

# **Condições de Trabalho do Professor Universitário: Influências do Modelo de Organização da Produção, a partir de 1990**

**Alessandra Aparecida Franco  
Robson Luiz de França**

## **Resumo**

Esta pesquisa desenvolvida no âmbito da Linha de Pesquisa em Trabalho, Sociedade e Educação, do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia, em nível de doutoramento, analisa as influências do modelo de organização da produção e do trabalho adotado pelo setor produtivo a partir da década de 1990. Investiga as configurações do trabalho docente no ensino superior brasileiro no setor público e privado e analisa as conexões dessas configurações com as condições mais amplas da acumulação capitalista, ou seja, a totalidade das relações capitalistas de produção. Discuti as atuais condições de trabalho do docente do ensino superior a partir desse novo processo de produção, bem como o impacto sobre questões identitárias do professor universitário e sua práxis em uma na sociedade capitalista cujo modo de produção configura o seu trabalho.

**Palavras Chave:** Trabalho; Professor; Toyostismo

## **Abstract**

This study aims to analyze what are the influences of the model of organization of production and employment adopted by the productive sector beginning in the 1990. It is question of who is the responsibility for the current state of socio professional college professor, from a historical perspective of the model taylorista-fordist capital and its relationship to the teaching work. The aim is to discuss the current working conditions of academic staff in higher education from this new production process, as well as the impact on identity issues of university professor and its praxis in a capitalist society whose production mode sets up his work.

**Keywords:** Work; Professor; Toyostismo

## **Introdução**

Quanto mais se discute a influência da evolução do sistema produtivo via organização da produção e do trabalho, sobre o estado psicossocial do trabalhador, e sobre a ótica de suas configurações, objetiva, subjetiva e humana do trabalho, mais o problema se torna novo e emergente.

É possível inferir inicialmente, que as condições atuais do trabalho docente no ensino superior no Brasil são agravadas e aviltadas devido à sua condição de atuação e à posição socioprofissional, considerando, dentre outros fatores a evolução da organização da produção e do trabalho no Brasil, nas últimas décadas. Silva (1999, p.87), leciona: “o capital está exigindo, para sua reprodução, novas qualificações do trabalhador”, a partir, evidentemente das novas configurações do trabalho e da empregabilidade na sociedade da globalização.

Na década de 1990, o Brasil, transitando pela mesma avenida do movimento globalizante mundial, experimentou radical mudança sobre a forma de organizar a produção e o trabalho. A transição do modelo de produção fincado nos fundamentos Taylorista/Fordista, em declínio a partir da década de 1970, para o novo modelo inspirado nos processos da empresa Toyota (Toyotismo), foi sem dúvidas o divisor de águas para a educação superior, no Brasil.

Como revela Mancebo (2010), na profissão docente as conseqüências de todo esse novo processo existem aspectos entre outros, que merecem ser considerados como a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho. Pode-se inferir por tudo isso que o novo capitalismo criou uma nova identidade para o docente, marcada por piores condições de trabalho inclusive, quanto à valorização.

Antunes (2002), define as principais e influentes mudanças do modelo de organizar a produção e o trabalho: produção vinculada à demanda; equipes multiquificadas e multifuncionais; princípio “just -in -time” de produção; estrutura horizontalizada; adoção Círculos de Controle da Qualidade (CCQs); eliminação de supervisores; foco nas finanças.

Na verdade não se trata de abordar apenas as condições de trabalho oferecidas, mas também, discutir os vários e sérios problemas identitários que pressionam o docente em tal ambiente. É nesse sentido que a problematização da responsabilidade pelas atuais

condições de trabalho do docente, do ensino superior, se torna relevante. Segundo Mancebo (2007), existem poucas análises que de modo articulado que problematizam a concepção de IES, que vem se configurando, o dia a dia flexibilizado do trabalho do professor e os efeitos de subjetivação exigidos nesse contexto, todos são interessados na valorização do trabalho docente. Por isso a necessidade de se estabelecer uma pauta única de discussões, para repensar a educação como o novo e mais importante "produto", das constantes mudanças que ocorrem no mundo produtivo.

