fortalecimento da consciência de classe do proletariado. Suas lutas, que em primeiro momento foram mais circunstanciais e voltadas para questões internas, ostentavam cada vez mais dimensão política.

O enfraquecimento da ordem social burguesa é palpável, o que engendra um excelente momento para a construção da identidade da classe proletária que, condizente a tese de Martinelli (2010), antecede a consciência de classe dos trabalhadores. Nesse horizonte, na conjuntura da década de 1870,

[...] a união dos sindicatos nacionais produziu um sentido de coesão tão forte entre os trabalhadores que eles já não se intimidavam mais com ameaças e ações repressivas e punitivas, assim como não se deixavam envolver por discursos líricos e pueris sobre a igualdade e a harmonia entre as classes (MARTINELLI, 2010, p. 71).

Diante do exposto, vê-se que é a hora de um operariado fortemente combativo, alimentado por suas experiências de luta, desejoso de um novo tempo e de uma nova sociedade, livre de desigualdade e exploração. E a fábrica, símbolo da sociedade de classes em sua versão capitalista-industrial, exerce papel fundamental nesse movimento, visto que seu espaço possibilita o declarado confronto entre burguesia e proletariado.

Como espaço contraditório e complexo que é, a fábrica configura, nos termos de Martinelli (2010, p. 71), o “Caminho realmente revolucionário para a constituição do proletariado como classe social organizada”. Em outras palavras, o proletariado enquanto uma classe social consciente de si e, portanto, politicamente militante, só se faz possível doravante a existência de um lugar que concentra os trabalhadores modernos, a saber, a grande indústria; espaço que impõe isolamento e alienação, ao mesmo tempo em que, paradoxalmente, é terreno fértil para a passagem da consciência de classe em si à consciência de classe para si. Tal passagem está sintetizada na sentença a seguir:

[...] Aos poucos esses trabalhadores individuais começavam a descobrir a rede de relações em que estavam envolvidos, a igualdade de circunstâncias e situações que caracterizavam a sua vida operária, o seu cotidiano de trabalho. As condições peculiares que marcavam esse cotidiano na grande indústria, onde se consumava o processo de exploração de sua força de trabalho e onde a guerra social de que falava Engels era “declarada e aberta”, levavam os trabalhadores a se unir em torno de interesses comuns relacionados ao próprio processo de trabalho, num primeiro momento. A partir das lutas internas por melhores salários e por condições de trabalho mais dignas, os trabalhadores foram elaborando a sua identidade de classe e saltaram para um patamar mais alto, descobrindo-se como uma classe diante do capital (MARTINELLI, 2010, p. 72).

Aqui se faz necessário e oportuno comunicar que, sem identidade de classe não se forma a consciência de classe do proletariado, pois a primeira pressupõe e é elemento fundante desta última. Tal conexão é assim explicada por Martinelli (2010, p. 73), como uma “[...] firme coesão em torno de interesses comuns construídos coletivamente no calor dos próprios movimentos de classe, além da percepção da diferença, oposição, contradição e antagonismo em relação às outras classes da sociedade”. Nesse sentido, por se configurar como o primeiro momento da constituição do proletariado, a identidade de classe realiza o desmascaramento das ilusões criadas pelo capitalismo, para então, mediante a consciência de classe, que é a compreensão política das contradições inerentes à sociedade capitalista, extrapolar sua luta dos muros fabris para toda a sociedade (*Idem*).

Nesse enredo, é vital que os trabalhadores consigam discernir a importância de seu papel no circuito do capital, como sendo aqueles que produzem mais-valia. Ao atingir esse estágio de consciência classista, os trabalhadores transpõem a fissura que há entre as dimensões política e econômica de sua luta, ultrapassando questões meramente internas, assumindo conscientemente seu sentido histórico de classe, reivindicando ideais de transformação societal (MARTINELLI, 2010).

Nesta empreitada, cumpre salientar que a base associativa da política sindical assegura diferença significativa às manifestações do movimento operário, o qual, na passagem do século XIX ao XX, no cenário europeu, transcende de movimento trabalhista à qualidade de movimento social. Os trabalhadores se encontram unidos, organizados, estratégicos e ágeis, principalmente porque o contexto que a eles se deflagra é de crise em amplitude continental.

No ano de 1873 se entreabre um período de aguda crise de rentabilidade do capital, que se demora até o fim da primeira metade da década de 1890. Tal crise dá-se em decorrência de um descompasso entre a superprodução de mercadorias nas indústrias e uma população de trabalhadores desempregados ou mal remunerados que nesse momento não tem poder aquisitivo para consumir; ao mesmo tempo em que os setores têxtil e de construção ferroviária andam fortemente em baixa.

Instala-se nesse contexto uma série de falências bancárias e industriais que provocam o declínio da bolsa e o fechamento do mercado de investimentos no exterior, funcionando como alavanca para a Grande Depressão na Inglaterra dispersada como pólvora acesa por toda a Europa, engendrando a primeira grande crise do capitalismo (MARTINELLI, 2010).

Com a economia em deflação²⁶ e a pressão do proletariado muito embora empobrecido, mas bastante articulado, fica nítida a fragilização do poder da burguesia industrial europeia e do seu comitê executivo, o Estado – parafraseando Marx. No fim do século XIX, a classe dominante se sente tremendamente ameaçada pela classe trabalhadora, não apenas pelo seu amadurecimento político, mas pelo seu grau de pobreza massiva que se torna cada vez mais presente e feroz (MARTINELLI, 2010).

Com efeito, o que *a priori* é fundamental à alimentação do ciclo de vida do capital, logo se torna um risco, a saber: a existência de uma abundante mão de obra. Para essa dilatação, faz-se imperioso o cercamento das terras, anteriormente citado, impondo a mobilização do homem do campo em direção à cidade, já que divorciado do principal meio de produção, ou ele migra ou morre de fome. De maneira que, com tantos braços ociosos e estômagos famintos, não custa muito tempo para que a classe trabalhadora se amplie e através de seu processo de trabalho agregue mais valor às mercadorias.

A partir do intumescimento da classe trabalhadora, se eleva a concorrência entre o operariado, pressionam-se seus salários para baixo e desmontam-se suas estratégias de luta. Vê-se, desse modo, que durante a fase de *acumulação primitiva* do capital, as reservas de força de trabalho são, portanto, compulsórias.

Nesse sentido, todas as possíveis inovações técnicas e tecnológicas são voltadas à intensificação do ritmo de trabalho, esgotando de forma prematura a energia vital dos trabalhadores, cuja substituição dá-se precocemente, conforme alerta Martinelli (2010). A mão de obra recrutada é largamente descartada ao bel prazer do capitalista, ou porque adoece ou porque, antes disso, a máquina lhe toma o lugar.

O problema que se instaura é quando esse descarte se desdobra numa multidão de miseráveis, potencialmente ameaçadora, que pode romper com a ordem social estabelecida a qualquer momento. Para a classe dominante, sufocar a pobreza, seja lá de que modo for, é sempre fulcral. Historicamente, seus ardis mais comuns para garantir a submissão são: a religião, a assistência social e a coerção legal do Estado. Na ordem do dia fazem-se presentes amedrontar, persuadir e punir, pois é muito característico do capital que tudo o que a ele não se dobre “espontaneamente”, ceda pelo uso da força.

²⁶ Deflação é um termo econômico que explica um período de forte recessão, cujo desenrolar é como uma bola de neve que afeta todos os setores da sociedade. No ciclo de deflação ocorrem os seguintes fatores: trabalhadores pauperizados pela ganância insaciável dos capitalistas em busca de lucro; baixa na procura de mercadorias, consequentemente barateadas; redução no faturamento das empresas; diminuição no ritmo da produção; demissão massiva de trabalhadores. Ou seja, as crises que o capitalismo vivencia são geradas por sua própria dinâmica, por seu próprio apetite canibalesco.

A ideologia também é poderoso instrumento da classe burguesa. Ao lançar mão desse mecanismo, ela consegue ludibriar os trabalhadores, afirmando, por exemplo, que entre seus companheiros de classe, aqueles que estão desempregados, estão por querer, por preferir o ócio e a boemia. Sob tal ponto de vista, os males sociais, tal como a pobreza, são difundidos como culpa dos próprios pobres²⁷, os quais, uma vez tendo seu sustento provido pelo Estado e por todo o conjunto da sociedade, só servem para se reproduzir de forma animalésca.

Pondera Martinelli (2010) que, a burguesia trata de banalizar a pobreza, estigmatizando sua condição como resultante da preguiça, da tendência natural à criminalidade e à imundície, e por isso suas moradias são avistadas como verdadeiros pólos irradiadores de doenças²⁸. Sob o prisma da tolerância, é de responsabilidade das autoridades governamentais manter a situação sob controle, na mesma medida em que cria a ilusão do paternalismo, pois na razão burguesa

[... o Estado [...] não pode deixar de oferecer-se como universal, solo e fim de uma comunidade imaginária capaz de anular, graças ao formalismo da lei, a particularidade que o define, ocultando a dominação de classe pela simples recusa da forma de existência real das classes, isto é, a luta (Chauí *apud* MARTINELLI, 2010, p. 87).

Assim sendo, mediante a dissimulação da realidade, a sociedade aparece como idêntica, homogênea e harmoniosa, quando, na verdade, é exatamente o inverso. Mas a consciência disso é algo perigoso, daí o traço mais universal do capitalismo ser a alienação, uma força tão penetrante que mantém todos envoltos numa grande névoa, cuja realidade é cada vez mais difícil decifrar.

3.1 CAPITAL E CAPITALISMO: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS

A presente seção possui o objetivo didático de descortinar que capital e capitalismo, não obstante indissociavelmente relacionados, não se tratam de categorias

²⁷ A culpabilização do pobre pela sua própria condição é respaldada por um dos economistas clássicos Thomas Malthus em seu livro *Ensaio sobre o princípio da população*, publicado em 1798. Na perspectiva malthusiana, em síntese, os trabalhadores são pobres não em razão dos lucros excessivos do empresariado, visto que isso é natural da razão humana, mas porque sua reprodução aumenta mais depressa que a capacidade de produção de alimentos. Mais ainda, para o autor, em face da tendência aos vícios, faz-se indispensável um controle de ordem moral aos pobres; à procriação desmedida, o celibato mostra-se uma ótima solução (HUBERMAN, 2014).

²⁸ Em meio ao desarranjo da urbanização, que resulta em favelização, em ausência de saneamento básico e não-acesso à água potável, há a proliferação de muitas doenças como varíola, cólera, malária e outras. O bizarro é que toda essa situação é interpretada pelos ricos não como um desdobramento do capitalismo selvagem e da negligência do Estado, mas sim como problemas de personalidade ou de falta de moral dos pobres, como má-educação, desasseio, indecência e hábito de conviver inescrupulosamente com a sujeira.

sinônimas, conforme assinala Mészáros (2011). Nos dizeres do autor, o capital enquanto sistema de sociometabolismo se estrutura a partir de um poderoso complexo formado pelo tripé capital, Estado²⁹ e trabalho alienado. O capitalismo, por sua vez, enquanto modo de produção, é uma das formas possíveis de realização do capital – a exemplo do feudalismo, do escravismo etc. –, uma de suas variantes históricas, ocorrido pela subsunção real do trabalho ao capital.

Nesse sentido, vale sublinhar, o capital antecede ao capitalismo e é a ele também posterior, pois assim como existira capital antes da generalização do sistema produtor de mercadorias, do mesmo modo pode-se presenciar a continuidade do capital após o capitalismo, através da constituição daquilo que se denomina de “sistema de capital pós-capitalista”, como aconteceu na experiência da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e nos países do Leste Europeu. Nestas localidades, embora se admita a ocorrência de uma configuração pós-capitalista, elas não rompem com o sistema de sociometabolismo do capital.

Como dito, o sistema de relações sociais do capital compõe-se poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo sobrecitado tripé. Suas dimensões são materialmente constituídas e interrelacionadas, formando assim o edifício do sistema do capital. Logo, é impossível superar tal ordem sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreendem o sistema. Nesta perspectiva, assevera Mészáros (2011), o desafio para emancipar o trabalho é superar o sociometabolismo em sua totalidade.

Com efeito, para uma ruptura, os obstáculos são muitos. A começar pela relação entre capital e trabalho, que é de uma contínua e contraditória dependência estrutural do primeiro em relação ao segundo, não obstante aparente o inverso. Nesse processo, o trabalho reproduz o poder do capital sobre si próprio, mantendo e ampliando materialmente a regência da riqueza alienada sobre o corpo social, desdobrando inúmeras mazelas sobre as condições de existência da humanidade.

Vale acrescentar que, diferentemente das organizações societárias anteriores que buscavam, em alguma medida, o atendimento das necessidades sociais dos seres humanos, o capitalismo se volta completamente para o cego atendimento da acumulação de riqueza, materializando-se como um modo de produção incontrolável, no preciso sentido de que não há limites para o seu apetite.

²⁹ Para Mészáros (2011), o Estado político moderno é entendido como uma estrutura compreensiva de mando do capital, um pré-requisito para sua conversão num sistema dotado de viabilidade para a sua reprodução, expressando um momento constitutivo da própria materialidade do sistema do capital.

Neste particular, faz-se oportuno observar com Mészáros que, o capital possui defeitos e fraturas estruturais que caminham, de maneira cada vez mais aprofundada, na direção da degradação social e ambiental, rumo à finitude da espécie humana e do próprio planeta. Desse modo, o mencionado autor afirma que as bases emblemáticas do capital de *ethos* predatório são: a *dimensão expansionista*, a *incontrolabilidade* e a *lógica destrutiva*, abaixo explicitadas em formato de resumo.

A respeito da *dimensão expansionista* do capital, pode-se atestar que, não há lugar ou esfera da vida que esse sistema não alcance. E sendo uma das mais potentes estruturas de controle “totalizante” emergidas no curso da história, trata de tudo a ele adaptar, inclusive os seres humanos, que, do contrário, arriscam perecer. Assim, infere-se que, o capital impõe seu critério de “viabilidade produtiva” em tudo, desde o microcosmo das relações pessoais mais íntimas até os mais complexos processos de tomada de decisões internacionais e, não por acaso, favorecendo sempre o mais forte sobre o mais fraco.

Sobre sua *incontrolabilidade*, é possível afirmar que o capital fora criado pelo homem, mas por fundar-se numa sede voraz de lucro, nunca está saciado, portanto não pode ser pelo homem controlado. Quanto maior a produção do capital, menor o poder sobre ele, o que não significa dizer: a) que não possa ser superado, erradicado enquanto sistema sociometabólico de produção material e espiritual do mundo dos homens; e b) que essa produção em larga escala permite que todos a acessem, já que mesmo no consumismo mais selvagem, é certo que alguns seres têm suas necessidades mais primitivas negadas da forma mais despudorada, pois essa é a natureza do capital.

Enfim, em relação à *lógica destrutiva* do capital, que é uma tendência bastante acentuada no capitalismo contemporâneo, é possível definir sua matemática pelo que Mészáros, inspirado em Marx, chama de “taxa de utilização decrescente do valor de uso das coisas”, concretizada então pela obsolescência programada que reduz drasticamente a vida útil das mercadorias, agilizando o ciclo reprodutivo do capital. Vale observar que, o sistema do capital não trata separadamente valor de uso e valor de troca, mas os trata numa relação subordinante do último sobre o primeiro. Isto é, na lógica do capital, não importa se a mercadoria adquirida tem serventia, muito menos se é usada.

Noutras palavras, o sociometabolismo do capital executa com “mãos de ferro” a primazia das necessidades de sua autorreprodução, em detrimento da produção voltada para o atendimento das necessidades humanas. Entretanto, Mészáros (2011, p. 30) adverte que “[...] é possível levar muito longe a destrutividade [do capital], como o demonstram nossas

condições de vida cada vez mais deterioradas, mas não é possível estendê-la indefinidamente”. A questão é: até quando a natureza irá suportar?

O autor aponta ainda que, nesse contexto, agudizam-se a destruição e precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha. Ou seja, uma superexploração que combina jornadas de trabalho intensas e extenuantes, corroborando para o desgaste prematuro do trabalhador; além da degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza. Desse modo, o pensador húngaro conclui que:

Sob as condições de uma crise estrutural do capital, seus conteúdos destrutivos aparecem em cena trazendo uma vingança, ativando o espectro de uma incontrolabilidade total, em uma forma que prefigura a autodestruição tanto do sistema reprodutivo social como da humanidade geral (MÉSZÁROS, 2011, p. 18).

Outrossim, como bem disse o autor, o momento é de crise, “crise estrutural do capital”, a qual é avessa a sua conformação anterior, marcada por crises cíclicas, cujas longas fases de desenvolvimento produtivo são alternadas por momentos tempestuosos, parafraseando Marx (2011). A crise contemporânea, por outro lado, cada vez mais agravada, assume uma forma endêmica, cumulativa, permanentemente crônica e, por conseguinte, irresolúvel, conforme é abordado na seção seguinte.

3.2 CENÁRIO DE CRISE ESTRUTURAL E REORGANIZAÇÃO IDEOPOLÍTICA E SOCIOECONÔMICA DO CAPITAL: PARTICULARIDADES NO BRASIL

Com a crise contemporânea do sistema do capital, iniciada no terço final do século XX, vive-se um cenário de intensas mudanças na economia política do capitalismo, cuja ocorrência dá-se de forma simultânea e articulada, desdobrando repercussões sobre o “mundo do trabalho”, sobre o consumo, sobre os poderes e práticas do Estado, e em muitos outros âmbitos da presente sociedade.

Na visão de Chesnais (1996), trata-se de uma moderna *mundialização do capital*, processo que, em síntese, se estrutura no seguinte tripé: financeirização da economia, reestruturação produtiva e globalização do neoliberalismo.

Na compreensão de Mézáros (2011), os elementos acima mencionados se configuram como estratégias de enfrentamento ao que o autor chama de *crise estrutural do capital*, a qual vem assolando o processo de acumulação do sistema sociometabólico do

capital desde meados da década de 1970; e que apresenta caráter estrutural e não cíclico, uma vez que se prende à própria estrutura do sistema de sociometabolismo do capital e não mais as suas contradições mais superficiais, sendo evidenciada acima de tudo pela queda tendencial das taxas de lucro.

Nesse sentido, por financeirização da economia, *grosso modo*, entenda-se a valorização do sistema de sociometabolismo vigente, particularmente em sua esfera financeira, gerando uma riqueza fictícia, na medida em que a maximização da riqueza financeira, de cunho meramente especulativo, é superior à esfera produtiva³⁰. Dessa dinâmica, impõem-se inúmeras transformações nos processos de trabalho.

Na administração da crise, o capital articula, em nível global, um processo de reestruturação dos modelos de produção e de regulação social que tem como consequências mais imediatas, o desemprego crônico-estrutural; o rebaixamento dos salários; a vertiginosa destruição/reconstrução das habilidades dos trabalhadores; o retrocesso do poder sindical; a generalizada precarização do trabalho (subcontratação, terceirização etc.); a polarização dos trabalhadores, que acaba por fetichizar a luta de classes; o desmonte da proteção social, entre outros elementos (MÉSZÁROS, 2011).

Aqui se faz acertado abrir um pequeno parêntese a fim de elucidar com Alves (2000) os termos da sobredita *polarização dos trabalhadores*, já que: de um lado, tem-se um pequeno grupo de trabalhadores atuando em boas condições laborais, recebendo salários razoáveis, ao alcance da proteção social e pertencente a sindicatos fortes e atuantes. Em outro polo, está um grupo de trabalhadores, muito mais numeroso, constituído por subcontratados, precarizados, algumas vezes informais, isto é, fora do alcance dos direitos sociais, superexplorados e quando filiados a sindicatos, estes de atuação inexpressiva. Tal polarização configura, nos termos do autor, o “novo (e precário) mundo do trabalho”.

Dito isso, a novidade histórica da crise estrutural do capital é apresentada por Mézáros (2011) com base em quatro principais aspectos, a saber: 1) em termos de produção, seu caráter é universal, pois não se restringe a esferas ou ramos; 2) seu alcance é global, haja vista não se limitar a um conjunto de países; 3) sua escala de tempo, ao invés de limitada e cíclica, é extensa ou, se preferir, “permanente”; e 4) seu modo de se desdobrar é “rastejante”, ao contrário das erupções e dos mais espetaculares e dramáticos colapsos do passado.

³⁰ Ao presente objeto não interessa esmiuçar do que se trata a financeirização do capital. Por isso, para minimizar quaisquer lacunas que provavelmente existam no entendimento sobre o assunto, considera-se salutar indicar a obra de Chesnais, “Mundialização do capital”, que examina minuciosamente esta feição do capital em sua face contemporânea.

Como outra estratégia de administração da crise, pode-se apontar a efetivação global do ideário neoliberal, cuja explicação é dada por Antunes (2009, p. 31-32), o qual observa que, em resposta a essa profunda crise, o capital desencadeia um intenso processo de reorganização do seu sistema político e ideológico de dominação, tendo como contornos mais visíveis a expansão mundial do neoliberalismo, “[...] com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal”; seguido de um forte processo de reestruturação da produção e do trabalho, com o objetivo de municiar o capital com o instrumental necessário para retomar seus patamares anteriores de crescimento; além disso, simultaneamente, põe-se em marcha, por parte do capital e do Estado capitalista, uma forte ofensiva generalizada contra a classe trabalhadora e contra seus organismos sindicais.

Nesse contexto, na avaliação de Behring e Boschetti (2009), o Estado potencializa ao máximo sua intervenção para a reprodução do sistema vigente, ausentando-se cada vez mais do atendimento às demandas sociais, nelas intervindo sob moldes focalistas e de extrema seletividade, transformando as políticas sociais públicas da atualidade numa verdadeira “administração da pobreza”.

Assim, emerge um novo modelo de acumulação do capital, chamado por Harvey (2011) de *acumulação flexível*, cujas características, embora mesclam-se a alguns traços do padrão anterior – o fordismo³¹ –, tornam-se fortes tendências no sentido de acumular riquezas a partir da redução de custos e do aumento da produtividade do trabalho, sobretudo pela intensificação da exploração dos trabalhadores.

Para o mesmo autor, a rigidez do fordismo ocasiona problemas nos investimentos de capital fixo e de longo prazo, bem como nos mercados, na alocação, nos contratos de trabalho, nos compromissos do Estado com a classe trabalhadora, na produção, entre outros muitos empecilhos à mundialização do capitalismo avançado. Daí a necessidade de outro padrão de acumulação, de cariz mais flexível.

O método predominantemente mais utilizado pelo capital nesta empreitada denomina-se toyotismo (ou modelo japonês), que traz consigo características como: intensificação do trabalho através do avanço tecnológico (automação, informatização, robótica etc.); sistema “*just in time*” (melhor aproveitamento do tempo de produção); produção personalizada; trabalho de equipe; multifuncionalidade do trabalhador, que opera

³¹ O modelo taylorista/fordista caracteriza-se, em síntese, pela extrema subdivisão de tarefas que torna o trabalhador altamente especializado, prescindindo, portanto, de uma mão de obra qualificada. Trata-se de um modelo de produção em série, em larga escala, de caráter vertical e de produtos padronizados, pautado numa gestão de formato rígido e hierárquico (HARVEY, 2011; ANTUNES, 2009).

simultaneamente várias máquinas e desempenha várias funções; sistema *kanban* (placas ou senhas de comando para reposição de peças ou estoque); estrutura horizontalizada; produção descentralizada (caracterizada pela “teoria em foco”, que transfere a “terceiros” parte de sua produção), entre outros predicados (ANTUNES, 2009; HARVEY, 2011).

Além do mais, no capitalismo contemporâneo, a superexploração do trabalho alheio não se circunscreve apenas à dimensão objetiva, mas também à subjetiva, por esse motivo tem preponderado a manipulação dos sentimentos dos trabalhadores – não obstante a coação seja ainda bastante presente. Desse modo, vem sendo exigido dos trabalhadores um espírito colaborativo, de parceria para com o capital, passivos, abertos às (constantes) mudanças em curto prazo, dispostos a sofrerem riscos, ágeis, competentes diante das muitas pressões cotidianas, com espírito de equipe (mesmo sob um clima de alta competitividade) e autodisciplinados.

O cenário de crise ora relatado, em que o exaurimento do modelo taylorista/fordista não é mais que uma expressão fenomênica do colapso do capital, é assinalado: a) pela incapacidade de absorção da imensa mão de obra existente, cujas conquistas sociais obtidas na década de 1960 tornam-na mais politizada e, portanto, mais cara à classe patronal; b) pelo súbito aumento do preço do petróleo; c) pelas constantes desvalorizações da moeda estadunidense, as quais são fontes propulsoras dos crescentes investimentos internacionais em capitais financeiros; d) pelo exagerado aumento do capital especulativo em detrimento do capital produtivo; entre outros fatores (ANTUNES, 2009; HARVEY, 2011).

Simultânea à crise do taylorismo/fordismo, entram em colapso as políticas keynesianas próprias do período denominado “anos gloriosos” do capital (1945–1975), no qual vigora o Estado de Bem-Estar Social nos países centrais. Nesta fase, o Estado capitalista passa a exercer o papel de regulador da economia, intervindo junto à sociedade, principalmente, por meio da provisão dos direitos sociais e serviços públicos (BEHRING, 2008).

O terreno da implantação do Sistema de Bem-Estar³² é fertilmente propiciado pelos fatores da depressão econômica dos anos 1930 e da “ameaça comunista” aos países

³² Faz-se mister esclarecer que, o Estado de Bem-Estar Social não se configura como um evento monolítico, unilateral, nem fruto somente das estratégias da classe dominante, mas sim como um processo tenso e contraditório, oriundo das reivindicações da classe trabalhadora na luta travada com a burguesia por melhores condições de vida. Igualmente, vale ressaltar que a classe dominante cede às pressões dos trabalhadores, intentando, entre outras coisas, o controle das massas e um enfrentamento da crise pós-1929, conforme assinala Pereira (1998).

capitalistas, configurando, consoante assinala Pereira (1998), a necessidade de o capital convocar, inadiavelmente, um consenso político entre a classe trabalhadora e a burguesia.

Tal Sistema de Bem-Estar pauta-se na doutrina keynesiana – cujos princípios pregam a intervenção estatal, a fim de assegurar bons níveis de atividade econômica, consumo e emprego – e no modelo beveridgiano de seguridade social, que recomenda serviços sociais de natureza distributiva. Também conhecido como *Welfare State*³³, esse modelo de proteção social se compromete em assegurar pleno emprego à população, assim como direitos e benefícios, circunscrevendo serviços sociais de cunho universal.

A partir do declínio do *Welfare State*, em meandros dos anos de 1970, ocorre um conjunto de transformações macroeconômicas que se revelam favoráveis à acumulação flexível, bem como ao surgimento e propagação do ideário neoliberal. Tais transformações estão associadas ao processo de reestruturação produtiva, que insere novas tecnologias, novas formas de gestão da produção e ampla flexibilização, configurando-se como elementos que impossibilitam a continuação ao dito Sistema de Bem-Estar. O próprio desenvolvimento tecnológico demonstra isto, uma vez que inviabiliza as condições do pleno emprego, pois substitui grande parte da força de trabalho humana, disseminando o desemprego.

Neste particular, em meio à decadência do *Welfare State*, assiste-se ao advento do neoliberalismo, o qual atribui a responsabilidade pela crise que atinge o capital à intervenção estatal, destacando suas falhas, num discurso de elevada manipulação ideológica³⁴. Em outras palavras, baseando-se no argumento da culpa sobre o Estado de Bem-Estar, a “nova direita”, no sentido de enfrentar a crise do capital, propugna a desregulamentação dos mercados; a retração dos gastos públicos; a redução do Estado a dimensões mínimas na esfera social, limitando-se à manutenção da ordem, segurança e administração de questões judiciais; e a privatização dos serviços públicos.

Implementado pioneiramente na Inglaterra em 1979 por Margareth Thatcher, as ações de cunho neoliberal são as mais agressivas para com a classe trabalhadora, materializadas, a exemplo, da elevação da taxa de juros; da contração da emissão da moeda;

³³ Na perspectiva de Behring e Boschetti (2009), o *Welfare State* é um projeto do capitalismo, alternativo ao modelo socialista, num período histórico em que, após a “ameaça comunista”, é o momento do fim do socialismo real. A “crise da esquerda”, entre outros fatores, contribui bastante para que tal Estado de Bem-Estar prolifere-se pelo mundo, especialmente no continente europeu.

³⁴ Conforme assinala Behring (2008, p. 58), “[...] o neoliberalismo descobre os ‘perigosos efeitos’ do *Welfare State*. São eles: a desmotivação, a burocratização, a sobrecarga de demandas, o excesso de expectativas. O perigo está especialmente no impulso aos movimentos sociais em torno de suas demandas.” Isto é, os cânones neoliberais percebem que a classe trabalhadora, encontrando-se mais fortalecida mediante suas conquistas sociais, representa uma ameaça substancial à ordem vigente, o que solicita estratégias por parte da classe dominante, inclusive de cunho ideológico e subjetivo.

da ultrajante e violenta legislação antissindical; da contenção dos gastos sociais; ao lado de uma ampla privatização dos bens públicos e de uma maciça redução tributária sobre os altos rendimentos (MARIANI, 2007).

Em seguida, no ano de 1980, com a vitória presidencial de Ronald Reagan, o receituário neoliberal é aplicado nos EUA. Por lá, a prática mais corriqueira é a pesada tributação de impostos sobre os rendimentos dos mais pobres (MARIANI, 2007).

No que toca às diretrizes neoliberais voltadas aos países periféricos, estas são decididas num encontro denominado “Consenso de *Washington*”, ocorrido na capital dos EUA, no final do ano de 1989. Presentes neste encontro estão, além de intelectuais e outros personagens, funcionários de alto escalão do governo norteamericano e dos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) etc., dispostos a estabelecer diretrizes de ajuste para a contrarreforma socioeconômica e política, desencadeada em âmbito mundial (BATISTA, 1994).

Cabe incluir no presente debate que, as recomendações das agências multilaterais do capital não representam novas formulações oriundas do referido encontro, mas sim condicionalidades para a concessão financeira externa já propostas em momentos anteriores, e concebidas como sinônimo de modernidade.

Desse modo, o receituário neoliberal disseminado pelo Consenso de *Washington* preconiza que a modernização dos países periféricos, especialmente em se tratando dos países da América Latina, deve se dar, primeiramente, pelo desenvolvimento econômico, isto é, por meio da soberania absoluta do mercado sobre todas as outras esferas; e depois, como prioridade última, pelo aprofundamento da democracia.

Vale ressaltar que, a condição para um país obter cooperação internacional é o estabelecimento de um capitalismo liberal, sendo a consolidação da democracia insignificante para os organismos internacionais, conforme demonstrado nas principais recomendações do Consenso de *Washington*³⁵. Nesse horizonte, um Estado que se configura mínimo para o atendimento das necessidades sociais, mas máximo para a reprodução do capital sob o pretexto da flexibilização.

³⁵ Segundo Batista (1994, p. 18), as principais áreas que são objetos de avaliação do Consenso de *Washington* resumem-se em dez âmbitos: disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira, regime cambial, liberalização comercial, investimento direto estrangeiro, privatização, desregulação e propriedade intelectual.

3.2.1 A consolidação do imperialismo no capitalismo monopolista: robustecimento da coalizão entre capital e Estado

Na passagem do século XIX ao XX, o capitalismo concorrencial – ou “liberal”, ou “clássico” – de que se vem falando é sucedido pelo capitalismo monopolista, articulando um fenômeno global conhecido como “estágio imperialista” que, com novas determinações, ingressa no século XXI.

A tônica do capitalismo dos monopólios trata, segundo Netto (2011, p. 19), de recolocar “[...] em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica [...]”. Noutros termos, a idade dos monopólios modifica cabal e completamente toda a dinâmica da sociedade burguesa, potencializando suas mais fecundas contradições, no sentido de concretizar o suprassumo de sua essência, qual seja, aumentar extraordinariamente suas taxas de lucro.

Tal empreendimento envida o controle dos mercados internos e externos, já que sob o imperialismo, Netto & Braz (2012) afirmam que o mercado mundial ganha gigantesca relevância com a exportação de capitais, a qual obtém bastante expressividade. Nesse movimento, os capitalistas concedem, em troca de juros, créditos a governos ou aos capitalistas de outros países, ou ainda instalam indústrias em nações estrangeiras.

Em ambos os casos acima mencionados se estabelece uma consistente relação de domínio e exploração entre credores e devedores. Daí porque alguns autores denominam o estágio imperialista de neocolonialista ou recolonizador, tendo em vista que as potências econômicas se associam a empresas similares de outros países, dividindo entre si as regiões do mundo que pretendem subordinar a seus interesses. Isto é, os Estados imperialistas resolvem promover uma partilha territorial do mundo, entrando em cena as grandes guerras mundiais pela disputa de territórios.

