

# A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: ALGUMAS REFLEXÕES

*THE EXPLOITATION OF TEACHING WORK: SOME REFLECTIONS*

*LA EXPLOTACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE: ALGUNAS REFLEXIONES*

Milena Gomes Medeiros<sup>1</sup>

## Resumo

O objetivo do presente texto é compreender os determinantes que configuram a exploração do trabalho docente pela via da precarização — no contexto da contrarreforma da Educação Superior no Brasil. Investiga-se, assim, em quais condições de trabalho essa precarização se efetiva e quais são as competências demandadas na conjuntura de crise estrutural do sistema capitalista e no campo da dominação hegemônica.

**Palavras-chave:** Exploração. Educação superior. Precarização. Competências.

## Abstract

The purpose of this text is to understand the determinants that configure the exploitation of teaching work through precariousness - in the context of the counter-reform of Higher Education in Brazil. It is investigated, thus, in what working conditions this precariousness is effective and what are the competencies demanded in the conjuncture of structural crisis of the capitalist system and in the field of hegemonic domination.

**Keywords:** Exploration. Higher education. Precariousness. Skills.

## Resumen

El objetivo de este texto es comprender los determinantes que configuran la explotación del trabajo docente por medio de la precarización — en el contexto de la contrarreforma de la Educación Superior en Brasil. Se estudia, de esa manera, en qué condiciones de trabajo esa precarización se hace efectiva y cuáles son las competencias demandadas en la coyuntura de crisis estructural del sistema capitalista y en el campo de la dominación hegemónica.

**Palabras-clave:** Explotación. Educación superior. Precarización. Competencias.

## 1 Introdução

Para apreender as determinações que conformam a lógica precária do trabalho docente — na atual conjuntura de crise capitalista — é necessária a abordagem de tal, dando ênfase a esta processualidade histórica; pois, além da dimensão econômica, os elementos ideopolíticos direcionam de modo ímpar os processos de produção e reprodução social do capital e do trabalho.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Alagoas. Docente do curso de Serviço Social da UFAL. Mestre e Doutora em Serviço Social. E-mail: milenagmedeiros@yahoo.com.br.

Refletir esta temática significa articular dimensões, tanto econômicas, políticas, e ideológicas, postas por condições objetivas e subjetivas as quais estamos submetidos nos diversos espaços de realização do exercício profissional do assistente social. Assim, exige-se que apreendamos as implicações desse exercício nas condições de vida, compreendendo, assim, como os indivíduos se movimentam para o atendimento de suas necessidades e de “como essas condições promovem ou obstaculizam, no tempo presente, o desenvolvimento da individualidade e a formação do sujeito profissional, em sua expansão individual e coletiva”, (SANTOS, 2010, p.696).

Cabe referenciar, que não temos a pretensão de esgotar, nesta reflexão, todas as determinações deste processo; haja vista, a riqueza e complexidade da realidade, pois no transcurso deste trabalho, nos permitiremos elencar alguns elementos que se entrelaçam para explicar o lugar ocupado pela política de Educação Superior e o processo de precarização dos docentes, pois o seu entendimento “exige o pleno conhecimento das determinações e implicações da crise estrutural do sistema do capital” (SANTOS, 2010, p.698). Assim, pretendemos expor alguns elementos para que a reflexão seja efetivada, no âmbito de uma perspectiva de totalidade.

Desta forma, partimos da premissa de que após as transformações societárias evidenciadas, principalmente no final dos anos de 1960 e que se espalhou pelos anos de 1980/90 do século XX, ocorreram mudanças tanto no processo de produção de mercadorias quanto na reprodução da vida societal — ambas advindas da crise estrutural do sistema capitalista, em um processo que permitiu o capital buscar respostas/saídas para tal.

Presencia-se a proliferação das ditas políticas de “inclusão democrática” ao ensino superior que tenta construir uma nova intelectualidade pela via das reformas dos currículos, dos novos planos e diretrizes para a educação, com o propósito de responder as novas necessidades de flexibilidade e descentralização da produção capitalista; ou melhor, busca-se, construir um novo perfil de trabalhador que consiga responder às exigências do mercado de trabalho e, assim, auferir os ditos melhores rendimentos, através da sua inserção qualificada, mesmo que de forma precarizada.

Desse modo, os ideólogos do capital, ensaiam responder o acirramento das propostas neoliberais na tentativa de construir uma nova pragmática, o que não significa abandonar as orientações neoliberais, pelo contrário, as expande, já que [...] o novo reside no fato de a burguesia não mais querer nem poder exercitar pelo alto seu poder. Para universalizar a sua ordem, é necessário formar uma cultura geradora do consentimento das classes — isto é, constituidora de hegemonia, (MOTA, 1995, p. 47) ; assim, “[...] passam a perceber que a

ortodoxia neoliberal ao defender tão arraigadamente os valores do “livre mercado” e da “governança corporativa” subestimou os elementos de consenso político e ideológico que devem acompanhar todo o processo de mudanças sociais” (MARANHÃO, 2009, p. 218).

Essa cultura será geradora de uma reforma<sup>2</sup> intelectual e moral, que atenuará os conflitos entre as classes, obtida pela via da interiorização<sup>3</sup> de novos valores fetiches<sup>4</sup> e competências profissionais, advindas do processo de contrarreforma da educação, para que assim, possam atender o receituário das propostas dos organismos internacionais na obtenção do crescimento econômico; ou seja, a busca da expansão/acumulação de capitais, compatibilizado com o desenvolvimento social/equidade e justiça social. Esse processo poderá ser materializado através das avaliações de indicadores como: renda, expectativa de vida e “ativos educacionais” ou, seja, estimula-se o desenvolvimento das capacidades<sup>5</sup> humanas e, dentre as várias alternativas, a educação conseguiria realizar muito bem este papel. Neste interim, lança-se como resposta mais “um mito fetichizado” na resolução dos problemas sociais.

Por fim, destacamos que o processo reorganizativo, em torno de uma nova cultura do trabalho, dissemina a adaptação às novas normas da sociedade flexível e de um perfil de trabalhador que se ajuste com mais facilidade a esta lógica, e assim, o desemprego e a precarização do trabalho transferem para o trabalhador a responsabilidade por sua própria empregabilidade (MOTA, 2008).