## **1. A importância do conhecimento sobre as relações entre os sistemas de produção e de educação.**

Em democracias maduras é dever do Estado, atuar dentro dos limites democráticos e políticos, como orientador e regulador das atividades e dos segmentos estratégicos. A educação, não tem recebido isso do Estado porque ele próprio, por circunstâncias globalizantes, está sendo regulados por leis socioeconômicas maiores que às vezes, por uma dinamicidade própria, foge-lhe do controle. E o professor universitário, necessariamente, tem que conhecer, compreender, e mediar tudo isso.

Deixar de ver isso é perigoso. Maia (2010), ressalta que as condições objetivas de trabalho têm sérias implicações para a prática pedagógica do professor universitário quando esse não está preparado para o cenário com o qual irá se deparar. Os problemas institucionais interferem direta e perigosamente nisso. Números excessivos de alunos, falta de infra-estrutura, falta de suporte da coordenação de curso e tantos outros.

### **1.1 Principais mudanças no processo de organização da produção ocorridas a partir da década de 1990 do Taylorismo/Fordismo ao Toyotismo**

Alguns recortes históricos mostram que na década de 1950 e na década seguinte, perdurou o modelo fordista/taylorista de organizar a produção pelo qual, as atividades secundárias de produzir e o consumo de massa, ditavam o modelo produtivo. Com foco na matéria prima e na produção, leciona Silva Filho (2006), o trabalho laboral e a participação direta do trabalhador nos processos era mais significativos.

Interpretadas por Lucena (2008), as análises de Ramos (2001) evidenciam uma visão estática do mundo do trabalho neste período, caracterizado pela qualificação do

trabalhador. Especificamente na profissão docente, nesse período os tutores agiam *in loco parentis* nas escolas, advogam Burbules e Torres (2004); e assim preparavam os alunos para uma variedade relativamente previsível de oportunidades e desafios futuros diferente das escolas de hoje, confrontadas por objetivos educacionais inseridos em uma realidade completamente imprevisível e volátil.

O modelo mundial de organizar a produção e o trabalho, conhecido como modelo Toyota, existente no Japão desde a década de 1950, adotado por todos os maiores países do mundo a partir da década de 1970, tomou corpo no Brasil apenas a partir da década de 1990 (GOUNET, 1999).

Neste modelo, a produção é decorrente da demanda, ou seja, o consumo é orientado por necessidades artificiais, logo a produção é enxuta. Caracteriza-se também, pela polivalência do trabalho, do Estado Neoliberal e da ideologia dos espaços. Nessa nova realidade Lucena (2008), atesta que a qualidade total inseriu conceitos de reengenharia, flexibilidade, requalificação dos operários em função das novas tecnologias, qualificação “tácita”, modelo das competências entre outros, instituindo uma concepção de trabalho ditada pelo imperativo da globalização.

Na visão de Burbules e Torres (2004), quando mais se aprende sobre a globalização, maiores são suas incertezas e conseqüências, principalmente para as áreas de política e prática, como é o caso da educação. Esta afirmativa é corroborada pelas lições de Oliveira (2004). Nesse modelo, é evidente que o professor se viu também mais pressionado para mudar a si próprio, para responder às demandas que estão muito além da sua formação, argumenta (Oliveira, 2004). É um novo marco na história da sociedade e no meio acadêmico, cuja utilização da pedagogia das competências na formação de professores vem sendo articulada de forma a atender às exigências do mercado e dos organismos multilaterais (LUCENA, 2008).