Em vista do controle dos mercados, redimensiona-se o papel econômico-financeiro desempenhado pelo sistema bancário e creditício, comportando “[...] desde o ‘acordo de cavalheiros’ à fusão de empresas, passando pelo *pool*, o cartel e o truste” (NETTO, 2011, p. 20). As palavras de ordem desse estágio evolutivo são *centralização* e *concentração* de capital em nível mundial que, nesse esforço, injetam no movimento do capitalismo um leque de vetores que particularizam essa fase de acumulação, principalmente no que tange aos setores monopolizados. Como principais vetores têm-se: o gradual crescimento dos preços das mercadorias e serviços; a tendência à elevação das taxas de lucro; a ascendência da taxa de

acumulação; a concentração dos investimentos nos setores de maior concorrência; o crescimento da tendência de substituição do trabalho “vivo” pelo “morto”; e, por fim, o aumento dos custos de venda, com um sistema de distribuição hipertrofiado (*Idem*).

De acordo com Netto (2011), as reverberações desses fenômenos na dinâmica da economia capitalista são, de um lado, uma inclinação à equalização das taxas de lucro revertida em favor dos grupos monopolistas, os quais passam a extrair seus lucros também deduzindo da mais-valia de outros grupos capitalistas. Por outro lado, a acumulação tende a se elevar, devido à centralização que o monopólio opera, ao mesmo tempo em que os grupos monopolistas tendem a investir fora dos limites do seu âmbito. Além disso, a sucessiva substituição de trabalhadores por máquinas acaba por rapidamente depreciar as tecnologias e intumescer o “exército industrial de reserva”.

Na mesma perspectiva, o sobrecitado autor acrescenta dois elementos muito pertinentes ao estágio imperialista: a *supercapitalização* e o *parasitismo*, a seguir explicitados em formato de resumo.

Segundo Netto (2011), por *supercapitalização* compreenda-se um excedente de capital acumulado que, a princípio, serve de autofinanciamento aos grupos monopolistas, mas que, em razão de sua magnitude, e pela própria natureza restritiva do monopólio, encontra consideráveis dificuldades de valorização imediata. Na qualidade de aparatos que fornecem ligeiro socorro a essa desvalorização, pode-se aduzir a três aspectos: a indústria bélica³⁶; a ininterrupta migração dos capitais acumulados em sobreposição aos marcos estatais e nacionais; e uma espécie de “queima” do capital excedente em atividades que não criam valor.

Na análise de Netto (2011), pelo fato do capitalismo monopolista de corte imperialista gerar uma oligarquia financeira³⁷ e apartar a gestão que os grupos monopolistas exercem sobre a propriedade, emerge pela própria natureza da classe burguesa, o *parasitismo*.

³⁶ Perante o imperialismo, a indústria bélica é convertida em fator central da economia, sendo sua consequência mais cabal, as guerras. Desse modo “A produção de artefatos, no século XX cada vez mais dependente da aplicação da ciência a fins destrutivos e mortais, concentra-se nas mãos dos grandes monopólios e oferece, comparativamente a outros setores produtivos, fabulosos superlucros (nos anos setenta do século passado, nos Estados Unidos, enquanto a taxa geral de lucro na indústria de transformação era de cerca de 20%, monopólios da indústria bélica auferiam lucros que variavam de 50 a 2.000%). Além disso, a inovação científico-técnica – que é decisiva na produção bélica – permite testar processos produtivos e componentes que depois serão trasladados para a indústria civil (são os chamados ‘subprodutos’ da indústria bélica, que ulteriormente constituem elementos comuns a outros ramos da produção)” (NETTO & BRAZ, 2012, p. 197). Ademais, os mesmos autores evidenciam que os monopólios incentivam um clima de belicismo e militarismo capazes de reivindicar uma contínua corrida armamentista, sendo o fascismo o regime político mais adequado ao seu livre desenvolvimento, especialmente em razão da anatomia do terrorismo de Estado.

³⁷ De acordo com Netto & Braz (2012), o capital financeiro é, em resumo, fruto da fusão entre os capitais monopolistas industriais e os bancários, cujo papel que desempenha é decisivo, dispondo de enorme influência política nacional e internacionalmente.

Em meio a esse contexto, configura-se uma generalizada burocratização da vida social, na medida em que se proliferam atividades literalmente improdutivas – como, por exemplo, as campanhas publicitárias de vendas e a burocracia estatal da administração civil –, perpetuando, desse modo, a idade dos monopólios.

Convém complementar que, no processo de organização monopólica, a relação entre o Estado e a dinâmica da economia capitalista é estruturalmente restaurada, não obstante seja solene exclamar a relevância que o Estado sempre teve para a sociedade de classes e mais ainda para a ordem burguesa. Além do que, “[...] Mais exatamente, no capitalismo monopolista, as funções *políticas* do Estado imbricam-se organicamente com as suas funções *econômicas*” (NETTO, 2011, p. 25. Itálicos do autor).

No conjunto das funções que o Estado executa durante sua macroscópica intervenção, vale frisar, mediante a análise de Netto (2011), aquelas que são economicamente *diretas*, tais como, 1) o seu ingresso como empresário nos setores básicos não rentáveis; 2) o controle cada vez maior de empresas em dificuldade; 3) a concessão aos monopólios de complexos construídos com recursos públicos; 4) a garantia de subsídios imediatos aos monopólios; e 5) o endosso declarado de lucro pelo Estado.

O autor anteriormente citado também elenca as funções ditas *indiretas*, as quais, no circuito econômico do capital, possuem igual envergadura. São elas as encomendas e compras do Estado, que asseguram aos capitais acumulados possibilidades de valorização.

Além disso, indiretamente, são fornecidos subsídios, como investimentos públicos em meios de transporte e infraestrutura; preparação institucional da força de trabalho; e gastos com pesquisa, principalmente em áreas como fabricação de aviões e foguetes, eletrotécnica, eletrônica, e, por fim, indústrias química e bélica – conforme exemplificam Netto & Braz (2012).

Nesse entrecho, é de fundamental importância que fique claro que a atuação do Estado opera assiduamente como uma ferramenta de organização da economia, arcando com a administração dos ciclos de crise. Logo, faz todo sentido que a partir desse relacionamento, verifique-se uma orgânica integração entre os mecanismos privados dos monopólios e as instituições estatais, de modo que a intervenção do Estado executa manobras de preservação e sobrevalorização do capital monopolista (NETTO, 2011).

No cenário em que o Estado é redimensionado à instância de política econômica do monopólio, reponta um novo elemento as suas funções que ultrapassa as respostas dadas às sequelas da exploração da força de trabalho e a proteção à propriedade privada. O que é novo, portanto, é que

[...] o Estado [...] é obrigado não só a assegurar continuamente a reprodução e a manutenção da força de trabalho, ocupada e excedente, mas é compelido (e o faz mediante os sistemas de previdência e segurança social, principalmente) a regular a sua pertinência a níveis determinados de consumo e a sua disponibilidade para a ocupação sazonal, bem como a instrumentalizar mecanismos gerais que garantam a sua mobilização e alocação em função das necessidades e projetos do monopólio (NETTO, 2011, p. 27).

Nesse momento, tanto o sustentáculo como a legitimação sócio-política do Estado ocorre em face da generalização da cidadania, ainda que debilmente, através de direitos sociais e garantias civis, que manipulam e convidam a classe trabalhadora a firmar um consenso com sua classe antagônica. Apropriadamente, Netto (2011) denomina o Estado sob os moldes do capitalismo monopolista de “coesionador da sociedade”, uma vez que o mesmo desempenha sua funcionalidade econômica mediante o jogo da democracia política. Apesar disso, o mesmo autor sustenta que, paradoxalmente, nessa fase, a tendência majoritária é o esvaziamento da participação política e de sua evicção, sendo o estabelecimento de travas à democracia uma inflexão bastante atinente ao estágio monopolista.

O sistema estatal trata de contemplar algumas das demandas da classe subalterna – sobretudo aquelas mais imediatas, dificilmente implementando reformas de base, a exemplo da Reforma Agrária ou Tributária –, mirando refuncionalizá-las ao interesse medular dos monopólios, qual seja, maximizar os superlucros. Neste escopo, lança mão de alguns aparatos, tais como: ampliação do acesso à previdência, à saúde, a medicamentos e à educação, via sincronização entre as esferas pública e privada (NETTO, 2011).

É somente nessas condições que o conflito de classes prova de um intervencionismo contínuo e sistemático por parte do Estado, divergente da coerção ritualisticamente policialesca reservada aos trabalhadores. Eis que desse processo tenso e contraditório dimanam as políticas sociais, ora públicas, ora privadas, ora “não-governamentais”. E o que é atípico nessa dinâmica é que

No capitalismo dos monopólios, tanto pelas características do novo ordenamento econômico quanto pela consolidação política do movimento operário e pelas necessidades de legitimação política do Estado burguês [...]: não é apenas o acrescido excedente que chega ao exército industrial de reserva que deve ter a sua manutenção “socializada”; não é somente a preservação de um patamar aquisitivo mínimo para as categorias afastadas do mundo do consumo que se põe como imperiosa; não são apenas os mecanismos que devem ser criados para que se dê a distribuição, pelo conjunto da sociedade, dos ônus que asseguram os lucros monopolistas – é tudo isto que, caindo no âmbito das *condições gerais* para a produção capitalista monopolista [...] articula o enlace [...] das funções econômicas e políticas do Estado burguês capturado pelo capital monopolista, com a efetivação dessas funções se realizando *ao mesmo tempo* em que o Estado continua ocultando a sua essência de classe (NETTO, 2011, p. 30. Itálicos do autor).

A citação de Netto é por demais elucidativa para este debate, já que as palavras do autor, entre outros atributos, decifram a “serventia” que têm as políticas sociais na atual administração estatal acerca do confronto entre as classes sociais. De uma parte, o Estado acolhe pelas bordas algumas contestações do movimento dos trabalhadores, garantindo desse modo seu consentimento para exploração, uma vez que tendo certas necessidades atendidas, tais sujeitos sentem-se representados e, por que não dizer, pelo poder público, amparados. De outra parte, o Estado consagra em suas entranhas a preservação e o fortalecimento do sistema de sociometabolismo do capital.

Assim sendo, as políticas sociais funcionam de duas formas: em primeiro lugar, encarregam-se da força de trabalho ocupada, regulamentando a relação capital/trabalho; em segundo lugar, provêm a sobrevivência da força de trabalho nunca absorvida pelo mercado de trabalho ou já por ele descartada, via seguridade social – a qual, no caso brasileiro, engloba, além da política de previdência, as políticas de assistência e de saúde.

As principais preocupações das políticas de previdência e assistência, entretanto, nem de longe têm a ver com a subsistência dos pauperizados, mas sim providenciar para que o *lumpen*³⁸ do proletariado – aludindo ao termo de Marx – adentre no circuito do consumo. Ademais, tais políticas redistribuem pelo conjunto da sociedade as despesas da exploração capitalista, desonerando seus maiores beneficiados: os empresários.

Consoante adverte Netto (2011), as políticas sociais restantes, como as de habitação, saneamento básico, urbanização e outras, acarretam investimento em grande escala, aliviando a subvalorização advinda da supercapitalização, cuja explicação fora dada páginas atrás.

Afora operarem como parte da engrenagem do modo de produção capitalista, na era monopolista, as políticas sociais públicas respaldam a imagem social do Estado, cuja aparência é coberta por um manto sagrado de neutralidade que o incumbe da tarefa de arbitragem por excelência para assim mediar o conflito de interesses.

Naturalmente, as respostas do Estado às necessidades dos trabalhadores ocorrem fragmentadas, atomizadas, tendo em vista que remetê-las à relação capital/trabalho é pôr em xeque a ordem burguesa e seu âmago fundamental – a exploração. Sob a ótica da alienação, a luta de classes é metamorfoseada em disfuncionalidades particulares, como desemprego,

³⁸ O termo marxiano *lumpemproletariado* se refere à camada social mais inferior, que subsiste em profunda situação de pauperismo, cuja proporção aumenta nos períodos de crise, constituída de órfãos e filhos de pobres, viúvas, mutilados, inválidos, errantes, doentes, enfim, desocupados que mendigam ou roubam a fim de sobreviver.

pobreza, violência etc.; como se tais fenômenos não tivessem a mesma raiz e fossem, ao mesmo tempo, inevitavelmente peculiares à famigerada “natureza humana”.

O ataque a tais mazelas – por vezes, realizado antecipadamente pelo Estado como estratégia de desmantelo das reivindicações dos trabalhadores – é então feito segundo a fajuta noção de *integração social* que categoriza as problemáticas sociais como desviantes de uma lógica social calcada na harmonia. Como se a sociedade burguesa não fosse um mundo tremendamente hostil, sobretudo aos trabalhadores, haja vista mercantilizar não apenas coisas, mas também a vida, particularmente a destes sujeitos, os quais em momentos de crise são severamente os mais atingidos.

3.2.2 O Estado brasileiro sob a ofensiva neoliberal: “flexibilização” é a palavra de ordem

Retratar o capitalismo contemporâneo e o redirecionamento da intervenção do Estado brasileiro nas últimas décadas requer, por questão de bom senso, particularizar a formação sócio-histórica do país nesse período. Desse modo, a adesão do Brasil ao modelo neoliberal ocorre durante o governo Collor, em meados dos anos 1990; todavia sua consolidação se dá no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Nesse sentido, considera-se necessário uma breve explanação acerca de algumas condições que antecedem os anos 1990 no Brasil, a exemplo do processo de transição democrática do país. Tal momento é de grande efervescência dos movimentos sociais, dando origem, por exemplo, à Constituição Federal de 1988, a qual representa enorme expectativa à população brasileira, principalmente no que diz respeito aos seus direitos sociais. Contudo, devido à consolidação da onda neoliberal no Brasil, o processo de democratização do país não só é interrompido como sofre um retrocesso, engendrando o que Behring (2008) aponta como contrarreforma do Estado brasileiro.

Antes de qualquer outra coisa, convém acrescentar que, o continente latinoamericano adentra os anos de 1980 imerso num grave processo de endividamento e num período de profunda recessão, caracterizando esta década, do ponto de vista econômico, como “a década perdida”, repercutindo no formato do empobrecimento generalizado do continente – especialmente no Brasil, contraditoriamente seu país mais rico e mais endividado³⁹ –; do

³⁹ Segundo Behring (2008), a dívida no Brasil nos anos 1980 cresce, principalmente, mediante a articulação entre a burguesia brasileira, o Estado e o capital internacional, fundantes do “milagre econômico”, o qual se sustenta

desemprego; da informalização da economia; da priorização das exportações em detrimento das necessidades internas da nação; e da crise dos serviços sociais públicos. Segundo Behring (2008), tratam-se de especificidades preexistentes à situação de crise, mas que tomam forma mais aguda neste caótico contexto.

No Brasil, diversos fatores impulsionam a adoção do neoliberalismo como caminho único para a modernização burguesa, tais como: a herança da recente ditadura militar; o fracasso do “desenvolvimentismo”; o circuito do endividamento; o crescimento da financeirização em detrimento do capital produtivo da indústria; a dificuldade histórica no processo de democratização; além das pressões dos organismos internacionais do capital junto aos países devedores para se adaptarem às novas configurações da economia internacional, entre outros acontecimentos (BEHRING, 2008).

Importante também quanto à implementação do projeto neoliberal no Brasil – na verdade, o “divisor de águas” –, é a disputa presidencial direta em 1989, entre Luís Inácio Lula da Silva e Fernando Collor de Mello, os quais apresentam propostas de governo essencialmente díspares. O desfecho da disputa culmina com a vitória do segundo candidato⁴⁰, no segundo turno do processo eleitoral.

A crise desse período, já no limite do suportável, extravasa do âmbito econômico para o político, uma vez que se assiste à efervescência das mobilizações sociais, sobretudo do movimento sindical do ABCD paulista⁴¹. Contudo, o período também é fortemente marcado por tendências conservadoras, o que demonstra a tensão entre as classes na transição democrática da sociedade brasileira.

Nesse contexto, a partir da derrota presidencial do partido que afirma compromisso com os trabalhadores do Brasil – o Partido dos Trabalhadores (PT) –, o país passa a assumir o perfil exigido pelos organismos internacionais na direção de reformas liberais orientadas para o mercado.

A partir dos anos 1990, o neoliberalismo instala-se como doutrina no Brasil, encontrando no Consenso de *Washington* os passos políticos necessários a serem seguidos. No que concerne à breve história do governo implementador, a gestão de Collor demonstra

tanto através da mão de obra barata migrante da área rural para o espaço urbano, absorvida pelo setor da construção civil, como pela oferta de empréstimos a base de juros flutuantes.

⁴⁰ Com base em Behring (2008), além de a classe dominante se encontrar bastante fragmentada face aos diversos acontecimentos econômicos e sociopolíticos do período da década de 1980, tal classe não possui outro candidato que não Fernando Collor, o qual provém das elites e se diz insatisfeito, sob uma ótica burguesa, com a Constituição Federal de 1988. Ademais, Collor concorre com um operário, o que não deixa à classe dominante muitas opções.

⁴¹ A sigla ABCD refere-se às quatro cidades industriais situadas na porção sudeste da Região Metropolitana de São Paulo. O A refere-se a *Santo André*; o B, a *São Bernardo*; o C, a *São Caetano*; e o D, a *Diadema*.

ser guiada por atitudes heroicamente estapafúrdias, arrogantes, desastradas, avessa a negociações e pouco articulada no que toca às relações de poder intimamente inscritas no espaço político. Em sua ligeira, porém marcante, trajetória instituiu o *Plano Brasil Novo* – ou *Plano Collor*, como torna-se mais conhecido –, tratando de confiscar cerca de 66% dos ativos financeiros disponíveis do país. Este plano é derrotado alguns meses depois, tendo em vista, entre outros aspectos, atingir o patrimônio da burguesia.

Em contrapartida, a gestão adota o *Plano Collor II*, que representa uma de suas intervenções governamentais mais consistentes e bem quistas pela elite, uma vez que atende às recomendações internacionais de verdadeira articulação com a reestruturação produtiva e o redimensionamento do Estado, pautado em corte nos gastos públicos, privatizações, abertura comercial, política monetarista, investimento tecnológico em setores rentáveis, desregulamentação das relações de trabalho etc. Tais iniciativas, entre outras, são, mais tarde, consolidadas por FHC.

O ingresso do Brasil na nova ordem mundial do capital ocorre em moldes predatórios e regressivos no que se refere ao aprofundamento da democracia. O país é profundamente dilacerado com os desacertos do inábil governo Collor, tais como: a fracassada política antiinflacionária; a reforma administrativa, que desarticula o setor público; o inconsequente plano de privatizações; o corte nos subsídios agrícolas, que ocasiona perdas consideráveis ao essencial setor agrário do país entre os anos de 1990/91; sem falar na sua “política industrial”, que praticamente sucateia o empresariado industrial brasileiro e agrava o quadro de desemprego no país; entre vários outros equívocos e escândalos, do tipo “improbidade financeira”.

Com toda essa incompetência, o governo Collor não demora em findar. Em 22 de dezembro de 1992 ocorre o *impeachment*⁴² do presidente, o que não significa, porém, o fim do projeto neoliberal no Brasil. À frente da presidência está Itamar Franco, assumindo a direção do país em meio a um mal-estar tenso e generalizado.

Demonstra-se ser inadiável o momento de tentar uma articulação do poder conservador. Para tanto, é formulado um plano de estabilização com uma nova moeda: o *Real*. Com essa nova moeda, sobressai-se a figura do então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, líder de tal plano e candidato à próxima eleição, da qual sai vitorioso.

⁴² O movimento que depôs Fernando Collor da presidência do Brasil possui extrema relevância na história do país, isso é inegável. Contudo, fora uma mobilização distante das massas, conduzida por estudantes de classe média alta, os chamados “caras pintadas”. Ademais, pelo presidente Collor, os movimentos sociais populares são tratados com profunda agressividade, o que, entre outros fatores, contribuiu para uma ampla despolitização dos trabalhadores, que realmente não tiveram efetiva participação no seu *impeachment* (BEHRING, 2008).

O Plano Real implementado a partir de 1994, segundo assinala Behring (2008), representa a rearticulação das forças do capital no Brasil, uma vez que reúne uma série de itens discutidos pelas instâncias internacionais no Consenso de *Washington*, as quais, engenhosamente, viabilizam a moeda no interior do país, renegociando dívidas e concedendo novos empréstimos ao empresariado. Somado a este desprezioso amparo, as condições subjetivas de cansaço, humilhação e esperança do povo brasileiro também contribuem consideravelmente para a popularidade do Plano Real.

Aparentemente, a nova moeda é um sucesso, uma vez que consegue contornar a inflação. Contudo, por traz do discurso da mídia, há uma crise não só econômica – déficit fiscal, câmbio flutuante etc. –, mas, principalmente, um agravamento das condições de vida da população, evidenciado pelo empobrecimento, violência, elevado nível de desemprego, especialmente no setor industrial, precarização das condições de emprego e renda, sendo expressos, precipuamente, no aumento dos trabalhos temporários, da informalidade e da criminalidade, sobretudo da juventude brasileira.

A adaptação do Brasil ao capitalismo mundial mediante o Plano Real acontece sob determinações econômicas que emperram o crescimento interno do país, reduzindo a autoridade monetária mediante o contexto internacional e alterando o equilíbrio entre o setor industrial e o capital financeiro – o que acarreta elevados custos, fazendo aparecer o discurso da “crise fiscal do Estado”, que impõe à população a necessidade de retração dos gastos públicos (ANTUNES, 2009).

Nesse horizonte, o Estado corrói o orçamento público através de sua renúncia fiscal, com restrição às políticas sociais, resultando em forte ataque à seguridade social, queda da renda *per capita*, isto é, no aumento da desigualdade social, acentuado, sobretudo, em certas regiões do país, como Norte e Nordeste. Nessa conjuntura, milhares de pessoas ficam sem condições de suprir suas necessidades mais básicas, como alimentação, moradia, saúde etc. No escopo de lidar com a crise instaurada no Brasil, fazem-se necessários os seguintes artifícios: redimensionamento da intervenção do Estado e reorganização produtiva no país, ilustrados a seguir (ANTUNES, 2009; BEHRING, 2008).

A crise contemporânea no Brasil vem sendo explicada como a “crise do Estado”, o que demonstra uma compreensão, além de pobre e reducionista, também unilateral e monocausal de uma crise, que é estrutural ao sistema do capital. Tal explicação visa justificar a implementação do projeto neoliberal no país, mistificando sua essência visceralmente regressiva no que tange à garantia de direitos da classe trabalhadora.

Conforme já exposto, reitera-se com Marx (2011) que o modo de produção capitalista caracteriza-se por ser um sistema embrionariamente contraditório, que possui uma tendência natural ao decréscimo das taxas de lucro. Mas apesar de sua lógica (auto)destrutiva, muitas são as estratégias que empreende para que ele, um sistema em crise por natureza, vá suportando os “reparos”, de forma que os efeitos mais perversos incorram, ao menos de maneira imediata, sobre a classe explorada.

Nos dias de hoje, uma das principais artimanhas amplamente utilizadas pelo capital é a concepção ideológica apresentada ao povo brasileiro, que justifica a inoculação do país na nova ordem internacional, não somente como o melhor caminho, mas como o único a seguir; por isso requer uma “adaptação de todos”. Trata-se, na verdade, de uma opção política e não “[...] um caminho natural diante dos imperativos econômicos. Uma escolha, bem ao estilo de conduções das classes dominantes brasileiras ao longo da história” (BEHRING, 2008, p. 198).

Nesse horizonte, a refuncionalização do Estado brasileiro, como forma de manobrar a crise, é balizada especialmente pelo ajuste fiscal, mistificado pelo discurso da preocupação com “o social”. Tal discurso, contudo, demonstra ser contraditório e vazio de sentido quando, de um lado, propõe-se a corrigir e reduzir custos; mas, por outro, deixa o país vulnerável, a mercê do mercado especulativo internacional, aumentando sobremaneira a dívida interna e externa do Brasil.

Em outras palavras, a tônica do discurso enfatiza sacrifícios feitos em nome da dívida pública, mas a prática do Estado neoliberal possui uma postura de compromisso com os credores internacionais, em vez de primazia no atendimento às necessidades de sobrevivência da população brasileira. É o que Behring (2008) aponta como, se não uma esquizofrenia⁴³, um cinismo classista, um conservadorismo disfarçado e uma *performance* engenhosa nas declarações dadas ao povo por meio da imprensa, bem como na elaboração de documentos que respaldam a contrarreforma do Estado.

Ademais, o discurso do “ajuste fiscal” aponta para uma intensa contenção de gastos em todas as áreas, mas é a esfera social que sofre um dos maiores impactos, contraditoriamente ao que a contrarreforma diz preconizar como sendo a área que mais deveria ser priorizada a partir do ajuste e do enxugamento do Estado. Com efeito, ocorre uma

⁴³ Citando Holanda, em Behring (2008, p. 199) há a definição de esquizofrenia: “[...] afecção mental caracterizada pelo relaxamento das formas usuais das formas de associação das ideias, baixa de afetividade, autismo e perda de contato vital com a realidade”. Porém, a autora faz a ressalva de que a esquizofrenia do governo brasileiro não só é aparente como é intencional, uma vez que objetiva velar os reais objetivos da contrarreforma em curso.

verdadeira submissão das políticas sociais à lógica orçamentária, balizada pelas leis de mercado, cujas reverberações sempre pesam sobre as costas dos mais pobres.

Nesse contexto de desresponsabilização do Estado para com a sociedade, o novo arranjo social do Brasil estabelece uma estreita relação com o voluntariado⁴⁴, desprofissionalizando as intervenções de saberes técnicos especializados, tão necessários ao enfrentamento da desigualdade social. Assim, Behring (2008, p. 206) destaca as principais áreas que vêm sendo atingidas:

[...] parece que esteve em andamento uma forma engenhosa e inteligente de privatização e desresponsabilização do Estado em setores determinados, em nome dos quais (...) se fez a “reforma”: **saúde, assistência social, pesquisa científica, cultura, ensino superior, meio ambiente**, dentre os principais (Grifos nossos).

Demonstra-se, desse modo, que o ajuste em curso é falacioso quando aventa a hipótese de um Estado mais eficiente na implementação das políticas públicas, principalmente se considerado o descaso para com a seguridade social brasileira, desmontada e entregue ao setor privado, no caso da previdência e da saúde. Nesse sentido, a mídia alardeia que o mercado como regulador social é extremamente competente e, por conseguinte, benéfico à sociedade, de forma a “satanizar” o Estado e as instituições públicas, com o argumento de que a privatização atrai capitais estrangeiros que contribuem para reduzir a dívida interna e externa do país, proporcionando melhor qualidade na prestação dos serviços.

Um forte exemplo da ideologia do “público como sendo ruim” é a crise pela qual passa a universidade pública brasileira, em situação de proposital abandono e sucateamento, com o aprofundamento da desvalorização das condições de trabalho dos professores; submetimento da pesquisa à lógica produtivista de mercado; retraimento dos recursos e investimentos; deterioramento da infraestrutura etc. Tal crise contribui para a proliferação desenfreada do número de faculdades privadas no país, imersas no discurso hipócrita e fetichista da “democratização do ensino superior”.

Na realidade, a dita facilidade de acesso à ingresso da população brasileira na educação superior é proveniente das determinações do FMI e do Banco Mundial para o Brasil, o qual tem metas a cumprir, sendo uma delas “qualificar” sua mão de obra (barata), diplomando-a, a fim de superexplorá-la. Nesse contexto, desprioriza-se a qualidade da formação profissional, além de conferir enorme desprezo à formação humana.

⁴⁴ Conforme afirma Behring (2008), o voluntariado é um aspecto que não está claramente exposto no ajuste neoliberal no Brasil, mas que acaba por ser um desdobramento da retração das políticas sociais, cuja execução, dá-se em grande parte, no chamado Terceiro Setor, por meio das Organizações Não Governamentais (ONGs) e instituições filantrópicas.

Nesse sentido, as transformações socioeconômicas e políticas ocorridas na transição do século XX ao século XXI desdobram um capitalismo que apresenta o predomínio de um novo projeto de dominação social de cunho ideológico em nível global, que assegura cada vez mais lucros à classe dominante, ante a descoberta de novos nichos de mercado rentabilíssimos, como é o caso da educação superior privada.

Tal questão vem requerer do capital a urgente e sagaz captura da subjetividade dos trabalhadores, os quais enfeitados pela promessa “diploma-garantia de emprego” terminam por se endividar cada vez mais em créditos educativos, a fim de atingir as infinitas exigências do sistema do capital e assim alcançar um posto de trabalho. Forçados pela necessidade e tomados pela esperança, os trabalhadores enxergam na educação, reificada de “qualificação”, aquela que no fim do arco-íris lhe trará o pote de ouro.

Assim sendo, a ideologia neoliberal da formação universitária como inserção no “mundo do trabalho” simplesmente desconsidera que

Em um contexto de terrível desemprego, notadamente entre jovens, e de impossibilidade [...] de políticos que permitam a reversão desse quadro, a transformação das instituições de ensino em depositárias das esperanças de inserção social de vastos setores da juventude é – e tem sido – largamente utilizada pelos governos neoliberais como um importante instrumento de governabilidade (Leher *apud* SANTOS NETO, 2014, p. 103).

Noutros termos, ainda que haja um aumento no número de matrículas nas instituições de ensino superior, não há uma proporcionalidade a queda das taxas de desemprego entre os jovens. Na realidade, é o oposto disso. Nesse sentido, vale afiançar, oportunamente, que o capital nem mesmo pode absorver completamente a mão de obra disponível na sociedade, já que sua dinâmica o obriga a lançar fora – ou ainda, a jamais incorporar – uma parte desses trabalhadores à condição de subemprego ou desemprego. Este último faz parte da razão de ser do capital porque por meio do desemprego pode controlar a força de trabalho e impor regras coercitivas para intensificar a exploração da força de trabalho (SANTOS NETO, 2014).

Na reorganização do “mundo do trabalho”, a classe patronal responsabiliza os trabalhadores pelos efeitos da crise, e sob o pretexto da flexibilização, intenciona minimizar os custos que os trabalhadores lhes representam, maximizando diametralmente seus lucros.

Assim, o novo cenário que se deflagra à classe trabalhadora lhe é bastante desfavorável, com postos de trabalho cada vez mais escassos e precarizados – mesmo quando formais –, sob contratos de trabalho temporários, terceirizados, parciais, subcontratados,

enfim, trata-se de “[...] uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (HARVEY, 2011, p. 144).

Um exemplo de precarização do trabalho, aproveitando a já mencionada crise pela qual atravessa a universidade pública brasileira, é o subcontrato de professor substituto que, não obstante o vínculo formal, é presumível que implique em rebaixamento dos salários e forte insegurança em relação ao emprego, visto a ausência da estabilidade do servidor público.

Nessa perspectiva, o referido subcontrato se constitui, inclusive, como sinônimo de empobrecimento do trabalhador docente, tendo em vista adensar a pauperização deste segmento da classe trabalhadora, que, na tentativa de sobreviver, por vezes, trabalha simultaneamente em várias instituições como professor substituto na universidade pública e, por exemplo, como “horista”⁴⁵ na faculdade particular – estando então sujeito à combinação de variadas formas de precarização.

Então, frente ao modelo de acumulação flexível, emerge um novo relacionamento entre capital e trabalho, demandando aos trabalhadores maior qualificação, cooperação-participativa e polivalência, diferentemente do operariado fordista, o qual é mais embrutecido, especializado e profissionalmente desqualificado. De acordo com Alves (2000), é solicitado um novo perfil operário, disposto a pensar como a empresa, cooperativo à (e valorizador da) lógica do capital.

O capitalismo contemporâneo encontra modos de se apropriar do conhecimento dos trabalhadores, através de recursos ideológicos, do incremento tecnológico, entre outras formas, obscurecendo o histórico conflito entre proletariado e burguesia, polarizando a classe trabalhadora mediante o surgimento de uma aristocracia operária, de modo a despolitizá-la, enfraquecendo sua consciência, identidade e solidariedade de classe⁴⁶, sua organização sindical e, conseqüentemente, seu poder de barganha⁴⁷.

Com efeito, tal reestruturação produtiva só pode ser viabilizada por meio do total aparato estatal, sendo ela balizada por acordos internacionais, inclusive no que se refere ao

⁴⁵ *Grosso modo*, o professor contratado como “horista” tem o valor do seu trabalho atribuído apenas às horas que está em sala de aula, desprezando-se horas de planejamento, correção, entre outras inúmeras atividades acadêmicas.