A maneira trazida pela modernidade, a partir da razão dialética de conceber e refletir a sociedade, de produzir conhecimentos não é mais considerada central nas análises por alguns teóricos que se debruçam na arte de pensar os problemas e soluções da sociedade em que vivemos. Assim, ganham espaço as novas reflexões trazidas pela pós-modernidade, com o sentido do fragmento, do efêmero, da circulação de mercadorias como conceitos centrais para analisar a produção e reprodução social e, assim, distanciam-se da articulação necessária entre produção/troca/consumo/distribuição. Esse momento foi denominado por Luckács (1968), de *decadência ideológica do pensamento burguês*, devido à sua superficialidade e fragmentação identificada na apreensão do real.

---

<sup>2</sup> Esta categoria foi trabalhada por Mota (1995). Para Alves (2011) um dos elementos explicativos desta reforma, é a transformação desejada e operada na consciência dos indivíduos em uma nova visão de mundo, baseada na inevitabilidade das mudanças em curso, ou seja, ocultando a dimensão histórica das coisas.

<sup>3</sup> Outra forma de obter o consenso, dá-se pela via do conformismo obtido pelas políticas de transferência de renda, desenvolvida na América Latina e em especial no Brasil. Sobre a questão da interiorização dos valores analisaremos mais tarde a partir de Mészáros (2006).

<sup>4</sup> Termo utilizado por Giovane Alves (2011), em que o autor, se refere a valores mercantis/interiorizados de forma consensual, que vem permear a linguagem, e os conceitos buscando formar o novo homem produtivo ao capital.

<sup>5</sup> Esta ideia foi trabalhada pelo Indiano e economista Amartya Sen.

## 2 Crise capitalista e suas implicações para a Política de Educação Superior no Brasil

Longe de esgotarmos todas as determinações que comparecem na processualidade imanente, dialética e histórica das contradições das crises do capitalismo; assim, pontuamos que esta crise que assola, desde os anos de 1970 do século XX, todos os países do capitalismo central e periférico. Aqui devemos tomar as particularidades históricas dos acontecimentos que se deram em diferentes partes do mundo capitalista, mas que guardam suas diferenças, como é o caso do Brasil, que vem, cada vez mais, presenciando um capitalismo que “está se confrontando, a cada crise, com seus limites históricos”, (ARCARY, 2011, p. 1), ao “transformar suas potencialidades positivas em realidade destrutiva” (MÉSZÁROS, 2002, p. 614), e nesta direção conduzem homens e mulheres, a um processo regressivo, devido às consequências sociais e políticas, no âmbito de suas condições de vida e de trabalho. Mézáros (2002) chama esse processo de barbarização da vida social, quando o capital vive uma fase de ascendência histórica esgotada, que permitirá conduzir respostas, cada vez mais, militarizadas por parte do Estado capitalista, centrado na sua funcionalidade penal associada ao assistencialismo em torno das políticas sociais.

Assim, trata-se, de uma crise estrutural do capital sem precedentes na história da humanidade por atingir o desenvolvimento capitalista, em uma escala global e a totalidade da força de trabalho — independentemente de sua qualificação profissional — no que se refere ao aumento do desemprego e da precarização do trabalho na forma de terceirização e trabalho temporário (MÉSZÁROS, 2002).

Dito isto, entendemos que a crise não se restringe à sua dimensão econômica, mas abarca a dimensão da reprodução social, que enfatiza seus processos sociopolíticos e institucionais, como também, a singularidade da vida cotidiana dos homens. Desta forma, esta crise atinge, tanto a esfera econômica quanto as esferas sociais e culturais de forma global.

A ideia de crise global ou societal (...) diz respeito ao conjunto das transformações econômicas, políticas, sociais, institucionais e culturais que interferem no processo de reprodução social, seja no sentido de incorporar potencialmente elementos ameaçadores da reprodução, seja no sentido de catalisar mudanças que permitam a reestruturação da reprodução, (MOTA, 2008, p. 88).

Nesta direção, entendemos que a análise das crises deve ser pensada relacionando dialeticamente, além destas dimensões, que enfatizamos acima, a dimensão educacional, pois esta sofrerá fortes inflexões com consolidação/manutenção/reestruturação deste sistema.

Bastar pensar, por exemplo, no desenvolvimento capitalista que impôs a divisão do trabalho manual e intelectual, retirando dos indivíduos que trabalham a possibilidade do

acesso material e espiritual do que foi produzido por eles — expressões da raiz econômica, cada uma na sua forma específica. Assim, ao longo da história deste sistema, ele demonstra sua face destrutiva, esta mesma, já anunciada por Marx em *O capital* (1997). Na obra, Marx demonstra o peso da introdução das máquinas e da ciência como tecnologia/força produtiva, utilizada em larga escala, que tendencialmente conduziria à queda na taxa média de lucro, precipitando dessa forma, crises devastadoras ao longo desta introdução desenfreada. Como um processo de contra tendência, o capital procura formas e estratégias para saná-las, como nos atesta Arcary (2011, p. 120), sobre como a manobra utilizada pelos capitalistas para reduzir a baixa taxa média de lucro, é: “o freio à taxa média de lucro, expressão da decadência do capitalismo, está no barateamento das matérias-primas, renovação de tecnologias, a internacionalização até a última fronteira e, o mais importante, o aumento da exploração da força de trabalho”. Assim, estes elementos estarão em quase todas as formas de enfrentamento da crise, com pesos e magnitudes diferentes a depender da conjuntura.

Compreender hoje a crise sistêmica/estrutural do capital requer entendermos que ele ativa, dois elementos associados, ou seja, a restauração capitalista e a barbárie, instaurando, novos/velhos tempos conservadores; dessa forma, para Alves (2011), isso significa o sociometabolismo da barbárie, identificada pela generalização da sociedade do desemprego, da precarização do trabalho, da informalização e degradação do estatuto salarial, consideradas as novas e velhas formas de estranhamento, fetichismo social e da constituição da subjetividade pelo medo e insegurança da não inserção no mercado capitalista de trabalho.

