

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**POLYANA IMOLESILVEIRA DE FRANÇA**

**O ENSINO SUPERIOR E A REESTRUTURAÇÃO  
PRODUTIVA DO MUNDO DO TRABALHO:  
o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes  
no ensino superior em Uberlândia-MG**

Uberlândia - MG  
2008



**POLYANA IMOLESILVEIRA DE FRANÇA**

**O ENSINO SUPERIOR E A REESTRUTURAÇÃO  
PRODUTIVA DO MUNDO DO TRABALHO:  
o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes  
no ensino superior em Uberlândia-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues.

Uberlândia - MG  
2008

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

F814e França, Polyana Imolesi Silveira de, 1974-

O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia-MG / Polyana Imolesi Silveira de França. - 2008.

114 f.: il.

Orientadora: Marilúcia de Menezes Rodrigues.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Professores universitários - Teses. 2. Ensino superior - Teses. 3. Universidades e faculdades - Corpo docente - Teses. I. Rodrigues, Marilúcia de Menezes. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 378.124

---

**POLYANA IMOLES SILVEIRA DE FRANÇA**

**O ENSINO SUPERIOR E A REESTRUTURAÇÃO  
PRODUTIVA DO MUNDO DO TRABALHO:  
o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes  
no ensino superior em Uberlândia-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão da Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues.

**Uberlândia, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2008**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Marilúcia de Menezes Rodrigues – Orientadora - UFU

---

Profa. Dra. Maurides Batista Macedo Filha – UFG

---

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena – UFU



Dedico esta pesquisa ao meu querido esposo Robson Luiz de França e ao fruto de nosso imenso amor, Luiz Gustavo, motivo de alegria, felicidade e inspiração.





## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora Marilúcia de Menezes Rodrigues pela orientação, incentivo e compreensão.

Aos demais professores do Curso de Mestrado em Educação que contribuíram para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

Aos membros de minha banca de qualificação, Carlos Alberto Lucena e Fabiane Santana Previtalli, pela atenção e sugestões fornecidas para o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço à Profa. Dra. Maurides Batista Macedo Filha da UFG por aceitar o convite de participar da discussão desse trabalho.

E também aos meus familiares e amigos que sempre me apoiaram e me acompanharam.



## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito da Linha de Pesquisa de Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Ele se encontra dentro do debate histórico-político brasileiro, no período de 1995 a 2005, partindo da discussão da precarização do trabalho do docente no ensino superior a partir da reestruturação produtiva no mundo do trabalho. Utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental para a conceituação de trabalho e educação, com base na construção do materialismo histórico dialético. Verificou-se como são estabelecidas as bases das relações de trabalho no ensino superior no que se refere aos aspectos de perfil profissional, a escolarização, a representação sobre a função docente e a percepção dos profissionais sobre as condições de trabalho. Considera-se também a mudança nas relações de trabalho e papéis exercidos no contexto educacional que se caracteriza pela subordinação ao mercado segundo as reorientações e políticas educacionais implementadas. As condições de trabalho do professor têm piorado sistematicamente em razão desse profissional aceitar a situação precária em que se encontra o sistema educacional. Essa observação parte das seguintes perspectivas: desarticulação da categoria trabalho; ausência do apoio do sindicato; redução dos postos de trabalho; compartimentalização das funções educacionais; dicotomização do pensar e do fazer; redução do poder de compra; excesso de força de trabalho no mercado. Vale salientar que no contexto atual, principalmente, nos países da América Latina, têm ocorrido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema educacional, repercutindo na natureza do trabalho escolar. Em suma, essas mudanças nas relações de trabalho buscam uma formação de um indivíduo flexível, competitivo e adaptável às diversas mudanças do contexto organizacional do sistema da educação.

Palavras-chave: Precarização do trabalho. Trabalho docente. Ensino superior. Educação e trabalho.



## ABSTRACT

This research was developed based on Political and Management of Education Research Line of Post- Graduation Program in Education of *Universidade Federal de Uberlândia – UFU*. It participates on brazilian historical-political debate between 1995 and 2005, starting with discussion of precariousness profesor work in higher education based on productive restructure in labor's world. It uses bibliographic and documental research to work and education conception based on construction of historical-dialectic materialism. It verifies also how the bases of labor relations are setup in higher education, representation about profesor function and perception of professionals about work condition. Besides that, it considers the change in labor relations and the roles practiced in educational context which are characterized to subordination at market according to adding educational redirections and political. The conditions of profesor work have been taken a turn for the worse because of that professional accept the precarious situation where the educational system is found. This observation depend on these perspectives: disarticulation of work category; absence of syndicate support; reduction of work positions; shareness of educational functions; To think and to make dicotomy; reduction of purchase power and excess of labor-power in market. It is important to say that in present context, mainly in Latin America country, have been occurred meaningful changes to profesores. These are changes not only in scholar level, but in all educational system, backwashing in scholar labor. For this reason, these changes in labor relations show a formation of flexible, competitive and adaptable individual to many changes of organization context of education system.

**KEYWORDS:** Precariousness work. Profesor work. Higher education. Education and work.



## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Relação candidato vaga .....	69
GRÁFICO 2 - Relação ingressantes/vagas nas IES privadas.....	77





## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estabelecimentos de ensino superior no Brasil 1997 e 2005 .....	65
TABELA 2 - Total de ingressantes no ano de 1997.....	65
TABELA 3 - Total de ingressantes no ano de 2005.....	66
TABELA 4 - Docentes por escolaridade – 1997.....	68
TABELA 5 - Docente por escolaridade – 2005 .....	68
TABELA 6 - Crescimento das IES privadas em comparação às IES públicas para o mesmo período.....	75
TABELA 7 - Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos 2006 .....	76
TABELA 8 - Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos 2005 .....	76
TABELA 9 - Total de cursos oferecidos e instituições de ensino superior – Brasil (1980, 1984, 1990, 1994 e 2003).....	79
TABELA 10 - Relação alunos formados por entrantes (no mesmo ano), por área de conhecimento e tipo de instituição – Brasil – 2000.....	80
TABELA 11 - Evolução do número de funções docentes em exercício por dependência administrativa – Brasil (1980-1998).....	87
TABELA 12 - Distribuição percentual dos docentes por grau de formação – Brasil (1990-1998).....	87



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>O TRABALHO: CENTRALIDADE NA SOCIEDADE E NO PROCESSO EDUCACIONAL</b> .....	25
1.1 A crise do capitalismo e a ofensiva neoliberal .....	28
1.2 Reestruturação produtiva no mundo do trabalho: a reforma do Estado .....	35
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>AS MODIFICAÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR, SUAS RELAÇÕES DE TRABALHO E A SUBORDINAÇÃO AO MERCADO</b> .....	51
2.1 O trabalho docente no contexto da reforma do ensino superior .....	54
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE EXPANSÃO NO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990</b> .....	61
3.1 O Brasil dos anos 1990 e as contradições sociais, políticas e econômicas e a expansão do ensino superior brasileiro: a busca pela empregabilidade .....	61
3.2 A política de ensino superior no Brasil .....	64
3.3 O cenário ensino superior internacional .....	70
3.4 O movimento de retratação no ensino superior privado .....	74
3.5 A competitividade no setor educacional .....	78
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA</b> .....	83
4.1 Dos dados e da análise da pesquisa .....	83
4.2 A expansão do ensino superior privado no Estado de Minas Gerais e em Uberlândia .....	83
4.3 – A expansão da precarização do trabalho docente no ensino superior em Uberlândia – MG .....	88
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	105



## INTRODUÇÃO

A temática dessa investigação insere-se na linha de Pesquisa de Políticas e Gestão da Educação e busca discutir questões relacionadas à educação e trabalho a partir da análise da precarização do trabalho docente no ensino superior privado no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, que impactou de forma significativa o profissional docente tanto nas determinações do fazer quanto nas relações de trabalho propriamente ditas.

Considera-se também a mudança nas relações de trabalho e papéis exercidos no contexto educacional, que se caracteriza pela subordinação ao mercado segundo as reorientações e políticas educacionais implementadas. Essas reorientações apresentam uma finalidade educacional voltada ao atendimento das necessidades de formação de um indivíduo flexível, competitivo e adaptável às diversas mudanças introduzidas no contexto da organização produtiva em que se insere.

O interesse no tema da precarização do trabalho docente – como objeto de estudo – parte da necessidade de entender as modificações no processo de trabalho docente com base na análise da organização do trabalho no seu local e na sociedade, para uma melhor compreensão da condição social e das atividades dos professores que atuam no ensino superior.