⁴⁶ Compreende-se nos dizeres de Alves (2000) que, o termo “solidariedade de classe” faz parte, mas não se restringe ao conceito de “identidade de classe” (definido por Marx). O fato é que, neste último conceito o trabalhador se reconhece em outro e assim entende que ambos ocupam o mesmo lugar na divisão de classes da sociedade capitalista. A “solidariedade de classe”, por seu turno, é algo mais amplo porque envolve um sentimento de companheirismo do trabalhador, o qual é capaz de apoiar e se mobilizar junto a outros de sua classe, mesmo que suas condições de trabalho não sejam semelhantes.

⁴⁷ A crônica fragilização sindical é preocupante porque desmantela em primeira mão o poder de greve do proletariado – artimanha de maior expressividade no que toca à negociação quando acirrado o conflito de classes.

reordenamento da legislação trabalhista em moldes ditos "flexíveis", o que acaba por precarizar as relações e condições de trabalho, ao legitimar o trabalho temporário, terceirizado etc. Assim, a reificação sobre o mercado de trabalho em relação à desregulamentação dos direitos faz parecer que, quanto mais livres são as relações de trabalho de proteção social, mais benéficas são ao trabalhador, pois facilitam sua penetração no mercado de trabalho.

Desse modo, o Estado brasileiro intervém de um novo modo na regulação das relações de trabalho, "flexibilizando-as", reduzindo os custos dos encargos sociais ao empresariado, de forma a minimizar o chamado *Custo Brasil*, passando a ideia de que os gastos com o trabalho representam obstáculos à modernização e à competitividade do país, por isso é necessário fazer "abnegações".

Nesse sentido, testifica-se que para o trabalhador brasileiro não há ganhos reais, restando-lhe, além da culpa pelos prejuízos do país, apenas achar que sua situação poderia ser pior, devendo então se conformar e até agradecer ao "santo patrão" pelo milagre de alcançar ou manter um posto de trabalho. E assim, ao invés do trabalhador lutar por melhores condições de trabalho e pela própria superação do capital, luta pelo mínimo: o direito ao trabalho. Para o movimento organizado da classe trabalhadora, isto representa um retrocesso político e um impasse à suplantação do sistema vigente, devido à ausência de um posicionamento radical.

Neste esforço, é válido assinalar mais uma vez que a reestruturação produtiva é uma expressão da reação burguesa, de *ethos* inclusive político, intrínseca à busca pela acumulação contínua de riquezas. Nas palavras de Behring (2008, p. 225) surge "Daí a necessidade de destruir, dismantelar, individualizar, limitando ao mínimo a socialização do trabalho e a construção de sujeitos coletivos".

Atréadas à flexibilização das relações de trabalho, são estrategicamente retomadas pelo governo taxas "naturais" de desemprego e o discurso da qualificação profissional. Ambos os fatores tratam de individualizar e até de banalizar a situação de desemprego, que em vez de ser concebida como uma condição estrutural do capitalismo – sistema no qual não há emprego para todos –, assume uma questão subjetiva, cuja culpa (para variar!) é do trabalhador. Culpado por não possuir "boa vontade" e determinação, culpado de não se qualificar, de não se aprimorar frente ao avanço tecnológico, enfim, culpado de ser um trabalhador. Quando, na verdade, os contribuintes mais preeminentes no aumento dos níveis de desemprego no Brasil são a apropriação da tecnologia pelo capital e a abertura comercial, as quais não só põem em risco a nacionalidade das indústrias brasileiras, como também aprofundam a subordinação do país que, mesmo independente, não é autônomo.

Assim, no contexto de medidas drásticas contra a classe trabalhadora, o Estado brasileiro passa a investir em programas de qualificação profissional, sobretudo desde o segundo mandato do governo FHC, como forma de aparentemente estar compensando as medidas de flexibilização, sinônimas de desmantelo dos direitos sociais (BEHRING, 2008).

Para tanto, tem-se a difusão de uma cultura antirradical, passiva, de livre negociação e colaboração entre as classes – as quais, na maioria das vezes, são apregoadas como removidas, para sempre, do cenário sócio-histórico. Tal estratégia implica diretamente na consciência de classe do trabalhador; sujeito alienado que, quando convidado, estabelece certa parceria com o capital sob o fetiche de dividir os ganhos, dando origem, por exemplo, ao “corporativismo sindical”. Todavia, os ganhos não são distribuídos entre os supostos parceiros, simplesmente porque isto não faz parte da lógica do capital. E mesmo no que se refere à participação nos lucros, quando há, esta é tanto infimamente desigual entre as partes, como restrita a alguns trabalhadores.

Com efeito, a verdadeira parceria que se fortalece é entre o empresariado e o Estado, o qual garante tanto a subalternidade dos trabalhadores, como lhes estigmatiza como responsáveis pelos efeitos da crise.

Desse modo, vê-se que este é um contexto de desvalorização da classe trabalhadora, que acentua um enorme retrocesso histórico as suas conquistas; um momento em que os movimentos reivindicatórios se encontram bastante atrofiados e o capital, por estar em posição de vantagem, negocia com desdém.

Destarte, se estabelece uma arraigada contradição, já que ceder se torna cada vez mais sedutor, ao mesmo tempo em que lutar se torna cada vez mais imperativo. Em tempos de crise como o que se vive, é a sobrevivência do trabalhador que fica ameaçada, e não a do capitalista. Para este, o que está em jogo é o seu poder.

Em meio ao desmonte da legislação que regulamenta o trabalho, Behring (2008, p. 226) aponta que o processo de reestruturação produtiva no Brasil é fortemente marcado por inúmeros aspectos, tais como:

[...] a redução dos postos de trabalho, o desemprego dos trabalhadores do núcleo organizado da economia e a sua transformação em trabalhadores por conta própria, trabalhadores sem carteira assinada, desempregados abertos, desempregados ocultos por trabalho precário [...].

Nessa direção, os elementos que definem a reestruturação produtiva no Brasil alcançam o âmbito educacional – cenário em que o presente objeto é perquirido –, atingindo a

formação universitária e o trabalho docente, configurando-se na universidade que, consoante afirmam Santos, Jimenez e Mendes Segundo (2010, p. 118), se propõe a “[...] formar profissionais competitivos, flexíveis, versáteis, ágeis, proativos, resilientes, inovadores, criativos, capazes de empreender, acompanhar e promover mudanças”. Noutras palavras, a universidade se dispõe a formar trabalhadores que atendam aos requisitos do capital contemporâneo, o que estabelece estreita relação com o trabalho do professor, cujo ensino – substrato de sua práxis – vem sendo aniquilado por concepções tecnicistas, pragmáticas e acríticas, as quais maquiadas, por exemplo, pelo nome de “novas metodologias”.

Nesse sentido, a lógica capitalista contemporânea indica que os trabalhadores docentes encontram-se cada vez mais subjugados às exigências produtivistas, que ferem sua autonomia intelectual, sua capacidade criativa e teleológica. Frente à reestruturação produtiva que ocasiona as inúmeras mudanças no “mundo do trabalho”, Bosi (2007) previne sobre a tendência de esvaziamento das atividades pedagógicas, as quais vêm se limitando a um verdadeiro adestramento ao mercado de trabalho, geralmente alheias ao estímulo da criticidade e da emancipação humana.

Em última análise, conforme afirma Facci (2004), do educador são exigidas novas “competências”, novos “saberes” que parecem ser almejados em detrimento do conhecimento histórico-científico que proporciona o desvelar das contradições do capital, sendo tal assunto abordado de maneira mais aprofundada na seção a seguir.

3.2.3 A educação dos países periféricos e o discurso da “crise fiscal” do Estado brasileiro: uma relação ídeopolítica orquestrada pelo Banco Mundial

Na construção do preâmbulo da presente seção, aponta-se, com ênfase, o subsídio teórico da tese de doutoramento da autora Maria das Dores Mendes Segundo, intitulada “O Banco Mundial e suas implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil: o FUNDEF⁴⁸ no centro do debate”, cujas análises são por demais salutar, tanto no que diz respeito ao rigor teórico-metodológico condizente com o pensamento marxiano, como em relação ao exame crítico que a pesquisa alcança sobre o papel de condução que o Banco Mundial preponderantemente cumpre ao conduzir a educação nos países periféricos do capitalismo. Sem esquecer que, as ações que tal Banco desempenha são engenhosamente justificadas como “um mal necessário” em razão de um Estado, particularmente o brasileiro,

⁴⁸ FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

que, por diversos motivos a seguir elencados, se encontra em “crise fiscal”, não havendo outro caminho seguro a nação dita “em desenvolvimento”, a não ser se submeter a uma profunda reforma, a qual, na aparência, é de cunho administrativo, mas em sua essência é medularmente ideológica e política, conforme é exposto daqui por diante.

Consoante explicitado páginas atrás, mediante a crise estrutural do capital, invoca-se uma nova lógica para a atual ordem socioeconômica capitalista, a saber, o neoliberalismo, no qual, segundo seus preceitos expressos pelas palavras de Mendes Segundo (2005), é conferido ao Estado a tarefa de assumir as políticas em âmbito nacional e as estratégias de consenso internacional, ratificando ideologicamente a viabilização da acumulação do capital.

Nesse horizonte, emerge como órgão mandatário das políticas neoliberais de abrangência internacional o Banco Mundial, cujas recomendações têm como palavra de ordem a “diversificação”, seja da economia, dos preços, do comércio etc.; além da imposição de redução dos déficits fiscais e racionalização dos recursos públicos, cujos impactos sobre a vida dos trabalhadores é incomensurável. Mas às custas de uma estrutura institucional moderna, o Banco justifica que essa é a única alternativa cabível de inserção no capital global e que só assim as nações periféricas ascenderão à tão idealizada condição de países de Primeiro Mundo.

Nesse contexto, de modo peculiar, pelo capital é entregue aos cuidados do Banco Mundial uma política específica, a educação, que, conforme alerta Mendes Segundo (2005), em tempos de crise, se transforma num poderoso instrumento político-ideológico e financeiro, portanto, numa célebre arma na tentativa de superação da crise experimentada pelo sistema do capital.

Isto posto, tão logo chega o século XXI, a educação passa a ser considerada elemento fantástico no desenvolvimento de economias atrasadas e na redenção de sociedades desiguais, já que ganha conotações de plenitude da cidadania/democracia; “equidade”; e “inclusão social”, como se por si só, indubitavelmente, incrementasse a renda das pessoas; entre outras acepções.

O argumento da educação como “salvadora da pátria”, nos termos de Mendes Segundo (2005), desconsidera a necessidade imperativa de modificação da estrutura social, enfim, de alteração das relações de poder intimamente ligadas aos interesses de classe. Entretanto, para os teóricos neoliberais, qualquer das políticas que caminhe com problemas, entre elas a educação, deve-se à forma de regulação adotada pelo Estado-nação, pois para gerir bem qualquer política social, nenhum ente melhor que o mercado.

O evento que marca a transposição da educação de política social para política econômica – embora não se apresente assim, muitíssimo pelo contrário – é o Fórum Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien, Tailândia, nos anos de 1990. Nesse episódio, se anuncia o projeto Educação para Todos, cuja tese reconhece a relevância da educação no que diz respeito ao acesso ao desenvolvimento e à inclusão social. Em outras palavras, clama-se à comunidade mundial a superar as desigualdades sociais via educação – principalmente a de nível básico. É profícuo assinalar que, aliada à proposta da educação, planeja-se o desenvolvimento sustentável nos países periféricos.

O principal organizador da nova política educacional é o Banco Mundial: uma entidade financeira internacional com grande poder político, sobretudo sobre os países pobres. Inegavelmente sua razão de existir é para sustentabilidade ideológica do mundo capitalista. Para tanto, se encontra inserido numa estratégia de “assistência” aos países periféricos e/ou nações subdesenvolvidas, as quais, sem outra alternativa, se comprometem em atingir a estabilidade econômica exigida pelos organismos internacionais (MENDES SEGUNDO, 2005).

A sobredita autora chama atenção para o fato de que a amplitude de atuação do Banco Mundial tem por essência garantir a hegemonia dos Estados Unidos no capitalismo mundializado pós-Segunda Guerra Mundial, o que significa dizer que por volta de 1950 são redefinidos os objetivos do Banco, o qual passa a orientar empréstimos e assistência técnica prometendo gerar crescimento nas regiões pouco desenvolvidas do planeta. Isso implica emprestar dinheiro aos países em débito, que, já endividados, não conseguem empréstimos em outro banco.

Ao passo que interrompem seus empréstimos, os bancos privados deixam estas nações dependentes, vulneráveis e à mercê de qualquer imposição que o Banco Mundial lhes faça, pois ele empresta o dinheiro, mas intervém na formulação da política interna, influenciando até na própria legislação do país, entre outras medidas indecorosas. É o que se denomina de “ajuste estrutural”.

Na avaliação de Mendes Segundo (2005), a grande “sacada” do Banco Mundial dá-se ao emprestar dinheiro para inadimplentes, pois o financiamento está condicionado à reforma orientada pelo Banco. Por sua vez, países que insistam em aplicar o recurso em “políticas inválidas” têm a concessão de seus empréstimos rejeitados pelo Banco. Doravante, verdadeiras missões econômicas são difundidas para orientar as autoridades locais a traçar seus planos de desenvolvimento e, principalmente, aplicabilidade do dinheiro (*Idem*).

Vale destacar que, os planos de desenvolvimento orientados às autoridades dos países são verdadeiros receituários de uma eficaz lógica de governabilidade, tendo em vista que esta deve estar intimamente associada ao ajuste estrutural. Caso a reforma estrutural não ocorra, o Banco prevê, em sua “assistência”, que o país será então afetado por forte crise política. Conseqüentemente, aderir aos ajustes recomendados é uma necessidade candente à sustentabilidade política da nação (MENDES SEGUNDO, 2005).

De acordo com a autora supracitada, defina-se por *governabilidade* a capacidade de um governo guiar o ajuste estrutural e a orientação em favor do mercado. Nesse sentido, um “bom governo” é forte, mas, ao mesmo tempo, nitidamente delimitado; ademais, é também um governo sempre disposto a uma urgente implementação de um conjunto de reformas simultâneas e rápidas para superação de sua condição de subdesenvolvimento.

Para o Banco Mundial, os países são subdesenvolvidos porque gerem mal seus recursos humanos e financeiros. A fim de ultrapassar tal obstáculo, aconselha-se que eles façam a adesão à lógica da racionalidade mediante uma gestão de qualidade, o que tende a provocar melhores resultados e, por conseqüência, mudanças sociais, políticas e econômicas (MENDES SEGUNDO, 2005).

Certamente, a lógica da racionalidade é pensada e aplicada pelo Banco Mundial – o assistente técnico por excelência –, o qual, com muita persuasão, sugere as nações em dificuldade flexibilizar suas economias na direção neoliberal. Aos países endividados só resta se subordinar totalmente aos ditames e condicionalidades impostos pelo Banco Mundial e FMI, cujas principais metas a atingir são, o aumento das exportações, o corte radical dos gastos públicos, e, óbvia e prioritariamente, a garantia do pagamento dos juros da dívida pública externa. Para enfrentar as questões macroeconômicas – como a inflação, o desemprego, os subinvestimentos e as burocracias públicas ineficientes – o trâmite exemplar é a adesão ampla e irrestrita do livre mercado.

Cumprido evidenciar que, as medidas austeras acima mencionadas sacrificam a população e acentuam exponencialmente as desigualdades internas e externas dos países. À vista disso, o Banco percebe a necessidade de apresentar uma imagem de “bom moço” à comunidade mundial, sobretudo através do discurso fetichista de provedor do desenvolvimento, de militante combativo no alívio da pobreza do Terceiro Mundo e na geração da paz planetária.

Ressalta Mendes Segundo (2005) que, isso fica notório a cada novo evento educacional, seja de abrangência internacional ou local, no qual se cunha mais uma Declaração, mais um documento autoproclamado humanitário, equitativo e defensor da

esperança, mas que, na realidade, degrada o modelo educacional doméstico no momento em que reformas a serem colocadas em prática são determinadas exteriormente, estabelecendo metas que desprezam a construção histórica da educação de cada nação.

Noutros termos, conforme atesta a mesma autora, a atuação do Banco é essencialmente ideológica, já que ele se apresenta à sociedade como um órgão descomprometido com fins lucrativos, doador de recursos – especialmente em períodos de ajustamento econômico como no tempo presente –, entidade que oportuniza autonomia à proporção em que se integra com os países-membros. Em troca, os países são obrigados a demonstrar, a qualquer custo, credibilidade, eficiência técnica e transparência para os organismos internacionais no que diz respeito à execução da política setorial determinada.

E caso o país tomador de empréstimo fracasse na execução da política, o Banco atribui a isso incompetência administrativa ou ausência de política econômica. Na realidade, o fato dos projetos malograrem se deve à incompatibilidade estrutural entre o modelo de financiamento comercial e as características da política setorial (MENDES SEGUNDO, 2005).

Isto posto, ajuíza-se ser legítimo asseverar que o empréstimo concedido às nações periféricas é, na verdade, uma armadilha irresistível, como o “canto da sereia”, que cuida em adensar cada vez mais a subordinação dessas regiões aos desmandos do capital avançado. O que não significa dizer que esse empréstimo é feito de uma forma precipitada, descomplicada ou mesmo condescendente; pelo contrário.

Indica Mendes Segundo (2005) que, antes de dispor do empréstimo, os bancos multilaterais fazem um rigoroso estudo da conjuntura socioeconômica e política dos países requerentes. Suas solicitações são então expostas ao Conselho de Diretores do Banco que analisa e verifica as regras e a possibilidade de aprovação. Nesse meio tempo, *documentos estratégicos de assistência*⁴⁹ são elaborados antes mesmo da concessão do empréstimo aos países tomadores, cujos rumos da respectiva política setorial – em geral a educação – e mesmo do próprio ajuste estrutural que o país terá de fazer, neles estão paginados, pré-definindo regras; inclusive, de modo a formalizar o acordo quando estabelecido.

Convencionalmente, a educação dos países pobres pouco despertava a cobiça do Banco Mundial. No contexto neoliberal é que a coisa muda de figura e oficialmente em 1984 a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) perde

⁴⁹ O documento fruto do diagnóstico realizado pelo Banco Mundial é denominado de *Estratégia de Assistência ao País* (EAP). Conforme analisa Mendes Segundo (2005), nele são avaliados as perspectivas, os riscos e os problemas de implementação, cujo acompanhamento indispensa uma assistência técnica do Banco Mundial. Cabe acrescentar que o documento é do tipo confidencial.

suas funções e atribuições para o Banco no momento em que os Estados Unidos cessam seu financiamento para com aquela, devido à chegada de uma “nova era” consoante explica Mendes Segundo (2005, p. 60-61):

A principal justificativa [...] para a saída dos Estados Unidos, Inglaterra e Cingapura da Unesco é a perda de interesse pela ideologia do desenvolvimento, substituída pela ideologia da globalização, que passara a privilegiar os meios de direção da intelectualidade e da moralidade. Com esse propósito, a política do presidente Ronald Reagan inicia a era contra todos os organismos e instâncias da ONU [Organização das Nações Unidas], **elevando o Banco Mundial ao papel de Ministério da Educação Mundial.** [...] [Então] mesmo perdendo as funções para o Banco Mundial, a Unesco, gradativamente, foi incorporando o discurso do Banco na visão de educação voltada ao mercado de trabalho. Nesse sentido, sob o apoio do Banco Mundial, assume a organização de fóruns mundiais e nacionais de educação para todos em vários países (Grifos nossos).

A datar dessa época e no lastro da nova ideologia do capitalismo mundializado, muitas mudanças se sucedem. Em todo o mundo, a educação se transfigura numa estratégia ideopolítica, bem como numa variável econômica, adquirindo um caráter compensatório face ao desenvolvimento desigual dos países. E por falar nisso, Mendes Segundo (2005) evoca que o próprio conceito de desenvolvimento dos países pobres teve de ser revisto, substituindo o termo “igualdade” pelo de “equidade”⁵⁰, pois, dessa maneira, fica confesso que o crescimento econômico não é mais acessível a todos, já que acarreta, *a priori*, a existência da racionalidade do uso dos recursos escassos pelas nações que almejam alcançar o desenvolvimento sustentável, isto é, um progresso cauteloso no usufruto dos recursos naturais.

No novo milênio, além da política educacional estabelecer vínculos e fomentar preocupações com o planeta, outra recomendação é que ela deve se correlacionar à lógica da eficiência, a fim de focar na obtenção dos resultados. Nesse horizonte, suas medidas mais gerais envolvem treinamento de docentes; revisão de métodos pedagógicos; fomento ao ensino aligeirado e à Educação à Distância (EaD); o governo federal deve estar sempre presente, especialmente, na figura do avaliador, entre outras formas de controle; reexamina-se o papel do professor, cujo foco está na avaliação do seu rendimento e na responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes, ou seja, no desempenho docente etc. (MENDES SEGUNDO, 2005).

⁵⁰ De acordo com Mendes Segundo (2005), o termo “equidade”, em suma, revoga a ideia de progresso contínuo e linear cedendo espaço à noção de sustentabilidade, a qual é alardeada pelas políticas sociais como um conceito mais amplo e até mais justo porque delimita o crescimento das nações diferenciando seus limites e suas possibilidades. Em outras palavras, se admite a desigualdade no processo de desenvolvimento, cujos países periféricos continuam na eterna condição de explorados e dependentes.

Outrossim, a reforma da educação acarreta um tipo de fragmentação que a divide em nível infantil, fundamental, secundário e superior, que ao invés de fortalecê-la enquanto direito social, conforme prometido, termina por fragilizar seu alcance à população – principalmente no tocante à universidade pública, considerada pelos conservadores do Banco Mundial o *locus* dos privilegiados que desviam as verbas dos mais pobres ao seu favor. Logo, na acepção do Banco, a universidade é um espaço social que deve ser entregue à iniciativa privada, recomendando-se a distribuição seletiva de bolsas de estudo aos alunos competentes que comprovem, porém, uma renda insuficiente (MENDES SEGUNDO, 2005).

No que se refere às determinações do Banco Mundial para o governo brasileiro, estas orientam uma reforma estrutural que implica uma política econômica de austeridade fiscal, metas de inflação e o pagamento de seus contratos da dívida. Outra faceta da reforma – de cunho mais social – inclui minimizar os impactos nas condições de existência da população mais pobre e vulnerável, erradicando a fome, oportunizando emprego aos jovens e unificando os programas sociais de transferência de renda (MENDES SEGUNDO, 2005).

Os órgãos multilaterais do capital vão insistir que o Brasil siga o protocolo orientado pela “assistência” à risca em razão de alguns riscos macroeconômicos que insistem lhe desafiar, tais como as fragilidades do meioambiente, os dilemas acerca da inclusão social e as persistentes restrições ao desenvolvimento, conforme está sumariado por Mendes Segundo (2005).

Nesse rumo, à educação é atribuída a função-mór de impulsionar a economia, devendo, por consequência, ser regida pela lógica mercantil. Isto é, nos termos da mesma autora, a educação com feições de uma ação política de transformação social, orquestrada por uma economia de mercado, tem o Estado como coordenador desse macroprocesso – daí a necessidade de que ele opere com a máxima eficiência e eficácia. Prontamente, desponta nesse contexto a reforma do Estado gerencial do Brasil fundamentada pela tese de Bresser Pereira.

As concepções desse teórico neoliberal – muito embora ele não se assumia sob esse “estilo”⁵¹ – ganham propulsão no governo Sarney (1985-1989) e no governo FHC (1995-2002), denunciando, sob o seu ponto de vista, o crescimento do Estado de forma distorcida, ineficiente, impotente e dominado pela indisciplina fiscal, cujas potencialidades do mercado são, por este ente, subavaliadas no tocante à alocação de recursos e na coordenação da economia, causando o pior de todos os males: o agravamento da crise do capitalismo.

⁵¹ Conferir tese de Mendes Segundo (2005).

Nesse sentido, torna-se urgente ao Estado brasileiro uma reforma de cariz administrativo com o objetivo de sanear problemas de governabilidade dos escassos recursos, minimizando a burocracia, aumentando o gerenciamento e a agilidade no manejo à economia global; enfim, uma reforma que oriente o país na direção da modernidade. Nos termos de Mendes Segundo (2005, p. 125), conforme a tese de Bresser Pereira, a reforma oferece ao Estado brasileiro “[...] meios financeiros e administrativos para que possa intervir efetivamente sempre que o mercado não tiver condições de estimular a capacidade competitiva das empresas nacionais e de coordenar adequadamente a economia.”.

Ora, são nessas circunstâncias que aparece o discurso de “crise fiscal” do Estado brasileiro que denota nada menos que uma crise do modo de intervenção estatal. Aqui a tônica é de incompetência da administração pública para exercer certas funções por obra de sua “fisiologia”, uma vez que seu modelo encontra-se esgotado, carecendo, às pressas, de uma reforma estrutural, sobremodo na sua lógica orçamentária. Reforça Mendes Segundo (2005) que, desse processo de crise do Estado desdobra-se uma situação de deterioramento das finanças públicas, fazendo-se declinar cada vez mais o déficit fiscal do país.

Além de tudo, de modo a intensificar sua justificativa para a reforma do Estado brasileiro, Bresser Pereira explora a formação sócio-histórica dessa instituição, enfatizando aspectos como, o patrimonialismo – confusão em que se faz do bem público, privado – e a burocracia engessada, tanto ineficaz como cara aos cofres públicos. Dessa maneira, a proposta é gerar maior flexibilidade e transparência, tendo a sociedade como fiscal para agir no controle social e verificar diretamente a qualidade dos serviços prestados (MENDES SEGUNDO, 2005).

O principal documento para orientação política da reforma de Bresser Pereira é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), cuja ênfase está na produtividade, nos resultados, e na rentabilidade dos recursos, tal qual a lógica empresarial. Além disso, há uma forte sugestão de meritocracia ao funcionário público, o qual deve ter por responsabilidade e aspiração maior servir bem à população, devendo ser recompensado quando o fizer.

Então, de acordo com a lúcida constatação de Mendes Segundo (2005), a crise do Estado traz a ideia de uma crise de transição, como se uma mera reforma, por mais profunda que seja, conseguisse sanar a crise do sistema do capital.

No contexto neoliberal, a crise ganha contornos puramente econômicos, sendo o Estado o responsável por ela graças a sua gerência considerada de péssima qualidade. Logo, se o Estado desencadeia a crise, ele é que deve por fim a ela. É muito propício dizer também

que desde meados dos anos de 1980 a população brasileira vem sendo ludibriada por essa fábula.

Julga-se, enfim, que as consequências da reforma do Estado no Brasil já estão bastante explanadas, não obstante nunca seja demais reiterar que ela seja sinônima de uma desestruturação do Estado e de perda de direitos⁵².

O modelo de funcionamento gerencial nem de longe possui um viés somente administrativo, mas é, sobretudo, político e ideológico. Em consonância com a lógica bancomundialista amplamente disseminada pelos vários fóruns, congressos e encontros que tratam das problemáticas sociais, a qual, capciosamente, relega os conflitos de classe ao passado, dado que na atual conjuntura o que está em voga é a harmonia, o equilíbrio social, o diálogo e a concordância de ideias. Essa leitura da realidade é, sob o crivo da crítica marxista, senão ingênua, uma premeditada forma de enevoar as injustiças e as desigualdades geradas e acentuadas pelo capital.

Adverte-se que a dita “parceria” entre o Banco Mundial e os países periféricos tomadores de empréstimos, como o Brasil, por exemplo, significa, no fundo, uma forma de comprometer e agrilhoar países pobres e/ou heterônomos, cujos povos subsistem em condições de existência cada vez mais imersas em transtornos cotidianos.

Então, no caso da educação – que nas fórmulas dos bancos multilaterais é a mais onipotente da atualidade –, por si só, ela não possui, nem jamais possuirá, a capacidade de acabar com a pobreza no mundo. Ela mesma vive um contexto de crise, sobretudo no âmbito da universidade pública, que impacta fortemente sobre a força humana que lá trabalha e que a ela é tão essencial, a saber, os professores. Estes que se encontram precarizados nos mais diversos aspectos que permeiam as suas condições de trabalho e de vida, como sua carreira, seu salário, sua produção do conhecimento, sua autonomia, seu tempo livre, sua subjetividade e mesmo suas relações sociais que extrapolam o “mundo do trabalho”, o que será explanado a seguir.

3.2.3.1 Veredas da universidade pública: desmonte, sucateamento, *produtivismo* e mercantilização

Em meio a sua crise de natureza estrutural, torna-se fundamental a reprodução/expansão do capital aprofundar o processo de conversão da educação em uma

⁵² A afirmação feita trata-se de uma alusão ao livro de Elaine Behring, “Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos”.

mercadoria como outra qualquer. Por isso, se até pouco tempo ela se configura como um direito conquistado pelos trabalhadores, no epicentro da contrarreforma da universidade pública – para uso dos termos de Santos Neto (2014) –, ela é transformada num privilégio social.

A própria legislação específica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), cuida para alavancar formalmente o processo de mercadorização da educação superior. Nesse contexto, emerge uma verdadeira disparada em busca pelo diploma de curso superior, cujas instituições públicas e privadas empenham-se pelo “grande balcão de negócios”⁵³, como demonstra a pioneira experiência nordestina da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), no Estado do Ceará:

[...] em 1998 contava com a implementação do Curso de Pedagogia em Regime Especial em 56 municípios, totalizando 7.574 alunos-professores. No começo do século XXI, essa instituição expandiu suas atividades mercantilistas para oito estados da Federação (Amapá, Goiás, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Sergipe). Somente no Rio Grande do Norte o número de alunos alcançados por seus programas especiais, em 2011, ultrapassava 30 mil diplomados. Em Alagoas, quem atuou e continua atuando prioritariamente nesse campo é a Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), que mediante o Programa de Formação de Professores (PFP) possui, desde 2003, 3.793 alunos anuais, ou seja, mais da metade dos 7.300 alunos assistidos pertence ao referido programa (SANTOS NETO, 2014, p. 99).

Nestas circunstâncias, a universidade pública é então invadida por uma realidade, no mínimo, estranha a prática regular do sistema público, tendo em vista que, conforme indica Santos Neto (2014): os cursos ministrados, de quatro anos são enxutos para dois anos, tendo os alunos uma forma de ingresso bastante facilitada; a contratação dos professores é do tipo “horista”, e os processos seletivos não são seleções públicas com editais e transparência à sociedade, ou então, esses docentes procedem do próprio quadro de professores existentes da universidade, recebendo por isso uma complementação salarial.

Para que os docentes colaborem com esse tipo de formação e de condições de trabalho, além do incentivo financeiro, Santos Neto (2014) assevera que é preciso que os gestores das universidades públicas apelem para a ideologia neoliberal, promulgando as benfeitorias à infraestrutura sucateada, a construção de laboratórios de pesquisa etc.

Ademais, cumpre complementar que, de fato, é ideologia neoliberal porque trata de instaurar o Estado mínimo, afastando-o de suas responsabilidades sociais, como a obrigatoriedade de ofertar o ensino público, gratuito, presencial e de qualidade, ao passo em

⁵³ (SANTOS NETO, 2014, p. 99).

que a educação superior é concebida e posta em prática como puro investimento de ordem financeira.

O autor supramencionado prossegue analisando que a mercantilização da universidade é uma atividade marginal ao seu cotidiano, uma vez que destrói a qualidade do ensino, trazendo como desdobramento ainda mais “inescrupuloso”⁵⁴ de modalidade de formação superior a Educação à Distância (EaD)⁵⁵. Em suas palavras,

É mister observar que se trata de uma modalidade semipresencial, completamente distinta do modelo regular aplicado aos demais cursos superiores, que tem sido prioritariamente efetivada nos cursos de Pedagogia, Serviço Social, Psicologia etc. A formação no sistema EAD ocorre pela mediação do uso de computadores, com teleconferência, apoio de tutores etc. **É uma educação de terceira categoria**; a qualidade do ensino é profundamente prejudicada, uma vez que o processo de ensino depende exclusivamente das potencialidades e disposições pessoais do discente. A formação mediada pelo computador descarta qualquer intervenção direta na comunidade universitária, no movimento estudantil etc. Longe dessas experiências políticas significativas, **o discente é preparado para agir como um profissional subserviente às determinações do mercado** (SANTOS NETO, 2014, p. 100. Grifos Nossos).

A formação à distância é, portanto, fetichista, dissimulada pela máscara da flexibilização que significa, na verdade, precarização da formação do aluno e das condições do trabalho docente; que implica uma frágil condição política, pois o espaço de formação do aluno é majoritariamente virtual; além de traduzir insuficiente criticidade em relação à realidade nacional devido ao curtíssimo tempo de permanência na universidade, impossibilitando a maturação do conhecimento científico em direção à práxis.

Outrossim, não se pode perder de vista que a institucionalização da venda de diplomas representa uma formação plural moldada pelos interesses do mercado, possibilitando ao indivíduo diplomado exercer mais de uma profissão ao mesmo tempo, o que se ajusta bastante ao modelo de acumulação flexível.