A verdade, é que a globalização afeta um dos objetivos básicos da educação, que é a formação do indivíduo para o mercado, advoga Burbules e Torres (2004), pois não é fácil dirigir um indivíduo para achar o seu espaço em um mercado de trabalho, cada vez mais exigente e escasso, movido pela competição. Para Meszáros, (1995), o novo modelo chamado de toyotismo, embora provenha um discurso voltado para a valorização do trabalho em equipe, da qualidade no trabalho, da multifuncionalidade, da flexibilização e da qualificação do trabalhador, entre outros, não deixa à mostra características de exploração, intensificação e precarização do trabalho, inerentes à busca desenfreada do

lucro pelo sistema de metabolismo social do capital, que, por não ter limites, configura-se como àquele de natureza incontrolável.

Ao contrário, Gounet (1999) afirma que embora o modelo toyotista pareça valorizar mais o trabalhador, isso não acontece. Para Souza (2003), o que acontece na realidade da produção capitalista é que investimentos voltados para a formação e/ou qualificação do trabalhador, não se destinam a favor destes, mas sim para se tornar mais objetiva à relação de dominação existente. Assim, o que ocorre na realidade das indústrias é o aumento da concorrência entre os trabalhadores, que disputam melhores índices de produtividade entre si. Durante o auge do toyotismo, ressalta Hirata (1994), as condições decorrentes da disputa acirrada e da pressão instalada entre os trabalhadores, apresentavam altos níveis de estresse, indispondo o trabalhador a condições para o lazer e para a vida familiar, pois o único tempo livre do trabalhador é utilizado para repouso e recuperação.

## **1.2 Influências provocadas pela mudança do modelo de organização da produção e do trabalho sobre a profissão docente, a partir da década de 1990**

Com o fim do modelo taylorismo/fordismo, e em consequência do modelo Toyota instalado a partir de 1995, ocorreu a expansão do ensino superior no Brasil. Como consequência, atraídos por melhores condições de trabalho e salários; e instigados pela possibilidade da empregabilidade, professores do ensino superior criaram uma nova demanda, França e França (2011). O fato ilustra de maneira clara, a posição do docente enquanto agente dos seus próprios resultados, significando que a sua produtividade é que garante sua capacidade de gerar mais valia.

Ramos (2001), esclarece que a formação do professor, inserida no contexto histórico da relação educação e trabalho não exclui a qualificação defendida e praticada pelo taylorismo/fordismo, mas sobretudo faz uma conexão daquela ao conceito de competência imposto pelo modelo Toyota. Logo, traz as praxes da profissão docente de um trabalhador polivalente, multidisciplinar, flexível, e atualizado, capaz de lidar com as mudanças contínuas identificando e aplicando métodos ideais no processo ensino aprendizagem (FRANÇA e FRANÇA, 2011).

Um novo conceito de trabalhador é apresentado por Teixeira (2000): trabalhador coletivo combinado. Esse profissional desempenha diferentes tarefas de um mesmo processo. Assim também Lucena (2008), citando Saué, (2004, p. 13), define o profissional

docente. Como aquele que “deve ser ao mesmo tempo um formador-acompanhante, um especialista bem informado, um membro de equipes em rede”.

Santos e Freitas (2009), citam: assim, pode-se inferir que os impactos do processo de trabalho vão para-além do adoecer físico. As condições de trabalho prejudicam o corpo físico do trabalhador, ao passo que a organização do trabalho exerce sobre o homem uma ação específica, cujo impacto é o aparelho psíquico. Em certas condições emerge um sofrimento que pode ser atribuído ao choque entre uma história individual, portadora de projetos, de esperanças e de desejos e uma organização do trabalho que os ignora (DEJOURS, 1987, p. 133).

Depreende-se, portanto, que a partir do século XX, em relação à profissão docente, atitudes inovadoras e estimuladoras de mudanças. Logo, para ensinar a sociedade do conhecimento explica Hargreaves (2001), o docente precisa pôr em prática novas atribuições que lhes foi determinada, como: promoção de uma profunda aprendizagem cognitiva; o compromisso com uma aprendizagem profissional contínua; o trabalho e aprendizagem em grupo; a construção de organizações de aprendizagem; o desenvolvimento da capacidade de mudança, risco e investigações; o aprender e ensinar de uma forma diferente daquelas aprendidas por ele. Oliveira (2004) acrescenta outras exigências como inovação na rotina docente: pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, avaliações formativas entre outras.