Em minha trajetória profissional atuei como professora das séries iniciais do ensino fundamental; supervisora educacional da rede municipal de ensino e professora do ensino superior na cidade de Uberlândia e região, tenho presenciado e vivenciado que a cada ano as condições de trabalho do professor têm piorado sistematicamente em razão desse profissional aceitar a situação precária em que se encontra o sistema educacional. Essa observação parte das seguintes hipóteses:

- Desarticulação da categoria trabalho;
- Ausência do apoio do sindicato;
- Redução dos postos de trabalho;
- Compartimentalização das funções educacionais;
- Dicotomização do pensar e do fazer;
- Redução do poder de compra;
- Excesso da força de trabalho no mercado.

No contexto atual, principalmente, nos países da América Latina, têm ocorrido mudanças significativas para os trabalhadores docentes. São reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema educacional, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar. A literatura sobre o tema ainda parece escassa para a análise dos processos mais recentes de mudança, o que justifica a necessidade imperiosa de investigações que procurem contemplar a difícil equação entre a macro realidade dos sistemas educacionais, a relação de trabalho docente e o impacto no ensino superior.

Na atualidade, novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo da organização no ensino superior. As teses sobre desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarianização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico.

Contudo, faz-se necessário uma produção bibliográfica que se refira tanto às condições atuais de trabalho nas instituições de ensino superior privado quanto às formas de resistência e conflito que são manifestas nessa organização.

Deste modo, o objetivo geral deste trabalho foi analisar como a reestruturação produtiva no mundo do trabalho impactou e intensificou a precarização da profissão de professor no ensino superior, principalmente a partir da expansão desse nível educacional iniciada do período de 1995 até o ano de 2005, buscando entender as modificações no processo de trabalho no ensino superior a partir das condições determinantes sociais e das atividades dos professores que atuam nesse nível de ensino.

De forma mais específica, pretendia-se:

- Analisar o significado da dimensão ontológica do trabalho e a relação com o reducionismo ao economicismo do emprego, redefinido sob a forma da empregabilidade no ensino superior.
- Identificar as principais modificações no processo de trabalho no ensino superior a partir da análise da organização do trabalho, considerando as condições determinantes sociais e as atividades dos professores e professoras que atuam no ensino superior.
- Compreender como as mudanças nas relações de trabalho e papéis exercidos no ensino superior caracterizam-se pela subordinação ao mercado segundo as reorientações e políticas educacionais implementadas.
- Verificar por meio de entrevistas, bem como análise de documentos, os subsídios que comprovem a precarização do trabalho docente privado dos últimos anos.

Metodologicamente, esse trabalho buscou, em um primeiro momento, compreender o conceito de trabalho e educação, subsidiando dessa forma a discussão sobre a precarização do trabalho no ensino superior privado a partir de suas contradições e história, considerando a via de interpretação na relação trabalho e professor.

A pesquisa de campo se fez necessária para verificar como são estabelecidas as bases das relações de trabalho no ensino superior e para entender qual o perfil mais adequado de professor que as instituições privadas de ensino superior requerem. Assim, foram realizadas entrevistas junto aos dirigentes do sindicato de professores para verificar o número de demissões por justa causa; o número de processos trabalhistas movidos por professores demandando direitos; número de ações trabalhistas no período de estudo, bem como quais eram as atuações do sindicato para fortalecimento da classe e o número de professores sindicalizados.

Entrevistou-se também dois coordenadores de cursos e um dirigente acadêmico de uma instituição de ensino superior privada com a finalidade de conhecer a percepção desses profissionais à respeito das condições de trabalho dos professores nessas instituições.

Os materiais consultados durante a investigação incluíram: bibliografia dos diversos temas trabalhados (livros e textos) e documentos (dados estatísticos do Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e projetos, leis e programas educacionais voltados para o ensino superior no período de 1995 a 2005). Com isso, o estudo desenvolveu-se a partir da pesquisa bibliográfica para a identificação dos conceitos educação e trabalho na nova configuração da reestruturação produtiva do mundo do trabalho.

Este trabalho foi estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste em analisar e discutir a centralidade do trabalho na sociedade contemporânea a partir das considerações que envolvem a questão do desemprego crescente e da empregabilidade anunciada como meta política, social e de condição para distribuição de renda.

No segundo capítulo tem como objetivo entender as modificações de trabalho no ensino superior, suas relações de trabalho e a subordinação ao mercado, considerando que o trabalhador que busca trabalho no contexto capitalista torna-se um possuidor tal qual o capitalista, e seu capital é a força de trabalho que consiste em uma mercadoria.

No terceiro capítulo procurou-se desenvolver uma análise a respeito da expansão do ensino superior no Brasil, especificamente em Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, buscando fazer uma relação com as variáveis: desarticulação da categoria de trabalho; ausência do apoio do sindicato; redução dos postos de trabalho e o excesso de força de

trabalho no mercado. Desta feita, a intenção é de realizar uma análise sistemática a partir dos dados da pesquisa tendo como ponto de partida os dados do INEP de 1997 e 2005.

No capítulo 4, apresentamos uma análise do quadro de inserção profissional em Minas Gerais e o número de instituições de ensino superior privado tanto no Estado como em Uberlândia. Procedemos à apresentação da entrevista com a dirigente do Sindicato dos Professores em Uberlândia – Sinpro e de um consolidado de informações obtido junto a coordenadores de cursos superiores privados e um dirigente acadêmico de instituições de ensino superiores – IES da cidade de Uberlândia.

Para verificar a situação do trabalho no ensino superior privado em Uberlândia – MG, fez necessário utilizar de entrevistas semi-estruturadas com gestores de uma IES privada e também com professores desse setor. Buscamos verificar também qual a posição do Sindicato dos Professores a respeito desse quadro.

Na análise de documentos buscamos colher informações sobre as orientações dadas aos professores pelo sindicato, o número de demandas trabalhistas e outras informações pertinentes.

A última parte do trabalho reservou-se para as considerações finais, sintetizando a discussão empreendida ao longo desse estudo.



## CAPÍTULO I

### O TRABALHO: CENTRALIDADE NA SOCIEDADE E NO PROCESSO EDUCACIONAL

A centralidade do trabalho na sociedade contemporânea tem sido discutida sobre diversos enfoques ideológicos a partir de considerações que envolvem a questão do desemprego crescente e da empregabilidade anunciada como meta política, social e de condição para distribuição de renda.

Cresce, no entanto, a preocupação de forma global, com a permanente presença da “sombra” do desemprego. Conforme Castel,

foi a relação de quem com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos como inquietação. O medo de perder o emprego predomina [...] Mas, é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais (CASTEL, 1998, p. 157).

A classe trabalhadora está submetida, historicamente, a um processo de exploração perverso no contexto da acumulação flexível. Essa exploração é liderada pela classe burguesa que detém o capital financeiro mundializado.

Castel (1998) demonstra que a classe trabalhadora está desamparada pelo próprio estado de bem - estar social. Esse abandono ocorre de forma diferente conforme o país, ou seja, o desamparo é proporcional ao desenvolvimento social e cultural dos países. De uma forma ou de outra fez ruir, em maior ou menor grau, os direitos sociais conquistados pelos trabalhadores por meio de políticas governamentais implícitas e explícitas.

Para Castel (1998), no estado de bem - estar social, o trabalho era parcialmente desmercadorizado e, nos moldes atuais, vive-se uma remercadorização desse, com acentuados níveis de precarização das relações trabalhistas e desemprego galopante.

Pode-se afirmar que, nas últimas décadas, o capitalismo tem vivenciado uma crise e provocada por profundas mudanças no mundo do trabalho. Dentre as principais alterações, destacam-se o conceito de trabalho e de trabalhador, as novas formas de gestão e organização do trabalho, a superexploração e o desemprego. Essas mudanças possuem um marco inicial

que é denominado de “revolução da microeletrônica”, que passou a exigir mais qualificação e produzir menos empregos.