Sobre a reestruturação produtiva do capital, devemos enfatizar que ela não se restringe, meramente, às inovações tecnológico-organizativas, mas às inovações sócias metabólicas. Como sinal deste processo, citamos a destruição e reconstrução de coletivos de trabalho, que possibilitam a reconstrução de novos trabalhadores para compor o perfil do novo homem produtivo, aberto aos novos ideais de produtividade e desempenho nas empresas e/ou setor público. Desta forma, o capital consegue sedimentar e operar espaços de captura da subjetividade. Ou melhor, a constituição de uma nova hegemonia<sup>6</sup> capaz de articular coerção capitalista e consentimento/persuasão do trabalhador. Assim, diz Oliveira (2010, p. 5) “o consentimento sempre foi o produto de um conflito de classes em que os dominantes, ao

---

<sup>6</sup> Esta nova hegemonia para Oliveira (2010), significa “às avessas”, no caso do Brasil, típica da era da globalização, em que despolitiza a pobreza e as desigualdades, e os transformam em problemas de administração, trazendo a centralidade do programa bolsa família. Concretizando a nova dominação funcional ao capitalismo mundial. Ainda, o autor nos brinda dizendo: “Nos termos de Marx e Engels, da equação “força+ consentimento” que forma a hegemonia, desaparece o elemento “força”. E o consentimento se transforma em seu avesso: não mais são os dominados quem consentem na sua própria exploração. São os dominantes- os capitalistas e o capital, explicita-se que consentem em ser politicamente conduzidos pelos dominados, a condição de que “a direção moral” não questione a forma da exploração capitalista”, (OLIVEIRA, 2010, p. 5).

elaborarem sua ideologia, que se converte na ideologia dominante, trabalham a construção das classes dominadas à sua imagem e semelhança”.

Devemos sublinhar que esta captura tende ao esquecimento das experiências e resistências passadas, possibilitando a construção ideopolíticas de um novo mundo de colaboração e de consentimento para os ideais capitalistas (ALVES, 2011). Estas mudanças operadas pelo sistema na busca de reestruturar-se conduziram de forma diferente das obtidas, — com as propostas do Keynesianismo/fordismo — a generalização dos conceitos e ideias mercantis na vida, no trabalho, no lar e lazer destes sujeitos sociais. Assim, os critérios de produtividade e de desempenho, saem do universo da empresa e se dissemina pela sociedade, tomando as relações afetivas, e na mesma direção, ocasionando implicações na saúde física e mental de todos os trabalhadores.

Estes elementos, ora expostos, sinalizam mudanças, tanto no âmbito da produção, como na organização e gestão da força de trabalho, além das (re) funcionalizações do papel do Estado e de suas formas/estratégias de resposta à reprodução da classe trabalhadora.

Pontuamos que estas proposições ganham — no pós crise<sup>7</sup>—, iniciada nos anos de 2007/2008 no mundo e em especial no Brasil, outras conotações, no que se refere aos impactos deletérios causados pelas respostas neoliberais à crise dos anos de 1970<sup>8</sup> a 1990<sup>9</sup> — que impulsionou o capital a fragilizar sua hegemonia ideopolítica alcançada com o modelo toyotista/neoliberal/flexível<sup>10</sup>, que:

[...] Se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, de mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional, (HARVEY, 2007, p.140).

Nesta direção, os Estados nacionais centram-se seus esforços em garantir no que concernem as políticas de Educação, o ensino fundamental e médio. Quanto ao ensino

---

<sup>7</sup> Inicialmente nos Estados Unidos.

<sup>8</sup> Neste primeiro momento, os neoliberais negavam a necessidade da intervenção do Estado na vida social, considerando-o, causador dos excessivos gastos sociais que conduziu à uma crise fiscal.

<sup>9</sup> É a partir da década de 1990, com o processo de contrarreforma do Estado, que situamos a clivagem da política social, entre privatização e assistencialização da proteção, e neste momento, que encontramos a figura do cidadão consumidor/pobre, objeto da assistência social (MOTA, 2009).

<sup>10</sup> Segundo Harvey (2007), a produção flexível também é considerada como uma maneira de conter a insatisfação dos trabalhadores, instituindo uma forma de gerenciar a produção em que concede, aparentemente, com mais autonomia e participação no local do trabalho, mas que na verdade, impõem a lógica da exploração e alienação do trabalho. Cabe assim, referenciar que o Estado, nesta conjuntura, dentre várias funções, cria mecanismos que desacelerem o conflito entre capital e trabalho, e a educação se encaixa perfeitamente nesta estratégia.

superior, apesar de ser importante a presença do Estado, este deve deixar o seu financiamento a critério da iniciativa privada.

Assim, a então chamada por Castelo (2008), segunda fase do social-liberalismo, ou ainda terceira via, foi conduzida por alguns centros universitários, instituições de pesquisa, com seus representantes, e a grande mídia que passou a construir um novo ideário orientador para as políticas. A partir deste entendimento, os teóricos e pesquisadores passaram a pensar de que forma a pobreza e a desigualdade poderiam ser respondidas, nessa atual fase do capitalismo contemporâneo neoliberal. Passaram a elencar, também, alguns indicadores, que deveriam ser levados em consideração para alcançar os objetivos pretendidos, tais como,

[...]1-diferenças nas características natas dos indivíduos (raça, gênero, inteligência e/ou riqueza inicial); 2-diferenças nas características adquiridas dos indivíduos, como por exemplo, a educação e a experiência profissional; 3-mecanismo do mercado de trabalho (discriminação, segmentação e projeção); 4- imperfeições nos mercados de capitais e, fatores demográficos (fertilidade da população) [...] (CASTELO, 2008, p.26)

Desse modo, tentam assegurar que a redução da pobreza se dá através de políticas compensatórias e a democratização do ‘ativo educacional’, aliado ao aumento do crédito para o acesso a estes ativos, que apesar desta proliferação dos créditos, ainda não atinge a totalidade dos que necessitam, além de implicar o consequente endividamento.

Diante destas considerações, fica claro entender quando nos debruçamos na lei das diretrizes e base da Educação nacional (lei nº 9.394/96), em seu Art 1º que diz que a Educação [...] deverá vincular-se ao mundo do trabalho [...], ou seja, que se deve vincular a qualificação para o emprego. Esta concepção, também pode ser vista no item que trata *sobre o diagnóstico*, contido no plano nacional da educação superior quando expõem que “a educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravaram, se [...] não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento”, (2000, p. 35). Ressaltando, ainda que,

Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior [...] reduzindo as desigualdades [...], (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2000, p.41).