Silveira (2009) apud Marcuse, retrata a influência de um sistema produtivo que domina a ação docente: "necessidade de se construir o trabalho é um *fazer* próprio do mundo humano em que o homem ao agir objetiva-se e ao objetivar-se, faz-se homem, uma atividade que para além da natureza, da psicologia, da ciência econômica ou da técnica é *ontológica* (1998, p. 10)." Silveira (2009), completa o raciocínio sobre o perigo da alienação de um sistema sobre o trabalhador: É preciso recuperar, também, o trabalho como a atividade especificamente humana; como atividade consciente orientada para um fim, base da criatividade. É, pois, a capacidade de criar intencionalmente novos objetos, mas também novas relações entre os homens. Essa qualidade do trabalho é uma das chaves para compreender a especificidade histórica dos processos psicológicos humanos. Dessa forma, enquanto essa qualidade só é potencialidade até realizar-se, tende constantemente a ser negada à grande maioria dos trabalhadores quando o trabalho assume a forma explorada e alienada (MARX, 1978).

## **2. Questões identitárias do professor adquiridas através das transições entre os modelos**

Por todos os contornos sobre profissão docente, é possível afirmar que o professor passou a assumir papéis estratégicos, pois assim como o aprendiz ele, enquanto profissional, é desafiado por novas e complexas condicionantes das relações trabalhistas, como: a renda; valor social do trabalho; alinhamento entre os valores individuais e corporativos; satisfação e qualidade de vida no trabalho; motivação; estilos de liderança; estrutura e clima organizacional; perspectivas profissionais; valores e representações psicossociais dos indivíduos e dos grupos.

Como fruto da precarização da profissão docente inserida nos moldes globais, a desqualificação e a desvalorização sofrida pelos professores se configura mais uma vez na perda da identidade docente, revelando nesses sujeitos, segundo Dubar (2005), alienação, sofrimento e angústia. A qualidade do ensino brasileiro, argumenta Vasconcelos (2005), está longe de ser, minimamente, ideal. Isto porque, as condições para o exercício do trabalho docente são precárias e seus problemas variados, como a obrigação de exercer dupla jornada, para sobreviver com mais dignidade. Marx (1978), explica que quando o homem não possui tempo livre para atender suas necessidades primárias como sono, refeições entre outras, em função do acúmulo de trabalho para o capitalista, ele representa menos que um animal de carga. Ele se torna uma máquina produtora de riqueza para o capitalista, pura e simplesmente, fisicamente destruída e espiritualmente comparada aos animais. Para o autor, o tempo é o campo do desenvolvimento humano e como tal deve ser respeitado como fonte enriquecedora da evolução humana.

Ludke e Boing (2004), lecionam que a má remuneração atinge a “dignidade e o respeito de uma categoria profissional”. Além desse problema, Pereira (2007), lembra que há o isolamento do trabalho, e a insegurança, em função da instabilidade provocada pelo número de alunos matriculados, e por consequência o número de aula no semestre, disputada a qualquer preço, em Instituições de Ensino Privado. É o fantasma do desemprego, revela França e França (2011), em relação a qualificação dos docentes, que ora é exigida, ora é desprezada, já que a titulação dos professores muitas vezes são omitidas sob pena de demissão.

Nas palavras de Bosi (2007), a quantidade da produção é a determinante da qualidade e da valorização do profissional docente. Portanto, o apontado como

militante/improdutivo, nas lições de Mancebo (2010), são considerados como desqualificados. Uma vez desqualificados, estes sujeitos são desvalorizados por sua formação profissional, princípios e valores. De acordo com Kuenzer (2009), as mudanças no mundo do trabalho, que configuram um novo regime de acumulação - também chamado de regime de acumulação flexível, pode ser considerado uma ampliação desmedida da contradição entre capital e trabalho no capitalismo. Sobre esse regime Harvey (2001, p. 140), explica que:

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos 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. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