A partir dos anos 1990, no Brasil, outro aspecto que fragiliza as demandas dos trabalhadores se apresenta nesse contexto, além da falta de postos de trabalho e qualificação adequada para atender às novas exigências desse mercado, é o acirramento das privatizações – processo profundo de reestruturação industrial, ampliação das terceirizações, desemprego estrutural com conseqüente aumento do emprego informal e a inexistência de atuação efetiva dos sindicatos. Zanella salienta que esse modelo de trabalho pós-fordista tem como base um novo contrato social que:

[...] assenta-se nos interesses individuais em detrimento aos interesses coletivos, na flexibilidade em detrimento da estabilidade e do não reconhecimento do conflito e da luta, ou seja, da negação do outro. Trata-se de um falso contrato, uma vez que é uma imposição do mais forte sobre o mais fraco, sem que o mais fraco tenha o direito de negociar (ZANELLA, 2003, p. 93).

A “negociação” – palavra amplamente difundida no contexto pós-fordista como mecanismo de revisão de contrato de trabalho – surgiu como atributo de pessoas que se sentavam em volta de uma mesa como iguais, porém, como afirma Ferretti

[...] muito do que se denomina de negociação, nas atuais relações entre trabalhadores e empresários na grande empresa automatizada, nada mais é do que constrangimento e subordinação sob a aparência de respeito e participação (FERRETI, 2002, p. 114).

Ferreti (1998, p.115) afirma que “[...] isto pode significar, no limite, a ‘naturalização’ da produção capitalista e a negação, como ‘atrasado’, do embate político em torno de interesses divergentes”.

Mészáros, por sua vez, entende que a liberdade individual e a privacidade passam a ser cada vez mais indispensáveis à perpetuação do sistema capitalista e

à medida que avança a liberação capitalista do homem, em relação a sua dependência direta da natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova “lei natural” que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção. Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado “autônomo” (MÉSZAROS, 1981, p. 232).

Todavia, é preciso ressaltar que ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho, sob a égide da acumulação flexível, acirra o individualismo e a competição, ocorre um apelo ao trabalho em equipe e esse se sobrepõe à prática do trabalhador isolado em sua máquina, dando conta de uma produção em série (MANCEBO, 1999). Mas, também nesse caso do trabalho em grupo, a prática da competição entre equipes é muito apropriada para o sistema. Coletivos dessa natureza, certamente, compõem-se de pessoas que estão agregadas pela “partilha superficial de valores e/ou laços defensivos de solidariedade comunal” (LOPES, 2006, p. 12).

Marx, no entanto, indica que o trabalho é, de forma genérica, em sentido ontológico, o modo pelo qual os seres humanos produzem a sua humanidade, ou seja, produzem e reproduzem a sua existência. O trabalho é, portanto, o elemento mediador da relação metabólica entre ser humano e natureza, independentemente de qualquer forma social determinada. Assim, o homem ao trabalhar como um agir de forma intencionalizada e consciente sobre a natureza com a finalidade de transformá-la, se diferencia dos animais, dessa forma, os seres humanos produzem histórica e coletivamente a sua existência material e, ao mesmo tempo, produzem cultura, idéias, crenças, valores, enfim, conhecimento acerca da realidade. É nesse sentido que o homem se apresenta no contexto da sua produção como ser humano, ser social tanto nos aspectos objetivos quanto subjetivos.

Lukács refere-se à prioridade ontológica do trabalho para a compreensão do ser social, bem como sua relação com as demais categorias, cada qual encerrando uma complexidade e novas relações da consciência com a realidade e desta consigo própria. Para expor em termos ontológicos as categorias específicas do ser social, o seu desenvolvimento a partir das formas de ser precedente, sua articulação com estas, sua fundamentação nelas, sua distinção em relação a elas, é preciso começar pela análise do trabalho. É claro que não se deve esquecer que qualquer grau do ser, no seu conjunto e nos seus detalhes, tem um caráter de complexo, isto é, que as suas categorias, até mesmo as mais centrais e determinantes, só podem ser compreendidas adequadamente no interior e na constituição complexa do nível de ser de que se trata. E é suficiente um olhar muito superficial, ao ser social, para perceber a inextricável imbricação em que se encontram suas categorias decisivas, como o trabalho, a linguagem, a cooperação e a divisão do trabalho e para perceber que aí surgem novas relações da consciência com a realidade e, em decorrência, consigo mesma. Nenhuma destas categorias pode ser adequadamente compreendida se forem consideradas isoladamente. (LUKÁCS, 1984a, p. 1)

## 1.1 A crise do capitalismo e a ofensiva neoliberal

A constatação de uma crise estrutural do capitalismo, principalmente dos anos 70 aos 90 do século passado, provocou profundas mudanças no setor produtivo e organizacional caracterizadas pela reestruturação na sociedade, tendo como base a promoção do processo de reprodução do capital. Segundo Alves (1998), foi promovida uma ofensiva do capital na tentativa de obter-se uma rearticulação tendo em vista a acumulação por meio de estratégias de reorganização tanto do setor produtivo quanto da organização do trabalho.

No entanto, constata-se que essa articulação como estratégia impactou significativamente o mundo do trabalho, construindo, mesmo que subjetivamente, uma imagem de sociedade e de homem adequado à essa realidade apontada aqui como flexível. No caso brasileiro, percebemos que a construção do sujeito adequado a essa realidade acontece dentro da escola na educação básica, a partir do ensino pelas competências conforme proposto nos PCNs e na busca da individualização dos processos, considerando inclusive o “aprender a aprender” que prossegue no ensino superior.

As problematizações explicitadas têm como um dos seus princípios os interesses e as novas formas da lógica capitalista de ação. Essa nova etapa do capitalismo, que marca a transição do *fordismo-keynesiano* para o *pós-fordismo* e o *neoliberalismo*, exigiu uma reestruturação da produção e a conseqüente precarização das relações de trabalho. Para satisfazer as necessidades imediatas do progresso, a prática, como conhecimento utilitário, passou a ganhar espaços no trabalho educativo.

O mundo do trabalho resultante da mundialização, segundo Chesnais (1996), permite introduzir a idéia de que

[...] se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar o seu movimento. Ora, isso é o que as forças que atualmente regem os destinos do mundo não querem de jeito nenhum. Entre os países do Grupo dos Sete -, os mais fortes julgam ainda poder cavalgar vantajosamente as forças econômicas e financeiras que a liberalização desencadeou, enquanto os demais estão paralisados ao tomarem consciência, por um lado, de sua perda de importância e, por outro, do caminho que vão ter de percorrer para “adaptar-se” (CHESNAIS, 1996, p. 24).

Para se entender a relação trabalho, prática e educação ressalta-se que quanto mais alienado for o trabalho, quanto mais estiver inserida em relações de produção baseada na propriedade privada dos meios de produção, mais a apropriação necessária à execução do trabalho será parcial, fragmentada e externa à personalidade do trabalhador, tornando a sua reprodução como trabalhador num processo antagônico à sua reprodução como ser humano. Mas mesmo assim não deixa de existir esse processo de reprodução e, com ele, alguma forma de apropriação de meios materiais e imateriais necessários à execução do trabalho.

Dessa maneira, o trabalho entendido como característica essencialmente humana, mesmo que de forma degradada e precária, ocupa posição fundamental na formação da identidade do indivíduo. Diante disso, o debate sobre educação e trabalho assume caráter emergencial, visto que é cada vez mais acentuada a subordinação do trabalho ao capital, ou seja, a exploração da mão-de-obra para sustentação do capitalismo. Interessa nos aqui lembrar que cada sociedade cria suas formas de divisão e organização do trabalho.

É dessa forma que ocorreram também as mudanças no mundo do trabalho; na educação apresentando a necessidade de estabelecer novas relações entre o trabalho e o capital, além da relação entre o Estado e os mercados, provocando uma nova forma de conceber o trabalho e o trabalhador, negando o sentido e o significado do trabalho como categoria central na vida do trabalhador.

Para Marx (1993), o conceito de trabalho não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, na concepção do senso comum de trabalho que se aproxima da idéia de ocupação – tarefa – um conceito puramente econômico. O conceito de trabalho, categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende, é o conceito filosófico de trabalho, é a forma mais ampla possível de se pensar o trabalho.

Nas análises marxistas acerca desta questão, de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com os outros homens, porque esta é a sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie define-se pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho – a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana (MARX, 1993).

As modificações das relações de trabalho no contexto atual teriam segundo algumas teses, levado o trabalho a perder a característica de estruturação das relações sociais. No entanto, parece que as modificações no mundo do trabalho não significam transformações

profundas nas relações sociais, especialmente nas relações sociais de produção (ANTUNES, 1995).