Na trilha destes apontamentos, explicitamos que a “categoria desenvolvimento” é bem presente no recinto das propostas e diretrizes da Educação Superior; porém, com um diferencial, já que este desenvolvimento, tem áreas de conhecimento bem definidas, as então

chamadas áreas duras, dado o seu potencial no desenvolvimento das inovações tecnológicas. Nesta direção, torna-se fundamental que as universidades, centralizem suas exigências no campo da pesquisa tecnológica, como forma de conduzir o processo necessário desta (nova) etapa do sistema do capital.

Portanto, se materializa um tipo de desenvolvimento na Educação, típico das relações estabelecidas no Brasil com o sistema privado<sup>11</sup>, onde a manutenção das atividades das universidades, como ensino, pesquisa e extensão passam a ser fornecida com o apoio do setor público e paralelamente do setor privado, na garantia da suposta qualidade, associada às metas e objetivos do produtivismo intelectual, do número das titulações exigidas, da massificação do ensino obtido por meio da educação à distância. Esses critérios constituem a 4ª meta do plano nacional e estão sendo utilizados como mecanismos de ampliação do acesso a vagas ao ensino superior, sem a necessária contrapartida da contratação de professores, servidores, e melhoria dos espaços de realização dos cursos. São oferecidos pelas universidades privadas, tornando-se um novo mercado altamente lucrativo para os empresários nacionais e internacionais.

Tem-se ainda os critérios de avaliação institucional dos docentes, e discentes, com base no Enade, e dos currículos cada vez mais flexibilizados. Constituindo-se de acordo com o plano nacional: “medidas tão necessárias quanto urgentes, para que a educação superior possa enfrentar as rápidas transformações por que passa a sociedade brasileira e constituir um polo formador de caminhos para o desenvolvimento humano” [...] (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2000, p. 42).

Além disso, expõe que uma das estratégias é [...] “pensar na expansão [...] da formação de qualificação em áreas técnicas e profissionais” (PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2000, p. 41). Assim, esta expansão também tem o objetivo de diminuir as supostas desigualdades da oferta de cursos, entre as diferentes regiões do país, também através do (Reuni). Contraditoriamente, essa expansão vem suscitando um processo de interiorização precarizada das condições e relações de trabalho dos docentes, e dos discentes, no que diz respeito à infraestrutura das universidades, a forma de contratação, praticamente temporária e sem garantias, e ainda o estabelecimento da relação numérica entre

---

<sup>11</sup> Esta relação entre o público e o privado “parece ser diluída para dar lugar à ideia de que todos podemos construir para promover o “bem comum”, ‘bem-estar’, desistoricizando os interesses contraditórios na trama das relações sociais. Sendo fundamental “a evolução de um novo relacionamento entre educação superior, o Estado, o mercado e a comunidade em geral, que pressiona em favor de uma maior responsabilidade e a divisão equilibrada dos custos entre todos os interessados, de modo a garantir o seu desenvolvimento e a melhor administração e responsabilização das instituições de educação superior”, (UNESCO, 2003 apud BRETTAS, 2010, p. 24). Assim, uma das sugestões é fazer que os estudantes financiem seus estudos, sendo necessário a diversificação das fontes de recursos para conduzir a suposta “autonomia”, (BRETTAS, 2010) [grifo nosso].



professor-aluno. Além destes elementos, a permanência precarizada dos alunos nestas instituições e sem falar “do crédito educacional, com prioridade para estudantes de menor renda”, nas instituições privadas, que antes dos estudantes concluírem seus estudos, já se encontram endividados por muitos anos.

Ou seja, este sistema de expansão tem como objetivo ajustar a educação superior às exigências expressas nos documentos dos organismos internacionais direcionados por uma perspectiva de controle de qualidade, fortemente quantitativa e competitiva entre as instituições, e os estudantes. E desta maneira vem se articulando com os princípios da teoria do capital humano e a teoria do capital social em que se defendem o desenvolvimento de atividades de bem-estar em parcerias com o setor privado, ampliando, o acesso a educação. “Neste sentido, o capital social, adquire um caráter cívico e pressupõem a associação da ideia de solidariedade e de uma contribuição individual para resolver os problemas sociais”, (BRETTAS, 2010, p. 17).

Desta maneira vão construindo, pela via da educação, a formação de um ‘capital humano nacional. De modo que as políticas educacionais associadas a outras políticas de combate à pobreza são apreciadas como o melhor caminho para a promoção da “equidade social”, mas que na verdade vem representando uma nova “onda” neoconservadora transvestida de ideais democráticos e cidadã com uma tonalidade tecnocrática, como se não passassem pela luta dos projetos de classe.

Conforme nos atesta de forma brilhante, Castelo (2008, p. 29):

[...] a educação é entendida como um ativo do *portfólio* de investimento de um determinado indivíduo, equiparado à uma ação de empresa a um meio de produção ou qualquer ativo que gere renda para seu proprietário. O Estado brasileiro deve, a todo custo, investir na formação do chamado capital humano, pois os retornos sociais são altos comparados com outras políticas sociais. Enquanto o Estado deve fornecer uma educação de qualidade para todos os brasileiros, em particular aos que não podem pagar por este serviço, os indivíduos pobres devem investir seus melhores esforços nos estudos escolares, que no futuro podem lhes gerar rendimentos monetários. Forma-se, então, uma espécie de simbiose virtuosa da responsabilidade cívica do Estado com o comprometimento moral do indivíduo, [grifos do autor].

Conjugando todos estes elementos expostos, vemos que a saída encontrada pelo capital é compatibilizar o trinômio: oportunidade x capacidade x esforço dos indivíduos.

Diante desses elementos destacados, a contrarreforma da educação no Brasil vem se expressando na flexibilização das relações de trabalho, dos currículos, na privatização e mercantilização, no controle de uma suposta qualidade, além da separação entre ensino, pesquisa e extensão, que na linguagem do Ministério da Educação, “flexibilizar” significa:

“eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-se por “contratos flexíveis”, isto é, temporários e precários [...] adaptar os currículos de graduação e pós graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país [...] separar a docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para os centros autônomos”, (CHAUI, 1999, p. 6 apud GUERRA, 2010, p. 729).

Concluimos que o papel das classes dominante — diante do processo de mudanças regressivas na educação no Brasil — é expandir o seu projeto social liberal como estratégia ideopolítica para o processo restaurador capitalista a, que implicará em um “*projeto educacional*”. Esse projeto associa a formação de um conhecimento técnico instrumental orientado para o mercado, com o objetivo, dentre vários, contribuir na manutenção da dominação ideopolítica e econômica. Assim, a política de educação é tratada como um dos eixos da política econômica para alcançar crescimento econômico, equidade e justiça, via qualificação e ingresso no mercado de trabalho de modo focalizado, privatizante e mercadorizado.