É nesse cenário que o professor assume uma nova identidade, como efeito dos processos de flexibilização e precarização das relações de emprego forçando uma reestruturação do trabalho pedagógico argumenta Oliveira (2004). Tais reflexos merecem ser compreendidos sob a égide da profissão docente, face uma realidade marcada pela desprofissionalização, desvalorização, desqualificação e proleratização da profissão. Autores como (Oliveira, 2003; Fardin, 2003; Noronha, 2001) entre outros, citados por Oliveira (2004), alertam para o fato da necessidade de novos estudos e pesquisa de carácter teórico e empírico sobre as variáveis apresentadas.

O certo é que a formação de um profissional flexível, levanta dúvidas sobre a abordagem conteudista de ensinar. Em seu lugar, o "capital" passa a defender o desenvolvimento de competências, de modo a atender às demandas de um mercado em permanente movimento, declara (Kuenzer, 2009). É nesse novo modelo, que o professor enquanto cumpridor das mais variadas e novas funções, traz consigo um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Na concepção de Rodrigues (2002, p. 71), "A tendência para a desprofissionalização assenta naquilo que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais". Mais do que isso, afirma França e França (2011), que na era em que o aluno é o cliente, visão das IES privadas, o professor deve estar disponível para atividades de trabalho de cunho

administrativo, emissão relatórios, aulas de reforço sem remuneração e a participar de eventos fora do seu horário de trabalho.

Para Oliveira (2004), os trabalhadores da educação estão sofrendo processo de desprofissionalização por diversos fatores, e não somente por mudanças endógenas ao trabalho, mas por questões de outra natureza que têm interferido na relação educação e sociedade. Esta afirmativa é confirmada por Francisco (2009), ao declarar que o resultado da desprofissionalização, impulsiona o professor rumo a uma condição de insatisfação, por não ter conseguido a obtenção de seus resultados, que é a aprendizagem dos alunos, e também pela incompreensão da sociedade para com o papel da escola e de seus docentes. É uma via de mão dupla, imposta pelas novas funções e controlada pelo Estado.

Uma das consequências dos novos paradigmas da educação imposta por políticas públicas, é a proletarização, que se caracteriza como uma necessidade de se medir a eficiência do docente através do rendimento dos alunos nos exames externos, explica Francisco (2009). Fato como este revela muitas vezes medidas decisórias de gestores, que contribuem cada vez mais para o desprestígio deste profissional. Onde coagido e controlado o profissional perde suas referências e por si só sua identidade enquanto detentor do conhecimento somente. Especificamente, nas IES privadas leciona França e França (2011), o professor é avaliado não somente no quesito garantia de ensino, mas principalmente no vínculo emocional e afetivo que ele deve criar para sustentar uma relação entre o aluno enquanto cliente, e sua permanência na instituição enquanto empregado.

Vasconcelos (2005) tece um comentário soberbo diante deste quadro, revelando mais consequências da proletarização. Para a autora, na escola de hoje, entretanto, quando o foco necessariamente muda de posição e o aluno passa a ser considerado o centro do processo educacional - processo agora não mais visto como atitude de ensino apenas, mas como um processo de ensino-aprendizagem - muitos docentes, sem saber bem como desempenhar esse novo papel, acabam por sentir-se literalmente, desamparados. Sobre esse tema Francisco (2009), conclui relatando que, os professores são vítimas da sociedade do conhecimento em um mundo onde a intensificação das expectativas para a educação se defronta com soluções estandardizadas, fornecidas a um custo mínimo.

Logo, os papeis e as responsabilidades do professor se desdobram. Há expectativas de que ele prepare os jovens para a construção de comunidades de aprendizagem; espera-se, ainda, que esses jovens sejam formados com características essenciais à prosperidade

econômica do século como: flexibilidade e compromisso de mudanças elementares (HARGREAVES, 2001).