Nesta perspectiva, Antunes afirma que:

a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. O comprador da força de trabalho a consome ao fazer trabalhar o vendedor dela. O último torna-se, desse modo, 'actu' [de fato], força de trabalho realmente ativa, o que antes era apenas potentia [em potencial]. Para representar seu trabalho em mercadorias, ele tem de representá-lo, sobretudo, em valores de uso, em coisas que sirvam para satisfazer a necessidade de alguma espécie. É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. A produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle. Por isso, o processo de trabalho deve ser considerado de início independentemente de qualquer forma social determinada (ANTUNES, 2004, p. 35)

Assim, o trabalho é categoria central da análise da materialidade histórica dos homens, porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base das relações sociais são as relações sociais de produção, as formas organizativas do trabalho.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo assim um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem como tal (humanização), na exploração do trabalho os homens tornam-se menos homens e há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização desses.

Tanto o taylorismo quanto o toyotismo é inerente a questão da exploração da força de trabalho humana, porém para Marx (1993), o desenvolvimento da ciência e da tecnologia provocará um recuo do trabalho do homem, ou seja, o homem será gradativamente substituído pela máquina e, a atividade do operário passa a ser apenas um elemento do sistema, um acessório.

Diante disso, torna-se necessário retomar o conceito de trabalho alienado. A discussão da relação trabalho e educação são compreendidas nos seguintes termos:

[...] o que constitui a alienação do trabalho é, primeiramente o fato de o trabalho externo ao trabalhador não fazer parte de sua natureza e, por conseguinte, o fato de o trabalhador não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo enquanto sujeito (SOUZA, 1999, p. 21).

A articulação entre trabalho e educação deve ser colocada em questão, principalmente no que se refere à preparação para o trabalho, visto que este é alvo da ação educativa no modelo educacional atual.

Sabe-se que o sistema social de produção capitalista se reproduz a partir de um processo de conservação e ruptura, constituindo-se como um processo histórico, assim, há a reorganização produtiva de redefinição de produção. Fazendo um viés a partir dessas considerações, podemos afirmar que o modelo de desenvolvimento taylorista / fordista, que até então servia como modelo de organização produtiva e tinha o estado de bem-estar social como seu modelo de regulação das relações de produção, começou a entrar em crise numa configuração de baixa nas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, também devido à decadência de sua base técnica e com a diminuição da capacidade de maximização das taxas de lucro.

Paralelo a estes processos, o avanço do patamar científico e tecnológico no mundo do trabalho e a maior socialização da política mundial, existe a necessidade do modelo de desenvolvimento transformar-se, afirmando, assim, a política neoliberal como doutrina teórico-política da reação burguesa em busca da regularidade do sistema capitalista.

Outro aspecto fundamental é a introdução de novas modalidades de produção por meio do desenvolvimento de novas tecnologias, flexibilizando o processo produtivo propiciando uma maior capacidade de adaptação às demandas do mercado. No contexto do processo de reestruturação produtiva do capitalismo, há alguns pontos importantes a serem destacados como uma significativa desproletarização do trabalho industrial: a expansão do assalariamento no setor de serviços, a crescente incorporação do contingente feminino e uma subproletarização intensificada, configurando o desemprego estrutural em escala mundial.

Devido às transformações na organização do trabalho e nas relações de produção do sistema capitalista, constitui-se uma nova cultura organizacional para dar suporte ideológico à redefinição da forma de organização e gestão da força de trabalho denominada de administração capitalista.

Assim, no contexto da crise teórico-política no âmbito da administração capitalista, a classe empresarial consolidada, na área de administração de recursos humanos, a gestão da qualidade total. Com isso, estabelecem-se novos requisitos para o sistema educacional, visando à formação e a qualificação técnico-profissional de um trabalhador adaptado às novas exigências da produção capitalista. O Estado, por sua vez, redefine seu papel procurando

minimizar a sua intervenção na dinâmica social por meio do desmantelamento das instituições do estado de bem-estar social, respaldado na preleção do Estado mínimo.

Nesse processo, a educação assume um novo valor e uma necessidade de adaptar-se às necessidades do mercado por meio de estratégias que atendam os interesses de manutenção das condições de acumulação capitalista. Assim, pretende funcionar por suas próprias condições, captando seus próprios recursos na dinâmica do mercado e desenvolvendo a doutrina neoliberal que tem como proposta a intensificação de privatização da escola pública como política do Estado. Com isso, a escola transforma-se numa instituição de qualidade em que a administração educacional deve assumir novos paradigmas de produtividade e de qualidade. Pelo exposto,

na medida em que as escolas são pensadas como empresas que devem produzir com qualidade para competir nos diferentes mercados, o próprio sistema escolar se transforma em um mercado competitivo. Com isto, a qualidade da educação aparentemente melhora (GENTILI, 1995, p. 4).

Quando o sistema educacional assume esse caráter de empresa deve dispor de mecanismos que permitam o acesso a informações gerais sobre a qualidade do ensino, para que os consumidores (pais e alunos) possam escolher o melhor lugar para estudar. Na perspectiva neoliberal, é necessário o controle e a avaliação dessas instituições educacionais para se estabelecer mecanismos de diferenciação entre elas a fim de estimular a competição. A gestão de qualidade nas escolas pode ser entendida como uma necessidade de o capital controlar o processo de trabalho escolar, impondo uma nova divisão do trabalho na educação.

Em suma, a qualidade do ensino traz consigo uma reorganização política, econômica, social e ideológica do modelo de desenvolvimento do capital, no qual se encontra o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

Este movimento contraditório – humanização/alienação – se evidencia na educação, sendo que por um lado ela se apresenta como a possível para incluir o sujeito no mercado de trabalho e por outro ela nega sua inserção. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é educação: “o trabalho educativo é o ato



de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 24).

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia etc.) com os quais os homens se relacionam com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência. A forma histórica de produzir a humanidade chama-se trabalho, portanto a centralidade do trabalho nas relações sociais diz respeito também à educação.

No entanto, parece que as empresas pretendem redefinir o papel na divisão do trabalho educacional na sociedade e assumir para si a definição do conteúdo e das estratégias educacionais, fazendo com que a educação seja o foco da nova política industrial voltada para a competitividade. Para isso, foi preciso repensar a qualificação dos trabalhadores, proporcionando um programa de treinamento da força de trabalho, envolvendo os trabalhadores numa nova forma de produção.

O Estado está cada vez mais se eximindo da função reguladora do mercado de trabalho, com isso as empresas assumiram essa causa porque elas têm buscado a competitividade a qualquer custo, monopolizando o conhecimento científico e tecnológico e conseguindo operar com poucos trabalhadores, ora com acréscimos na produção com o abuso de jornadas de trabalho, ora com a diminuição na produção por meio de férias coletivas, redução da jornada de trabalho ou até mesmo demissões em massa.

Na perspectiva da regulação do trabalho, Castel (1998, p. 170) busca fazer uma distinção entre trabalho regulado e trabalho forçado e parte de dois conceitos que, por sua vez, são na verdade duas modalidades principais da organização do trabalho, ou seja, a primeira compreende “o conjunto das regulamentações dos ofícios, ao mesmo tempo os ofícios jurados e os ofícios regidos pelas regulamentações municipais” e a segunda corresponde ao uso da coerção, que permite a acumulação de riquezas ao mercador e a dependência do produtor com aquele, tendo o trabalho livre de grandes dificuldades de “construir um lugar para si”.

A questão do trabalho e suas implicações, como também, o estudo das relações que envolvem o capitalismo e a interferência dos aspectos social, econômico e político, interessaram especialmente ao pensamento marxista. Daí a necessidade da referência à esse pensamento durante a abordagem do assunto, tomando como base que,

antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. [...] Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a

fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1982, p. 149).

A força de trabalho vendida será incorporada ao capital em forma de capital variável, de modo que, por meio do processo da produção, valorize o capital inicial e este seja incrementado na mais-valia (tempo que o operário gasta na produção de mercadorias, sem receber nada por isso. Ela está inserida na teoria do valor “trabalho”, gerando, assim, lucro para o capitalista). A mais-valia é o motor de todo o processo, e todo o interesse do capital está centralizado nela.

O capital, entretanto, não só compra a força de trabalho para explorar a sua capacidade de produção de valor e, assim, obter a mais-valia, mas também pretende conseguir a mais-valia possível. O seu incremento pode ser alcançado de duas formas que coincidem com duas etapas nitidamente distintas no desenvolvimento do capitalismo: o aumento da jornada de trabalho e, portanto, do trabalho excedente (mais-valia absoluta) ou o aumento da produtividade (mais-valia relativa), reduzindo o tempo de trabalho necessário para pagar o preço da força de trabalho (salário).