Com efeito, a formação presencial aligeirada bem como a EaD se inscrevem no processo de reestruturação flexível da universidade pública, cujo governo Lula (2002-2010) trata de arraigar, pois é, nos dizeres de Santos Neto (2014), o governo mestre das reformas em migalhas, ou seja, aquele que segundo o receituário do Banco Mundial e do FMI, fatia, de maneira homeopática, o processo de privatização, a fim de que ele passe quase que despercebido à população.

⁵⁴ Santos Neto, 2014, p. 100.

⁵⁵ A modalidade de Ensino à Distância (EaD) é formalmente aplicada no País mediante a seguinte proteção legal: Lei 9394/96, Decreto 5622/05, sendo aperfeiçoada pelo Decreto 6303/07.

Uma sucinta e formidável análise cronológica é elaborada pelo sobredito autor, com a finalidade de materializar o caráter neoliberal do governo petista autodenominado de “esquerda”, mas, de imediato, desmascarado, entre tantos fatores, pelo sem-número de decretos aprovados, cuja natureza é o dismantelo da educação superior pública.

[...] Foram eles [os Decretos]: a) novembro de 2003: Projeto de Lei que regulamenta a parceria entre o setor público e o setor privado (PPP); b) abril de 2004: Lei 19.861, que cria o Sinaes [Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior]; c) Setembro de 2004: Decreto 5.205, que regulamenta as fundações privadas ditas de apoio público, legitimando sua presença no interior das universidades; d) dezembro de 2004: Lei 10. 973 (Lei de Inovação Tecnológica), que permite a abertura das instalações e laboratórios das universidades públicas para o setor privado, regulamenta a pesquisa a partir dos critérios do mercado, em que o pesquisador passa à condição de empreendedor e participante dos lucros aferidos pelos inventos patenteados, estabelece a separação entre pesquisa, ensino e extensão, pois permite que o pesquisador se afaste de suas atividades de sala de aula para servir à iniciativa privada; e) janeiro de 2005: lei que institui o Prouni, espécie de Proer [Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento do Sistema Financeiro Nacional] das instituições privadas de ensino superior que tem 50% de suas vagas ociosas; f) dezembro de 2005: Decreto 5.622, que regulamenta o Ensino a distância (EAD) através de fundações privadas e do Banco do Brasil; g) junho de 2006: PL [Projeto de Lei] 7.200/06, projeto que institui a reforma universitária; h) abril de 2007: aprovação do Reuni, plano de reestruturação da universidade pública brasileira que prevê a duplicação do número de vagas e a ampliação da relação professor-aluno de 12 para 18, bem como a elevação da taxa de conclusão das graduações e o combate à evasão escolar (SANTOS NETO, 2014, p. 102).

Todas as mudanças constitucionais acima ilustradas encetam um processo de resignificação da universidade, cujos alvos são as metas quantitativas que devem ser atingidas mesmo que em prejuízo da qualidade da formação universitária, esta que a cada dia adentra em maior esvaecimento agregada ao depauperamento da docência (LEHER & LOPES, 2008).

Assim, perante um cenário de expropriação do saber docente e subordinação da educação às imposições das agências internacionais, o movimento docente pós-ditadura militar empreende sua luta em prol de uma carreira valorizada e autônoma e reconhecimento sindical. Destarte, seus êxitos giram em torno de direitos sindicais e da estabilidade do emprego através do Regime Jurídico Único, os quais expressos pela Constituição Federal de 1988⁵⁶ (LEHER & LOPES, 2008).

A Carta Magna vem assegurar ao ensino superior a condição autônoma da universidade, esta que para ser assim classificada requer a indissociabilidade do tripé ensino,

⁵⁶ No que concerne às importantes conquistas logradas pelos professores e demais trabalhadores da educação, Leher e Lopes (2008) elegem como medidas elementares a serem citadas, o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos dirigido ao pessoal docente e corpo técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior (PUCRCE); direito de greve; e direito de organização sindical no setor público.

pesquisa e extensão – na perspectiva do padrão unitário de qualidade para a universidade brasileira. Todavia, com a consolidação da ofensiva neoliberal no país no governo de FHC, tais medidas são lesadas quebrando a resistência do movimento docente e do movimento estudantil, engendrando fortes retrocessos à comunidade universitária. Em pouco tempo, dilata-se o fosso existente entre a compreensão de universidade positivada pela CF/88 e toda a legislação ulterior.

As facilidades garantidas desde a era FHC são então acrescidas por medidas econômicas adotadas pelo governo Lula, fundamentais à sobrevivência das Instituições de Ensino Superior privadas. É o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que consoante dito acima soluciona a ociosidade de vagas, mas isso somente se concedida a anistia fiscal de mais de 3 bilhões de reais por ano aos empresários da educação.

Rumo ao dismantelo da educação universitária, tem-se o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que tem servido para furta a atenção pública acerca dos subsídios que o Estado proporciona, direta ou indiretamente, à iniciativa privada. No caso do REUNI, o que é ainda mais danoso é que esse programa tem um viés *marqueteiro* que visa difundir a fraudulenta ideia de que o governo não apenas investe na universidade pública como a amplia (SANTOS NETO, 2014).

Na mesma perspectiva, conforme retratam Leher & Lopes (2008), outra estratégia vingativa do capital contra os trabalhadores docentes do âmbito universitário, particularmente àqueles da esfera federal, é a instituição da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) aos professores dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), os quais têm parte substantiva de sua remuneração vinculada a sua produtividade.

Os sobrecitados autores proferem que, na qualidade de “instrumento indutor de transformações das práticas docentes” (p. 11-12), a GED determina que um sistema de pontuação, pautado em alguns parâmetros do que afinal deve se constituir o “fazer acadêmico” de um professor universitário, é que vai estabelecer o valor da gratificação recebido pelo professor. Isto se configura, nada mais nada menos, como uma avaliação do desempenho docente envolta pelos seguintes critérios:

a) hora-aula semanal; b) orientações aluno/ano; c) produção intelectual: livro publicado; obra artística e exposição; artigo e resenha publicados em periódico nacional e internacional; [...] produto de divulgação científica, tecnológica, artística ou cultural; artigo de opinião; artigos completos em congressos nacionais e internacionais; patente ou registro de software; projeto didático-pedagógico de inovação curricular, desenvolvimento de tecnologias e de equipamentos de apoio ao ensino; atividades de extensão não remuneradas – cursos, conferência proferida, participação em comissões organizadoras, em mesas-redondas, e projetos; atividades

de qualificação – docente em formação; atividades administrativas e de representação (LEHER & LOPES, 2008, p. 12).

Com a GED, o professor é convertido, portanto, numa espécie de empreendedor, uma vez que suas atividades são regidas por uma lógica empresarial, acarretando uma fonte de remuneração extra, facultada, em especial, aos professores da pós-graduação que, mesmo atuando na esfera pública, são incentivados na forma da lei a firmarem parceria com instituições de apoio de natureza privada sob o *slogan* do “incentivo à pesquisa, desenvolvimento e cooperação científica”⁵⁷ (LEHER & LOPES, 2008).

Além do mais, Leher & Lopes (2008) reportam-se ao flagrante *produtivismo* instituído por meio da GED; presente nos mecanismos de financiamento do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); encarnado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que nas suas práticas de avaliação demonstra tremendo pragmatismo e utilitarismo; e coroado pelo Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010.

O *produtivismo* a que os professores são subjugados se expressa não apenas por uma “produção em série”, mas, principalmente, pela ideia de utilidade desse conhecimento que está sendo produzido. Isto posto, estabelece-se um padrão pretensamente qualitativo às publicações, denominado *qualis*⁵⁸, que delimita um conjunto de periódicos, classificando-os em conceitos que demonstram desde sua excelência até sua mediocridade acadêmico-científica – o que certamente reverbera sobre os professores, cruelmente enquadrados como produtivos ou improdutivos; úteis ou inúteis; competentes ou incompetentes; necessários ou desnecessários à categoria, à sociedade.

Nesse horizonte, o professor universitário é apanhado por uma lógica produtivista e mercantil que o compele a voltar seu trabalho para pesquisa, desenvolvimento e inovação, consoante dita o MCTI, buscando exasperadamente as restritas bolsas de pesquisa a fim de elevar sua produtividade – que lhe garante um complemento salarial, bem como um prestígio em sua carreira.

Por efeito da referida lógica, o professor, obstinadamente, se torna um captador de recursos, devendo “[...] absorver integralmente esses fluxos de tarefas para que a sua unidade, o programa de pós-graduação e os seus projetos de pesquisa possam prosperar” (LEHER & LOPES, 2008, p. 15). Ganha destaque o discurso de ser bem avaliado pelas agências de

⁵⁷ Nas análises dos autores Leher & Lopes, a Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10.973/04) é um significativo mecanismo de complementação da renda docente, uma vez que autoriza a esses sujeitos estabelecer parceria com empresas no desenvolvimento de projetos em troca de incentivos financeiros, permitindo para tanto o afastamento deles das atividades acadêmicas, a fim de que possam se dedicar com afinco àquele projeto.

⁵⁸ Leher & Lopes (2008, p. 13) concluem que nos dias de hoje, “A excelência acadêmica [...] sofre relexicalizações profundas, sendo identificada crescentemente com o empreendedorismo”.

fomento à pesquisa para manutenção e ascensão dos programas de pós-graduação, assim como para o não desligamento de professores neles credenciados. Como se pode testemunhar, é plausível afirmar que a precarização das condições de trabalho docente no âmbito da pós-graduação se concentram na questão do *produtivismo*, não obstante seja atravessada por outros elementos.

No âmbito da graduação, por sua vez, é precípua ressaltar outros elementos além do *produtivismo*, como, por exemplo, a infraestrutura sucateada que funciona substantivamente com mão de obra terceirizada – no caso do corpo docente, os professores substitutos. Vem se alastrando nos últimos anos a contratação de professores em universidades públicas, cujo vínculo é celetista, com menos direitos que os professores contratados na condição de efetivos, que têm seu trabalho extremamente mal remunerado, além de desvinculado da pesquisa, da extensão e das decisões sobre a instituição, culminando na sobrecarga de atividades extrassala de aula aos professores efetivos, de maneira a evidenciar a intensificação do conjunto do trabalho docente (LEHER & LOPES, 2008).

Nota-se, em última análise, um retrocesso em todo o ambiente universitário, este que, de acordo com Leher & Lopes (2008), se depara com um projeto de uma educação minimalista a ser ofertada ao corpo discente, e que acaba por legitimar dois grupos de professores: os “efetivos” com digna remuneração e envolvimento com pesquisa e extensão – que, por outro ângulo, de certa forma, também não escapam à precarização do trabalho; e os “substitutos”, instavelmente empregados, remunerados pela metade em relação aos “efetivos”, mais subservientes e especializados no *aulismo*, assunto de que trata o próximo capítulo.

4 O PROFESSOR SUBSTITUTO COMO EXPRESSÃO DAS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

O capítulo ora apresentado, parte última desta Dissertação, se preocupa em elucidar as condições de trabalho⁵⁹ docente, incluindo expressividade política e relação com a pesquisa, bem como alguns aspectos extratrabalho experimentados pelos professores substitutos da Universidade Estadual do Ceará (UECE), segundo o auxílio fornecido pelos ilustrativos dados obtidos com a pesquisa de campo. Para tanto, em princípio, versa-se sobre alguns dos elementos mais gerais da atual conjuntura da universidade brasileira – evocada por Chauí (2003) como “universidade operacional” –, que envolve as difíceis circunstâncias que cingem os mencionados sujeitos.

4.1 ELEMENTOS GERAIS SOBRE A ATUAL UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA

Ao abrigo da concepção republicana Pós-Revolução Francesa, a universidade pública moderna constituirá-se, até bem pouco tempo atrás, como instituição social, haja vista ser realizadora de uma prática social peculiar, dotada de autonomia intelectual, administrativa, financeira e patrimonial. Resumidamente, tal concepção, assumida pelo Estado e, em consequência, pela universidade, significa para ela o estatuto de instituição pública e laica, soberana em relação à Igreja e ao Estado, os quais não têm autoridade sobre sua política acadêmica interna. De maneira que, o conhecimento que é por ela inventado, descoberto e transmitido é norteado pela sua própria lógica (CHAUÍ, 2003).

Nesse contexto, educação e cultura tornam-se, na qualidade de direitos sociais conquistados pelos trabalhadores, termos integrantes de uma noção civilizatória de cidadania, em meio à, internacionalmente heterogênea e nacionalmente tardia, democracia do século XX. Em seguida, a ideia reguladora da universidade passa a ser a concepção democrática. Entretanto, a realidade social apresenta-se contraditória diante da igualdade formal positivada, que se opõe, veementemente, à luta de classes e ao ideário socialista. Nesse horizonte, visto

⁵⁹ Faz-se mister comunicar que, no que concerne ao termo “condições de trabalho”, nesse momento, são deixadas de fora as polêmicas em torno da atividade laboral como sendo trabalho ou como sendo *práxis* – tratadas no primeiro capítulo desse texto. Nesta ocasião, a expressão se refere muito mais às condições em que a força humana que trabalha realiza seu ofício, particularmente o professor em condição de “substituto”, no interior da universidade pública brasileira.

que a universidade, assim como qualquer outra instituição social, expressa os conflitos sociais de classe, um posicionamento seu se torna algo inescapável. Emerge daí um relacionamento contraditório entre universidade, Estado e sociedade (CHAUÍ, 2003).

No que toca à universidade brasileira, esta vem sendo alvo de variadas contrarreformas. A que mais importa mencionar, ante os limites desse texto, é aquela do contexto dos anos de 1990, enquanto reflexo da contrarreforma do próprio Estado brasileiro. A partir dela, a educação, junto a outros direitos sociais, como a cultura, por exemplo, transcende dessa condição de direito, para ser englobada no setor de serviços, definido como setor não-exclusivo do Estado, estando à disposição da iniciativa privada. Noutras palavras, a universidade é despojada do seu estatuto de instituição social, para, doravante, configurar-se como organização social (CHAUÍ, 2003).

A dinâmica, por assim dizer, de uma organização social difere inteiramente de uma instituição social, pois sua lógica é a mesma do capital, não se referindo à legitimidade nem ao reconhecimento social, mas sim ao princípio da eficácia e do custo/benefício – tal como uma empresa. Seus pressupostos são as ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Nessa direção, uma organização social entende que a reflexão e o debate acerca de sua existência, sua função e seu lugar no âmbito da luta de classes são, além de infrutíferos, esvaziados de sentido; logo, não lhe dizem respeito (CHAUÍ, 2003).

Outrossim, uma instituição social anseia por uma dimensão de universalidade, visto que tem na sociedade sua referência de normas e de valores. É, para ela e para a sociedade, cristalina a sua inserção na divisão sociopolítica; por isso, se volta para as contradições forjadas pela sociedade de classes. Uma organização social, por outro lado, é, nada mais nada menos, que, uma entidade operacional, que firma um contrato de gestão com o Estado. Ela se volta à dimensão da particularidade, tendo a si mesma como referência, sendo balizada por um intenso processo de competição com outras semelhantes. Sua aspiração é gerenciar seu espaço e tempo particulares, simulando ignorar sua localização num dos polos da luta de classes. Precisamente, ela não objetiva enfrentar as contradições sociais, isto sim, ela almeja se adaptar às frequentes e abruptas mudanças que vão surgindo (CHAUÍ, 2003).

A razão pela qual a universidade migra de instituição social, comprometida com os interesses da vida social e cultural, para organização social prestadora de serviços, cujo alvo é vencer a concorrência, deve-se, segundo afirma Chauí (2003), ao novo projeto de dominação ideopolítica do capital, denominado por Harvey (2011) de *pós-modernidade*, cuja realidade é por ele apresentada como sendo fragmentada, superficial, eclética, frívola, amemorial, de valores efêmeros e de relações desafetuosas e frágeis, configurando nas

relações sociais, entre muitos aspectos, um arraigado culto ao subjetivismo e um exacerbamento do individualismo narcísico.

O conceito de *pós-modernidade* é tratado pelo sobredito autor como sendo um discurso de poderoso cunho ideológico, propalado em âmbito planetário, que visa estabelecer um consenso social, no bojo de uma nova ordem, que todos devemos a ela nos adaptar. Para o geógrafo britânico, isto não passa de um produto do capitalismo contemporâneo, que visa extrair cada vez mais sobretrabalho da mão de obra humana, assegurando superlucros à classe dominante.

Nessa perspectiva, a aparência da sociedade *pós-moderna* revela-se como uma rede móvel, instável, constituída de organizações norteadas por estratégias particulares, a fim de ganhar a competição. Desse modo, sociedade e natureza são, abstratamente, convertidas em um perigoso e ameaçador “meioambiente”, de caráter fluido, atravessado por um espaço e um tempo virtuais⁶⁰, cuja gerência, programa, planejamento e controle devem ser conduzidos por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder (CHAUÍ, 2003).

A partir do referido contexto, ocorrem profundos desdobramentos sobre o âmbito universitário, especialmente com relação à produção do conhecimento científico e à docência, ambos padronizados pelo ideal prático de “flexibilização”. Daí por diante, o modelo contemporâneo de educação superior é a “universidade operacional” – distinta da “universidade funcional” de 1970, cujo fito é o mercado de trabalho e da “universidade dos resultados” de 1980, cujos alvos são as empresas –, que, apesar de não ser uma concepção unívoca na tradição crítica, pelos elementos que apresenta, convida a uma interessante reflexão.

Defina-se por “universidade operacional” aquela que é

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente

⁶⁰ No capitalismo contemporâneo, cujo modelo de *acumulação flexível* predomina, a noção de tempo e espaço é alterada, sendo esse processo denominado por Harvey (2011) de “compressão espaço-temporal”, cuja fragmentação e dispersão são as palavras de ordem. Através dos efeitos das tecnologias da informação, a realidade é reduzida ao aqui e agora, sem distâncias, nem diversidades, nem fronteiras; tudo em tempo real, sem passado nem futuro. O tempo perde sua profundidade, sendo encolhido ao movimento de imagens velozes, triviais e fugazes. Segundo as análises superficiais dos intelectuais *pós-modernos*, a atualidade é interpretada como a “era da incerteza”. Num viés crítico, por seu turno, a *pós-modernidade* é interpretada como aquilo que impõe conformismo frente ao aniquilamento dos referenciais mais sólidos à vida humana, o que termina por desorientar a percepção cotidiana, a ciência, a literatura e mesmo as artes. Tudo desvanece sem deixar rastros, porque, como pressagiam as sábias palavras de Marx & Engels (2010), “tudo que é sólido se desmancha no ar”. Só o que permanece e se acirra é a sensação de insegurança, é o medo que paralisa, retornando com a acriticidade e o despotismo do conservadorismo (CHAUÍ, 2003).

alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicações de comissões e relatórios etc. (CHAUI, 2003, p. 07).

Sob esse modelo universitário, a pesquisa acadêmica é submetida ao padrão organizacional, esmigalhando-se em recortes extremamente focalizados, cujo produto, sem surpresas, é, muito habitualmente, um trabalho de ínfimas e pouco esclarecedoras laudas, sendo descabido que a produção do conhecimento se foque sobre o micro do micro. Isto se sucede em meio à estrutura da “universidade operacional”, que não permite que haja tempo para grandes reflexões e exames muito críticos da realidade, tampouco que estes rumem à superação da sociedade vigente.

É, portanto, absurdo que, no espaço universitário, a plenitude da atividade cognitiva seja desprezada em detrimento do jogo estratégico de competição do mercado. Aqui, a proposta é de inovação das disciplinas clássicas, criação de novas disciplinas permeadas de novas áreas de microproblemas, novos obstáculos, enfim, uma explosão de inovação⁶¹ (CHAUI, 2003). Diante disso, interroga-se, o conhecimento que tem surgido é, afinal, tão novo assim ou é apenas renascido sob forma diferente da costumeira? De mais a mais, uma universidade que assim se comporte tem tudo para ser muito bem avaliada pelos órgãos vinculados à educação, sendo considerada entre as mais promissoras.

Nesse sentido, vale dilucidar que somos inteiramente a favor de a universidade, de fato, passar por um contínuo processo de avaliação. Problemático, no entanto, é que tal processo, consoante ocorre atualmente, se concentre apenas em dimensões quantitativas, que levam em conta, principalmente, o tempo, o custo e a quantidade da produção, em vez do que, do como e para que/quem se produz ciência. A inversão tipicamente ideológica do *quali* em *quanti* manifesta não a produtividade⁶² universitária, mas um *produtivismo*, um utilitarismo da ciência, que menospreza a formação e a pesquisa crítica, e que desprestigia e negligencia a docência (CHAUI, 2003).

⁶¹ Uma curiosidade: estima-se que, desde os anos 2000, a quantidade de informação disponível no mundo se duplique a cada quatro anos. Dito isso, surgem inquietações, como: qual é a relevância social de tudo isso que é produzido? Atende, hegemonicamente, aos interesses de quem? O que ocorre é uma rebenação de conhecimento ou uma explosão epistemológica, cujo conhecimento produzido é tão frívolo que não chega a tocar a realidade? *Vide* polêmica em Chauí (2003).

⁶² Entendemos que a produtividade do conhecimento – práxis ontologicamente secundária em relação ao trabalho – é uma atividade inteiramente significativa ao mundo dos homens, que deve continuar a existir de modo a contribuir para a satisfação das carências humanas, sejam elas, parafraseando Marx, provenientes do estômago ou da fantasia. Ao contrário do produtivismo, que, inequivocamente, responde às necessidades de acumulação do sistema metabólico do capital, subvertendo, nesse seguimento, a objetividade e a subjetividade dos homens que dedicam sua energia vital à produção do conhecimento.

A universidade se porta desse modo porque sua estrutura está cada vez mais privatizada, o que subordina suas pesquisas e constrange seus pesquisadores aos interesses de lucro do mercado, colocados pelos financiadores; destarte, o conhecimento produzido no interior dos muros universitários tem dono, pois é de propriedade privada. Vê-se, então, que a modernização da universidade possui pouquíssimos benefícios à humanidade (CHAUÍ, 2003).

Desse contexto, erguem-se outras consequências, como, por exemplo, o insistente fetiche ideológico propugnado pelos organismos internacionais, de que a sociedade do século XXI é a *sociedade do conhecimento*. Esse novo léxico está intimamente associado às mudanças tecnológicas relativas à circulação de informações, cujo agente impulsor é o uso intensivo e competitivo dos conhecimentos, contribuindo para a acumulação/reprodução do sistema em tempos de máxima especulação do capital financeiro (CHAUÍ, 2003).

Pode-se dizer que, a indústria bélica é, nesse sentido, um dos nichos mais rentáveis, que, sem precedentes, aglutina, de modo secreto, valiosas informações, como técnicas de guerra e de destruição em massa, contribuintes ao domínio do capital.

Testemunha-se que a noção de *sociedade do conhecimento* desmantela mesmo o que há de mais “humanizado” no capital, a saber, a democracia, visto que se baseia na inacessibilidade às informações, de modo a fragilizar a politização da sociedade (CHAUÍ, 2003).

Outrossim, a *sociedade do conhecimento* colabora com o mito da irrelevância da atividade universitária, que a manifesta como um ônus para o Estado, justificando a privatização e, desse modo, faz alastrar-se a terceirização, que, ao fim e ao cabo, ataca e desmoraliza o trabalho universitário público. No caso dos docentes-pesquisadores, estes são forçados a se dobrar a uma produção de pesquisa, em certa medida, descomprometida com o que, factualmente, é imprescindível à vida social, em razão da conservação de seu emprego, da ascensão na carreira, do encomprimento e pontuação do currículo Lattes, o qual tem a durabilidade de apenas três anos, e da obtenção de patrocínio financeiro às pesquisas (CHAUÍ, 2003).

As implicações subjetivas aos docentes que se dedicam à pesquisa são as mais variadas, visto que essa é uma atividade que, nos moldes atuais, se torna cada vez mais desrealizadora, pois interdita a admiração pelo ato de fazer ciência, anulando, em primeira mão, a afinidade entre sujeito e conhecimento, e, em última instância, debilitando gravemente a identidade entre o docente e a atividade educacional em si, ou seja, a formação universitária. As implicações objetivas, por seu turno, concorrem para o depauperamento da docência, que, em sala de aula, se restringe à rápida transmissão minimalista e fragmentada de *saberes*, cuja

“facilitação didática” é mediada por rasos manuais de conhecimento, preferencialmente ilustrados *in paper*, mas também acompanhados de CDs, de modo a escolarizar a graduação universitária (CHAUÍ, 2003). Ante a lógica organizacional, a docência é tida como “um mal necessário” e, desse modo, o que remanesce é tê-la

[...] como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento [...] (CHAUÍ, 2003, p. 07).

Nesse sentido, enquanto eixo fundamental da contrarreforma universitária que estamos narrando, irradia-se a diluição entre os âmbitos público e privado, com soberania para a lógica deste último, que, recupera, sem muita criatividade, a noção de público não-estatal de Bresser Pereira-FHC, e, despidoradamente, transmuta a educação superior de patrimônio de propriedade do povo a um verdadeiro *commodity*, consoante o almejo do capital nativo e internacional (COLLARES *Et. al.*, 2004).

Os ecos dessa contrarreforma são constatados no cotidiano da universidade em toda sorte de planos, como no conteúdo político-pedagógico; na estrutura departamental; no financiamento; na avaliação; na gestão; na autonomia universitária e na carreira docente. Desse capitalismo acadêmico decorre uma aguda sujeição por parte das reitorias, das pró-reitorias, das coordenações, dos técnicos-administrativos, dos professores e dos estudantes, os quais acabam por serem atropelados pela impositiva lógica da remuneração por desempenho, da competitividade, da maximização do trabalho e do *produtivismo*, cujo controle e fiscalização se exercem de forma oculta (COLLARES *Et. al.*, 2004).

Além disso, outro item que importa destacar no atual cenário universitário é o *empreendedorismo* acadêmico, tanto no que se refere aos novos currículos, que com princípios e diretrizes *pós-modernos* pavimentam a aligeirada e superficial formação do estudante; como em relação à própria atuação docente, que deve se voltar à captação de recursos para as áreas de pesquisa e extensão.

Entendemos que a prática ou, se se deseja um eufemismo moderno, a competência do *empreendedorismo* por dentro dos muros universitários é mais uma das estratégias de descaracterização do *ethos* da educação, haja vista não possuir nenhuma conexão com a formação humana, nenhum viés pedagógico, nenhum rastro de criticidade, e mesmo, nenhum vínculo com a inserção no “mundo do trabalho”, já que anseia moldar o dito cidadão pela lógica burguesa de ascensão social, cujo objetivo nodal é a exploração da mão de obra alheia.

Francamente, implantado no espaço universitário, o *empreendedorismo* cuida de inverter e subverter a formação profissional e a própria essência da atividade docente.

Finalmente, embora tal conjuntura não seja, no interior da universidade, uma situação homogênea – porque há, ainda que tênue, ante a ofensiva do capital, certa resistência dos trabalhadores, com destaque para o movimento docente liderado por várias instâncias, entre elas o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) –, o que se admite é uma larga subserviência universitária à lógica de funcionamento do sistema do capital. Tal entendimento é fruto de análises embasadas na perspectiva da ontologia marxiana, cujos fundamentos vêm a seguir.

4.2 A ONTOLOGIA MARXIANA COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DE PESQUISA

Ontologia é, segundo constam nas palavras de Tonet (2013, p. 12),

[...] o estudo do ser, isto é, a apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que existe. [...] pode ter um caráter geral, quando se refere a todo e qualquer existente, ou um caráter particular, quando diz respeito a uma esfera determinada do ser, como, por exemplo, o ser natural ou o ser social.

Isto posto, é sensato informar que, ao lado de outras ontologias existentes, há a ontologia de Marx, denominada por Gyorgy Lukács de “ontologia do ser social”. O autor húngaro recuperou nos escritos de Marx os fundamentos ontológicos do pensador alemão, já que, embora ela possa ser rastreada em suas obras, a “ontologia do ser social” não é uma elaboração do próprio Marx; ele não escreveu, por muitas razões, nenhuma obra específica acerca da questão do método científico.

Para nós, a ontologia do ser social é o referencial teórico-metodológico mais condizente para nortear este estudo, podendo ela ser rastreada no conjunto das obras de Marx, isto é, no interior do “marxismo verdadeiro” – para uso dos termos de Lukács (*apud* COSTA, 2010) –, isto é, aquele que é caracterizado pela lógica do movimento do real, da contradição, da mudança e da fluidez. Noutras palavras, o presente objeto é analisado com base no pensamento ontológico de Marx, o qual acomoda os aspectos fundamentais da realidade concreta, a saber, “[...] as totalidades, os valores universais, a razão, o próprio conhecimento objetivo, as grandes narrativas históricas, os fundamentos materiais do ser social e a possibilidade de emancipação humana” (*Id. Ibid.*, p. 198).

Os elementos acima elencados assinalam que, o pensamento de Marx é uma tendência filosófica que traz uma nova concepção histórica, tendo em vista que ele concebe o mundo dos homens nem como pura ideia, nem como pura matéria, mas como uma síntese entre ambas – com predominância para a objetividade –, que só existe devido à transformação da realidade pela mediação do trabalho e das demais práxis sociais por ele fundadas, orientada teleologicamente (LESSA & TONET, 2011).

Isto posto, daqui por diante, são expostos, de maneira sucinta, os fundamentos ontológicos do método em Marx, o qual, de acordo com Tonet (2013), trata-se de uma abordagem realmente radical e crítica⁶³ da problemática do conhecimento⁶⁴, já que, com seus procedimentos, busca os “[...] fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições.” (*Id. Ibid.*, p. 11).

Nesse sentido, cabe esclarecer que, o padrão marxiano de abordagem do conhecimento se refere com afinco à realidade social, perpassando, sutilmente, o conhecimento em relação à natureza. Nesse caso, sua concepção de mundo é muito ampla e conclui que o ser social tanto pode compreender o mundo, como pode mudá-lo, mesmo em meio à sociedade burguesa, esta que “[...] pela sua natureza permite, e, ao mesmo tempo, interdita a compreensão científica da realidade social.” (TONET, 2013, p. 66). E no que diz respeito a tal compreensão, ela pode, num processo sinuoso, oportunizar a elaboração de um conhecimento voltado à reprodução da sociabilidade alienada ou, de maneira díspare, pode criar teorias críticas radicalmente revolucionárias, rumo a uma nova sociedade (*Id. Ibid.*).

Destarte, para a ontologia marxiana⁶⁵, a realidade social é determinada pelo movimento da história, sendo permeada de rupturas e continuidades, com traços de avanços e recuos, caracterizando-se, a rigor, como um produto das relações humanas, em vez de ser fruto de forças naturais ou sobrenaturais. Sua regência dá-se pelo princípio da *totalidade*, que, nos termos do autor supracitado, se caracteriza pelo “[...] conjunto de partes essencialmente

⁶³ Por crítica radical, Tonet (2013, p. 66) assevera que se trata de “[...] uma compreensão de qualquer fenômeno social que tenha como ponto de partida ou pressuposto a raiz da realidade social, vale dizer, as relações que os homens estabelecem entre si na produção dos bens materiais necessários à sua existência. Isso implica a compreensão do processo histórico e social, com todas as suas mediações, que resultou naquele determinado fenômeno. Constatar o caráter histórico e social de todos os fenômenos sociais significa, por sua vez, fundamentar a possibilidade de uma transformação também radical do mundo.”

⁶⁴ Segundo Tonet (2013), a problemática do conhecimento, em poucas palavras, se trata da relação sujeito/objeto. Do ponto de vista ontológico, independentemente se de caráter metafísico ou histórico-social como o padrão marxiano, por exemplo, tal problemática é abordada tendo como eixo da relação o objeto. Aqui, cabe ao sujeito traduzir a realidade do objeto sob a forma de conceitos.

⁶⁵ Em relação à problemática do método em Marx, há esparsas referências nas seguintes obras: *Manuscritos econômico-filosóficos*; *A sagrada família*; *Miséria da Filosofia*; *A ideologia alemã*; *O Capital*; e nos *Grundrisse* (TONET, 2013).

articuladas entre si [no qual] [...] haja uma hierarquia entre as partes que o compõem e que exista algo – uma substância – que confira unidade e, pelo menos, uma certa permanência a esse conjunto.” (TONET, 2013, p. 68). No ontometodo, portanto, o mundo não é enxergado como um mero amontoado de partes sem conexão lógica como, geralmente, faz o padrão moderno de cientificidade (*Id. Ibid.*).

Evidentemente, a categoria *totalidade* não é sinônima de *tudo*, pois, na medida em que este exprime o conhecimento infinito de tudo o que há, aquela, sob o prisma marxiano, traduz, por outro lado, a realidade social como um conjunto de partes que se coadunam. E cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade sempre complexa, as quais se determinam reciprocamente e de forma infundavelmente processual (TONET, 2013).