No próximo item, refletiremos como se dá no bojo deste movimento, posto pela malha das determinações capitalistas, o processo de precarização do trabalho docente, mediante suas atribuições e competências nos lócus das universidades.

### **3 A exploração do trabalho docente e a precarização das condições de trabalho e as (novas) competências demandadas**

Entender o processo de exploração do trabalho docente combinado com aumento da intensidade do trabalho e prolongamento da jornada de trabalho, que se dá não só no local de trabalho, mas também de forma intensiva, no lócus da residência; requer, também, compreendê-lo no âmbito das determinações do sistema contemporâneo capitalista, particularizando a funcionalidade na política educacional que incorpora novos conceitos, demandas e competências na busca da captura do envolvimento dos indivíduos, neste caso dos docentes, ao novo projeto hegemônico como resposta às mutações vivenciadas pelo sistema de produção de mercadorias no âmbito de sua crise estrutural — o que vem se efetivando em um mix de resistência e luta.

Nesta trilha argumentativa, compreendemos que a exploração do trabalho docente, pressupõe inseri-la no âmbito das relações de compra e venda de sua força de trabalho nas instituições públicas e / ou privadas, articulando-a com as condições de trabalho, sejam elas físicas, materiais, e humanas traçadas pelo empregador. O empregador condiciona a autonomia profissional do trabalhador, já que é quem determinam questões como: a jornada

de trabalho, o horário, a remuneração, atribuições e competências, e demandas a serem respondidas no âmbito do mercado de trabalho. Assim, nos termos de Yamamoto (2008, p. 215):

Os empregadores determinam as necessidades sociais que o trabalho do assistente social deve responder; [...] eles impõem, ainda, exigências trabalhistas e ocupacionais aos seus empregados especializados e mediam as relações com o trabalho coletivo por eles articulados.

Articulado a isto, entendemos que este processo deve ser pensado, a partir de outra categoria que se articula a esta conjuntura, a partir desta, podemos identificar o conteúdo destas transformações que vem se processando no nível da forma e aparência. Nesta direção, pontuamos o conceito de empregabilidade e de competência como cultivo de captura manipulatória e da exploração embasados na *pedagogia do possibilíssimo via capacidades adquiridas*.

Diante desta assertiva, entendemos que estes conceitos ocultam a lógica crescente do desemprego e da barbárie na atual conjuntura do capital, que impõem, pela mediação maciça dos meios de comunicação, a ideia da massificação de habilidades e competências que são demandadas pelo processo de reestruturação produtiva. Essas capacidades são recebidas no campo educacional que depois de adquiridas possibilitarão a inserção no mercado de trabalho, fonte das demandas, e deste modo, se conquistaria o tão sonhado emprego — ainda que de forma precária, insegura, sem garantias sociais e trabalhistas. Outra ressalva, diante desta lógica, é que na atual conjuntura os ditos “mais qualificados” também estão vivenciando o fenômeno do desemprego estrutural.

Com efeito, estes conceitos jogam no sentido de impregnar nos indivíduos a responsabilização pela sua qualificação e inserção no mercado de trabalho desconsiderando a sua relação com o sistema capitalista de produzir riqueza/acumulação de capitais e ao mesmo passo desemprego/pobreza. Nesta direção, ressaltamos que o próprio entendimento da desigualdade social gerada pelo sistema explorador/opressor do capital, é transvestido para a lógica da competência, pois asseguram que a desigualdade é um processo natural, e que apenas através de novas competências esta desigualdade pode ser destituída. Ou seja, através da capacidade individual e do desempenho meritocrático de visão liberal funcionalista, joga por responsabilizar o indivíduo por sua reprodução material/social. O mais interessante do discurso é que vem considerando que altos índices de desemprego são provenientes da má qualificação e não do próprio processo de acumulação/crise/restauração do capital.

Afinal que tipo de competências são demandas neste bojo de crise/reestruturação do capital? A resposta deve ser buscada e acompanhada pelo próprio processo complexo das necessidades engendradas pelas mudanças no padrão de produção de mercadorias no âmbito das inovações tecnológicas e do novo perfil da força de trabalho requisitada, ou melhor, muitas das competências são ligadas às áreas exatas, as ciências da natureza, a centralidade conferida a matemática, a linguagem dos códigos e símbolos, que vem atravessando a vida cotidiana e as universidades, sejam elas públicas ou privadas passam a ganhar centralidade.

Assim, compreendemos que no âmbito do trabalho, e neste caso, centrado nas universidades, os docentes trabalhadores vem se sujeitando às regras do mercado e do setor produtivo, sendo atribuída a estes, a capacidade de produzir um conhecimento que venha proporcionar as ditas mudanças nas condições de “miséria e “exclusão<sup>12</sup>” da população pobre, conseguida pela mediação de uma formação profissional que os capacite para atender às mutações do mundo do trabalho.

Nesta assertiva, nos filiamos com Oliveira (2003, p. 38), quando ressalta que:

[...] O capital, ao utilizar o conceito de competências, abstrai o desempenho de determinada profissão das relações de conflito e incorpora apenas as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade. Este comportamento não dá maior liberdade ao trabalhador e muito menos, maior autonomia. Diz respeito a atitudes e formas de pensar que criam uma relação de maior subordinação à dinâmica de trabalho estabelecida pelo capital.

Ao instituir este conceito de competência, o capital busca recompor sua hegemonia política, econômica, cultural e moral. Nesta direção, efetiva-se uma nova/velha forma de subsunção formal e real do trabalhador ao capital, pois além do já conhecido aumento da jornada de trabalho, da intensidade do trabalho, e da exploração não só no local de trabalho, mas também no local de descanso e residência vê-se uma nova forma de conhecimento espreado pelo capital determinando o que de fato deverá ser apreendido pelo trabalhador. Ou seja, o seu sistema de saber, fazer, seus valores, e comportamentos são subsumidos pelo capital nesta nova fase de acumulação por espoliação com um diferencial “a luta histórica dos trabalhadores para liberta-se da condição de mercadoria força de trabalho perversamente torna-se hoje uma disputa dos trabalhadores para manter o emprego, ainda que sob condições alienantes”, (FRIGOTTO, 1997, p. 140, apud OLIVEIRA, 2003, p. 73).