O trabalho nas relações de produção capitalista gera a mercadoria, pois a força de trabalho é a única “coisa” que, quando vendida, passa a ser muito mais barata, produzindo um capital maior para o proprietário que compra este tipo de trabalho. Este é a única mercadoria que no seu consumo gera lucro, que aqui, no caso, é o próprio salário.

Nessa ótica, Marx tem a seguinte concepção:

Todo trabalho é, por um lado, dispêndio de força de trabalho do homem no sentido fisiológico, e nessa qualidade de trabalho humano igual ou trabalho humano abstrato gera o valor da mercadoria. Todo trabalho é, por outro lado, dispêndio de força de trabalho do homem sob forma especificamente adequada a um fim, e nessa qualidade de trabalho concreto útil produz valores de uso (MARX, 1982, p. 25).

Portanto, tanto o trabalho manual quanto o trabalho intelectual se baseiam na maior ou menor participação das energias físicas ou mentais necessárias a sua execução, acentuando-se esta diferenciação em razão da divisão social do trabalho e vinculando-se, geralmente, a outro tipo de trabalho a determinado grupo social.

A educação, por sua vez, é considerada como um processo de trabalho, visto que o homem, a todo o momento, necessita produzir sua própria existência e, para isso, tem que transformar a natureza, por meio do trabalho, para sobreviver.

No entendimento de Gaudêncio Frigotto,

[...] tomando-se a prática escolar como uma prática social, cuja função não é a da produção de um saber específico, mas, pelo contrário, de um saber não-específico, geral, que se articula com o desenvolvimento das condições técnicas e sociais de produção em diferentes níveis e mediações, esta prática guarda uma relação efetiva com a estrutura econômico-social capitalista (FRIGOTTO, 1984, p. 156).

O professor é considerado trabalhador produtivo porque, ao empregar sua força de trabalho, produz mais-valia, concorrendo para o processo de reprodução e expansão do capital. E esta determinação é fundamental para as possibilidades e limites do seu trabalho.

Assim sendo, o trabalho educativo significa o ato de produzir, em cada ser humano, os elementos culturais necessários que precisam ser assimilados pelos indivíduos, bem como a descoberta das formas adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico por meio da organização dos conteúdos, procedimentos etc. Isto porque a escola visa o conhecimento elaborado e sistematizado. É a exigência da apropriação desse conhecimento que torna importante a existência da escola.

Nesta linha de raciocínio, Saviani afirma que: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVANI, 1987, p.11.).

Enfim, essa é a compreensão da natureza da educação como inserida na estrutura econômico-social capitalista. O vínculo existente entre trabalho e educação vem reforçar ainda mais o papel fundamental do fenômeno educativo, considerando-o como próprio dos seres humanos e, acima de tudo, como sendo o próprio processo de trabalho, pois o homem, ao transformar a natureza, acaba criando um mundo novo, isto é, o mundo da cultura.

## **1.2 Reestruturação produtiva no mundo do trabalho: a reforma do Estado**

Nas últimas décadas, no Brasil e no mundo, ocorreu um processo de transformação do Estado como consequência do “processo de globalização econômica, ao grande avanço da

tecnologia da informação e à emergência da sociedade civil organizada” (PIMENTA, 1998, p. 76).

Essa transformação permitiu uma redução profunda do tempo e dos custos dos processos produtivos, bem como dos processos de trabalho, que o aumento do “comércio internacional, a expansão do sistema capitalista e a internacionalização dos mercados financeiros levaram ao surgimento de novos paradigmas” (PIMENTA, 1998, p. 176). Esse aspecto levou o Estado a assumir novas funções em que o governo assume o papel “indutor e regulador do desenvolvimento, através da ação de um estado ágil, inovador e democrático” (PIMENTA, 1998, p. 173-174). Logo, as principais funções desse Estado, segundo Pimenta (1998), são: regulação, a representatividade política, justiça e a solidariedade.

Ao assumir tais funções, o Estado apropriou-se do termo “reforma” como justificativa premente para promover as mudanças consideradas necessárias. Segundo Sacristán (1996), parece haver uma generalização ou banalização do conceito de “reforma”, tendo em vista que reforma ou as reformas, tal qual se apresentam, surgem travestidas em discursos ou como o autor define; “linguagem política” (1996, p. 52), com a finalidade de criar

[...] a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analisa e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu.(Sacristán, 1996,p. 52).

Dessa maneira, há um uso retórico-político em que as reformas criam os reformadores que criam a linguagem das reformas (SACRISTÁN, 1996, p. 53). Ainda segundo Sacristán (1996), as reformas não garantem as mudanças necessárias e escondem os fracassos e as visões distorcidas sobre a realidade.

Pimenta (1998) afirma que parece haver um movimento cíclico das funções do Estado considerando que

numa perspectiva histórica, o Estado liberal do século liberal do século XVIII foi um Estado mínimo, composto de um pequeno núcleo estratégico e exercendo apenas funções típicas de Estado, tais como: defesa nacional, arrecadação e diplomacia entre outros (PIMENTA, 1998, p. 174).

Assim, e o estado do bem-estar social, caracterizado como tal nos séculos XIX e XX, perde sua força e, no final do século XX e início do século XXI, retorna ao Estado mínimo que apesar da ampla atuação do Estado atual nos setores sociais

com tendência atual na evolução do Estado, o Estado social liberal, como tem sido recentemente conceituado (Bresser Pereira), mantém um amplo campo de ação na promoção dos serviços sociais e coordenação de economia, mas com a operação e a execução preferencialmente descentralizadas e sujeitas a uma maior competição. Este novo perfil do Estado mantém uma importante participação do gasto público em relação ao PIB de cada país, mas com um estrito equilíbrio econômico (PIMENTA, 1998, p. 175).

Surge assim, nesse contexto, a nova organização do trabalho no setor privado com tendências à terceirização, pressupondo racionalidade econômica na tentativa de sobrevivência e expansão do sistema capitalista. É nesse contexto que ocorreu também as mudanças no mundo do trabalho, na educação em que se apresenta a necessidade de estabelecer novas relações entre o trabalho e o capital, além da relação entre o Estado e os mercados, em que ressurgem o Estado mínimo e

[...] ao mesmo tempo, ocorrem o fim da “proteção” ao indivíduo e da estabilidade no emprego (exigindo-se uma qualificação profissional cada vez maior) e o aumento do desemprego (decorrente do avanço tecnológico e das baixas taxas de crescimento econômico), levando ao aumento da demanda social em relação ao Estado (PIMENTA, 1998, p. 176).

A educação se apresenta no contexto da reorganização política, econômica, social e ideológica do modelo de desenvolvimento do capital, no qual se encontra o neoliberalismo e suas propostas para reorganizar a sociedade em função do mercado e dos interesses privados e empresariais.

As organizações empresariais influenciam direta e indiretamente a formulação de propostas educacionais partindo-se da divisão do trabalho educacional na sociedade e passam a assumir, para si, a definição do conteúdo e das estratégias educacionais, fazendo com que a educação seja o foco da nova política industrial voltada para a competitividade. Para isso, foi preciso repensar a qualificação dos trabalhadores, proporcionando um programa de treinamento da força de trabalho, envolvendo os trabalhadores numa nova forma de produção e formação educacional.

Portanto, a educação como fator de qualificação de mão-de-obra é considerada, como já afirmado acima, de importância fundamental para consolidar os processos de reconfiguração do Estado, que passa a ser palco de profundas reformas políticas e ideológicas, favorecendo a atuação do Estado como um estrategista político e econômico “[...] gerando

uma contradição entre a demanda de maior participação dos cidadãos e a necessidade de decisões centrais estratégicas e rápidas” (PIMENTA, 1998, p. 177).

Porém, a regulação exercida atualmente pelo Estado pode, segundo Pimenta (1998), ser assumida pelos cidadãos, considerando o avanço tecnológico e da informação, tendo em vista que mais cidadãos encontram-se interligados mundialmente e, por sua vez, passam a requerer

maior participação da sociedade na formulação das políticas, na definição do gasto público e nos processos legislativo e judiciário. Quando se trata de decisões locais, esta participação aproxima o cidadão do Estado, tornando esse último mais democrático e legítimo (PIMENTA, 1998, p. 177).