A *totalidade* é, enfim, um princípio metodológico que é permeado tanto por inúmeras contradições, as quais asseguram à realidade movimento e transformação, como por diversas mediações, sejam estas de origem concreta, como os objetos de trabalho, por exemplo, bem como abstrata, tal como a linguagem. Nesse sentido, a *totalidade* indica que, toda compreensão da realidade, cujas partes são isoladas de seu conjunto, é fajuta. É vital, pois, relacionar o todo às partes, sob a regência do primeiro, e relacionar estas entre si, além de ser imperativo considerar os momentos de transição do real (TONET, 2013).

Nessa perspectiva, o ponto de partida de análise é a gênese do ser social, cujo ato fundante, conforme já bastante explicitado, é o trabalho enquanto transformação da natureza; enquanto excepcional atividade que faz o homem saltar ontologicamente⁶⁶ de um ser puramente natural para um ser social. E se esse é o ato mais urgente à reprodução social, do qual a humanidade não pode prescindir, ele, logicamente, deve ser o primeiro a ser analisado – conforme é feito no percurso deste texto. Daí então, só depois de respondida

[...] esta questão – o que é o ser social – dependerão as respostas às questões relativas ao conhecimento: a possibilidade do conhecimento, o que é o objeto (a realidade externa), quem é o sujeito, como se dá a relação entre sujeito e objeto, o que é a verdade, quais os critérios de verdade, como deve proceder o sujeito para conhecer o objeto [...] (TONET, 2013, p. 74).

Em outras palavras, da compreensão do *ser* decorre a clareza a respeito do conhecimento, o qual, sob a ótica da ontologia marxiana, não deve ser dividido em, de um lado, ciência e, do outro, filosofia. Por esse, e outros motivos, Tonet (2013) classifica o método em Marx como dotado de genialidade, visto que elabora uma nova forma de fazer

⁶⁶ O salto ontológico é, em suma, um processo de milhões de anos, que caracteriza a evolução biológica e social do macaco ao homem.

ciência e filosofia, sem, necessariamente, opô-las, verificando, isto sim, sua reciprocidade intrínseca.

No escopo de apreender as determinações mais essenciais do objeto, bem como seu objetivo processo de reprodução, o autor supradito afiança que, os parâmetros metodológicos marxianos têm seu preâmbulo naquilo que de mais imediato e efetivo aparece, a saber, os indivíduos concretos; assim como nos dados “empiricamente constatáveis”, tais como suas ações, suas relações e suas condições materiais de existência. Ou, nas palavras muito lúcidas de Marx & Engels “[...] é preciso partir da terra para o céu, ou seja, apreender o processo de entificação do mundo [...]” (*apud* TONET, 2013, p. 80). Tal entificação é processual, porque é corolária de atividades passadas de outros indivíduos, que continua sofrendo intervenção no presente (*Id. Ibid.*).

Pressuposto da ontologia marxiana também é o movimento dialético que há entre a precisa distinção e o nexos existente entre aparência e essência. O primeiro elemento diz respeito à diversidade e à mutabilidade do *ser*; o segundo, por sua vez, é a dimensão do fenômeno que, embora igualmente mutável, resguarda sua identidade, imputando relativa unidade e constância à realidade. Ambos constituem a integralidade do *ser*, porque não são isolados ou contrapostos; ao mesmo tempo, são resultados da atividade do homem e, por isso, são passíveis de serem conhecidos pela razão humana (TONET, 2013).

Nesse horizonte é possível afirmar que, para conhecer tanto a essência, coisa-em-si, bem como a aparência de determinado objeto, é mister realizar a crítica, a fim de dissolver os dados imediatos e, desse modo, entender a causa de sua aparência, assim como apreender sua estrutura mais arraigada, cujo sentido verdadeiro é pela essência conferido. Este é um processo de desvelamento do real, no qual, parafraseando Marx, os fatos são submetidos a uma análise histórico-concreta, visto que desistoricizar não apenas deforma o conhecimento como ocasiona o falseamento da realidade (TONET, 2013).

Nesse seguimento, o processo de superação da aparência e captura da essência é denominado de “processo de concreção”, no qual o pensamento se move capturando, e não meramente somando, cada vez mais determinações do objeto, trazendo a tona um *concreto pensado* cada vez mais fértil e abundante. Tal procedimento respeita a hierarquia, as mediações e a própria articulação entre as referidas determinações, cuja subordinação é imposta pela realidade (TONET, 2013).

Mas, ora, se a realidade é tudo isso, quem é o sujeito que a conhece?

De antemão, é preciso dizer o quanto é complexo o ato de conhecer, porque, como se sabe, o sujeito cognoscente é, simultaneamente, sujeito e objeto do processo. Disto se

impõe o compromisso do rigor, e não da rigidez, que rejeita o movimento do objeto; a coerência, que, no bojo do padrão marxiano, se opõe frontalmente ao ecletismo e ao mito do pluralismo⁶⁷, tão correntemente predominantes na Filosofia e nas Ciências Sociais; e a vigilância epistemológica, na qual, durante a elaboração do conhecimento, deve-se estar o mais atento possível para se distanciar do que é senso comum, juízo de valor etc.

Dito isso, cabe apontar um segundo aspecto a respeito do sujeito do conhecimento. Perante o advento da propriedade privada, ocorre uma consistente modificação nas relações sociais, visto que elas passam a ser mediadas pelo conflito entre as classes sociais; logo, são estas que, desde aquele momento, tornam-se o sujeito fundamental tanto da história como do conhecimento. As classes sociais se convertem na mediação mais crucial entre o indivíduo singular e o gênero humano (TONET, 2013).

Em face da mudança na realidade objetiva, isto é, ante a aparição da exploração do homem pelo homem, sobrevém uma acentuada mudança na subjetividade do *ser* que conhece. Nasce, da mencionada realidade, demandas de classe que têm de ser traduzidas teoricamente, com as finalidades principais de justificar, conservar e, por conseqüência, fortalecer alguma prática social que lhe seja conveniente.

Cumpre relatar que, as teorias desenvolvidas correspondem, conscientemente ou não, aos interesses de certa classe social, já que, em última instância, a atividade teórica do conhecimento é uma mediação para intervenção junto à realidade. Dito de outra forma, o conhecimento é uma interpretação do processo sócio-histórico responsável por originar especificamente determinado objeto e os múltiplos elementos que lhe constitui. Mas, vale acrescentar que, isto não se dá de forma mecânica entre indivíduo e classe, pois é bem possível – na verdade, bem comum, em virtude da alienação – que o indivíduo integre uma classe e defenda os preceitos de sua classe antagônica, ou mesmo se contraponha as necessidades mais emergenciais de vida de sua própria classe (TONET, 2013). No caso da presente pesquisa, afirmamos que este é um estudo realizado no interior da classe trabalhadora e em prol de todos os trabalhadores.

Assim sendo, o conhecimento é uma reconstrução do objeto, que, ao fim e ao cabo, eleva a realidade concreta ao nível da consciência do homem, ao transpor o material para o ideal. E o sujeito do conhecimento, respondendo a pergunta formulada, é o homem

⁶⁷ O pluralismo se apresenta como uma alternativa metodológica entre o ecletismo, que articula teorias contrárias e o dogmatismo, que subverte o conhecimento científico em um tipo de conhecimento inquestionável e imutável, tal como o fazem as religiões, por exemplo. Entendemos que não há diferença entre o pluralismo e o ecletismo e o único meio termo possível é a coerência e o rigor que conjuga teorias e metodologias que, de fato, se afinam, cujo método em Marx é um forte exemplo disso.

que, inevitavelmente, pertence à determinada classe social. Daí a comprovação de que não há como haver uma neutralidade de valores, visto que o sujeito está inserido numa sociedade em definitiva luta de classes. O que pode e deve existir, quando se produz ciência de forma séria, é a primazia pela captura da realidade, conforme ela é em si mesma – tal como se pretende o princípio da *objetividade*.

Nessa perspectiva, percebe-se que, a produção do conhecimento científico só se faz possível porque a realidade social é regida por leis e regularidades, de cunho histórico, tendencial e mutável, diferentemente da natureza, que se rege por leis imutáveis, como a lei da gravidade de Isaac Newton, por exemplo. Conforme Tonet (2013), não seria, portanto, concebível o conhecimento se, por acaso, a realidade fosse caótica, desordenada e aleatória.

O mesmo autor ressalta ainda que a semelhança entre as leis da natureza e as leis da realidade social radica na *causalidade*, ou seja, as regularidades de ambas independem da vontade humana e, por isso, seus desdobramentos são impossíveis de serem previstos de maneira absoluta.

O objetivo do conhecimento científico é, conforme o mesmo autor, ultrapassar a imediaticidade, com vistas a capturar – ou refletir ou traduzir – em teoria aquilo que existe efetivamente, mesmo suas dimensões mais ocultas. Sob a perspectiva da *totalidade*, entretanto, o conhecimento nem pode, tampouco se propõe a capturar todos os elementos indispensáveis para o alcance do objetivo pelo qual anseia. Sua função social é apreender a realidade, tal como ela é, em vez de inventá-la, tal como pode desejar seu espírito.

Que fique claro que, diante da infinitude e da eterna processualidade da realidade, o conhecimento dela é algo sempre inesgotável e aproximativo. Implica, para tanto, um processo de abstração, que isola a parte do conjunto, capturando as similitudes, as divergências, bem como a forma como estas, contraditoriamente, se articulam num determinado fenômeno.

Então, como o sujeito deve proceder para reconstruir teoricamente a realidade?

Ora, nesse caso, quem ordena é a própria realidade. O movimento do objeto decreta que caminho metodológico se faz imprescindível para o conhecimento do real, pois não nos esqueçamos da prioridade ontológica do objeto sobre o sujeito (TONET, 2013).

Como perspectiva metodológica de pesquisa, os fundamentos da ontologia marxiana embasam em nosso estudo as análises de cunho mais teórico, cujas categorias são, condições de trabalho – exercida de forma central –, formação continuada, organização política e vivências extratrabalho. Além de também embasar a ida ao campo, visto que a

intenção desse momento é de articular o exame teórico preliminar às vozes dos sujeitos interlocutores.

Em campo, o instrumental metodológico requerido pelo objeto é a entrevista semiestruturada, que, mediante perguntas disparadoras, faculta aos sujeitos discorrer de forma ampla e livre, no caso, sobre suas condições de trabalho e sobre alguns aspectos extratrabalho, uma vez que, em virtude da unidade imperativa que há entre trabalho e vida, entendemos que não se pode mutilar um do outro.

A pesquisa empírica é datada de fevereiro de 2016, sendo realizada com três “professoras substitutas” – duas delas do Centro de Educação (CED) e a outra do Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA) da UECE. Como garantia do anonimato, os sujeitos entrevistados são aqui denominados de *professora 1*, *professora 2* e *professora 3*, exatamente pela ordem em que ocorrem as entrevistas. Esse quantitativo de interlocutoras traduz, obviamente, que não se objetiva de modo algum traçar um perfil dos professores substitutos da UECE, isto sim, com esses casos ilustrar a tendência à desvalorização docente nas universidades públicas brasileiras.

Sobre o nosso campo de pesquisa, a UECE, esta se origina em 10 de março de 1975, localizando-se no seguinte endereço: Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi, Fortaleza/Ce. A universidade atualmente oferta 24 cursos de graduação na modalidade presencial em Fortaleza e 31 cursos em diversas cidades do interior do Estado; assim como cursos de graduação à distância em 17 cidades do Estado, incluindo a capital. Cabe ressaltar os problemas de infraestrutura pelos quais a universidade passa, sobretudo no nível mais básico de formação, a graduação. Igualmente, há oferta de pós-graduação em nível *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado e doutorado), e lá os problemas se referem muito mais à assistência estudantil, principalmente no tocante ao número insuficiente de bolsas e à cobrança desmedida pela produção científica aos estudantes e professores subjugados pelos ditames da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tais adversidades, tanto referentes à graduação como a pós-graduação, são pormenorizadas nos capítulos a seguir, com ênfase para a graduação, haja vista que o professor substituto, sujeito protagonista deste trabalho, atua apenas nesse nível de formação.

É válido mencionar o documento denominado “UECE em números” do ano de 2014 (p. 52-53) que materializa a desvalorização do trabalho docente na referida universidade ao quantificar 250 professores substitutos, os quais divididos em 238 num regime de quarenta horas/semanais e os 12 restantes num regime de vinte horas/semanais. De acordo com a mesma publicação, a UECE possui 772 professores efetivos, dos quais não fica claro quantos

estão aposentados, afastados por licença médica, licença gestante ou afastados por disposição temporária.

Ante os números sobrecitados, fica, portanto, factível a enorme carência de professores efetivos na referida instituição, além do exagero na contratação de professores substitutos pela Universidade, na qual já ocorreram até o final desta pesquisa, ano de 2016, vinte e três seleções para esse fim. Desse modo, além da ausência da estabilidade do professor substituto e das perdas salariais, é possível testemunhar também um aprofundamento da subserviência desses trabalhadores, um considerável distanciamento da pesquisa e da extensão, um acúmulo de tarefas acadêmicas, o que tem estreita relação com as condições de saúde dos professores, no tocante ao seu adoecimento físico e mental, assunto do qual trataremos nas subseções a seguir.

4.3 APONTAMENTOS INICIAIS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DE PROFESSORES SUBSTITUTOS DA UECE: INTENSIFICAÇÃO DA JORNADA, SOBRECARGA DE ATIVIDADES, *AULISMO* E *PRODUTIVISMO*

Legalmente, a forma de contratação de professor substituto é assegurada por diversas regulamentações, tais como, a) o Decreto n.º 94.664 de 23 de julho de 1987, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei n.º 7.596, de 10 de abril de 1987. No Decreto, a contratação do professor substituto encontra-se especificada no Artigo 5º do Capítulo II; b) a Lei n.º 8745 de 09 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do Artigo 37 da Constituição Federal, e dá outras providências; c) a Emenda Constitucional n.º 42, publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará em 15 de setembro de 1999, que, no inciso XVI do Artigo 154, enquanto Lei Complementar, estabelece os casos de contratação, por tempo determinado, para atender à necessidade temporária, de excepcional interesse público, fixando prazo de até doze meses, prorrogável, no máximo, por doze meses; d) a Lei Complementar n.º 14 publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará em 15 de setembro de 1999, que dispõe sobre contratação, por tempo determinado, para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público pelas universidades estaduais; e) Lei Complementar n.º 105 publicada no Diário Oficial do Estado do Ceará em 26 de dezembro de 2011; e f) a Resolução n.º 1032 de 16 de janeiro 2014 – Conselho Universitário (CONSU), que estabelece normas para a realização de seleção

pública de professor substituto/temporário da Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE).

Até pouco tempo atrás, poderia se dizer que, toda legislação social, bem como toda política social, advira das lutas do movimento organizado dos trabalhadores, com o intuito de proteger a força humana que trabalha da exploração desmedida do capitalismo. Entretanto, diante da devastação neoliberal, sobretudo no Brasil, o que se verifica é que tais legislações, bem como tais políticas, sob o paradigma-fetiche da “flexibilização” – que, na realidade, significa um conjunto de formas precárias de trabalho –, vêm sofrendo desmantelamentos, que, mais do que qualquer outra coisa, as caracterizam capciosamente como instrumentos punitivos aos trabalhadores. O mais grave é que estes sujeitos vivenciam um momento de criminalização dos movimentos sociais, que, no máximo, possibilita poucas negociações, com um atendimento tardio e fragmentado de suas reivindicações, sem o menor vislumbamento da superação do sistema do capital.

Nestas circunstâncias, se inscrevem a universidade pública e seus trabalhadores, que experimentam um cenário marcado pelo contingenciamento orçamentário, pelo sucateamento da infraestrutura, pelo abandono no seu sentido mais geral, pela violência, pela privatização, pela terceirização e pelas formas mais ardilosas de subcontratação.

Nesse ínterim, o mais atacado é o professor-pesquisador, cuja atividade desempenhada, pode-se afirmar, é o substrato da universidade. Bastante fiel a esta dinâmica é a Universidade Estadual do Ceará, que, no período final desta dissertação, se encontra na 23ª seleção para contratação de professores substitutos e temporários. E como a Universidade empreende tantas seleções em tão pouco tempo, às vezes mais de uma por ano, é preciso confessar que, para nós, tornara-se impossível acompanhar tais eventos em suas minúcias, sendo exequível apontar apenas seus aspectos mais gerais, como, por exemplo, o crescimento vertiginoso da quantidade de professores substitutos que é inverso ao aumento/manutenção do quantitativo do quadro de professores efetivos, consoante demonstra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Expansão do quantitativo de professores substitutos e manutenção/declínio do quantitativo de professores efetivos da UECE entre os anos de 2008-2014							
Ano	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Forma de contratação/ Quantidade	Professores Substitutos: 116	Professores Substitutos: 149	Professores Substitutos: 238	Professores Substitutos: 217	Professores Substitutos: 266	Não constam tais dados no site da Universidade	Professores Substitutos: 245
Forma de contratação/ Quantidade	Professores Efetivos: 879	Professores Efetivos: 881	Professores Efetivos: 881	Professores Efetivos: 792	Professores Efetivos: 774 Obs.: cursando pós-graduação: 69.	Professores Efetivos: 771	Professores Efetivos: 772 Obs.: afastados para pós-graduação: 107.

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Uece em números”. Disponível em:

<http://www.uece.br/uece/index.php/conhecauece/ueceemnumeros>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Conforme constam os dados, a expansão da contratação de professores temporários, como no caso dos professores substitutos, não é acompanhada pela contratação de professores efetivos na UECE. Pelo contrário. À medida que o quadro de professores substitutos cresce, o quadro de professores efetivos nem mesmo se mantém, mas declina, sendo tal situação acentuada pela quantidade desses professores que não estão em exercício das atividades docentes, mas afastados para cursar pós-graduação, por exemplo. Sem mencionar aquelas situações que os escritos publicizados pela Universidade não especificam, tais como: aposentadorias, falecimentos, desligamentos etc., que de modo algum configuram a necessidade de contratar professores substitutos, mas sim realizar seleção pública para contratação de professores permanentes e estáveis.

Nesse sentido, conforme as legislações que amparam a condição de professor substituto, algumas já citadas neste texto, este professor tem sua razão de existir para os seguintes casos:

- a) licença para tratamento de saúde; b) licença gestante; c) licença por motivo de doença em pessoa da família; d) licença para o trato de interesse particular; e) afastamento para realizar Curso de Mestrado ou Doutorado; f) afastamento para realizar Estágio Pós-Doutoral (RESOLUÇÃO Nº 1032/2014 – CONSU/UECE, 2014, p. 01).

As eventualidades acima elencadas justificam inteiramente a necessidade do comparecimento do professor na condição de temporário, seja visitante ou substituto, no cotidiano universitário. Entretanto, o que se pode aferir é um verdadeiro desvio de função da legislação no ensino em que o professor substituto, ao invés de ser uma resolução temporária

e emergencial às ausências do corpo docente da universidade, converte-se numa sentença permanente, de forma a engendrar uma clara aberração do motivo da contratação. Tal circunstância implica um cenário de forte instabilidade para todo o cenário universitário, atravancando o planejamento dos cursos e o desenvolvimento da pesquisa e da extensão, dimensões estas que necessitam de projeções arquitetadas a médio e longo prazos.

Em outras palavras, mediante uma larga aderência à contratação de professores substitutos, enfraquece-se toda a estrutura organizacional da entidade educacional, reduzindo-a a uma instituição inconstante, quase que como uma “universidade substituta”.

A fim de expor um panorama geral sobre a Universidade Estadual do Ceará, averiguamos doze seleções realizadas nos últimos sete anos – da 12ª seleção para professor substituto (2009) até a 23ª seleção para professor substituto/temporário (2016). Tal exame nos possibilitou verificar que o número de vagas ofertadas, com destaque para determinados cursos, revela a séria inconstância e o desequilíbrio pelos quais a UECE vem experimentando, de forma a atingir professores e alunos.

Destarte, vejamos o quantitativo de vagas oferecido recorrente e desproporcionalmente a alguns cursos da capital do Estado do Ceará, num *ranking* decrescente:

Tabela 2 – 12ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2009	
Curso	Número de vagas
1º. Medicina	05
2º. Física	03
3º. Medicina Veterinária	03
4º. Enfermagem	02
5º. Nutrição	02
6º. Letras	02
7º. Ciências Contábeis	02
8º. Educação Física	01
❖ Total de 8 cursos	❖ Total de 20 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 3 – 13ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2010

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	10
2º. Educação Física	07
3º. Matemática	07
4º. Administração	06
5º. Pedagogia	06
6º. Geografia	04
7º. Serviço Social	04
8º. Ciências Contábeis	03
9º. Filosofia	03
10º. História	02
11º. Química	02
12º. Nutrição	02
13º. Ciências Sociais	02
14º. Ciências da Computação	02
15º. Ciências Biológicas	01
16º. Música	01
17º. Medicina Veterinária	01
✧ Total de 17 cursos	✧ Total de 63 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 4 – 14ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2010

Curso	Número de vagas
1º. Letras	07
2º. Medicina	06
3º. Nutrição	05
4º. Matemática	05
5º. Pedagogia	05
6º. Ciências da Computação	04
7º. Ciências Biológicas	04
8º. Física	04
9º. Geografia	04
10º. Medicina Veterinária	03
11º. Serviço Social	03
12º. Psicologia	02
13º. Música	01
✧ Total de 13 cursos	✧ Total de 53 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 5 – 15ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2012

Curso	Número de vagas
1º. Enfermagem	09
2º. Letras	06
3º. Medicina	05
4º. Nutrição	05
5º. Pedagogia	05
6º. Serviço Social	03
7º. Psicologia	03
8º. Ciências Biológicas	02
9º. Física	02
10º. Medicina Veterinária	02
11º. Ciências Contábeis	02
12º. Administração	02
13º. Matemática	01
✧ Total de 13 cursos	✧ Total de 47 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 6 – 16ª seleção para professor substituto da UECE - ano de 2012

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	15
2º. Administração	09
3º. Pedagogia	08
4º. Nutrição	04
5º. Ciências Biológicas	04
6º. Ciências da Computação	04
7º. Física	04
8º. Serviço Social	04
9º. Filosofia	03
10º. Enfermagem	02
11º. Música	02
✧ Total de 11 cursos	✧ Total de 59 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 7 – 17ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2012

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	11
2º. Letras	09
3º. Medicina Veterinária	08
4º. Ciências Sociais	07
5º. Geografia	06
6º. Psicologia	06
7º. Educação Física	05
8º. Pedagogia	05
9º. Filosofia	04
10º. Enfermagem	04
11º. Serviço Social	03
12º. Química	02
13º. Música	02
14º. Administração	01
✧ Total de 14 cursos	✧ Total de 73 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 8 – 18ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2013

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	08
2º. Nutrição	01
3º. Administração	01
4º. Matemática	01
✧ Total de 4 cursos	✧ Total de 11 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 9 – 19ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2013

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	14
2º. Pedagogia	10
3º. Letras	10
4º. Nutrição	07
5º. Física	05
6º. Geografia	05
7º. Química	05
8º. Ciências Contábeis	05
9º. Administração	05
10º. Matemática	04
11º. Ciências Biológicas	03
12º. Ciências da Computação	03
13º. História	02
14º. Serviço Social	02
15º. Música	01
16º. Medicina Veterinária	01
17º. Psicologia	01
✧ Total de 17 cursos	✧ Total de 83 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 10 – 20ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2014

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	20
2º. Pedagogia	14
3º. Administração	10
4º. Nutrição	04
5º. Medicina Veterinária	03
6º. Psicologia	03
7º. Música	03
8º. Matemática	03
9º. Serviço Social	02
10º. Enfermagem	02
11º. Geografia	01
12º. Ciências Biológicas	01
✧ Total de 12 cursos	✧ Total de 66 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 11 – 21ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2014

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	15
2º. Administração	09
3º. Medicina Veterinária	07
4º. Pedagogia	05
5º. Ciências da Computação	04
6º. Matemática	04
7º. Enfermagem	03
8º. Ciências Contábeis	02
9º. Música	02
10º. Nutrição	02
11º. Física	01
✧ Total de 11 cursos	✧ Total de 54 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 12 – 22ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2015

Curso	Número de vagas
1º. Medicina	18
2º. Letras	17
3º. Educação Física	09
4º. Serviço Social	09
5º. Medicina Veterinária	07
6º. Psicologia	07
7º. Matemática	06
8º. Química	06
9º. Filosofia	05
10º. Nutrição	05
11º. Ciências Biológicas	04
12º. Ciências da Computação	03
13º. Música	03
14º. Física	02
15º. Ciências Sociais	02
16º. Geografia	01
✧ Total de 16 cursos	✧ Total de 104 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Tabela 13 – 23ª seleção para professor substituto da UECE – ano de 2016	
Curso	Número de vagas
1º. Medicina	25
2º. Letras	20
3º. Matemática	10
4º. Pedagogia	09
5º. Administração	09
6º. Enfermagem	07
7º. Ciências Biológicas	06
8º. Medicina Veterinária	06
9º. Serviço Social	04
10º. Psicologia	04
11º. Ciências Contábeis	03
12º. Física	03
13º. Ciências da Computação	02
14º. Nutrição	02
15º. Filosofia	02
16º. Geografia	01
❖ Total de 16 cursos	❖ Total de 113 vagas

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: “Comissão Executiva do Vestibular e Concursos. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016.

Na liderança do *ranking* dos cursos em que mais se ofertam vagas aos professores substitutos na capital do Estado do Ceará se encontra o curso de Medicina, que integra o Centro de Ciências da Saúde da UECE, do qual também fazem parte os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem e Nutrição, cujo quadro docente aparenta ser igualmente deficitário, pois sempre oferta vagas substitutas.

De modo que, afora Medicina, o restante dos cursos oscila no oferecimento de vagas, ora promovendo vultoso número de vagas, ora disponibilizando muito poucas, ora nem mesmo ofertando-as.

Isto posto, fruto ainda das análises das doze seleções acima mencionadas, trouxemos dados de seus editais concernentes às perdas salariais dos professores substitutos, tal como consta na tabela a seguir:

Tabela 14 – Evolução dos vencimentos do professor substituto desde a 12ª seleção (2009) até a 23ª seleção (2016) da UECE				
Regime	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor
40 horas	Aumento de R\$ 476,19 em sete anos	Aumento de R\$ 646,25 em sete anos	Aumento de R\$ 1.020,40 em sete anos	Aumento de R\$ 1.360,51 em sete anos
20 horas	Aumento de R\$ 238,09 em sete anos	Aumento de R\$ 323,12 em sete anos	Aumento de R\$ 510,20 em sete anos	Aumento de R\$ 680,26 em sete anos

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: Editais disponíveis em: <http://www.uece.br/cev/>. Acesso em: 25 de março de 2016

Consideramos bastante lenta a evolução dos salários dos professores substitutos, sendo ela, portanto, um dos contundentes indícios da desvalorização docente do professor substituto no capitalismo atual, com particularidades na Universidade Estadual do Ceará.

Obviamente, a questão salarial não é a única forma de desvalorização a que os professores substitutos estão sujeitos, mas, uma vez que a renda é o que assegura a sobrevivência do trabalhador na sociedade capitalista, resolvemos trazer apontamentos sobre ela em dois aspectos: em primeiro lugar, sua evolução ao longo dos últimos anos, conforme exposto antes; e, em segundo lugar, num comparativo entre os salários dos professores efetivos e substitutos, com elementos capturados dos últimos editais da UECE para seleção de professores efetivos e de professores substitutos, do ano de 2015 e de 2016, respectivamente, apresentado a seguir. Tais dados expressam uma real discriminação entre o trabalho dos professores substitutos e efetivos através dos seus vencimentos:

Tabela 15 – Vencimentos do professor substituto com gratificação – Edital UECE, ano de 2015 divulgado em 01 de fevereiro de 2016

Regime	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor
40 horas	R\$ 1.668, 82	R\$ 2.264, 84	R\$ 3.576, 05	R\$ 4.768, 03
20 horas	R\$ 834, 41 ⁶⁸	R\$ 1.132, 42	R\$ 1.788, 03	R\$ 2.384, 02

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: Edital n.º 40 – Diário Oficial do Estado. Série 3. Ano VIII. N.º 019 – Fortaleza, 28 de janeiro de 2016.

Vencimentos do professor efetivo – remuneração bruta – Edital UECE, ano de 2015 divulgado em 13 de maio de 2015

Regime	Mestre	Doutor
40 horas	R\$ 6.676, 73	R\$ 9.659, 30
40 horas com Dedicacoo Exclusiva (DE)	R\$ 8.335, 55	R\$ 11.793, 95
20 horas	R\$ 3.338, 37	R\$ 4.829, 64

Tabela de elaboração própria.

Fonte dos dados: Editais n.º 07 e n.º 08 – Diário Oficial do Estado. Série 3. Ano VII. N.º 084 – Fortaleza, 12 de maio de 2015.

Como o edital divulga os valores de uma remuneraoo bruta para o professor contratado como “efetivo”, não especificando valores de gratificaoo, podemos apenas supor um valor aproximado para a diferença entre seus salários e os dos “substitutos”, e especificamente entre mestres e doutores, visto que no último concurso não há vagas para professores graduados nem especialistas.

Desse modo, sob o mesmo regime de **40h/s** de trabalho, com a mesma titulaoo de **doutor**, o “substituto” ganha **R\$ 4.891,27** a menos que o professor efetivo; sob o mesmo regime de **40h/s** de trabalho, com a mesma titulaoo de **mestre**, o “substituto” ganha **R\$ 3.099,95** a menos que o professor efetivo; sob o mesmo regime de **20h/s** de trabalho, com a mesma titulaoo de **doutor**, o “substituto” ganha **R\$ 2.445,62** a menos que o professor efetivo; e sob o mesmo regime de **20h/s** de trabalho, com a mesma titulaoo de **mestre**, o “substituto” ganha **R\$ 1.550,34** a menos que o professor efetivo.

Nesse sentido, a fim de exprimir esses e outros aspectos das condioes de trabalho e extratrabalho dos professores substitutos, evocam-se os depoimentos e os elementos deles

⁶⁸ A partir de 1º de janeiro de 2016, o valor do salário mínimo nacional  de R\$ 880,00, em outras palavras,  ainda maior do que o salário-base do professor substituto da UECE, cujo sujeito passara em média por, pelo menos, quatro anos de graduaoo. Além do mais, se o salário mínimo nacional tem por base uma jornada semanal de trabalho de 44 horas, isso não  justificativa para que os vencimentos do “substituto” sejam ainda mais baixos que o piso nacional, devido a sua jornada de 20 h/s, visto que o tempo de trabalho do professor  incomensurável, já que extrapola os muros universitários. O valor do salário mínimo nacional  uma informaoo que está disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/01/salario-minimo-em-2016-saiba-o-valor.html>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

capturados provenientes dos sujeitos interlocutores da presente pesquisa, como sendo ilustrativos às nossas análises. Suas vozes constatarem a hipótese que nos propusemos a verificar com o presente capítulo, qual seja: o professor substituto como expressão da desvalorização das condições do trabalho docente no capitalismo contemporâneo.

De antemão, as professoras são interpeladas sobre seu ingresso na UECE, desde a data, permanência/intervalos, até os motivos que as fazem chegar nesta universidade. Em relação a isso, elas apresentam algumas diferenças.

Começam por informar que as seleções, embora bastante constantes na Universidade, por vezes, não convocam o professor aprovado logo de imediato, ficando, assim, na dependência de cada curso. Em seguida, em relação ao tempo de sua estadia, nenhuma das citadas professoras está na UECE há mais de cinco anos, tendo, dessa forma, se sujeitado a, no máximo, dois processos seletivos para contratação provisória. Os referidos processos são concebidos como exaustivos e mencionados como estressantes, conforme manifesta a fala da *professora 3*:

A história de fazer a seleção para o “substituto” é muito estressante! Imagina, você a cada dois anos fazendo seleção de “substituto”?! Nós temos colegas que fazem a cada ano, nem termina um contrato já faz a outra [seleção] para garantir mais um ano. Então, isso é realmente muito estressante para o professor.

Apesar da professora não mencionar, em sua fala se apreende um viés de ansiedade e incerteza sobre o futuro, devido a um presente tão instável como é o do professor substituto. Entretanto, como estão ausentes os empregos que oferecem proteção social e, ao mesmo tempo, não são frequentes os concursos públicos para professores efetivos no Estado do Ceará, as professoras se referem a tais seleções como sendo a única oportunidade de ingresso numa universidade, enquanto investimento na carreira docente universitária, que propicia não meramente o ensino, como é habitual na educação superior privada, mas também contato com a pesquisa e a extensão.