Contrariamente, os investimentos na educação, em todas as instâncias são escassos diante de sua magnitude. E o professor, desamparado e sozinho, na luta pela sobrevivência, é orientado por uma busca interminável pela qualificação na tentativa de garantir a empregabilidade, para atender as competências e responsabilidades diretas, ditadas pelo mundo do trabalho. Em outras profissões, o profissional é isento de responsabilidade, caso o cliente se recuse a seguir as instruções preestabelecidas; nos dias atuais, ao professor é atribuída toda a responsabilidade pelo fracasso dos alunos, independentemente de o “cliente” — neste caso, o aluno— ter contribuído ou não para o sucesso da atividade.

Alves (2010) lembra Marx (1989), com o texto: ainda diz que a divisão do trabalho causa ao trabalhador um definhamento intelectual e físico, ressaltando que subdividir um homem é executá-lo e que a subdividir o trabalho é como assassinar um povo. Segundo o autor, isso é confirmado por Braverman (1987), ao afirmar que a divisão desmedida do trabalho mantém o trabalhador alienado, tornando-o incapaz de acompanhar qualquer processo completo de trabalho, ou seja, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem e esta subdivisão, quando efetuada com menosprezo das capacidades humanas, configura-se como um crime contra a pessoa e contra a humanidade.

### **Considerações Finais**

Destarte seja função do Estado atuar como orientador e regulador das atividades e segmentos estratégicos, no contexto atual o que se vê, é uma completa ausência dessa interferência junto à educação. Compreender as circunstâncias em que este cenário está inserido é, portanto, relevante e necessário para o professor universitário, já que este é o agente direto dos processos instaurados.

O modelo toyotismo, traz em sua essência uma nova concepção produtiva, sob a égide da globalização centrada principalmente nos conceitos de reengenharia, flexibilidade e requalificação dos trabalhadores. Este modelo ditado pelo novo regime de acumulação capitalista revela em seus contornos, características de exploração, intensificação e precarização do trabalho, condenando o professor universitário a perda de sua identidade. Logo, o que ocorre é que embora o discurso seja voltado para o aprimoramento das

competências docentes, na prática o que acontece é uma relação de dominação mais efetiva indispondo o professor a condições dignas de vida humana.

Na profissão docente, as influências provocadas pela mudança do modelo de organização da produção e do trabalho a partir da década de 1990, trouxe a tona ditames de um profissional polivalente, multidisciplinar, flexível e atualizado. Inserido em um cenário de multitarefas, o professor se tornou refém de um sistema que lhe extrai qualquer sentimento de valorização, e como tal, adoce físico e mentalmente.

As ações pedagógicas exigidas desse novo profissional polivalente abrangem desde novas práticas na sala de aula como fora dela, isto porque o professor agente do sistema educacional passou a ser considerado como o principal agente transformador da produção. O fato é que no universo globalizado, a desprofissionalização, a desvalorização, a desqualificação e a proletarização da profissão docente, estão presentes nas inúmeras variáveis que contornam o trabalho pedagógico causando a perda da identidade do professor.

Portanto, enquanto a quantidade da produção for determinante da qualidade e da valorização docente, aliada a má remuneração e ao ensino conteudista, o professor submetido a este modelo, se torna explorado e alienado, um ser completamente sujeito ao domínio de um sistema produtivo.

## **Bibliografia**

ALVES, Luciano de Oliveira. As mudanças na gestão da produção e organização do trabalho e seus impactos nas relações de trabalho: um estudo de caso na indústria de vestuário capixaba. Revista Intersaberes . Curitiba, ano 5, n. 9, p. 116-131, jan/jun 2010pg. 95 a 109

ANTUNES, Ricardo. O Toyotismo, as novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). Caderno CRH, Salvador, 2002.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, no 101, pp. 1503-1523, 2007.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação perspectivas críticas. São Paulo: Artmed Editora S. A., 2004.

- DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FERRETI, C. J. et al (orgs). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 7 ed. Petropolis: Vozes, 1994.
- FRANÇA, Robson Luiz de, e FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. O Ensino Superior Brasileiro e a Desprofissionalização Docente. In: SCOCUGLIA, Celso Caldeira (Org.). Controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1. p.186.
- FRANCISCO, Paulo Roberto. O processo de desprofissionalização do professor de matemática. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Francisco. Itatiba, São Paulo, 2009.
- GOUNET, Thomas. Fordismo e Toyotismo na civilização da automóvel. São Paulo, Boitempo Editorial, 1999.
- HARGREAVES, Andy. Teaching as paradoxical profession. In: WORLD ASSEMBLY TEACHER EDUCATION ICET, 46., 2001, Santiago, Chile. CR-ROM.
- HARVEY, D. Condição Pós-Moderna. São Paulo: Loyola, 2001.
- HIRATA, Helana. da Polarização das qualificações ao modelo da competência. In: KUENZER, Acacia Zeneida. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?. In: Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior. Sérgio Castanho, Maria Eugênia Castanho (orgs). Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 6ª ed. Campinas (SP). Papyrus, 2009
- LUCENA, Carlos. Capitalismo, Estado e Educação. Campinas, Editora Alínea, 2008.
- MAIA, Fernanda Landolfi. Condições objetivas de trabalho: a construção da relação de professores universitários com o cenário acadêmico. Curitiba: Revista Intersaberes, Ano 5, n.9, p. 116-131, jan/jun 2010
- MANCEBO, Deise. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. Psicologia: Reflexão e Crítica, v.20, n. 1, p. 74-80, Portugal, 2007.
- \_\_\_\_\_. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. Revista Portuguesa de Educação, vol. 23, n.2, p. 73-91, Portugal, 2010.
- MARX, Karl. Salário, Preço e Lucro. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MÉSZÁROS, István. A Educação para Além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP v.25, n. 89, p. 1127 -1144, set/dez 2004.

PEREIRA, J. E. D. Formação de Professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. In: *Educação e Linguagem*. São Bernardo do Campo/SP, Ano 10, n.15, p.8298, jan/jun 2007.

PREVITALI, Fabiane Santana, BARBOSA, Magno Luis, LUCENA, Carlos Alberto, RAMOS, M. N. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

RODRIGUES, M.L. *Sociologia das profissões*. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2002.

SANTO, ENIEL DO ESPÍRITO; FREITAS FABIA QUELE BARBOSA DE. A Saúde do Trabalho e o Trabalhador em Tempos de Precarização do Trabalho: In: *Revista Intersaberes*. Curitiba vol. 4, n. 8, p. 150-169, jul/dez 2009

SELLTIZ, C.; JAHODA, M.; DEUTCH, M.; COOK, S. *Métodos de Pesquisa nas Relações Sociais*. São Paulo: Ed. EPU, 1974.

SILVA FILHO, Linderson da. Pós-Fordismo ou neoFordismo? Ensaio e reflexões sobre a realidade no mundo do trabalho. *Anais do Congresso: XII SIMPEP – Simpósio de Engenharia de Produção*. São Paulo: Bauru, 2006.

SILVA , Janete B. da. Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: um estudo preliminar Dissertação de mestrado. PUCSP, 1999.

SILVEIRA, Adréa Luiza da. A Relação entre a Organização do Trabalho e Ansiedade Identificada Através da Análise Ergonômica do Trabalho. *Psicologia Argumento: Curitiba* v. 24, n. 44 p. 17-25, jan./mar. 2006.

SCOCUGLIA, Afonso. Controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital. Curitiba: Editora CRV, 2011, v.1. p.186.

TEIXEIRA, F. J. S. O capital e suas formas de produção de mercadorias: Rumo ao fim da economia política. In: *Crítica marxista*. São Paulo: Boitempo, 2000. N.10.

VASCONCELOS, Maria Lucia. Docência e Autoridade no Ensino Superior: uma introdução ao debate. In: *Ensinar e Aprender no Ensino Superior; por uma epistemologia da Curiosidade na Formação Universitária*. Antonio Teodoro, Maria Lucia Vasconcelos (orgs). 2ª, ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005.