Dessa forma, se o cidadão tem maior acesso à informação e à transparência, bem como à diminuição da burocracia do Estado, isso poderá vir a facilitar o seu controle sobre o próprio Estado, aumentando a participação nos processos decisórios.

No estudo desenvolvido por Pimenta (1998) é apresentado os períodos de transição do Estado brasileiro que passou de patrimonialista liberal clássico para Estado intervencionista, com a profissionalização do funcionalismo público e ampliação da atuação do Estado e da administração pública, por meio da indução da “[...] racionalidade em suas organizações burocráticas, criando um conjunto de normas e legislações específicas” (PIMENTA, 1998, p. 183).

Ainda de acordo com Pimenta (1998) parece que o Estado brasileiro, atualmente caracteriza-se por um Estado burocrático, tendo em vista que

[...] o Estado do bem-estar no Brasil surge como um Estado burocrático, universalizando o sistema de mérito, a impessoalidade e a simplificação e padronização de rotinas de trabalho. (PIMENTA, 1998, p. 183).

O Estado com suporte na administração burocrática permanece até o final dos anos 1980, mesmo e apesar da característica intervencionista dada pelo governo militar durante os anos 1960 e 1970. Somente nos anos 1990, no do governo FHC, o Estado brasileiro busca organizar-se por meio de uma administração descentralizada, no entanto, sem alterar as “suas características de burocracia impessoal centralizada” (PIMENTA, 1998, p. 185).

A reforma gerencial do Estado brasileiro surge em um contexto de profunda crise do Estado burocrático, a princípio, por meio da organização de administração direta e quando se

distancia das tendências autoritárias da burocracia. Desta feita, a reforma gerencial brasileira partiu de três premissas básicas: aumento de eficiência e efetividade partindo dos pressupostos da descentralização e desconcentração de políticas e recursos; fortalecimento da capacidade do Estado de promover o desenvolvimento econômico e social; assegurar o caráter democrático da administração pública com serviço orientado para o cidadão-cliente.

O grande empreendimento político implementado nos anos 1990, foi a reconstrução do Estado. O desenvolvimento econômico e social ocorreu entre os anos 1930 e 1960, período marcado por grande desenvolvimento econômico e de significativa melhoria das condições sociais na história.

No entanto, esse desenvolvimento perde fôlego a partir dos anos 1970. Entra a crise do capitalismo e do modelo de desenvolvimento até então implementado, apresenta então, globalmente redução da taxa de crescimento econômico, aumento de desemprego e a inflação (HOBBSAWM, 1995). Nesse contexto, o capital se apresenta com uma roupagem nova, e como resposta à crise surge a reforma econômica voltada para o mercado impregnada com a onda neoliberal, e como resultado desta resposta surge, por sua vez, o Estado mínimo.

É interessante observar que o Estado mínimo, a partir dos anos 1990, se torna inviável diante da ausência de respostas à sociedade assolada com o crescimento horizontal da pobreza, e a resposta dada à crise dos anos 1970 redundou na necessidade de reconstrução do Estado. O Estado deveria, portanto, além de garantir a propriedade e os contratos, garantir também os direitos sociais e ainda dar suporte para o desenvolvimento do país. Segundo Bresser Pereira (1995), a reforma do Estado considera quatro aspectos: a questão econômica e política e a relação com a dimensão do Estado (seu tamanho, presença); a redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da condição de governabilidade a partir da capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões necessárias de mudanças políticas e aumento da capacidade política do governo de intermediar interesses e governar.

Na verdade, a questão da delimitação do Estado considera os conceitos de privatização e terceirização. Quanto à definição do papel regulador do Estado, se referem à participação em maior ou menor grau de intervenção do Estado e sua presença no mercado. No aspecto da governabilidade com base na condição financeira e administrativa, tem-se a superação da crise fiscal, a redefinição das formas de intervenção no plano econômico-social e a superação da forma burocrática de administrar o Estado. E por último considera, também, no aspecto da governabilidade, a legitimidade do governo perante a sociedade e os ajustes políticos como

meios de intermediação de interesses diversos. Esses foram basicamente os eixos orientadores para a reforma do Estado ocorrida nos anos 1990 em diversos países e no Brasil.

Nesse contexto que se visualizam os processos cíclicos de reforma e contra-reforma do Estado, caracterizando-se em movimentos que levam à centralização administrativa ou no discurso à descentralização, o movimento de reforma e contra-reforma busca uma identificação ora com o Estado social-burocrático, ora com outra tendência de característica descentralizadora, com maior flexibilidade administrativa, que busca pela diminuição do Estado.

Vale observar que o movimento cíclico de reforma e contra-reforma parece coincidir com uma maior ou menor intervenção estatal que, por sua vez, possui também caráter cíclico. A intervenção no Estado, segundo Altvater, é justificada como

[...] forma especial do cumprimento da existência social do capital ao longo e além da concorrência... Há essencialmente quatro áreas em que o Estado é primariamente ativo: 1. a criação das condições materiais gerais de produção (“infra-estrutura”); 2. a determinação e a salvaguarda do sistema legal geral [...]; 3. a regulação do conflito entre salário e capital [...]; 4. garantia e expansão do capital nacional total e o mercado capitalista mundial (ALTVATER, 1972, p. 99-100).

Vale observar que a intervenção no Estado ao longo da história variou conforme seu grau de desenvolvimento, ou seja, em países subdesenvolvidos ela surge da necessidade de crescimento industrial em fase inicial em que o Estado tem o papel de poupar recursos para repassá-los às empresas por meio de renúncias fiscais (PEREIRA, 1989).

Já nos países considerados em desenvolvimento, “a intervenção estatal foi, de fato, o mecanismo básico de acumulação primitiva” (PEREIRA, 1989, p. 5). O Estado faz certo “ensaio” de regulação principalmente na economia. No entanto, quando parece ser discurso generalizado, que quanto mais desenvolvido é o Estado menos se vê sua presença, esse conceito não possui consistência na medida em que quanto mais desenvolvido é o Estado, atualmente, mais presente se faz no papel de regulador da economia. E como sempre, tanto nos países não desenvolvidos ou em desenvolvimento ou ainda desenvolvidos, a intervenção tem ocorrido a favor de uma classe social extremamente favorecida. Este favorecimento contribuiu sobremaneira para a falência do Estado. Desconstruir o discurso do estado de bem-estar social como aquele que existe para favorecer as classes sociais não privilegiadas, se faz necessário até para se entender a destinação das reformas produzidas nos últimos anos e a quem de fato elas se destinam. Segundo Laux e Molot,



a retórica da privatização é hoje em dia difundida, mas concluímos que, com exceção da Inglaterra, estamos testemunhando não o desmantelamento em massa das empresas estatais, mas a reestruturação do capitalismo estatal. Os governos vendem corporações selecionadas e recorrem ao mercado de ações para financiar outras. Eles ainda recorrem ao uso arbitrário de investimento, e o fazem tornando a intervenção estatal mais aceitável (LAUX; MOLOT, 1988, p. VIII).

## Segundo Pereira, a intervenção do Estado

expande-se ou contrai-se ciclicamente, e que a cada novo ciclo o modo de intervenção muda. Por um determinado período a intervenção estatal aumenta, o Estado assume um papel crescente na coordenação do sistema econômico, na microalocação de recursos, na macrodefinição do nível de poupança e investimento (ou do equilíbrio entre oferta e demanda agregada), e na micro-macrodeterminação da distribuição de renda entre as classes sociais e entre os setores da economia (PEREIRA, 1989, p. 7).

Portanto, o Estado intervencionista sempre fora apontado como o principal fator de desenvolvimento, e nos anos 1980 e 1990 transformaram-se em obstáculo ao crescimento econômico e social. Esse discurso foi utilizado como justificativa para alterações no modelo de Estado.

Para o convencimento social da necessidade da reforma do Estado e para a construção de uma consciência social hegemônica, utiliza-se os meios de comunicação de massa, e a educação, como veículo estratégico de preparação para o mercado de trabalho e como via ideológica de proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

A estratégia de convencimento, no contexto neoliberal, apresenta-se a partir da necessidade de conseguir-se o apoio social por meio da transformação das questões políticas e sociais em processos meramente técnicos, pois a diminuição paulatina e consistente dos postos de trabalho é uma questão social e deveria ser tratada dessa maneira. No entanto, a redução dos postos de trabalho converteu-se em uma questão técnica, em que o trabalhador deve “capacitar-se” adequadamente para “resolver” o problema do desemprego.