Um dos motivos que leva as professoras a optar por desenvolver sua atividade docente na UECE é, para aquelas que lá se graduam, e, às vezes, até se pós-graduem, uma forte identidade estabelecida entre elas e a instituição, chegando até a se autodenominarem, com notório orgulho, de “ueceanas”. Essas professoras que lá se formam, indicam que sua carreira docente tem sua gênese ainda na graduação, mesmo não sendo necessariamente em cursos de licenciatura, mas através de atividades de monitoria, de Iniciação Científica, de grupos de pesquisa, entre outras que contribuem na trama do caminho da docência. Tudo isso

amadurece no curso de mestrado, especialmente após o estágio docente, que, no que concerne à dimensão do ensino, exibe aspectos estimulantes, e, enfim, elas sentem a necessidade de retornar para a instituição que faz parte da sua história.

Por outro lado, conforme os depoimentos, a professora que lá não se gradua, ainda assim, ao ingressar, assegura que a Universidade lhe desperta intenso afeto, em razão do bom clima de trabalho, tanto com os colegas docentes, quanto com os estudantes.

Acerca de sua jornada de trabalho, as entrevistadas atuam sob o regime de 40h/s, divididos entre os três turnos de funcionamento da instituição, todas ministrando quatro disciplinas que, no mínimo, se desdobram em quatro turmas, com uma remuneração que, sem valores adicionais, líquida, mal chega a três mil reais, em razão dos descontos previdenciários, Imposto de Renda (IR) etc. A respeito do valor do salário que recebe, a *professora 2* acrescenta:

Eu entrei e ainda tenho remuneração de especialista. Bruto dá uns R\$ 2.100,00, líquido dá 1.900,00. **É ridículo!** Não dá pra se manter. Por isso que [a docência] tem que ser um projeto de vida gigantesco. [...] Eu, particularmente, **eu acho desumano essa questão da remuneração, mesmo!** Eu acho, assim, que o efetivo [...] ele ganha bem mais. Eu acho que **por isso a nossa luta maior pela isonomia salarial, já que o trabalho é o mesmo!** [...] eu acho que dentro da universidade, você pode até, mesmo como efetivo, ter um bom salário. Quando você inicia é um bom salário, digamos. Não no ideal, mas diante do que nós temos como “substituto”, é o dobro! (Grifos nossos).

Chamamos a atenção para a fala da professora quando ela destaca que, embora o trabalho de professores substitutos e efetivos sejam iguais, a remuneração do primeiro é a metade do segundo professor. Isto posto, imaginamos que a intenção do Estado seja de com isso desestabilizar a politização do movimento docente, atomizando as causas e, em consequência, a própria identidade de classe.

Sob a perspectiva acimadeclarada, a *professora 1* manifesta com muita criticidade e lucidez uma relação inseparável entre a economia política e a educação:

Com certeza, absoluta, não é a Universidade [que diferencia as remunerações]. É o contexto que a gente vive, histórico, social e econômico. Numa crise dessas, sempre quem está “pagando o pato”, quem está “pagando a conta” é a classe trabalhadora! E aí é uma forma de precarização e uma forma de sucateamento da profissão docente.

As três professoras entrevistadas não exercem a docência em nenhuma outra Instituição de Ensino Superior, dedicando-se exclusivamente à UECE no tocante às atividades de ensino. Todavia, duas delas possuem outra atividade remunerada, uma como *terceirizada*

na área de consultoria educacional e a outra como servidora pública do Estado na área da saúde. Para elas, a junção dos ordenados é vital à sobrevivência própria e de suas famílias, ao mesmo tempo em que o Imposto de Renda e os tributos previdenciários lhes retiram boa parte dos seus rendimentos.

Entretanto, conforme já acenamos, verifica-se que a desvalorização do trabalho docente não se encontra apenas na questão da renda, mas também no cotidiano bastante intenso ocupado por um volumoso número de atividades acadêmicas narrado pelas professoras, como, por exemplo: estudar; ministrar aulas, o que inclui o antes (planejamento das aulas em si, do plano de aula, revisão da ementa, elaboração de provas e atividades, elaboração de *slides* etc.), o durante e o depois (correção de provas e trabalhos); atividades administrativas, como colocar notas e frequências dos alunos no portal da Universidade; construção de Seminários; orientação dos bolsistas de Iniciação Científica; orientação de monitoria; orientação de monografia; participação/liderança de comissões de naturezas diversas; assessoria à coordenação; vínculo com grupos e laboratórios de pesquisa; e participação em Grupos de Trabalho (GT's).

A intensificação do trabalho é por diversas vezes um conteúdo reiterado pelas docentes entrevistadas. Tal tema é compreendido por um amplo debate da contemporaneidade, que se refere às mudanças de percepção das noções de tempo e de espaço. Em vista de que muitos autores se debruçam sobre o assunto, optamos por nos fundamentar numa leitura harveyniana, realizada por Maia Filho (2014).

O autor indica em sua explanação que como tempo e espaço são noções socialmente construídas, determinadas pelo momento histórico, no contexto do capitalismo mundializado, a alteração que a pouco nos reportamos se dá em razão da desorganização do espaço e da aceleração do tempo, cujo resultado é o esfacelamento da unidade que havia entre ambas as noções, num encolhimento do mundo a um tipo de aldeia global, sem barreiras espaciais, cujo tempo é tão veloz, que à humanidade parece existir só o hoje, o aqui, o agora e o instantâneo, que, parafraseando Marx, se desmancha no ar.

Desse contexto, por nós entendido como auge da modernidade, irrompem repercussões sobre todas as esferas da vida social. Ao presente texto importa enfatizar as transformações nas relações de produção, que tem no toyotismo o seu privilegiado modelo de organização do trabalho, tratando de intensificar o tempo de giro da produção, aumentando, sem precedentes, a produtividade, configurando-se como uma das mais agressivas estratégias de administração da crise vivenciada pelo capital na atualidade.

Nesse sentido, o que torna peculiar a desvalorização das condições de trabalho vivenciada pelo professor substituto é que ele, ao mesmo tempo em que está aprisionado à sala de aula, nos termos de Lira Silva (2013), deve se desdobrar para empreender atividades de pesquisa, não só estendendo seu cotidiano de trabalho, como também intensificando-o até a exaustão. E isso não ocorre porque a Universidade determina, muito pelo contrário, pois para esta o professor substituto deve ocupar-se majoritariamente com a sala de aula. Sua relação com a pesquisa é determinada por questões macroestruturais, como, por exemplo, pelas agências de fomento à pesquisa, tal como a CAPES, que desqualifica os sujeitos ao rotular de *improdutivo* qualquer professor que não se dedique à produção do conhecimento, em dimensões massivamente quantitativas. Essas agências de fomento à pesquisa pressionam por produção os programas de pós-graduação *strictu sensu*, os quais passam, cada vez mais, a valorizar extensos currículos Lattes, especialmente se neles constam artigos *qualis A*. Daí, com a oferta de pouquíssimas vagas e sob a lógica do *produtivismo*, os programas, sobretudo em âmbito público, acabam por limitar a continuidade da formação docente, esta que é vital para a transformação do professor substituto em professor efetivo, pois, como visto, não são comuns os concursos para cargo de “efetivo” que ofertam vagas para professor apenas graduado ou especialista. É, portanto, uma verdadeira encruzilhada em que se encontra o professor substituto.

No que concerne aos elementos acima esboçados, a *professora 3* traz uma fala muito pertinente:

Quando eu cheguei lá [na UECE], eu fui como “substituta”, óbvio, porque para entrar na Universidade no meu curso [como “efetiva”] precisa de o título de doutor e eu entrei como mestre, com muita vontade de dar continuidade a isso, da pesquisa. É tanto que logo eu me integro a grupos de pesquisa, a laboratórios de pesquisa. Eu já entro na Universidade, com seis meses eu já proponho um projeto de extensão. **Só que isso foi ficando muito intensificado, de uma carga de trabalho muito intensificada.** Porque a Universidade diz pra mim que “substituto” é para substituir um professor que saiu da sala de aula e que eu tenho que ficar dentro da sala de aula, predominantemente na sala de aula. Então, eu tenho que dar a minha carga horária dentro da sala de aula. Então, eu achava que “Não, tudo bem, mas como eu não sou só isso [que a Universidade pensa], eu vou dar conta de fazer as outras coisas. Eu vou para o laboratório, vou para o projeto de extensão, vou orientar monografia...”. Ingenuidade minha! Porque não dá! Não dá pra gente fazer esse monte de coisa nessas condições de “substituto” com essa carga horária dentro da sala de aula (Grifos nossos).

A *professora 2* corrobora com a fala anterior no quesito da intensificação do trabalho:

A demanda do professor, de trabalho, é cansativa. É prazeroso, eu gosto, mas é cansativa! Porque você planeja, aí você dá aula, aí depois você, dependendo dos trabalhos que você passa, você corrige um a um. Então, como têm poucos, o quadro de professores são poucos professores e muitos alunos se formando, graduando. Eu tenho doze orientandos de monografia. É surreal! Têm uns que [...] valem para o famoso PAD [Plano de Atividade Docente] [...] então, eu tenho doze orientandos, mas valendo para o meu PAD, que é o meu Plano de Carreiras, só contam quatro. [...] Os outros não estão, mas eu também não acho justo eles ficarem sem ninguém [pra orientar]. [...] eu acho que é digno a gente acolher esse aluno. [...] Eu tenho dó, tenho, não vou mentir. Dó que eu digo assim, porque ele está em formação. Eu me sensibilizo [...], então eu acabo pegando. Eu me canso? Me canso! Têm dias que é cansaço mesmo, cansaço mais físico e tudo.

A questão da intensificação do trabalho no cotidiano docente acontece de modo *sui generis* ao professor substituto, haja vista existir, por exemplo, um dispositivo institucional, o Plano de Acompanhamento Docente (PAD), que burocratiza e instrumentaliza o “fazer docente”. Isto fica claro quando somente ao professor efetivo é concedido o direito de se afastar da sala de aula para desenvolver atividades de pesquisa. Desse modo, fica na dependência da subjetividade do professor substituto suportar esse cotidiano, o qual, embora prazeroso, revela-se extremamente atarefado e estafante.

Conforme já colocado, o professor substituto não tem a obrigatoriedade institucional de se envolver com pesquisa, mas o faz, mesmo sem apoio da universidade ou do Estado, em benefício da formação dos alunos e da sua própria formação continuada.

Ao serem questionadas acerca das aludidas condições de trabalho, as professoras substitutas se referem à falta de compromisso do Estado com a carreira docente, à instabilidade do emprego, ao barateamento da força de trabalho do professor, ao fetichismo da condição de professor substituto, o qual não está de passagem, como de imediato indica seu contrato descartável (LIRA SILVA, 2013), mas que está sim permanentemente substituindo fantasmas, já que, não só a UECE, mas, em face do enxugamento próprio da reestruturação produtiva, todo o conjunto das universidades estaduais carece de professores efetivos, consoante indicam dados cearenses⁶⁹. A voz a seguir exibida versa sobre alguns desses aspectos:

Porque a realidade que eu vejo é essa. A realidade do “substituto” na Universidade é a realidade de alguém que não vem pra substituir ninguém, porque não tem [quem substituir]. Na verdade, falta. Então, eu não substituto quem não tem. É uma realidade de colocar alguém para trabalhar mais barato e de não ter muito compromisso com a carreira docente dessa pessoa, você se descompromete com ela.

⁶⁹ Os dados mais atuais acerca da carência de “professores efetivos” nas universidades estaduais do Ceará datam do ano de 2015 e apontam para a necessidade de contratação de mais de 600 docentes no conjunto da UECE, Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Regional do Cariri (URCA). Informação disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7228>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

[...] Se individualizam os processos. “Ela é ‘substituta’ porque ela não tem doutorado. Ela não pode fazer a seleção do ‘efetivo’.”. Então, se individualizam os processos dentro de um processo muito perverso [...] (*Professora 3*).

As condições de trabalho do professor substituto são atravessadas por outras questões, como autonomia e relações profissionais. Em relação à autonomia, esta se mostra relativa, se correlacionando, intimamente, ao modelo que a gestão mais imediata, a coordenação, assume. O termo negociação é amplamente mencionado pelas professoras entrevistadas, que afirmam ter abertura de diálogo com suas atuais gestões democráticas, mesmo em se tratando da preferência por disciplinas e turnos:

É demais! Eu acho que aqui na UECE a gente tem autonomia até demais. É mesmo! Em relação ao trabalho, ao planejamento, às aulas que você dá, a questão de delegar coisas aos alunos ou fazer combinações com os alunos... Eu acho que aqui, nesse ano que eu estou, ninguém nunca determinou o que eu devo fazer quanto à sala de aula. Mas nos processos gerais [...] essa autonomia, ela é, claro, orientada. Pelo menos as duas gestões que eu peguei, uma maravilhosa e a anterior também, ela é muito orientada [...], fica fazer ao seu critério. Mas elas mostram o caminho, mostram os documentos que regem o curso, mostram tudo. Então, não tem porque você não seguir (*Professora 2*).

Relativa essa autonomia. Ela é uma autonomia que ela vai até a um determinado momento, a autonomia da sala de aula. A autonomia da construção da disciplina, a autonomia de como nós vamos construir junto com os estudantes, isso eu posso te dizer que eu tenho autonomia. Escolher [disciplinas e turnos] seria uma palavra muito forte, mas negociar, a gente tem a condição de negociar disciplinas e horários sim. Tive essa condição sim, existe. [...] E isso não foi só comigo, com outros “substitutos” também isso aconteceu. É lógico que chega um momento que fecha a lotação e diz assim “Não, realmente não tem mais como adequar todo mundo”. [...] Mas dentro do que é possível se negociar, isso a gente tem conseguido lá. Negociar, isso sim (*Professora 3*).

Cabe esclarecer que autonomia, no presente texto, não implica liberdade absoluta, cujo trabalhador se autogoverna, plenamente descolado do movimento da sociedade – até porque, na órbita do capitalismo, isso é inexecutável. A autonomia docente se traduz aqui enquanto tomada de decisão, que, com responsabilidade, leva em consideração o que é melhor didática e cientificamente para a comunidade universitária, incluindo a formação do aluno e a formação do professor. Nesse sentido, ao que tudo indica, quanto mais autônomos são os professores, no caso, os “substitutos”, e menos autoritários são os modelos de gestão, mais leve se torna o trabalho e mais dignas as suas condições de realização, conforme se pode observar nas seguintes falas:

Ótima! A melhor possível! As duas [gestões] que eu tive, muita boas, muitas boas mesmo! Muito tranquilo. Uma foi muito atuante, eu acho que deu uma cara nova ao

Centro de Educação – principalmente, porque eu sou aluna da UECE. Mas a gestão é muito aberta, muito tranquila mesmo. E eu acho que elas fizeram grandes mudanças. Então, muito legal as duas, as duas gestões! (*Professora 2*).

[...] hoje, eu não te digo que o meu [trabalho] está concentrado na sala de aula, porque os modelos de gestão, também essa gestão do micropoder dos cursos, elas também determinam. Por exemplo, eu já entrei em gestões que me diziam “Não, você tem que ir para a sala de aula.”. Eu estou numa gestão agora que diz “Não, vem para a pesquisa com a gente.”. Então, o modelo de gestão também interfere nos espaços. É porque esse poder institucional, ele não é um poder imutável, concreto, duro. Ele é um poder que ele é relacional. [...] Então, são modelos de gestão. Se eu tenho uma gestão mais legalista, a gestão vai dizer “Não, você vai seguir o que está aqui nesse papel.”. Se eu tenho uma gestão que respeita a legalidade, mas que vê possibilidade de transformação, ela diz “Vamos fazer aqui, mas vamos construir novos processos e aí a gente avalia se dá certo.”. Então, tem uma relação também micro que ela é real, que disputa poder também. Então, é uma trama, não é linear. [...] Hoje, a relação com a gestão do curso, ela é uma relação aberta. A gente consegue dialogar com essa gestão. A gente consegue propor algumas ações e essas ações serem topadas. Então, hoje eu percebo uma gestão democrática no curso. Uma gestão que consegue dialogar com os professores [...] porque a gente sabe dos *feudos* da Universidade. Então, ela é democrática a partir de que grupo você está. [...] Então, por isso que eu te digo que essas relações dos micropoderes, das intersubjetividades, elas interferem diretamente (*Professora 3*. Itálico nosso).

Um item da sobreposta narração que fisga nosso olhar é a ênfase dada, pelas duas vozes, ao valioso recurso do aberto diálogo, que somente é possível via gestão democrática. Nesta, se partilham decisões – não de uma forma romântica, pelo contrário –, sem, no entanto, perder de vista as desafiadoras exigências da dimensão legal que autoriza o funcionamento institucional. Vale enfatizar que, não atender aspectos mínimos inerentes ao formalismo da administração pública moderna, tais como os princípios constitucionais da legalidade⁷⁰, da impessoalidade⁷¹, da moralidade⁷² e da publicidade⁷³, entre outros, é estar sujeito a punições bastante delicadas.

⁷⁰ No concernente ao princípio da legalidade, este “[...] decorre imediatamente do exposto na Constituição Federal em seu Art. 5º, II que dispõe: ‘Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei.’. O Princípio da Legalidade é considerado o mais importante princípio da Administração Pública, do qual decorrem os demais. Caracteriza-se como diretriz e limitador da atuação do gestor público, ao qual só é permitido fazer o que a lei expressamente autoriza. Neste prisma, a atuação do agente público e da Administração dar-se-á exclusivamente se houver alguma previsão legal para tanto e, todos os atos administrativos efetivados além do permissivo positivado, caso não sejam discricionários, serão considerados ilegais. [...] Em síntese, o princípio da legalidade estabelece que na Administração Pública os atos administrativos estão restritos exclusivamente aos preceitos legais, ou seja, somente àquilo que a legislação autoriza fazer.” Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos%20leitura&artigo_id=13610. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

⁷¹ Princípio da impessoalidade é aquele “[...] que obriga a Administração em sua atuação, a não praticar atos visando aos interesses pessoais ou se subordinando à conveniência de qualquer indivíduo, mas sim, direcionada a atender aos ditames legais e, essencialmente, aos interesses sociais. [...] Por outra óptica, o princípio da impessoalidade pretende ainda impedir as formas de favorecimento ou promoção pessoal daqueles investidos em cargos públicos, por ocasião de suas atividades ou funções desenvolvidas na Administração Pública.”. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos%20leitura&artigo_id=13610. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

Nesse horizonte, um modelo de gestão descentralizado e participativo significa, em breves palavras, que os trabalhadores que assumem cargos de chefia não personificam integralmente o capital na figura de capatazes – ou de coronéis, no que diz respeito, especificamente, às relações sociais brasileiras –, que, indelevelmente, assediam a subjetividade do trabalhador. Antes disso, tornam mais agradável um ambiente de trabalho que experimenta abrangente desvalorização, em alguns casos, de maneira aguda, como o professor substituto, por exemplo.

Assim sendo, a concepção docente é de que uma gestão colegiada, balizada por deliberações conjuntas, favorece não apenas o clima organizacional, mas também a desenvoltura dos processos internos. Ademais, uma gestão democrática parece ser um considerável alento em face da “flexibilização” ostensiva do Estado neoliberal, consoante manifesta a fala a seguir:

[...] olhando do ponto de vista do colegiado do curso, eu [...] compreendo como uma gestão que se coloca muito aberta para o diálogo. E que tem respeitado o “substituto” no nosso curso. **Me sinto muito respeitada pela gestão do curso, muito respeitada! Pelo governo do Estado, completamente desrespeitada! Um governo que não quer saber da universidade, ninguém pode dizer que se sente respeitada** (*Professora 3*. Grifos nossos).

Noutra ocasião, a professora se refere, inclusive, à cultura meritocrática, competitiva e economicista do modelo de *acumulação flexível*, que serve de organização da produção e do trabalho, e que, mediante a política educacional estatal em vigência, dita a lógica do trabalho intelectual via ideologia neoliberal, repercutindo um generalizado mal estar sobre as condições laborais e de vida.

⁷² Em síntese, o princípio da moralidade “[...] atribui ao administrador e agente público, a obrigação de atuar com moral, ética, boa-fé e lealdade. [...] A proibidade administrativa está diretamente ligada ao princípio da moralidade, assim, a imoralidade administrativa configura o ato de improbidade administrativa, devidamente regulamentada na Lei n.º 8.429/92, a qual conceitua e relaciona as hipóteses de ilícitos caracterizados como ímprobos [...]”. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos%20leitura&artigo_id=13610. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

⁷³ O princípio da publicidade “[...] é um dos que confere maior credibilidade ao gestor público e manifesta-se como objeto ou instrumento de controle interno e externo. Será por meio da publicação dos atos administrativos que o cidadão terá conhecimento das atividades e ações executadas, o que proporciona transparência aos atos emanados da administração. A publicidade pode ser interna ou externa, adequando-se aos atos administrativos e às exigências legais. Assegura, outrossim, o direito que todos têm de receber informações dos órgãos públicos, sejam de interesse individual ou coletivo, conforme o preceituado no Art. 5º, XXXIII da Constituição Federal de 1988, ressalvados os casos aos quais são assegurados o sigilo. [...] O Princípio da Publicidade vem expresso em diversos dispositivos Constitucionais, bem assim, em leis diversas, vislumbrando-se a transparência e o controle social dos atos do Administrador Público. Efetivamente, a exemplo, pode-se citar a LC n.º 101/2000, denominada Lei de Responsabilidade Fiscal, a qual em diversos dispositivos exige a publicação de relatórios de gestão fiscal de órgãos públicos.”. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos%20leitura&artigo_id=13610. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

Ainda na esfera das relações profissionais, no que diz respeito ao relacionamento entre os professores substitutos e os efetivos, as avaliações obtidas com a pesquisa empírica se apresentam irregulares. Por exemplo, a *professora 1* informa que seu relacionamento com os “efetivos” é excelente, o que difere, por sua vez, é o tratamento que a universidade lhes confere:

Tenho um bom relacionamento com todos. [...] A gente não tem as mesmas condições de trabalho, porque, por exemplo, a gente [“substituto”] tem bolsista da Iniciação Científica que entra como carga horária [no PAD], mas, por exemplo, eu tenho um grupo de estudos que não entra como carga horária, porque só os professores efetivos é que podem ter a Portaria do grupo de estudos.

No caso da *professora 2*, sua resposta não foi tão instantânea, requerendo alguns segundos de silêncio e um breve momento de reflexão. Em seguida, ela relata:

[Silêncio] Não conheço todos, mas os que eu conheço, e os que eu conheci, me tratam muito bem, muito tranquilo. Os que não me tratam, eu não faço nem questão de me aproximar. Então, para mim é indiferente! Até hoje, eu fui sempre muito bem tratada, muito respeitada.

A *professora 3*, por sua vez, exhibe outra vertente dessa convivência, tanto por ter sofrido uma situação de constrangimento, como por deduzir que ali se tratara de uma relação de poder que extrapola a condição de “efetivo”, se alastrando por outras veredas, tal como o pertencimento a determinado grupo ou filiação teórica. Vejamos:

Tem a história que, e isso é uma realidade dentro da Universidade, que nós estamos nos fechando em grupos. Então, grupos com determinadas orientações teóricas, grupos com determinadas filiações políticas ou grupos com não-filiações políticas, e esses grupos, eles vão se fechando. Então, não seria com o professor efetivo a pergunta, porque, assim, com determinados professores efetivos é excelente a relação. Com outros, a relação é de profissional: “Bom dia”, “boa tarde”, “como vai?”, “eu preciso de alguma coisa”, “podemos dialogar sobre isso?” [...] Mas já, já sim [fui discriminada]. Mas eu fico pensando se é realmente por ser “substituta”, porque a situação que eu vivi, que eu senti isso mais forte, inclusive, eu me posicionei no dia, que existia uma determinada ação dentro da Universidade, que teriam que escolher pessoas dentro dos cursos para representar [...] e eu era uma dentro do curso, eu e mais duas professoras que estávamos à frente disso. Já estávamos discutindo isso e chegou a hora para escolher quem ia representar. E veio uma fala dessa dizendo que a gestão maior, que era a gestão da Universidade, tinha dito que era para ser professor efetivo, não era para ser professor substituto. E eu entendi naquela hora que não era por isso. Aí são onde estão as outras tramas, porque, na verdade, me pareceu muito mais “Quem é a fulana? Onde é que ela está? Com quem ela está?” do que ser “substituta”. Porque para a mesma ação anteriormente, em outro ano, quem estavam representando eram os “substitutos” e esse mesmo grupo [dissidente] é que estava na frente. Então, eu senti isso de discriminação, como se o “substituto” não pudesse estar contribuindo em outras instâncias, muito mais pelo grupo a que ele se vincula. Eu fico pensando sinceramente, hoje, se a disputa é por ser “substituto” ou por ser “Qual é o grupo que

“você se vincula dentro da Universidade?”. Para mim, até que me convençam de que não, eu acho que hoje, fortemente, está a disputa “De que grupo você se vincula?”. Agora, com relação de outros processos de discriminação, não, não lembro. Têm as coisas implícitas, aquele não dito, aquela coisa que você percebe no ar daquele comportamento, daquele olhar... De dizer “Você é ‘substituto’, não vai!”, apontar assim o dedo, eu não vivi isso. É tanto que, nesse processo que eu estou te falando, no final, eu saí como a representante. Porque [...] nós fizemos essa discussão no colegiado e entendemos que tinha que ir, não por ser ou por não ser “substituto”, mas pelo envolvimento que você tinha com relação ao que estava sendo feito.

O longo relato anterior evidencia tensões hierárquicas muito peculiares ao contexto universitário, que, muito embora não estejam completamente explícitas na fala da professora, nos fazem pressupor que, ante os tórridos embates entre os sujeitos, a academia pode levar em conta não apenas este ou aquele item, mas um conjunto de elementos, tais como: o pertencimento a determinado grupo com determinadas filiações teóricas e/ou ideopolíticas, se professor permanente ou provisório, o tempo de atuação, a titulação, o currículo, o cargo, o reconhecimento de seus pares, o gênero, entre outras questões.

Desse modo, ao retratar as razões que lhes facultam a entrada e a permanência na Universidade; a sua jornada de trabalho em dimensões de tempo estimado de duração e ritmo; as suas atividades acadêmicas; a sua remuneração; a sua autonomia; e o seu relacionamento com a gestão e com os professores efetivos, as professoras entrevistadas sintetizam sua concepção acerca de todos esses elementos que compõem a condição docente, mas, particularmente, a condição de professor substituto. Vejamos:

O que é ser “substituto” na Universidade Estadual do Ceará? É você estar construindo um processo de formação **sem garantias** de continuidade de um projeto da tua formação. Você contribui com a formação do aluno, do outro, mas você está **inseguro** do ponto de vista de uma continuidade do projeto de formação da tua carreira docente. Porque é um **trabalho instável**, onde você está a cada dois anos decidindo se vai permanecer, se não vai permanecer, passando por novos processos seletivos dentro de uma condição de **desigualdade salarial e de condições de trabalho**. De que, se você quer participar, efetivamente, desse processo, você não pode ficar lendo um livro e dizer o que o autor disse dentro da sala de aula, você tem que construir outros processos. E aí vai sendo mesmo uma **intensificação** do seu trabalho, porque “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”. É mais ou menos por aí... O modo de ser e de estar “substituto” não é uma forma linear para você descrever, ele é uma teia de relações, que, ora você está fazendo, está mais nesse espaço, ora você consegue chegar mais perto do outro [espaço]. Mas é tudo muito intensificado! Tudo muito **diversificado**, diferente pelas condições de trabalho, pelas dimensões objetivas das condições de trabalho (*Professora 3*. Grifos nossos).

O que eu penso é que **não deveria existir professor substituto**, de verdade. [...] Eu acho que o professor substituto nem deveria passar na cabeça de alguém existir. [Deveria] Existir em que sentido? Existir para o sentido real do “substituto”: licença-maternidade, período de eleição, que não pode recontratar... aí deveria existir. Mas dentro de uma universidade, onde o quadro de professores substitutos [...], se eu não me engano, até o ano passado chegou a equiparar com o [de] “efetivo”, isso não pode existir! Mostra um total abandono em relação a essa Universidade, a esse

espaço de educação, a esse espaço de ensino superior! Mostra um descaso mesmo a essa instituição, que deveria ser um patrimônio, deveria ser algo que toda essa sociedade reconhecesse como importante. Porque aqui na UECE, ou em qualquer outra universidade que tem uma quantidade de “substitutos” exagerada, mostra um descaso das políticas, do governo – entra governo, sai governo –, o descaso com esse ensino superior. Para mim, mostra, claramente! Eu tenho isso muito claro na minha cabeça! (*Professora 2*. Grifos nossos).

Penso que é uma condição precária, como eu já disse. Por quê? Não somente por condições físicas da Universidade, da precarização da Universidade, mas [porque] a gente está desenvolvendo um trabalho, que é o mesmo do professor efetivo e a primeira coisa que a gente pensa é nos nossos salários. A gente ganha um terço do que os professores efetivos ganham para assumir a mesma carga horária. **Então, é uma condição precária mesmo! Não encontro outra palavra** (*Professora 1*. Grifos nossos).

O bloco de vozes docentes acima reunido sinaliza, nas particularidades de cada depoimento, variados critérios que demarcam o professor substituto enquanto condição de trabalho mais fragilizada e expressão mais precarizada da atividade docente numa universidade pública brasileira na atualidade. Isto se dá logo no ingresso do professor, ante a instabilidade que decorre pela forma como é contratado, pois embora estabeleça um vínculo formal, regulamentado pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), seu contrato se mostra, na verdade, um subcontrato de trabalho precário, que desencadeia diversos entraves à vida universitária.

Tais entraves se dão, precipuamente, em relação aos obstáculos à sua formação docente continuada; à indefinição acerca da sua carreira docente, especificamente na UECE, que é escolhida pelos sujeitos em razão da forte afetividade e identificação que lhes cativa; ao surgimento de frustrações cotidianas; ao esgotamento físico e emocional, devido ao intenso ritmo de trabalho e às sucessivas e incertas seleções; à discriminação salarial, que claramente inferioriza a categoria do professor substituto como uma subclasse profissional quando comparada ao grupo dos professores efetivos, sendo o primeiro, de acordo com Lira Silva (2013), um trabalhador polivalente, que é contratado para dar aula, mas que é cobrado, simultaneamente, pela lógica do *aulismo* e do *produtivismo*; já o segundo, é o trabalhador especializado, que tem nas suas condições de trabalho – ainda que, em certo grau, também precarizadas e igualmente produtivistas – a possibilidade, conferida pelo Estado, de ser um professor-pesquisador.

Isto posto, acreditamos que a negligência do Estado está dialeticamente relacionada à indiferença da sociedade, visto que há aí um metabolismo de retroalimentação. Em virtude dos muitos mecanismos de alienação, propalados, sobretudo, pelos meios midiáticos, o povo brasileiro derrama sobre a universidade pública um profundo descrédito,

concebendo-a como o lugar do ócio, das regalias, da improbidade, da morosidade, da ineficiente prestação dos serviços, dos estudantes economicamente privilegiados, dos trabalhadores arrogantes e desinteressados no atendimento, com qualidade, às demandas sociais, enfim, um ônus social.

Como reflexo desse descaso estatal e dessa rejeição social, a UECE se encaixa no sucateamento da coisa pública, do qual todos os servidores públicos são alvo, conforme é expresso pela fala das professoras entrevistadas:

São [condições] extremamente precárias! [...] A gente tem uma carência na UECE de local físico para pesquisa; as próprias salas de aula são muito precárias; faltam condições básicas, assim, de ventilação, refrigeração, portas e janelas; segurança também. [...] A primeira vez que eu conheço a UECE é agora como “professora substituta”, porque toda a minha formação foi na UFC [Universidade Federal do Ceará]. Eu gosto muito de trabalhar na UECE, apesar de toda a precarização. [...] eu me identifico muito com as pessoas, tanto alunos, quanto professores. Eu gosto muito do clima da UECE. [...] Mas, por outro lado, a gente sofre muito com esse abandono, com a insegurança, com a nossa condição de professor substituto, que ainda é mais precarizada do que os “efetivos”, que não deixam de ser precarizados também [...] (*Professora 1*).