---

<sup>12</sup> Este termo merece, a partir do nosso referencial uma crítica, pois não comungamos da ideia de que os indivíduos no sistema capitalista estejam excluídos e que assim necessitassem de políticas de inserção/inclusão para não ameaçar os interesses do capital. Entendemos que não existe exclusão, mas sujeitos que estão inseridos de forma desigual/precarizada, a depender da classe que pertencem.

Nesta assertiva identificamos que os conceitos de empregabilidade e competências constitui uma forma de mascar a realidade em que desconsideram os determinantes políticos, econômicos, e sociais do desemprego estrutural, o que se apresenta enquanto um conceito ideológico utilizado como norteadores das reformas da educação quando “buscam incutir no imaginário social que o projeto de educação está acima das contradições de classe”, (OLIVEIRA, 2003, p. 40). Logo, o conceito de empregabilidade e de competência [...] “surge como um mecanismo adequado das justificativas de classe produzidas pela teoria do capital humano”, (OLIVEIRA, 2003, p. 40).

Nesta direção, a universidade passa a ser pensada a partir de uma racionalidade instrumental de uma saber prático operativo, utilitarista, fragmentada, focalizada, com uma formação aligeirada, pragmática, competitiva e individualista, em que nesta sociedade capitalista e opressora [...] o saber, como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capital. O trabalhador não sendo proprietário de meios de produção, mas apenas de sua força de trabalho, não pode, portanto, apropriar-se do saber, (SAVIANI apud BRETTAS, 2010, p. 15).

Busca ainda, a partir de sua funcionalidade compensatória privilegiar os indivíduos com baixo poder aquisitivo, pela opção da raça, ou da renda compensar esta parte da sociedade -“exército industrial de reserva educacional”- com o artifício ideológico da inserção necessária, que depende do indivíduo ter capacidade de transformar-se em tipo ideal e /ou modelo de trabalhador desejado pelo capital e possível de uma vida democrática que aliás, significa estar em pé de igualdade (leia-se competição) para acessar o mercado. Isto significa que o novo trabalhador deve ser polivalente que venha exercer várias funções no âmbito do trabalho, inclusive de “inspetor de si e dos outros”. Se antes, no modelo fordista/taylorista tínhamos a figura do inspetor/controlador dos trabalhadores, agora esta função está a cargo do próprio trabalhador que controla a si e os outros.

Diante das considerações expostas acima, nos perguntamos: em que condições vêm se desenvolvendo o trabalho dos docentes e quais competências são demandas para estes nesta conjuntura?

Entender o processo desse trabalho requer inseri-lo no âmbito das transformações no mundo laboral, que possui natureza diferenciada com distintas formas de contratações e intensa fragmentação e segmentação dos trabalhadores, estabelecendo para cada instituição, seja ela pública ou privada, condições de trabalho, atribuições e papéis diferenciados, condizentes com o atual quadro societário. Nesta direção, Vale (2012, p. 139-140.):

O trabalho docente na universidade pública, a qual se reorganiza na ampliação da contratação de professores temporários e na intensificação das exigências para manter os padrões de competitividade que garantam a captação de recursos [...] do uso da GED (gratificação de estímulo à docência), aumento do número de alunos em relação aos docentes. [...] Outro alicerce para a precarização foi a pressão exercida a partir da ideia de que os docentes deveriam ser “mais produtivos”.[...] assim, as condições de trabalho são elencadas como fortalecedoras da precarização, via achatamento salarial, diminuição dos recursos do ensino e pesquisa, exigências de produtividade quantitativa, maior ritmo e dinâmica nos trabalhos em grupos de pesquisa, como células de produção submetidas a “capatazes”, agências de fomento via critérios dos editais, necessidade constante de atualização do currículo *lattes*, além da intensificação da jornada, com a necessidade de trabalhos extraordinários para complementação salarial.[...] Do ponto de vista ideológico, entra em cena a articulação entre competição, voluntarismo e empreendedorismo: a produção em série de cursos de pós-graduação *lato sensu* para complementação salarial e aquisição de equipamentos, os serviços de extensão mercantilizados, a produção docente mensurada, classificada por critérios quantitativistas, as diferenças entre professores da graduação e os que conseguem se engajar na pós-graduação. Há também uma pressão para a formação com a redução do tempo de mestrado e para publicações, como condição de uma boa avaliação dos programas e cursos. Enumerando estes diversos exemplos de configuração que hoje norteiam o trabalho docente.

Assim, do ponto de vista das competências o que se observa são exigências no cumprimento de metas quantitativas que acirram a competição entre os profissionais e ocasionam um maior desgaste físico e mental, já que a remuneração no contexto capitalista flexível da cultura da adaptabilidade, é priorizar os esforços individuais dos profissionais. Logo, este processo conduz: “[...] a perda de qualidade da formação universitária que estimulam mecanismos ideológicos que facilitam a submissão dos profissionais às normas do mercado e a despolitização da categoria [...]”, (IAMAMOTO, 2008, p. 133).

Esta realidade se torna ainda mais preocupante na singularidade dos docentes das instituições privadas, pois o

[...] trabalho nas instituições privadas tem como características os contratos temporários, a insegurança, a instabilidade, a rotatividade, o assédio moral, por parte de patrões e até de alunos, a redução dos encargos trabalhistas, a desresponsabilização dos empregadores pelo pagamento dos direitos trabalhistas [...] a ausência da contribuição previdenciária, décimo terceiro salário, férias [...] o valor da remuneração do trabalho pago aos professores não leva em conta as titulações acadêmicas, nivelando-os por baixo, tudo com amparo legal, (GUERRA, 2010, p. 729).

Esta precarização, seja nas universidades públicas ou privadas, manifestam-se em ritmos, graus e intensidade diversos. Ainda considerando a complexidade deste processo, a docência vem passando por mudanças no que diz respeito à sua concepção, pois basta visualizarmos o que tem acontecido com muitos graduados, que ao não conseguirem inserção

no mercado de trabalho, tentam em curto prazo se incorporar no espaço da docência como uma forma de ocupação assalariada, mesmo que também precarizada.