Por outro lado, essa questão técnica do desemprego converte-se também em um problema de introdução de inovações tecnológicas no setor produtivo, em outras palavras, o desemprego não é um problema político ou social.

Nesse contexto, o trabalho deveria traduzir que, conforme a Constituição Federal de 1988 no seu artigo 170, “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho e na livre

iniciativa, tem por fim assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social”, a dignidade da pessoa humana. Além disso, deve ser visto ainda como um exercício pleno da cidadania, tendo em vista que esse e a cidadania consistem historicamente em um processo na própria história da humanidade.

Na verdade, o Estado liberal se coloca acima das classes sociais e produz o monopólio da racionalidade capitalista de forma a garantir que os conflitos entre classes ou entre capital e trabalho não apareçam. Para isso, ele garante o isolamento dos indivíduos do seu grupo, de outros indivíduos e até de si mesmo por meio da competição exarcebada em um contexto profundamente precário das relações sociais entre os que se denominam iguais e livres.

É assim que o “adquirir” produtos não confere o status de consumo e sim de conquista. Essa “conquista” torna os homens desiguais entre si, porém essa desigualdade não emerge, ela se camufla.

Na camuflagem das desigualdades sociais, o acesso à educação e à conquista de uma vaga no mercado de trabalho passam a ser elementos fundamentais de uma pseudo cidadania, no entanto uma verdadeira cidadania capitalista. Pois quem conquista seu espaço na educação, segundo o discurso, estará apto para conquistar seu emprego, esse por meio do trabalho consistirá na aquisição da cidadania. Contudo, não é apenas o trabalho e sim o resultado desse trabalho que se traduzido em salários que retrata a conquista real dos direitos sociais postos aos cidadãos.

No entanto, a formação obtida no contexto educacional exerce seu papel de reprodução social e ideológica, pois confirma aquele, a partir das posições no âmbito profissional e cultural, de maneira que as pessoas serão responsabilizadas pela sua boa condição no mercado e pela manutenção desses, pois os trabalhadores não qualificados são os mais desfavorecidos na manutenção e/ou na inserção no mercado de trabalho. Como consequência disso, é esse o seguimento que parece buscar na educação a solução para a mobilidade social e profissional ascendente e maior permanência nesse.

Os conhecimentos sobre qualificação enquadram como categoria teórica na formação profissional e na formação geral, sendo que pensar em formação precisa-se destacar a questão política que se torna um problema por não conseguir fugir de “debates sobre justiça à igualdade que atravessam a sociedade” (ESTEVÃO, 2001). Dessa maneira destaca-se também a problemática do mercado de trabalho que ocasiona desigualdades e discriminações devidas à concentração de renda nas mãos de poucos que conseguem melhores condições de trabalho, enquanto que os mais desfavorecidos ficam desempregados e submissos a empregos

precários, sem nenhuma perspectiva de ascensão social e de permanência no mercado de trabalho.

O próprio espaço da cidadania dá lugar ao espaço da produção, em que o operário-cidadão troca de lugar ao cidadão-operário.

Segundo Pochmann (2004), a dinâmica do mercado de trabalho é extremamente excludente e danifica as contribuições que a educação oferece, aumentando, conseqüentemente, as desigualdades sociais existentes no país. As taxas de desemprego vêm aumentando para a população mais escolarizada, o que acaba por exceder mão-de-obra para o mercado nesse seguimento social.

Desta maneira, a elevação dos níveis de escolaridade – num quadro de estagnação econômica, baixo investimento em tecnologia e precarização do mercado de trabalho – acaba se mostrando insuficiente para potencializar a geração do trabalho (POCHMANN, 2004).

Por outro lado, o crescimento do desemprego consiste na ausência de capacidade de absorção do fator trabalho, ou seja, a expansão da ocupação que no Brasil e no mundo se mostra inferior ao crescimento da força de trabalho (aumento da população economicamente ativa). Portanto, o que se vê são diversos estímulos para formação profissional e escolar como pré-requisitos para a aquisição de postos de trabalho em um contexto claramente reduzido de postos de trabalho. O mercado de trabalho não consegue absorver o grande contingente de mão-de-obra à disposição.

Se essa afirmativa pode ser considerada coerente pode-se também deduzir que além do excesso de mão de obra disponível e a falta de expansão dos postos de trabalho tem-se, também, por outro lado, a destruição de postos de trabalho devido às novas formas de produção e de relações de trabalho, que aumentam o contingente de trabalhadores autônomos, por exemplo, por meio do processo de terceirização; a realocação de mão-de-obra de setores tradicionalmente com maior grau de formalização (indústria de transformação), para setores com maior grau de informalidade (serviços e comércio) – terceirização do emprego; e fatores institucionais associados ao sistema de seguridade social e à legislação trabalhista, incentivando o estabelecimento de relações informais de trabalho entre as empresas e os trabalhadores.

Por outro lado, apesar da expansão da mão-de-obra de trabalhadores escolarizados e, ainda, da destruição dos postos de trabalho, a América Latina possui a “maior oferta de trabalho do mundo e a pior escolaridade, isso a torna muito vulnerável para a exploração da mão-de-obra” (FIGUEIREDO, 2000, p. 180). Nesse sentido, aprofunda-se,

significativamente, a má distribuição de renda que, conforme o Banco Interamericano de Desenvolvimento, os 10% mais ricos da população recebem 40% do total da renda, e os 30% mais pobres, apenas 7,5%, isso a torna muito vulnerável para a exploração da mão-de-obra na região.

Nesse sentido, a exploração da mão-de-obra também é vista como forma de vantagem competitiva que, incorporada ao preço final dos produtos ou serviços, traduz, em mais lucros aliados ao baixo custo do produto devido ao impacto menor do custo de produção. Gleider (1997) apresenta uma expressão usada por um Gerente de Recursos Humanos da Sony que sintetiza a questão da competitividade comercial por meio do mercado global de trabalho: “A questão de mudar para países subdesenvolvidos, resume-se em saber se é *mais* barato usar pessoas ou máquinas” (GLEIDER, 1997, p. 78).

Segundo Marx,

o trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e em extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens (Marx, 2003, p. 111).

Assim, o sentido do trabalho está como um processo de mediação no mundo e não como o homem barato ou a máquina. Para Mészáros, existem duas formas (ordens) de mediação do mundo que perpassam pelo trabalho: uma como o ser no mundo, determinação ontológica fundamental da existência humana, e outra, uma forma particular, histórica, advinda da divisão do trabalho capitalista (propriedade privada, trabalho intelectual e manual, troca). Parece-nos que é nesta segunda fase que se configura o trabalho atualmente.

A atividade produtiva é, portanto, atividade alienada quando se afasta de sua função adequada de mediar humanamente as relações sujeito-objeto, entre homem e natureza, e tende, em lugar disso, a levar o indivíduo isolado e reificado a ser reabsorvido pela ‘natureza’. Isso pode ocorrer até mesmo em uma fase altamente desenvolvida da civilização, se o homem for sujeitado, como diz o jovem Engels, a ‘única lei natural baseada na inconsciência dos participantes’ (MÉSZAROS, 1981, p. 77).

O sucesso do capitalismo resume-se no aumento da produtividade, da propriedade privada e da riqueza, ou seja, no “... interminável processo de obter lucros” (MARX, 2002, p.

183-84), no entanto reside também na qualificação da mão-de-obra e no aumento da reserva dessa mão-de-obra qualificada.

Para Marx

[...] se uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza no sistema capitalista, ela se torna, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista e, mesmo, condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se fosse criado e mantido por ele. Ela proporciona o material humano a serviço das necessidades variáveis de expansão do capital e sempre pronto para ser explorada, independentemente dos limites do verdadeiro incremento da população (MARX, 2002, p.735).

Essa é na verdade a configuração do trabalho e do emprego no Brasil. Pode-se perceber que os melhores empregos acabam com os mais ricos, sendo que os menos favorecidos e com alta escolaridade ficam desempregados, além de sofrer preconceitos raciais e de classe. É necessário que ocorra uma expansão da escolaridade, não apenas do ponto de vista produtivo, como também da cidadania.

A crise atual do capitalismo, bem como o seu processo de reorganização e a construção de uma nova sociabilidade no Brasil, dentro de uma ótica subalterna ao capital (ARRIGHI, 1997), apresenta-se como um período de amplas e profundas transformações nos pólos científicos e científico-tecnológico, alteração no interior dos processos de trabalho, reorganização dos Estados etc.