[...] eu acho que pouco investimento mesmo! A UECE está num período bem crítico! E olhe que eu fui estudante dessa universidade. Quando eu era estudante, nós enfrentamos um período bem complicado mesmo aqui, de falta de professor também, falta de segurança, uma série de coisas, que eu vejo que nada mudou. De quando eu era estudante para cá, não mudou! Eu acabei meu curso em 1999 e ainda fiz a especialização aqui, que foi a especialização paga, que é diferente. A atenção é diferente, a forma de lidar é diferente [...]. Não os professores, mas o cuidado. O cuidado de ir na sala... se você vem fazer uma reclamação, imediatamente, vamos supor “Ah, o ventilador está quebrado.”, eles imediatamente transferem você para uma sala que os ventiladores estejam funcionando. Eu até brincava, eu disse “Pronto, daqui a pouco vão privatizar a graduação.”, porque eu já notava essa diferença no tratamento da Universidade para os cursos pagos. Aí me distanciei muito, retomo como aluna de mestrado, retorno agora como professora e eu vejo que as condições não se modificaram. Continuamos vivendo casos de violência, continuamos exigindo melhor estrutura para o *campus*, continuamos exigindo mais professores efetivos. Há dez anos atrás eram as mesmas lutas! Quando eu era estudante, eu era do C.A. [Centro Acadêmico] [...]. Era a mesma luta, o mesmo discurso, teve greve, teve tudo para a mesma causa. Ou seja, [mais de] dez anos depois é um *dejavu*, nada mudou! (*Professora 2*).

Estamos vivendo um momento de ataque à universidade! Estamos vivendo um momento onde a universidade corre grandes riscos! Onde a gente vê a dificuldade de investimento na universidade pública. A gente sai de um processo de greve com alguns ganhos, do ponto de vista dos acordos firmados, mas com dificuldade de implementação desses acordos. [...] uma temática muito forte na universidade é a questão da violência e aí a gente vai vendo ideias do tipo “Polícia Militar entrar na Universidade”, isso é, uma coisa mais conservadora querendo implementar algumas ações. Então, eu olho para a conjuntura da Universidade Estadual... e é interessante. Ao mesmo tempo em que você vai vendo os avanços dessa Universidade, que tem corpo de professores, de estudantes, de trabalhadores, de gestores que estão comprometidos sim, nós não podemos negar; mas a gente vai vendo a partir de um contexto macroestrutural do que é a política de educação no Estado neoliberal. O

que são as políticas sociais no Estado neoliberal? É essa política social que vai sendo reduzido, cada vez mais, o orçamento para ela. [...] Então, é isso. É um contexto de uma universidade que está dentro de uma política pública de educação dentro do Estado neoliberal que nós estamos vivendo. É complexo demais pensar esse contexto, porque envolve decisão política, envolve forma de condução de um Estado com o modo de sociabilidade que temos hoje. E aí, nós vamos dentro dessas disputas tentando ainda preservar a universidade, deixá-la viva, que é um dos nossos grandes desafios hoje (*Professora 3*).

O bloco de falas dos docentes se afina, quase como um coro, à questão do contexto de desarrimo experienciado pela UECE, que é bastante semelhante ao restante das universidades públicas estaduais e federais do Brasil. Nessa situação, chega a faltar nas universidades, com exceção de um ou outro fator, material básico de trabalho, como giz/pincel atômico, apagador, computador nos departamentos; contando com uma infraestrutura deteriorada e com uma paisagem suja entregue à corrosão do tempo, da chuva e do sol; sem refrigeração, ventilação nem iluminação dignas; com goteiras; dispendo-se de uma biblioteca que nem sempre está atualizada ou possui “obras cativas”⁷⁴ em excesso; com lousas/quadros brancos em péssimo estado; com laboratórios antigos e quebrados; com cadeiras avariadas e nada anatômicas; sem lâmpadas em alguns espaços; com bebedouro quebrado; com banheiros inutilizáveis; com restaurante universitário paralisado; com pavimentação danificada; com má acessibilidade, inclusive interna, por exemplo, para as *pessoas com deficiência*; entre outros quesitos que materializam o sucateamento das universidades públicas brasileiras existentes há muitas décadas e que, lamentavelmente, só tem se aprofundado.

Outra questão mencionada nas falas é que o professor efetivo também é atingido pela condições precarizadas de trabalho docente. Contudo, conforme destacam Alves & Do Vale (2015), a esse professor é, por muitas vezes, imputada a responsabilidade pela situação dos professores substitutos, dimanando daí um conflito no cerne da categoria docente. Em outros termos, emerge um estranhamento, no preciso sentido da alienação, entre sujeitos que compõem a mesma, porém heterogênea, classe trabalhadora, tendo em vista as débeis solidariedade e identidade de classe características do tempo reinante (*Id. Ibid.*). Perde-se de vista que o sistema do capital e o Estado, enquanto seu feitor imediato, é que são os verdadeiros antagonistas da classe que sobrevive pelo trabalho.

Mais um ponto assinalado pelas professoras colaboradoras desta pesquisa é a desigualdade da dinâmica, por assim dizer, do privado em meio ao público. Isto ocorre no

⁷⁴ Obras cativas, em geral, são aquelas de exclusiva consulta local, que necessitam permanecer na biblioteca, a fim de que quando todos os livros da mesma obra estejam sob empréstimo, haja ainda um livro permanentemente disposto para uso.

exato momento em que certo nível da pós-graduação, por ser pago, intima o mercado a rebaixar o estatal-público, sublinhando à primeira esfera predicados de competência, eficácia e eficiência, ao mesmo tempo em que fica patente a inabilidade da segunda esfera.

Todos os apontamentos realizados pelos sujeitos entrevistados corroboram com a concepção de uma universidade brasileira que se encontra em apuros, isto é, em ruínas, em crise, enfim, em iminente perigo de falência. Como expressão mais ávida dessa conjuntura de desvalorização, há os professores substitutos, que não desejam migrar para outros espaços da educação superior, isto sim, se interessam em lutar pela regeneração do espaço universitário, em vista de sua relevância social.

No caso de nossas interlocutoras, as professoras substitutas da UECE, contemplemos sua forte identificação e ternura pela universidade que as formou:

Eu sou bem “ueceana”! E se você me perguntar, eu não quero passar em outro concurso, eu quero que me chamem aqui. Mesmo com essas condições todas, eu sou muito feliz aqui! Pelo ambiente mesmo. Eu já andei em outras universidades e eu gosto, eu gosto do ambiente, da forma da Universidade. **Eu gosto de lutar por essa universidade!** Acho que é a relação afetiva que eu tenho com ela. [...] **Eu quero seguir carreira aqui** [...] quando eu for “efetiva”, eu vou ser ainda mais feliz, porque eu já gosto muito do que eu faço. Então eu vou ser ainda mais feliz, vou ficar mais feliz [Sorrisos] (*Professora 2*. Grifos nossos).

Minha perspectiva é de que eu vou, um dia, nesta vida, não pode ser na próxima não, nesta vida, me tornar uma “professora efetiva”. [...] Então, o trabalho que eu faço é um trabalho para que eu seja “professora efetiva” da Universidade Estadual do Ceará. É, é lá, com todas essas dificuldades. [...] Por que na UECE? No Ceará? Porque eu acredito que nós temos que lutar por uma universidade pública, eu acredito que nós temos que lutar pela ampliação dos direitos sociais. Porque têm os vínculos mesmo, da terra, do Nordeste, do Ceará, da família. E de pensar o conhecimento neste Ceará, desta minha terra. Isso de estar no Ceará também tem relação a esse reconhecimento de quem eu sou, como nordestina, de quem eu gostaria de me tornar, uma professora da Universidade do Estado do Ceará. [...] eu quero é aqui, porque é aqui que as pessoas também constroem conhecimento. Eu não preciso ir lá para o outro lado do País para dizer que o conhecimento de lá é que é superior ao nosso. [...] essa coisa do Nordeste, do Ceará, é muito forte em mim! É o apego a terra, é o apego às raízes! [Largos sorrisos] (*Professora 3*).

Elegemos tais depoimentos como sendo bem emocionantes, em virtude da intimidade, do enternecimento que se revela entre essas professoras e a universidade em questão. A principal ressonância desses sentimentos tão pungentes é a ânsia pela luta, com fins de fazer perdurar, em condições cada vez melhores, a universidade pública e, em especial, a UECE. Dito de outra forma, esses sujeitos estimam bem mais do que se seguir com a carreira docente, já que a plenitude dessa carreira parece se dar no ambiente “ueceano”, no

patamar, obviamente, de professor efetivo, que é, de longe, bem mais segurado socialmente e que, portanto, propicia mais amplas possibilidades de atuação.

A condição de professor substituto, ao que tudo indica, é vista como uma espécie de degrau – diga-se de passagem, um dos mais baixos da carreira docente universitária –, uma oportunidade de ascensão até o patamar de professor efetivo, que, como se sabe, não é o mais alto grau, pois existe o professor titular, o livre-docente, o professor emérito e outros, mas que, sem dúvida, oferece farta proteção social em detrimento do “substituto”.

Além do mais, é também mencionado por estas professoras um sentimento de pertença em relação ao povo nordestino, um orgulho de ser originário da terra cearense – na qual se localiza a UECE –, admitindo que, ante todo o seu histórico drama, esse lugar é o seu lar. Nele também se produz conhecimento de qualidade, que não é apenas uma mera adaptação ou uma atualização do conhecimento científico, pois há também produção de conhecimento novo e socialmente relevante, que não ocorre em maior quantidade em face das condições precarizantes de trabalho e de vida.

Enfim, é tão autêntico o envolvimento entre as docentes e a UECE, que duas das professoras que entrevistamos poderiam muito bem estar como “substitutas” na Universidade Federal do Ceará (UFC) ou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), se o impasse fosse simplesmente a permanência na capital cearense. No entanto, apesar do apego a terra existir, não é isso que parece preponderar; o que prevalece é a ligação com a Universidade Estadual do Ceará.

Questionadas sobre sua identificação com a docência nos atuais moldes em que ela é realizada, a UECE, mais uma vez, aparece como um diferencial nesse processo. Notemos:

Aqui eu me identifico, aqui na UECE, de uma forma geral. Em nem todo lugar, porque, às vezes, a gente é mais convidado a reproduzir o padrão da faculdade do que, propriamente, exercer a docência no ensino superior. Aqui na UECE não, eu já acho diferente. A gente consegue ter mais autonomia. A gente consegue realmente desenvolver pesquisa. A gente consegue ainda visualizar aquele tripé, embora precarizado, mas, ensino, pesquisa e extensão (*Professora 1*).

Na fala da professora se encontra uma das mais vigorosas bandeiras de luta educacional, que é a ampliação da universidade pública, gratuita, laica, presencial e de alta qualidade, que tantos grupos no Brasil militam, como o ANDES-SN, que lidera o movimento docente organizado no país, as instâncias representativas do Serviço Social, como seus Conselhos Estaduais e Federal (CFESS e CRESS's), sua Executiva Estudantil Nacional

(ENESSO), e sua Associação de Ensino e Pesquisa (ABEPSS), alguns partidos políticos de esquerda etc. O esforço é para, além da expansão universitária pautada pelos referidos critérios, o fim do empresariamento da educação superior, cujas repercussões maiores são os “escolões de 3º grau” presenciais e a Educação à Distância (EaD), ambas verdadeiras fábricas emissoras de diplomas, de massificação do saber e adestramento ao mercado de trabalho.

No âmbito privado, embora a estrutura física possua, em geral, maior qualidade, a educação torna-se precarizada, porque se restringe a um perfunctório ensino, que subestima a dimensão da pesquisa, ou porque os professores são subcontratados, sendo remunerados, *grosso modo*, apenas pelas suas horas trabalhadas em sala aula, desprezando-se horas de planejamento, correção e revisão do trabalho, cujos quesitos se situam, habitualmente, no espaço doméstico do professor. Ademais, na esfera privada, a educação é corrompida de direito à mercadoria, o que deteriora a relação entre aquela e o aluno, que de usuário de uma política social é convertido em cliente; entre aquela e o professor, o qual tem sua autonomia largamente diminuída, sendo convertido no indivíduo que tem de satisfazer o cliente; e entre aquela e a gestão, a qual personifica o capital, tendo de garantir a satisfação do freguês a qualquer custo.

Noutras falas, se percebe a identidade entre os docentes e sua práxis, no preciso sentido de uma transformação. Interpretamos a concepção dos professores não em perspectivas reformistas esmeradas em meio ao sistema do capital, mas sim mediante sua própria revogação e fundação do modo de produção comunista, visto que somente nele e por meio dele é que a educação, em conjunto com o complexo do trabalho e sob a regência deste, pode constituir um novo indivíduo social. Destarte, dizem as professoras:

[...] eu me identifico. Mas, muito mais numa posição de mudança, de transformar mesmo esse cenário. Por isso eu tento sempre me engajar em grupos, eu tento sempre me engajar em fóruns, eu tento ser o mais atuante que eu posso, especialmente com os meus alunos. Então, tem uma assembleia, geralmente eles fogem, eu costumo marcar trabalho lá na paralisação [...] Então, assim, eu me identifico não com o cenário que nós estamos vivendo, especialmente esse ano que está bem crítico, bem crítico mesmo! Ano passado e esse ano, está bem crítico mesmo! Mas numa possibilidade de transformar isso, eu me incluo nessa transformação, mesmo. Até eu acho que o nosso peso, o nosso discurso, nossa ação, ela fala mais alto quando a gente está à frente com os nossos alunos. [...] eu acho que, se cada professor fizesse a sua parte, os alunos aderiam mais, porque os alunos eles se identificam com os professores, principalmente aqueles que eles admiram [...] (*Professora 2*).

Não [me identifico]. É o molde da instrumentalidade do saber, o molde da produtividade, o molde de que você não tem mais tempo para pensar, você não tem mais tempo para refletir, que você tem que fazer um artigo *qualis* A, de qualquer forma, que você tem que publicar “tantos” artigos num ano, que você tem que entrar

num acordo hipócrita de “dez pessoas constroem um artigo, desse artigo se desmembram mais tantos, tantos e tantos e vai publicando”. Então, esse molde, eu não me identifico! Eu me identifico com uma educação transformadora, que se compromete com a autonomia do aluno, com a autonomia do professor, compreendendo esse aluno como sujeito ativo do processo de formação. Eu me identifico com a educação que está o tempo todo em contato com a realidade. Eu não me identifico com o *aulismo*, eu não me identifico com a história daqueles montes de livros para os alunos lerem [...] sem fazer nenhuma apreensão ou uma perspectiva crítica do que se está estudando. Então, **nos moldes como a gente está vivendo hoje**, [...] um *produtivismo*, isso **eu não me identifico com muito orgulho!** Eu me identifico com a transformação desse cenário. Agora, uma coisa é você não se identificar, outra coisa é você quase ser engolida por isso, que é o que eu estou passando hoje. Eu não me identifico? Ok! Mas eu tenho que dar resposta, porque eu não caminho dentro da universidade se eu não atender a alguns desses critérios. E isso é cruel! Então, eu me identifico com o processo de transformação, por isso que eu estou no Grupo de Trabalho lá com o pessoal tentando construir metodologias interdisciplinares. Vai ser uma loucura na universidade! Como é que a gente vai fazer isso?! Mas a gente vai tentar (*Professora 3*).

No compilado de vozes, se apreende, em primeiro lugar, a questão da militância organizada, que deve unificar movimento docente e movimento estudantil, a fim de que, em primeiro lugar, se maximize a pressão política, e, em segundo lugar, isto sirva de conscientização aos discentes, a fim de que eles não sejam ludibriados, junto com o restante da sociedade, por exemplo, pela mídia, que, em algumas circunstâncias, deturpa com automatismos os atos de greve e de paralisação deflagrados, banalizando tais momentos, como se para os docentes estas ocasiões significassem puro descanso enquanto fuga do trabalho ou mero tumulto gratuito. Daí a *professora 2* ressaltar que é urgente tarefa do corpo docente empreender mecanismos de convite a participação dos estudantes na luta contra uma causa que é legítima para ambos, a saber, uma luta contra os desmandos do capital sobre os muros universitários.

Nessa perspectiva, analisamos que os professores, embora não possuam condições de repudiar completamente a lógica do capital, visto que ela coercitivamente se impõe, não podem reverenciar a formação para o mercado, que mais deforma do que realmente forma o indivíduo. De maneira que, a sala de aula, a pesquisa, a extensão e a dimensão política devem ocorrer de forma paritária na formação universitária.

Outrossim, a outra fala apresentada aponta a necessidade de mediação na recusa aos moldes em que a docência está sendo consumada, visto que se faz premente o atendimento de algumas imposições feitas pelo Estado, pelas agências de fomento à pesquisa e pelo próprio mercado de trabalho, no qual as pessoas, para sobreviver, tem que se inserir.

Concluimos, então, a presente seção, que trata da categoria *condições de trabalho*, afirmando que um posicionamento de rechaço aos elementos do cotidiano de trabalho, que terminam por se desdobrar sobre as condições de vida, ou seja, uma atitude radical, só é

exequível se feita coletivamente, em extensão intercontinental; por sua vez, se realizada por um pequeno grupo, apenas episodicamente, as consequências são as mais severas possíveis. Isto posto, nossa próxima seção aborda a organização política do movimento docente da UECE, com destaque para a atuação dos professores substitutos.

4.3.1 A organização política do movimento docente da UECE: pautas específicas ou fragmentação de classe?

Nesta ocasião do texto, julgamos indispensável rememorar que a pesquisa ora desenvolvida tem como centralidade do seu debate as *condições de trabalho* em que se realiza o ofício da docência; logo, a seção anterior é mais alongada que as subsequentes, incluindo esta, que trata da subcategoria *organização política*. Dito isso, antecipamos que, em certos momentos, nossos posicionamentos divergem dos pontos de vista dos sujeitos entrevistados, porque, mesmo sem essa intenção, eles nos parecem não evidenciar o real. Nesse sentido, justificamos que tal discordância é um tanto superficial e unilateral, visto que só se entrevistara (alguns poucos) professores substitutos, se apresentando muito mais como interrogações que esta pesquisa, em face dos seus limites, não consegue responder, requerendo, portanto, outro trabalho de pesquisa, de fôlego, que recorte a “organização política docente da UECE”, e assim, ao se debruçar sobre esse objeto, apresente dados mais firmes e sólidos.

Assim sendo, começamos a investigação acerca da organização política com o “substituto” narrando sua participação no colegiado, que nas vozes das professoras interlocutoras é tida como assídua. No entanto, essa participação não é tão ativa, visto que nas reuniões estas mulheres preferem ser mais observadoras a figuras protagonistas, e isto é por elas justificado em razão de sua personalidade ou de serem professoras recém-chegadas na UECE. Assim, vejamos:

Eu quase sempre estou nas reuniões do colegiado, porque como eu estou, às vezes, ajudando na coordenação, então eu sempre estou envolvida em algum assunto na reunião do colegiado. **Eu não gosto muito de falar** – em nenhum lugar –, mas eu estou sempre presente (*Professora 1*. Grifos nossos).

Sempre participo das reuniões. **Evito falar**, às vezes, mas eu falo. Porque eu acho que como eu sou muito iniciante, e os professores efetivos, eles são em grande maioria, têm algumas coisas da UECE, que eu ainda não sei o funcionamento. Então, às vezes, eu evito para não falar besteira. Mas eu ainda me posiciono ou ainda falo algumas coisas, mas pouco, muito pouco. Fora [das reuniões de colegiado], eu atuo mais (*Professora 2*. Grifos nossos).

Participo de todas. No primeiro momento, quando eu cheguei, foi bem estranho [...] lá em 2012, [...] **eu ficava muito calada**, eu não falava, eu ficava muito numa de observadora, entendendo as relações, como era que se acontecia aquilo ali. Senti até **medo** em algumas disputas. Então, no primeiro momento, eu fiquei [...] me sentindo muito mais como observadora do que como uma pessoa que participava mesmo. Eu acho que foi uma forma de conhecer um terreno que era novo para mim. E agora, participo tranquilamente, coloco as minhas posições, há quem vá divergir, há quem vá concordar, mas a participação é garantida (*Professora 3*. Grifos nossos).

Uma dúvida que nos remete diante do que está dito é se esse silêncio, aconteça ele na chegada ou no decorrer da intercalada permanência dos professores substitutos, não expressa certa hierarquia, que vai além de quem chegou primeiro. Noutras palavras, será que se essas professoras tivessem recém chegado à universidade na condição de professoras efetivas, elas não sentiriam que o *ambiente* as convidava a se integrar, no discurso e nas ações, de forma mais livre e atuante? Será que a universidade não é, em alguma medida, veladamente hostil ao professor, quando ele é impedido de formar vínculos regulares com essa instituição?

Confessa a *professora 2* que quem lidera as reuniões de colegiado são os professores efetivos, e no caso dos professores substitutos, os que mais participam são aqueles que já têm vários anos trabalhando na UECE. Cumpre grifar que participar é bem diferente de liderar.

Ao serem indagadas se se sentem respeitadas pelos demais professores, nossas interlocutoras indicam que sim, que “por incrível que pareça”⁷⁵, não sofrem discriminações. Já a *professora 3* indica que isso pode oscilar:

Algumas vezes sim, outras não. Não é uma coisa assim que é um padrão. Depende do que você defende. Respeitada, do ponto de vista pessoal, vamos dizer assim, de desrespeitar, de denegrir aqui numa reunião de colegiado, isso não acontece não. Mas há constrangimentos, às vezes. Há alguns constrangimentos do tipo “Eu já estou aqui há muito tempo. Eu já estudo mais. Eu já sei mais. Você está chegando agora.”. Uma certa disputa de relações de poder, mas isso, hoje, por um grupo muito pequeno. Muito pequeno mesmo.

De modo a extrapolar as reuniões de colegiado, as professoras falam sobre sua relação com o Sindicato da UECE (SINDUECE). Duas delas informam que, apesar de não serem sindicalizadas, uma por questão financeira⁷⁶, a outra por descuido, consideram

⁷⁵ Fala da *professora 1*.

⁷⁶ As professoras informam que o SINDUECE recolhe dos sindicalizados uma quantia financeira, valor de cerca de 1% ao mês, ou seja, uma quantia praticamente simbólica, provavelmente para manutenção do órgão e de suas ações. Não afirmamos com certeza, porque na página de prestação de contas do site do Sindicato, o último

relevante a atuação sindical, que, ao que tudo indica, comanda o movimento docente da Universidade. A professora sindicalizada considera um encanto a forte atuação do SINDUECE, mas que também se fazem necessárias outras estratégias de luta, de maior amplitude, que atraia a simpatia da mídia e o arrimo social, a fim de pressionar as autoridades governamentais por melhorias gerais na Universidade.

O Sindicato também é visto como um palco disputado pelos vários grupos da UECE, cuja dinâmica, sublinha a *professora 3*, não pode ser desvinculada dos movimentos sociais na contemporaneidade, os quais vivem um momento de criminalização, de apatia, de silenciamento, de cooptação e de refluxo. Ao mesmo tempo, ela diz: “[...] eu vejo que o Sindicato, mesmo com todas as dificuldades, ele vai buscando construir e vai disputando dentro da Universidade junto com o governo do Estado possibilidades de alcançar alguma coisa que melhore esta universidade”.

Ao perguntarmos sobre o vínculo entre as professoras e o movimento docente da UECE, que é algo que excede o Sindicato, a partir desse momento, nos surge a hipótese da fragmentação de classe, que, em primeira instância, só aparenta uma diversidade de pautas, conforme se pode testemunhar a seguir:

Eu estou sempre participando das assembleias e mobilizações. Agora, os meninos estão puxando o **movimento dos professores substitutos**, a favor da isonomia salarial. Eu acho importante, mas eu também acho importante a gente estar envolvido nessa luta maior pela universidade como um todo. Claro que a gente tem que lutar pelo hoje, da isonomia salarial, afinal de contas, a gente está fazendo o mesmo trabalho, quem sabe até mais, na questão, principalmente da docência! Às vezes, os professores substitutos, a gente está mais em sala de aula por não poder estar na pesquisa, por essa pesquisa não entrar na sua carga horária. [...] por todos os professores substitutos não conseguirem colocar essas atividades como carga horária, a grande maioria têm mais atividades de ensino em sala de aula. E o ensino é o que pega! (*Professora 1*. Grifos nossos).

Nós estamos agora, os “substitutos”, **na verdade, é um movimento docente dos “substitutos”**. Nós estamos agora, desde o começo desse semestre, rearticulando um movimento dos professores substitutos [...] tanto aqui, na capital, quanto no interior [...]. Nós temos os grupos, dessas mídias sociais, e estamos nos reunindo na Universidade periodicamente. Já pedimos reunião plenária com o Sindicato, [...] já temos algumas agendas para pautar a condição do “substituto” na Universidade. [...] esse movimento dos “substitutos” [é] em defesa da universidade e em defesa das condições de trabalho do professor substituto. [...] não acho que fragmentou não. Eu acho que está potencializando, porque o segmento que era “substituto” estava ali calado, está ali vivendo determinadas [...] condições que eu te falei, um pouco calado, numa dimensão mais tecnicista do exercício da docência, indo para a sala de aula, dando aula e vindo embora. E acho que não é ago que fragmenta. Eu acho que fortalece. Eu acho que não são bandeiras de luta diferentes. É lógico que vai ter a especificidade do “substituto”, porque nós temos algumas pautas que são referentes

às condições de trabalho do “substituto”. Mas as grandes bandeiras que nós temos são as mesmas bandeiras: de defesa da universidade, de defesa das condições de trabalho de todos, defesa dos direitos dos estudantes, dos trabalhadores (*Professora 3*).

Nossa hipótese de que há uma fragmentação no interior de um dos segmentos da classe trabalhadora, a saber, a categoria profissional docente, não quer dizer que haja um conflito entre as pautas dos professores substitutos e as dos professores efetivos da UECE. Pelo contrário, é verificável nos depoimentos que, sem dúvida, há uma luta maior, compartilhada por toda a comunidade acadêmica, que é a luta pela universidade na sua integralidade. No entanto, a fragmentação a que nos referimos é de que existem pautas emergenciais, como a isonomia salarial, por exemplo, que recebe, nesse momento, um destaque, e que, embora conte com o apoio, aparentemente, não conta com a direta mobilização do professor efetivo, porque não é o salário dele que vai ser modificado; logo, ele nada tem a ver, especificamente, com isso. Conseqüentemente, cria-se um movimento dos professores substitutos da UECE.

Tal situação é permeada de contradições. Por um lado, entendemos que esse movimento é de extrema valia, em face de uma desigualdade salarial, que não se explica nem mesmo pela lógica do capital, já que a carga horária e a titulação de ambos os professores são, em geral, idênticas. E que a questão salarial é algo que não pode esperar pela melhoria da universidade como um todo, porque se relaciona com a imediata sobrevivência do trabalhador. Por outro lado, compreendemos que essa rachadura no movimento docente da UECE, que defende pautas específicas, como a isonomia salarial de uma parte, o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) de outra parte, no final das contas, debilita a luta da Universidade na sua totalidade.

Diante desse contexto, presumimos que há, implicitamente, uma não-identificação entre as causas dos professores substitutos e as dos professores efetivos, uma vez que, os primeiros, em face da descartabilidade do seu contrato, objetivamente, não dão seguimento a sua carreira docente na instituição, porque ao final de vinte e quatro meses ela é interrompida. Nenhum aspecto do edital da seleção para professores substitutos e temporários leva em consideração se o postulante é um recém-candidato ou se ele se submete ao dito processo seletivo há dez anos, por exemplo. De forma que, no interior da universidade, a carreira docente do professor substituto recomeça, do zero, de dois em dois anos. E no caso do professor efetivo, o que ele tem a ganhar com a isonomia salarial? De que forma ele é afetado por isso?

É, portanto, isso que entendemos por fragmentação de classe, que remete ao processo de alienação, explicado por Marx, em que o trabalhador não se identifica com o outro, sendo uma relação de estranhamento que se estabelece entre eles. Ou seja, não é que alguns interesses, como os sobrecitados, por exemplo, diverjam; eles simplesmente não se encontram, como se encontram, por exemplo, no reclame por concurso público para professor efetivo. Essa sim é uma causa que, não obstante seja também emergencial, é convergente entre as condições de trabalho do professor efetivo e do professor substituto, porque com um maior número de “efetivos” na universidade, sua carga de trabalho diminui, já que ela se divide entre os que lá já estavam e os que entram. Ao mesmo tempo, o professor substituto transcende de uma condição absolutamente desvalorizada para uma condição melhor, com direito a estabilidade, gratificação, quinquênio⁷⁷, benefícios trabalhistas indiretos, tais como plano de saúde etc., vínculo permanente com a pesquisa e tudo o mais.

Finalmente, reconhecemos que, no momento, não temos consistência de dados para determinar se há ou não uma fragmentação do movimento docente da UECE. Entretanto, nossa hipótese, no calor imediato das análises, é que há sim um esfacelamento político entre os professores substitutos e os professores efetivos da referida instituição de ensino. O que, ao fim e ao cabo, representa um refreamento à luta maior, cuja reivindicação é uma universidade, como já dito linhas atrás, pública, gratuita, presencial, de excelente qualidade, dotada de autonomia, que assegure boas condições de trabalho, formação humana e formação profissional crítica, com garantia de permanência proporcionada pela assistência estudantil, e embasada pela articulação do tripé “ensino, pesquisa e extensão”.

Do mencionado tripé, conforme já exposto, o professor substituto só tem apoio para acessar o ensino. Vejamos os caminhos pelos quais ele alcança a pesquisa, já que a extensão, na sua condição, parece nem existir.

4.3.2 Os esforços do professor substituto em busca da pesquisa: entraves à formação continuada

Pode-se dizer que, sob uma perspectiva tradicional, a continuidade da formação do professor é, habitualmente, concebida como sinônimo de atualização, de “reciclagem” e de

⁷⁷ Quinquênio é a percepção de um adicional de 5% sobre os vencimentos do servidor público, que ocorrem automaticamente a cada cinco anos de efetivo exercício no cargo. Do cálculo por tempo de serviço: 5% ao completar cinco anos no cargo; 10% ao completar dez anos no cargo; e assim por diante, até o limite de sete quinquênios. Disponível em: <http://interno.maua.sp.gov.br:8100/arquivos/manualdoservidor/quinquenio.pdf>. Acesso em: doze de fevereiro de 2016.

seguimento da qualificação profissional, a fim de que o docente se aproprie, por exemplo, do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e das mais engenhosas novas metodologias didáticas, como condição *sine qua non* para se manter ativo no mercado de trabalho. Todos esses quesitos praticistas e pragmáticos, que se propõem a sintetizar a formação continuada do professor, atendem muito menos a necessidade de formação do sujeito e muito mais aos requerimentos do capital.

Nesse sentido, sob um prisma completamente oposto à perspectiva tradicional, elencamos a dimensão da pesquisa enquanto substância invariável da formação do professor, na qualidade de elemento que instiga a constante indagação e que excita ao posicionamento crítico, cujo objetivo é transcender a imediaticidade da realidade.

Dessa forma, em vista do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, o lugar mais óbvio ao professor para dar continuidade à sua formação docente, a partir de uma atitude investigativa e de um contato com a ciência, deveria ser a universidade, especialmente através dos grupos e laboratórios de pesquisa, e pela inserção na pós-graduação *stricto sensu*. Entretanto, no caso do professor substituto lhe surgem entraves, que só são, em parte, superados por questões subjetivas, como o esforço pessoal. Esse trabalhador tem que se desdobrar entre o espaço por excelência que a universidade lhe destina, que é a sala de aula, e entre a pesquisa, nela incluída a produção científica – que deve ser em grande quantidade e, preferencialmente, publicada em periódicos *qualisados* pela CAPES.

Assim, deve o professor substituto, durante sua breve estadia na universidade, encontrar um tempo, que não é, sob nenhuma hipótese, remunerado, para se dedicar as atividades de pesquisa, não deixando de dar conta de suas atividades de ensino. Ou seja, ao “substituto”, o Estado paga metade para que ele trabalhe o dobro. Vejamos a narração acerca desses fatos cotidianos:

A história da produção é onde, pode botar em letras garrafais, é onde eu estou tendo a maior dificuldade, porque a gente trabalha muito, a gente [...] é engolido por esse tempo que corre [...] Então, assim, eu apresentei alguns artigos agora num congresso, mas preciso muito potencializar isso! Não estou satisfeita com a minha produção, porque é o Lattes que não está satisfeito, é a CAPES que não está satisfeita com a minha produção! Eu estou fazendo o possível que está dando para mim, até mais do que eu posso [...] A possibilidade [...] da pesquisa para o “substituto” existe, mas é essa intensificação do trabalho [...] (*Professora 3*).

A mesma professora acima citada concebe a pesquisa como elemento requintador da formação do professor e que, por consequência, potencializa a formação discente através do ensino. Nesse sentido, a sala de aula é a síntese, e não a essência, de todas as ações

docentes; portanto, reduzir a docência ao espaço da sala de aula é tratar a educação sob uma perspectiva simplista, na qual se estabelece uma relação instrumental em que um sujeito deposita um compêndio de conhecimentos sobre outro sujeito, que, de forma passiva, os recebe, sem significativas reflexões.