Diante desta complexidade ora exposta, reafirmamos que as estratégias utilizadas pelo capital, através das políticas educacionais, tentam adaptar a força de trabalho às novas configurações da insegurança, precarização e desemprego; essas estratégias configuram-se na nova pedagogia da hegemonia, via possibilidades adquiridas, em que a política educacional de caráter focalista tem um papel que resulta em uma intensificação da precarização do trabalho docente. Essa precarização acontece ao se propor princípios e diretrizes que orientam as práticas educativas, definindo os objetos de pesquisa/intervenção, além de tentar sistematicamente desarticular a luta coletiva de resistência, implicando não só no comprometimento da formação acadêmica, mas também na formação política.

Nesta direção, os docentes têm enfrentado grandes desafios de ordem teórica, ética, política e prático-operativa. Eles se submetem a responder, exclusivamente, as demandas técnico-operativa instrumental do produtivíssimo, relegando a crítica teórica e política em prol de uma análise neopositivista, funcionalista da realidade, sem as devidas articulações com outras mediações importantes neste debate.

No próximo item, pontuaremos nossas considerações finais, ao articular o nosso entendimento sobre uma educação não fetichizante, mas de base sócio ontológica.

#### **4 Considerações finais: por uma educação de base sócio-ontológica**

A política de educação tem explicitamente/e ou implicitamente uma fundamentação filosófica, que permite compreendê-la ao apontar suas possibilidades e limites a depender da intencionalidade de quem a conhece. Assim, entendemos que ela alude à uma concepção de mundo, homem, de produção de conhecimento, de relação entre teoria-prática que vem hoje sendo formulada sob o rótulo do imediatismo, pragmatismo e da (re) atualização matematizada da ciência consagrada pelo véis neopositivista. Desse modo, a propagação de uma educação inclusiva e democrática, posta pelos ideólogos do capital internacional e nacional, nada mais expressa do que um apelo ético-político que anuncia uma profunda oposição à ordem atual vigente; contudo, essa propagação não avança para além do âmbito do capital e se integra à ordem vigente — o que impossibilita uma consciência crítica.

Desse modo, apontamos como uma importante mediação do desvendamento desta realidade, o compromisso com a qualidade da produção teórica, pois entendemos que o conteúdo produzido neste contexto de crise/restauração do capital, tem levado à formação de

práticas e conteúdos cada vez mais fragmentadas/os e alienados pela submissão do processo educativo às regras do mercado; o resultando disso é uma formação cada vez mais unilateral, empobrecida e deformada.

Nesta direção, a discussão da educação, nestes moldes, a estrutura do ser social não tem ganhado mais centralidade. Entendemos, assim, que a educação<sup>13</sup> como o conhecimento e a linguagem são inseparáveis da categoria trabalho, pois sua concretização implica em apropriar-se de conhecimentos, habilidades, valores e comportamentos que permitam o trabalho se efetivar.

Ao considerarmos o trabalho como central na constituição da sociabilidade e do ser, não advogamos as ideias que trazem a educação como cerne, contrapondo-se neste sentido, à centralidade ontológica do trabalho. Entendemos a educação como uma estrutura social advinda da necessidade e complexificação da reprodução da sociedade capitalista; assim, a educação funciona como “sistema ideológico de internacionalização de valores”, (MÉSZÁROS, 2005) que legitima os interesses dominantes. Ela sofre, portanto, inflexões com as mudanças da sua base material de produção. Neste sentido, apreendemos a educação pela mediação da contradição, indicando-nos, que,

[...] O papel da educação é de importância vital para romper com a internacionalização predominantemente nas escolhas políticas circunscritas a legitimação constitucional democrática do estado capitalista que defende seus próprios interesses, (p. 215). [...], portanto, o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente, (MÉSZÁROS, 2005, p. 217).

Nesta direção, nos assegura Lukács (1981) “na Educação dos homens, ao contrário, o essencial consiste em torna-lo aptos a reagir adequadamente aos acontecimentos e situações imprevisíveis, novos, que aparecerão mais tarde em sua vida”, (LUKÁCS, 1981 apud TONET, [19--], p. 152).

Assim, não se trata apenas de receber os conhecimentos e habilidades prontos de gerações passadas, mas o diferencial está na possibilidade da construção de algo novo, ou da sua recriação. Essa possibilidade está obstaculizada pela sociedade capitalista quando impõe/oculta a forma/modo de conhecer, de adquirir estes conhecimentos e habilidades, estes/as pensados/as de acordo com as necessidades/intencionalidade do capital, o que barra a

---

<sup>13</sup> Aqui estamos nos referindo à educação no seu sentido amplo, e não restrito a uma dimensão institucional.



verdadeira consciência crítica e criativa<sup>14</sup>. Nestes moldes, sobre direção do capital, como nos diz Lukács (1981 apud TONET, [19--], p.153) “a problemática da educação reenvia ao problema no qual ela se fundamenta: [...] influenciar aos homens para que reajam de modo desejado diante das novas alternativas de vida.”. Assim, o processo educativo se centrará em assimilar o que existe; ademais, essa assimilação é importante para se transmitir os conhecimentos às gerações futuras, mas estamos aqui considerando o processo em que o capital impede a construção/(re) construção do que de fato existe para a superação desta ordem. Logo, esse processo influencia os indivíduos na internalização de valores, conhecimentos e habilidades desta sociabilidade pela mediação da ação educativa e induz os indivíduos a agir da forma considerada compatível com o exercício de cada nova determinação do capital. Ressaltamos, entretanto, que não retiramos da educação a sua fundamental importância no processo de reprodução do ser social e da possibilidade da superação de seu processo de alienação.

Depois de sublinhados estes elementos, enfatizamos que enquanto durar este sistema, as formas de trabalho serão alienadas, acentuando o controle cada vez maior na relação capital e trabalho. Assim, o que era civilizador no sistema do capital encontra um obstáculo, no que se refere às necessidades da humanidade. Tal realidade é cada vez mais evidente com a produção destrutiva do capital, pois enquanto houver o constante desenvolvimento das forças produtivas e o aumento da produtividade milhões de pessoas morrem de fome e caem nas fileiras do exército industrial de reserva.

Estas ponderações centram-se em uma perspectiva que compreende a educação sob o prisma ontológico-histórico. Pensamos, desse modo, a educação formal como a possibilidade de formar pessoas com conhecimentos necessários, mas que também tem a função de gerar e transmitir valores objetivados em cada contexto sócio-histórico, ao trazer em seu bojo concepções ideológicas e visões de mundo que legitimam as necessidades e interesses capitalistas. Neste sentido, pensar a educação — na contemporaneidade — como instrumento de violência e brutalidade, como no início do sistema do capital, se tornou um equívoco e um verdadeiro desperdício econômico, pois a mesma necessita garantir consenso. Nesta lógica, é preciso firmar uma direção teórica, política, cultural, e ideológica de permanência e estabilidade deste sistema sem perturbações sociais.

---

<sup>14</sup> Ainda que a “liberdade de escolha dos indivíduos possa frear ou impulsionar a mudança” (TONET, [19--], p.138). Mas para que esta escolha, seja orientada, pela perspectiva crítica-ontológica, é necessária, a construção de novos valores emancipatórios.

Desse modo, compreendemos que no processo contrário à internacionalização de valores capitalistas, a educação pode ser um instrumento importante no processo de luta contra este sistema. E, para isto, consideramos imprescindíveis o entendimento e a articulação entre trabalho e educação, ambas compreendidas como atividades humanas autorrealizadoras, onde nenhuma pode ser viável sem a outra. Desse modo, consideramos que esta relação deve ser refletida nos dias atuais, pois, poderemos estabelecer a partir delas prioridades, mediações e a definição das reais necessidades, através da plena e livre escolha dos indivíduos envolvidos. Contraria-se, desse modo, as imposições alienantes e controladoras do sistema das mediações de segunda ordem do capital.

Pontuamos, ainda, que a análise da realidade dos processos das reformas da educação não devem apenas concentrar-se na luta pelo aumento dos recursos para a educação, o que é imprescindível; entretanto, devemos construir referenciais teórico-metodológicos, que possam abordar a complexa relação entre a emancipação política e o horizonte da emancipação humana. Assim, a reflexão sobre estas questões pontuadas não cairá em uma análise estritamente técnica, orçamentaria e /ou reificada da educação, das condições e relações de trabalho, competências demandadas dos professores, pois entendemos que a docência, mesmo com suas particularidades, é um espaço de intervenção e pesquisa profissional. A docência requer um projeto profissional, como guia efetivo de suas ações, “por isso, ousar na luta pela desmercantilização das diversas esferas da vida social (educação, saúde, recursos naturais) segue como estratégico para uma sociedade emancipada e igualitária” (LEHER, 2005 apud BRETTAS, 2010, p. 13).

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARCARY, Valério. Os abismos regressivos da história: anotações sobre a crise econômica internacional (2008-2011). **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v.1, n. 3, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/14554/8282>. Acesso em: 28 mar. 2019.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e Subjetividade**: espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 nov. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 19 nov. 2012.

BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reuni-sp-93318841>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Orçamento Federal ao Alcance de todos**: projeto de lei orçamentária Anual - PLOA. Brasília: Ministério do Planejamento, 2014.

BRAZ, Marcelo. Capitalismo, crise e classes de classes contemporâneas: questões e políticas. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 111, p. 468-492, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300005>.

BRETTAS, Tatiana. A Mercantilização no Ensino Superior: uma análise da ‘Reforma Universitária no governo Lula. In: QUEIROZ, Fernanda Marques de; RUSSO, Gláucia Helena Araújo; RAMOS, Sâmia Rodrigues (org.). **Serviço Social na contra corrente**: lutas, direitos e políticas sociais. Mossoró, RN: UERN, 2010.

CASTELO, Rodrigo. O novo-desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. **Oikos**, Rio de Janeiro: v. 8, n.1, 2009.

COGGIOLA, Osvaldo. **Fome, capitalismo e programas sociais compensatórios**: histórico e análise comparada da experiência brasileira. São Paulo: Mimeo, 2009.

GONÇALVES, Reinaldo. Governo lula e o nacional-desenvolvimentismo às avessas. **Revista economistas**, v. 2, n. 8, 2011.

GUERRA, Yolanda. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400008>.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2007.

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez, 2008.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. **Alienação no trabalho docente?** O professor no centro da contradição. Salvador: Quarteto Editora, 2015.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. São Paulo: Editora Unijuí, 2007.

LUKÁCS; György. **Ontologia dell'Essere Sociale**. Roma: Riuniti, 1981.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultura, 1996.

MARANHÃO, Cezar Henrique. **O “novo” ciclo ideológico do desenvolvimento**: a reconstrução do projeto político burguês e as estratégias de desenvolvimento econômico e social no Brasil. 2009. 374 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MÉSZÁROS, Istvan. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução: Paulo César Castanheira; Sérgio Lessa. 1. ed. São Paulo: Editora UNICAMP, 2002.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, Istvan. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Crise Estrutural do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MOTA, Ana Elizabete. **Cultura da crise e seguridade social**: um estudo sobre as tendências da previdência e da assistência social brasileira nos anos 80 e 90. São Paulo: Cortez, 1995.

MOTA, Ana Elizabete. A centralidade da assistência social na seguridade social brasileira nos anos 2000. *In*: **O Mito da Assistência Social**: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 3. ed. Recife: EDUFPE, 2008.

MOTA, Ana Elizabete. Seguridade Social Brasileira: desenvolvimento histórico e tendências recentes. *In*: MOTA, Ana Elizabete *et al.* **Serviço Social e Saúde**. São Paulo: Cortez, 2006.

MOTA, A. E.; AMARAL, A. S. do; PERUZZO, J. F. O novo desenvolvimentismo e as políticas sociais na América Latina *In*: MOTA, A. E. (org.) **As ideologias da contrarreforma e o Serviço Social**. Recife: Editora UFPE, 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des) qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Francisco *et al.* **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O Financiamento da Educação no governo Lula. **RBPAE**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 323-340, 2009.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes. O CFESS na defesa das condições de trabalho e do projeto ético político profissional. *In*: **Serviço Social e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010, p.695-714.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos. O CFESS na defesa das condições de trabalho e do projeto ético-político profissional. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 695-714, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400007>.

TONET, Ivo. **Educação, Cidadania e emancipação humana**. Maceió: EDUFAL, 2005.

VALE, Erlenía Sobral do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE**. 2012. 237 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/10651/1/tese%20Erlenía%20Sobral-%20BANCA%2023%20DE%20ABRIL%2014H%20EM%20CORRE%C3%87%C3%83O%20Final.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2012.