Ao mesmo tempo, um professor que se contraponha às exigências do tipo *produtivistas*, tem sua realidade e também sua subjetividade agredida de variadas formas, podendo, em relação a este último caso, ser tachado de inútil, de desnecessário, de incompetente, entre outros atributos que lesam suas condições físicas e mentais, dilacerando sua saúde. Ademais, todo esse contexto de violência ao trabalhador é aumentado em virtude de outros aspectos, como as questões de gênero, que atravessam, simultaneamente, condições de trabalho e de vida, conforme se trata na última seção desta pesquisa.

4.3.3 Vivências extratrabalho: questões de saúde, de gênero e tempo livre

O modo de produção capitalista se consolida mediante o desenvolvimento da industrialização e a expansão da urbanização, no decorrer do século XIX, período no qual as condições de trabalho e de vida se configuram como as mais nefastas possíveis. Tais condições laborais envolvem jornadas de trabalho muito longas e intensas, salários ínfimos, emprego de crianças, fábricas insalubres e maquinário perigoso, o que resulta em muitos acidentes e mortalidade dos trabalhadores.

Desta conjuntura de mal estar do operariado, desdobram-se uma subalimentação, moradias miseráveis e aglomeradas, acarretando epidemias e enfermidades sociais. Isto convoca a intervenção do Estado, numa perspectiva higienista/sanitarista, não só de restauração da moral, mas também de controle dos trabalhadores. Estes, por sua vez, extrapolam para o cenário político as suas condições de trabalho (e de vida), ao passo em que reclamam direitos e a transformação da sociabilidade vigente, ameaçando o poder da classe dominante.

Em meio a tais circunstâncias, repercutem intervenções no âmbito da saúde da população, as quais outorgam maior protagonismo à medicina, dando origem ao ramo da *medicina do trabalho*, cuja atenção se volta, entre diversos segmentos, à saúde dos trabalhadores, tanto no que concerne aos seus corpos como em relação às suas mentes.

Desse modo, surgem os estudos e as práticas em relação à *saúde do trabalhador*, de propósitos muito mais orientados à reprodução do sistema do capital, do que propriamente do bem-estar dos trabalhadores, já que, parafraseando Laurell & Noriega (1989), é imperativo

analisar a dimensão da *saúde do trabalhador* como uma expressão concreta da exploração destes sujeitos, engendrada sob a relação capital/trabalho. Consequentemente se atribui centralidade ao trabalho nas relações sociais, sobretudo na contemporaneidade, cujas configurações apregoam, falaciosamente, o seu fim.

Em oposição ao que difunde a atual ideologia burguesa, advogamos que o trabalho não morreu, apenas tem se metamorfoseado frente à crise do capital. Em se tratando de seu corrente formato, Mendes & Wunsch (2011, p. 465) assinalam:

A configuração do trabalho no sistema capitalista tem apresentado, em seus vários ciclos, sistemas gerenciais com evolução crescente da produção, da qualificação profissional, do ritmo de trabalho e da fragmentação do processo produtivo. **O contexto é de precarização, flexibilização, trabalho parcial, polivalência de funções, redução dos postos de trabalho, aceleração no ritmo da produção e das ações somado ao desemprego estrutural, à implementação de novas tecnologias, com salários em declínio e/ou instáveis. Ressaltam-se ainda outras questões relacionadas à precarização dos contratos de trabalho, tanto aquelas denominadas de precariedade objetiva (contrato por prazo determinado, trabalho temporário), quanto as de precariedade subjetiva, tão ou mais prejudicial à saúde quanto a anterior**, como a instabilidade dos contextos técnicos e organizacionais (...). Constitui momento predominante da atual produção do capital a busca do envolvimento do trabalhador enquanto disposição intelectual-afetiva com a lógica da valorização do capital, portanto para além do “fazer” e do “saber”. (Grifos nossos).

Dito isso, é neste cenário que retratamos o capitalismo contemporâneo em que transcorre o trabalho docente e seus impactos sobre a saúde dos professores, de modo que, conforme Borsoi & Pereira (2011, p. 123), “[...] os desdobramentos desse novo quadro na vida dos docentes têm sido, entre outras coisas, a **sobrecarga física e psíquica**, que se expressa em modos diversos de sofrimento e adoecimento, principalmente os de ordem psicoemocional.” (Grifos nossos).

Os sujeitos desta pesquisa apontam que seus principais sofrimentos relacionados à docência decorrem de jornadas de trabalho extensas, – extrassala de aula, inclusive –, aceleradas, com muitas atividades para planejar e provas e trabalhos para corrigir, leitura, estudo, escrita manual e digital quase o dia inteiro, mesmo no ambiente doméstico. Seus esforços objetivam cumprir as determinações da instituição de ensino e da própria lógica macroestrutural, ambas pautadas pela lógica *produtivista* e utilitarista do capital contemporâneo. Sob essa ótica, nos parece que os professores substitutos se sentem destituídos do direito de adoecer, expropriados da sua condição de serem seres humanos, em vez de máquinas, em face da acentuada desvalorização a que são submetidos.

Neste particular, a saúde do trabalhador docente em situação de “substituto” não diz respeito simplesmente ao seu esgotamento físico, ocorrido em face da sobrecarga de trabalho ou ao fato de trabalhar em pé ou com o uso excessivo da voz, requerido pela sala de aula; mas também em relação ao sofrimento psíquico, com intenso desgaste mental, cuja concepção “[...] está vinculada à ideia de consumo do substrato e das energias vitais do trabalhador. [Cujo conceito] Adotou originalmente como fundamento teórico o materialismo dialético e a perspectiva histórica.” (Laurell & Noriega *apud* SELIGMANN-SILVA, 2011, p. 123).

O desgaste é abordado pela mesma autora enquanto produto de uma correlação desigual de poderes e forças, cujo trabalhador se torna uma espécie de “perdedor”; no caso do professor substituto, alguém que perde para o Estado ou, numa visão mais imediata, que perde para o professor efetivo. Sua perda, incitada pelo trabalho alienado, se refere à sua capacidade corporal (física e cognitiva) e psíquica (emocional), bem como ao dilaceramento de sua subjetividade e identidade.

Tais aspectos têm a aparência de serem, no limite, superáveis, em vista do afeto e do zelo que estes sujeitos reservam à profissão a qual escolhem dedicar a vida.

Não é surpresa que as condições de saúde estabeleçam íntima relação com a subjetividade do professor, de como ele se percebe no seu processo de trabalho, se sente que possui autonomia, se sente que é valorizado profissionalmente com possibilidade de ascensão, se sente que é respeitado como ser humano passível de limites, falhas, adoecimento e imprevistos.

É notório que as condições de trabalho se entrelaçam às condições de saúde, que, por sua vez, são aqui permeadas por questões de gênero, em virtude dos sujeitos da presente pesquisa constituírem-se de mulheres. Nesse sentido, este estudo indica que a realidade do trabalho docente feminino possui particularidades sociais que diferenciam o empenho, bem como as renúncias das mulheres, da dedicação empreendida pelos homens. Entretanto, cabe esclarecer que não há aqui uma intenção de se hierarquizar a dedicação profissional dos sexos. Porém, como diriam Borsoi & Pereira (2011, p. 123) “[...] apesar de os encargos docentes serem semelhantes para homens e mulheres, são estas que sentem com maior intensidade a sobrecarga da jornada de trabalho, bem como as consequências das condições laborais em suas vidas.”

Os âmbitos profissional e doméstico compõem um distinto cotidiano experimentado por homens e mulheres, pois estas, historicamente, fazem referência ao

cuidado, ao lar, à maternidade, atividades estas que ocupam uma posição social de certa inferioridade, cuja naturalização é ratificada por concepções, inclusive, de ordem religiosa.

É patente que a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho, os papéis sociais a ela atribuídos desde os primórdios, não se esgotam, ao contrário: carreira profissional e vida doméstica se somam, causando-lhe prejuízos irreparáveis.

No caso do trabalho acadêmico, que não se limita aos muros universitários, mas que extrapola para o âmbito privado, é possível afirmar que as professoras, que acabam por levar seu trabalho para casa, dividem-se entre as atividades docentes – as quais se caracterizam por intenso esforço cognitivo e concentração intelectual, cuja realização não pode, portanto, ocorrer mecanicamente – e as tarefas domésticas, forjando, no mínimo, uma verdadeira *tripla jornada de trabalho*.

Neste sentido, interroga-se: qual é a possibilidade real de tempo livre para as mulheres docentes? É válido afirmar que, para as mulheres que buscam conciliar a vida profissional e familiar, o resultado é uma sobrecarga de afazeres, que quando não alcançados, desdobram-se num grande sentimento de frustração, adensado pela expectativa e cobrança da sociedade burguesa, cuja orientação se dá por um profundo machismo, que responsabiliza a mulher por quase todas as mazelas sociais⁷⁸.

No entanto, de uma forma geral, os docentes, homens e mulheres, relatam pouco tempo disponível para se deleitar sobre o ócio, pois suas vidas giram em torno das “mil e uma” atividades acadêmicas, próprias da docência, da pesquisa e, por vezes, de outros espaços sócio-ocupacionais, muito comumente exercidos pelos professores substitutos como complemento de renda.

Em face do somatório de empregos e de suas respectivas atividades, o tempo livre dos docentes é entendido não como um período de descanso, mas preenchido pelo adensamento das relações familiares, com passeios, viagens, e pelas indispensáveis “válvulas de escape”. As atividades físicas, tais como andar de bicicleta e correr, além de atividades culturais, como o canto, por exemplo, são momentos que são relatados pelos professores substitutos como forma de espairecer e de lidar, sobremodo, com o desgaste mental e o estresse, cujos principais fatores estressores vinculados ao trabalho são aqueles relacionados às exigências para a realização das tarefas, que determinam a sobrecarga quantitativa e

⁷⁸ No tocante à responsabilização da mulher pelas mazelas sociais, este texto se refere às concepções conservadoras e misóginas de “desagregação familiar”; às violências cometidas contra a mulher; a drogadição massiva da juventude; entre outras expressões que se desdobram do conflito de classes, mas que são difundidas pela ideologia burguesa como resultantes da inserção da mulher no mercado de trabalho ou mesmo da ampliação dos direitos femininos. Para aprofundar, *vide* Beauvoir (1970); e Antunes (2009), as quais, mesmo não sendo leituras complementares entre si, são bastante enriquecedoras no que toca à questão do gênero feminino.

qualitativa, bem como a subcarga qualitativa do trabalho repetitivo e fragmentado; além disso, a falta de possibilidade de tomar decisões e a burocracia; a falta de perspectivas quanto ao progresso profissional; a pouca segurança no emprego; e problemas na interface trabalho/lar (SELIGMANN-SILVA, 2011).

Os elementos acima indicados retomam o que já apontamos e no seu último item ratifica o depoimento a seguir:

O trabalho docente é um trabalho que eu digo que você só continua se você quer mesmo. Se você sabe do que você quer. Não é a história da vocação não, não é por isso não, é porque você precisa se decidir se você quer ser professor ou não. Porque é um trabalho intenso o tempo todo! E não é o meu trabalho dentro da universidade, porque [...] ele é uma síntese de todo um trabalho que eu tenho fora dela [...] ele está aqui nesse espaço privado. E esse meu espaço privado é constituído por outras relações [...] vinculados ao espaço doméstico. Qual é o lugar da mulher nesse espaço doméstico? É o espaço da maternidade. Qual é o lugar da maternidade hoje? É o espaço das relações afetivas com os amigos, com os vizinhos. Então, ele vai se entrelaçando nisso tudo e vai se tornando muito intenso [...] e vai fazendo a gente refletir do quanto, na universidade, a desigualdade de gênero é tão real e tão forte! Porque esse meu espaço privado, [...] doméstico, ele não conta lá, é como se ela não existisse (*Professora 3*).

A fala da professora nos remete a pensar sobre a questão de ser mulher e de ser mãe na sociedade contemporânea, a qual exige que esses seres dêem conta de uma sobrecarga de papéis sociais, de forma natural, individualizada, solitária e desvinculada das mediações históricas das sociedades de classes. Daí Mészáros (2011) afirmar que temáticas feministas, por exemplo, não têm condição de serem absorvidas pelo capital, simplesmente porque não faz parte da sua estrutura, não podendo ser integradas e incorporadas de maneira resolutiva pelo capital e seu sistema de sociometabolismo.

Em conclusão, propugnamos que a emancipação da mulher deve se articular ao potencial emancipatório do trabalho, convertendo-se, desse modo, em movimentos emancipatórios dotados de uma questão específica indissociada do processo de emancipação humana. Do contrário, não passam de intenções e meros discursos esvaziados de sentido quando proferidos sob esta sociabilidade, cujos atos de resistência são, facilmente, minados pelo sistema. O que, em última instância, torna legítima e urgente a alternativa do socialismo/comunismo, a qual balizada pelo revolucionário marxismo ontológico – o marxismo autêntico –, que não propõe a libertação de determinado gênero, grupo étnico, ou outros, mas a plenitude da liberdade a toda raça humana.

5 CONCLUSÃO

O tempo presente é sublinhado por vastas transformações de ordem socioeconômica, político-cultural e até mesmo no âmbito da subjetividade humana. Tal cenário, historicamente datado desde os anos de 1970, transfigura-se devido a uma série de razões, as quais convergem para a crise de um padrão de acumulação do capital – denominado fordismo – e para o predomínio de outro – denominado “acumulação flexível”, cuja maior característica é o seu confronto direto com a rigidez do modelo anterior.

Assim, a conjuntura mundial é frisada por mudanças tecnológicas (informática, automação, robótica etc.), pela procura de novas linhas de produtos e nichos de mercado, pela dispersão geográfica em busca de locais que se dobrem a um maior controle e intensificação do trabalho, ante medidas de aceleração do tempo de giro do capital e por fusões – estágio do capitalismo monopolista –, numa perseguição aos superlucros.

Em face desse reajustamento sociopolítico, que intenciona a restauração do capital num contexto de crise, de oscilações e de incertezas, o modelo de acumulação flexível requer novos setores de produção, fornecimento intenso de transações financeiras, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento do “setor de serviços”, compressão do espaço e do tempo, etc.

Para a classe trabalhadora, as consequências são as mais sombrias, sendo esta, portanto, mais pressionada, mais fortemente controlada, frente ao alto nível de desemprego, sofrendo a destruição/reconstrução de suas habilidades, que ocasiona uma retração aos seus salários reais, um retrocesso do seu poder sindical, sujeitando-a a formas de trabalho cada vez mais precárias (flexitempo, subcontratação, terceirização etc.).

As ditas metamorfoses do “mundo do trabalho” incorrem tanto sobre as condições objetivas quanto subjetivas do trabalho, tendo em vista que a “flexibilização” exerce sobre os trabalhadores forte fetiche, apresentado-se como algo benéfico, porque parece lhes conceder maior autonomia e maleabilidade, sobretudo no que se refere à jornada de trabalho.

Com a acumulação flexível, novas formas de organização do trabalho entram em cena, a exemplo do modelo toyotista (ou modelo japonês), caracterizado, em síntese, por agregar tecnologias poupadoras de mão de obra, com métodos de intensificação do trabalho (*Kanban*, *Kaizen*, “*Just in time*” etc.), flexibilização da produção e personalização dos produtos aos desejos da *clientela*. Logo, faz-se necessária uma aceleração do tempo de giro do capital, com técnicas de obsolescência programada, ao mesmo tempo em que se proliferam gostos e modas fugazes e a indução de novas necessidades sociais.

O capitalismo contemporâneo é, portanto, o lugar da instabilidade, do fugidio, do efêmero, da recusa aos valores sólidos, do espetáculo, da celebração do novo e da mercadificação das necessidades mais primitivas dos seres humanos. Vive-se num ambiente competitivo, de individualismo exacerbado e de naturalização das desigualdades sociais.

Neste caótico contexto de mudanças em todo o globo terrestre, as principais formas de reação burguesa para o enfrentamento da crise são as mudanças no “mundo do trabalho” e da produção, cujo sustentáculo ideológico é o ideário neoliberal, que deve ser, neste ensejo, mundializado.

No Brasil, o neoliberalismo aporta no início dos anos 1990, durante o breve governo Collor, consolidando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob o discurso de uma “reforma” do Estado. Todavia, como esta se dá de forma enviesada, isto é, às avessas de um processo democrático que efetiva direitos, o que realmente ocorre é uma contrarreforma do Estado brasileiro, irrompendo sobre uma nação que mal saíra de um período ditatorial e que nem chega a experimentar um Estado de Bem-Estar Social.

Num processo de adaptação passiva do Brasil à lógica mundial do capital, logo o país é tomado pela onda neoliberal, conforme orientam os organismos transnacionais do capital – como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), entre outros –, sendo largamente aderida pela conservadora elite brasileira.

O receituário neoliberal pauta-se, não apenas, mas principalmente, na liberalização comercial e financeira, na focalização das políticas sociais e na ampla privatização da coisa pública. Ou seja, o neoliberalismo caminha aliado à paulatina e mistificada transformação dos direitos em mercadorias. Assim, sob o discurso da “modernização”, o capital vem desmontando, juntamente com outros direitos, a educação, sobretudo no âmbito universitário.

Neste sentido, a presente pesquisa, de natureza exploratória, em vista de seu cariz aproximativo, teve como objetivo apontar, de modo inicial, a desvalorização das condições do trabalho docente, particularmente dos professores substitutos, numa universidade pública brasileira. Na qualidade de perspectiva metodológica da presente pesquisa, a ontologia marxiana embasa tanto as análises teórico-bibliográficas, bem como as análises empíricas referentes à ida ao campo em fevereiro de 2016.

Os principais resultados apontam para a desvalorização das condições de realização do trabalho docente, especificamente do professor substituto da UECE, que atua subcontratado, recebendo uma remuneração que, em geral, é a metade dos vencimentos do professor efetivo, mediante jornadas de trabalho intensificadas e extenuantes, que enaltecem o

aulismo e o *produtivismo* em detrimento da pesquisa, da extensão e da própria função social da universidade, que é a produção do conhecimento.

Nesse sentido, trazemos considerações a respeito do próprio desvio de função da legislação regulamentadora da condição de professor substituto, especialmente do âmbito universitário público.

Ademais, em relação à organização política dos docentes da UECE, cujos professores substitutos fazem parte, questiona-se se ante o estabelecimento de pautas específicas entre eles e os professores efetivos, não está ocorrendo uma fragmentação de classe no interior do movimento. Em seguida, entendemos que a dimensão da pesquisa, enquanto elemento integrante da formação continuada do professor, é, *grosso modo*, bastante limitada ao professor substituto, de modo a impactar negativamente sobre suas atividades docentes remanescentes.

Por fim, concluímos que todos esses aspectos repercutem dialeticamente nas vivências extratrabalho do professor, em questões de saúde, de gênero e do seu tempo livre. Por isso, não consideramos desnecessário repetir que a saída para tantas imposições e constrangimentos é, segundo Mészáros (2011), a transcendência do capital, liderada pela classe proletária, cujos professores não fazem parte, mas devem a ela se juntar, rumo a um outro metabolismo de controle societal, sendo a alternativa socialista/comunista a mais hegemônica das propostas revolucionárias, uma vez que é dotada de tamanha lucidez.

Longe de qualquer determinismo, reiteramos com o autor que: “A resposta dependerá de nosso sucesso ou fracasso na criação dos necessários movimentos estratégicos, e instrumentos capazes de assegurar uma efetiva transição para uma sociedade socialista” (*Id. Ibid.*). Afinal, a história não acabou, pelo contrário, continua sendo diariamente escrita pelas mais diversas singularidades da espécie humana, que, mesmo sob as mais deploráveis condições materiais e espirituais, teimam em tecer fios invisíveis que os costuram ao gênero humano. Em última análise, como nos ensina Trotsky, toda revolução parece impossível até que se torne inevitável.

REFERÊNCIAS

- AIMI, Daniela da Silva. **A realidade do professor substituto nas universidades da Região Sul do Brasil**: contribuições para a qualidade do trabalho docente. Defesa em: 01/04/10. 105f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Santa Maria/RS, 2010.
- ALVES, Danielle Coelho & DO VALE, Erlênia Sobral. **Trabalho docente precarizado**: condições de trabalho dos professores substitutos da UECE. IN: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo2/trabalho-docente-precarizado-condicoes-de-trabalho-dos-professores-substitutos-da-uece.pdf>. Ano de 2015. Acesso em: 13 de fevereiro de 2016.
- ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. [10 reimpr, rev. e ampl.] São Paulo: Boitempo, 2009. (Coleção Mundo do trabalho).
- BARATTO, Samuel da Silva. **O professor substituto**: repercussões na formação inicial docente – um estudo de caso. Defesa em: 15/04/10. 199f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Santa Maria/RS, 2010.
- BATISTA, Paulo Nogueira. O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latinoamericanos. IN: BATISTA, Paulo Nogueira. [*Et al*]. **Em defesa do interesse nacional**: desinformação e alienação do patrimônio público. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.
- BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BEHRING, Elaine & BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Biblioteca Básica do Serviço Social).
- BORSOI, Izabel Cristina Ferreira & PEREIRA, Flavílio Silva. Mulheres e homens em jornadas sem limites: docência, gênero e sofrimento. IN: **Revista Temporalis**, Brasília, DF, ano 11, n.21, pp.119-145, janeiro a junho de 2011.
- BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. IN: Rev. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Volume I: fatos e mitos. 4 ed. São Paulo: Difusão Europeia do livro, 1970.
- BRASIL. ANDES-SN. **Universidades estaduais mantêm greve em 2015**. Disponível em: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=7228>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2015.

BRASIL. Diário Oficial do Estado do Ceará. **Emenda Constitucional n.º 42**. Contratação por tempo determinado de doze meses prorrogável por mais doze meses. Governo do Estado, Ceará, 15/set./1999.

BRASIL. Diário Oficial do Estado do Ceará. **Lei Complementar n.º 14**. Contratação por tempo determinado nas universidades públicas. Governo do Estado, Ceará, 15/set./1999.

BRASIL. Diário Oficial do Estado do Ceará. **Lei Complementar n.º 105**. Governo do Estado, Ceará, 26/dez./2011.

BRASIL. FUNECE. CONSU. **Resolução n.º 1032 de 16 de janeiro de 2014**. Normas para a realização de seleção pública de professor substituto/temporário da Fundação Universidade Estadual do Ceará (FUNECE), 2014.

BRASIL. Globo.com. **Salário mínimo em 2016**: saiba o valor. Disponível em: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/01/salario-minimo-em-2016-saiba-o-valor.html>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8745 de 09 de dezembro de 1993**. Contratação por tempo determinado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8745cons.htm. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n.º 94.664 de 23 de julho de 1987**. Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BRASIL. SINDUECE. **Conheça as perdas salariais dos professores substitutos**. Disponível em: <http://www.sinduece.org.br/blog/sinduece-blog/categoria/sem-categoria/conheca-as-perdas-salariais-dos-professores-substitutos>. Publicizado em 06 de dezembro de 2010. Acesso em: 04 de setembro de 2013.

BRASIL. SINDUECE. **Prestação de contas**. Disponível em: <http://sinduece.org.br/servicos/prestacao-de-contas/>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BRASIL. SINDUECE. **Sinduece leva situação dos professores substitutos ao Ministério Público do Trabalho**. Disponível em: <http://www.sinduece.org.br/blog/sindueceblog/categoria/semcategoria/sinduecelevasituacao-dos-professores-substitutos-ao-ministerio-publico-do-trabalho>. Publicizado em 12 de junho de 2012. Acesso em: 04 de setembro de 2013.

BRASIL. UECE. **Uece em números**. Ano de 2014. 78p. Disponível em: http://www.uece.br/uece/dmdocuments/uece_Numeros.pdf. Acesso em: 01 de dezembro de 2015.

BRASIL. UECE. Edital n.º 07. II concurso público para professor assistente da UECE. IN: **Diário Oficial do Estado**. Série 3. Ano VII. N.º 084 – Fortaleza, 12 de maio de 2015. Divulgado em 13 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/ii-concurso-para-professor-assistente>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BRASIL. UECE. Edital n.º 08. II concurso público para professor adjunto da UECE. IN: **Diário Oficial do Estado**. Série 3. Ano VII. N.º 084 – Fortaleza, 12 de maio de 2015. Divulgado em 13 de maio de 2015. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/ii-concurso-para-professor-adjunto>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BRASIL. UECE. Edital n.º 40. XXIII seleção para professor substituto/temporário da FUNECE. IN: **Diário Oficial do Estado**. Série 3. Ano VIII. N.º 019 – Fortaleza, 28 de janeiro de 2016. Divulgado em 01 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://www.uece.br/cev/index.php/2016-02-01-18-23-06>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. Set.-Dez./2003. n. 24. pp. 05-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 01 de fevereiro de 2016.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLLARES, Cecília [Et. al.]. O contexto da contra-reforma. IN: ANDES-SN. Uma **análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo de Lula da Silva**. Caderno ANDES-SN– Grupo de Trabalho de Política e Educação – GTPS/ANDES-SN. Brasília, 2004. pp. 10-22. Disponível em: <http://www.apesjf.org.br/wp-content/uploads/Caderno-Andes-GTPE.pdf>. Acesso em 13 de fevereiro de 2016.

COSTA, Frederico. O pensamento ontológico de Marx e os desafios da luta de classes no século XXI. IN: JIMENEZ, Susana [Et. al.] (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classe: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos**. Fortaleza: EdUece, 2010, pp. 197-216.

FACCI, Marilda. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTANA, Klauter Bez & TUMOLO, Paulo Sérgio. Trabalho docente no capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. IN: **Revista Educ. Soc.** vol. 29, n. 102. pp. 159-180. Jan.–Abr./2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n102/a0929102.pdf>. Acesso em: 25 de janeiro de 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. IN: **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40. Jan.–Abr./2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

HOBSBAWM, Eric. **A era das revoluções – 1789-1848**. 34 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 22 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

IAMAMOTO, Marilda. A questão social no capitalismo. IN: **Revista Temporalis**. Ano II. nº3. ABEPSS. Brasília: 2001.

JIMENEZ, Susana. A política educacional brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): uma crítica para além do concerto democrático. IN: JIMENEZ, Susana [*Et al*] (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classe**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUece, 2010, pp. 15-32.

KOEHLER, Solange Ester. **A trajetória institucional/docente do professor substituto da UFSM**. Defesa em: 30/10/2006. 172f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Santa Maria/RS, 2006.

LAURELL, A.C. & NORIEGA, M. **Processo de produção e saúde trabalho**: e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.

LEHER, Roberto & Alessandra, LOPES. **Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação**. In: VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones em America Latina – Buenos Aires. Julho de 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf. Acesso em: 30 de novembro de 2015.

LESSA, Sérgio. Dicionário da educação profissional em saúde. **Trabalho produtivo e improdutivo**. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/traproimp.html#topo>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

LESSA, Sérgio. **Serviço Social e trabalho**: porque o Serviço Social não é trabalho. 2 ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LESSA, Sérgio & TONET, Ivo. **Introdução à filosofia de Marx**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIRA SILVA, Hiago Trindade. Não vim pra ficar, estou só de passagem: a precarizada vida dos professores substitutos da FASSO/UERN. IN: **Educação & Sociedade**. n. 52. Ano XXII. Julho/2013. pp. 56-67. Disponível em <http://www.andes.org.br/andes/print-revista-conteudo.andes?idRev=40&idArt=193>. Acesso em: 09 de fevereiro de 2016.

LOPES DA SILVA, Maiara. **Entre a paixão e a precarização**: condições do trabalho docente no contexto da mercantilização do ensino superior. 2012. Monografia de graduação. 109 f. Curso de Serviço Social. Faculdade Cearense (FaC). Fortaleza-Ceará, 2012.

MAIA FILHO, Osterne Nonato [*Et. al.*]. O impacto da aceleração tempo-espaço nas relações de produção. IN: **Cadernos de Pesquisa UFMA**. v. 21. n. 02. Ano de 2014. pp. 83-96. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2768>. Acesso em: 26 de março de 2016.

MANDEL, Ernest. **Introdução ao marxismo**. Porto Alegre: Movimento, 1978.

MARIANI, Édio João. A trajetória de implantação do neoliberalismo. IN: **Revista Urutágua**, n. 13, pp. 01-07, ago./nov. 2007. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/013/13mariani.htm>. Acesso em: 04 de outubro de 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 4 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I. 29 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTINELLI, Maria Lúcia. **Serviço Social**: identidade e alienação. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MENDES, Jussara & WÜNSCH, Dolores Sanches. Serviço Social e a saúde do trabalhador: uma dispersa demanda. IN: **Revista Serviço Social & Sociedade**. n. 107, julho a setembro de 2011. São Paulo, 2011, pp. 461-481. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300005. Acesso em: 27 de março de 2016.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na Política de Financiamento da Educação Básica no Brasil**: o FUNDEF no centro do debate. Defesa em: 10/08/05. 243f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará (UFC) – Faculdade de Educação (FACED) – Fortaleza/Ceará, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NETTO, José Paulo & BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. IN: CFESS. **Serviço social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPS, 2009.

NUNES, Joquebede Dias dos Santos. **Saberes docentes de professores formadores em início de carreira no ensino superior**: um estudo com os professores substitutos do núcleo da UESPI em Amarante – PI. Defesa em: 22/08/11. 98f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Piauí (UFPI) – Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto – Teresina/PI, 2011.

PEREIRA, Potyara. **A questão social e as transformações das políticas sociais**: respostas do Estado e da sociedade civil. IX Congresso Brasileiro De Assistentes Sociais. Palestra proferida em 20 de julho de 1998 no Painel de Abertura. Goiânia/GO, 20 a 24 jul. 1998.

PITTHAN, Luiza de Oliveira. **Exposição do professor substituto da saúde ao estresse no trabalho**. Defesa em: 20/12/10. 70f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – Centro de Ciências da Saúde – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Santa Maria/RS, 2010.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REK, Marcos. Âmbito Jurídico. Os princípios basilares da administração pública e os aplicáveis às licitações. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos%20leitura&artigo_id=13610. Acesso em 01 de fevereiro de 2016.

SANTOS, Deribaldo, JIMENEZ, Susana e MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. O ensino superior não universitário no Brasil: a reforma para o mercado. IN: JIMENEZ, Susana [Et. al.] (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classe**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUece, 2010, pp. 107-126.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Universidade, ciência e violência de classe**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

SELIGMANN-SILVA, Edith. **Trabalho e desgaste mental**: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Jani Alves da. Reflexões sobre a história do capitalismo. IN: **Revista Filosofia Capital**, v. 2, n. 5, pp. 102-122, Maringá-PR: 2007. Disponível em: <http://www.filosofiacapital.org/ojs-2.1.1/index.php/filosofiacapital/article/view/55>. Acesso em: 14 de outubro de 2015.

TAVARES, André Luis dos Santos. **A precarização do trabalho docente na educação superior**: um estudo sobre a contratação temporária de docentes na Universidade do Estado do Pará. Defesa em: 14/10/11. 271f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Pará (UEPA) – Instituto de Ciências da Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Belém/PA, 2011.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TORTORA, Gerard. **Corpo humano**: fundamentos de anatomia e fisiologia. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semiestruturada

Nome do/a prof. entrevistado/a: _____ Sujeito n.º _____
 Formação: _____ Titulação atual: _____
 Centro em que trabalha na UECE: _____
 Outra atividade remunerada além da docência na UECE: _____

Categoria central: Condições de trabalho

(Ingresso na UECE) 1. O que lhe levou a trabalhar na UECE?

2. Quando chegou?
3. Permanência/Intervalos:

(Jornada) 1. Carga horária semanal:

2. Remuneração:
3. Turno/s:
4. Quantas disciplinas:
5. Atividades acadêmicas:
6. Fale sobre estas condições de trabalho.
7. Fale sobre autonomia.
8. Fale sobre seu relacionamento com os “professores efetivos”.
9. Fale sobre sua relação com a gestão.
10. O que pensa da condição de “professor substituto”?
11. O que pensa da conjuntura da UECE?
12. Fale sobre suas perspectivas de continuar na UECE.
13. Ensina fora da UECE?
14. Você se identifica com a docência nos atuais moldes em que ela é realizada?

Subcategoria 1: Formação continuada

1. Comente sobre sua relação com a pesquisa **dentro** da UECE.
2. Comente sobre sua relação com a pesquisa **fora** da UECE.
3. Comente sua relação com a extensão na UECE.
4. A UECE lhe proporciona a formação continuada (cursos, capacitações etc.)?

Subcategoria 2: Organização política

1. Comente sua participação no/ colegiado/s da UECE.
2. Fale sobre sua relação com o sindicato da UECE.
3. Comente sua relação com o movimento docente (assembleias, mobilizações).
4. Você considera que os interesses dos “professores efetivos” são os mesmos dos “substitutos”?
5. Enquanto “substituto”, você se identifica com o “efetivo”?

Subcategoria 3: Vivências extratrabalho

1. Como você relaciona as referidas condições de exercício da docência às suas condições de vida?
2. Relacione as suas condições de trabalho às suas condições de saúde.
3. Fale sobre seu tempo livre.