Essas mudanças em um contexto amplo de Estado são caracterizadas por dois períodos distintos. O primeiro deles é descrito por Hobsbawm (1995), sendo considerado como a “Era do Ouro”, que se evidencia com um amplo crescimento econômico e de estabilidade e com uma crescente produção e consumo. Por outro lado, evidencia-se, também, nesse contexto, a política do pleno emprego.

O segundo período é caracterizado pela globalização e mundialização de capital, discutido por Ianni (1996) e François Chesnais (1998), período que revela as políticas neoliberais e responsável pelas profundas mudanças no contexto das políticas sociais, do trabalho, da reestruturação produtiva, bem como das reformas estatais que visam garantir de um lado, a desestatização da economia e, por outro, a presença do estado com base em mecanismos de regulação da economia.

No Brasil, o processo de desestatização e regulação inicia-se nos anos 1990, com o governo Collor de Mello e, a seguir, com Fernando Henrique Cardoso, no discurso de modernização econômica e produtiva do país. As principais conseqüências da implementação

desse modelo se refletem na fragilização dos direitos trabalhistas, no esvaziamento do poder de negociação coletiva de trabalho e no acirrado discurso de qualificação do trabalhador como requisito fundamental para a manutenção no mercado de trabalho.

Rodrigues (1998) afirma que o que ocorreu no Brasil, nesse período, foi a tentativa de instaurar uma hegemonia no Brasil tão desejada pela burguesia, implementando seu projeto baseado na ideologia neoliberal, na flexibilidade, na descentralização e autonomia, e na privatização. O ideário neoliberal se constitui como uma prática ideológica com priorização do social que transforma todo o planejamento em mercado, ressaltando o individualismo e, principalmente, o capitalismo.

Segundo Ianni (1998), o neoliberalismo possui cinco bases fundamentais: práticas ideológicas; cultura; desencantamento do mundo; diplomacia e globalização. As práticas ideológicas funcionam como troca de hábitos, de atitudes, comportamentos, idéias, procedimentos, enfim, tudo que objetive expandir os espaços para o mercado. A cultura atua de maneira que influencia a população pela dinâmica da economia. O processo de desencantamento do mundo ocorre baseado na intensificação de idéias inspiradas na “razão instrumental, traduzidas em pragmatismo, racionalização, modernização, etc.” (IANNI, 1998, p.118). A diplomacia reproduz e dissemina os ingredientes nazi-fascistas, difundindo por todo o mundo e intensificando a globalização. Essa, por sua vez, provoca mudanças nos quadros sociais, interferindo nos territórios a fim de expandir fronteiras econômicas pelo mundo, visando à expansão do capitalismo.

Isso tudo tem sido o que produz e reproduz as classes subalternas, a pobreza, o desemprego, resultando em violência, em protestos, lutas sociais e diversas formas de reivindicações que expressam as desigualdades sociais.

Segundo Ianni (1998), há uma ordem social global que não se parece com o antigo “equilíbrio” entre os Estados Nacionais nas suas relações internacionais (a bipolaridade da era da “Guerra Fria”, por exemplo), mas que demonstra que o discurso do globalismo como apologia dos “valores” do mercado, não passa de uma ideologia que pressupõe esta ordem, embora a negue como estrutura mundial de poder que sustenta um sistema econômico causador desta situação de miséria social e destituição de direitos.

Ianni radicaliza este ponto de vista teórico:

Sim, as organizações multilaterais e as corporações transnacionais são novas, poderosas e ativas estruturas mundiais de poder. Elas se sobrepõem e impõem aos Estados nacionais, compreendendo extensos segmentos das sociedades civis, isto é das suas forças sociais. [...] Sim, já se formaram e

continuam a desenvolverem-se estruturas globais de poder, respondendo aos objetivos e às práticas dos grupos, classes ou blocos de poder organizados em escala realmente global (IANNI, 1998, p. 20, grifos do autor).

Desta forma, a gestão capitalista da crise, que se esconde por trás do discurso triunfante do pensamento único neoliberal e da ideologia do globalismo, é administrada por intelectuais, instituições, empresas, governos e classes sociais que formam uma coalizão que se contrapõe a uma noção como a da universalização da apropriação dos direitos humanos na condição de forma de desenvolvimento econômico-social. A gestão da exclusão social é um subproduto lógico e real deste processo social de caráter conservador, pois perpetua a desigualdade social e a pobreza estrutural.

Fica claro, portanto, que em meio à evolução capitalista do mundo, as relações de trabalho também sofrem profundas modificações e a principal delas é o conceito de trabalho visto como uma mercadoria. Além disso, segundo Chenais (1998) e Ianni (1996), há uma reordenação geográfica do capital em que os trabalhadores globalmente passaram a ter relação com o trabalho incerto em que esse o trabalho não consegue impor seu caráter humano. Outra característica do trabalho é o distanciamento entre o empregador e empregado, tomando como base as formas de gestão do trabalho, reduzindo o trabalhador a uma massa desprovida de individualidades e subjetividades.

Portanto, a transitoriedade é a marca de um estilo de vida, que se estabelece pelo não comprometimento com o “outro” e ausência quase que total da solidariedade social.

Nesse contexto, o subemprego, fruto do expressivo desemprego estrutural, é uma realidade. Sem direitos e sem deveres legais, o subempregado automaticamente se torna um excluído à margem do processo produtivo e social do Estado. Outra característica no contexto do capitalismo avançado é a alta qualificação/formação atrelada ao crescimento de baixos salários. Com a concorrência acirrada e o alto índice de desemprego, os trabalhadores, principalmente os mais jovens, são submetidos à aceitação de uma remuneração aquém de suas obrigações e necessidades, fator que ajuda na manutenção e disseminação das agruras econômicas e dos níveis de insegurança (PETRAS, 1999).

As desigualdades sociais também aumentaram devido ao fator educação que separa ainda mais as diferenças de classe e a ascensão social, além de ressaltar a influência da economia capitalista no campo educativo, não atendendo e oferecendo educação de qualidade para todos, não desenvolvendo as concepções sobre as condições impostas aos menos favorecidos, que são esmagados pela política, pela falta de acesso à saúde, pelas relações

desiguais de classes sociais, e pelas demais dinâmicas presentes em nossa sociedade que contribuem para a continuidade desta situação para essa população.

Desta forma, podem-se mencionar as relações ideológicas estruturalmente presentes na realidade, sendo que ela está inserida nas compreensões do senso comum e da vida cotidiana, passando por invisível diante de nós, pois vivemos realizando nossas ações naturalmente sem perceber as relações sociais, econômicas, culturais, de produção e de consumo presente em nossos atos. A retórica neoliberal atribui um papel estratégico à educação e determina-lhe basicamente três objetivos:

1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e para a pesquisa acadêmica como um imperativo ao mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegura, ainda, que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta à competição no mercado nacional e internacional. Fala em nova vocacionalização, isto é, profissionalização situada no interior de uma formação geral, na qual a aquisição de técnica e linguagens de informática e conhecimento de matemática e ciência adquire relevância. Valoriza as técnicas de organização, o raciocínio de dimensão estratégica e a capacidade de trabalho cooperativo. Apple (1999) afirma que na sociedade contemporânea a ciência se transforma em capital técnico-científico. As grandes empresas controlam a produção científica e colocam-na a seu serviço de diversas formas: por meio da pesquisa científica industrial organizada na própria empresa; pelos controles das patentes de produtos de tecnologia científica, podendo, portanto, se antecipar às tendências do “mercado” consumidor; controlando os denominados “pré-requisitos” do processo de produção científica a escola e, principalmente, a universidade, onde se produz conhecimentos técnico-científicos. A integração da universidade à produção industrial baseada na ciência e na técnica, transforma a ciência em capital técnico-científico.

2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. Essa precisa sustentar-se, também, no plano das visões do mundo, por isso, a hegemonia passa pela construção da realidade simbólica. Em nossa sociedade, a função de construir a realidade simbólica é, em grande parte, preenchida pelos meios de comunicação de massa, mas a escola tem um papel importante na difusão da ideologia oficial. O problema para os neoliberais é que, nas universidades e nas escolas, durante as últimas décadas, o pensamento dominante, ou especular, conforme Alfredo Bosi (2001) tem convivido com o pensamento crítico nas diversas áreas do conhecimento e nas diversas práticas pedagógicas dialógicas, alternativas.



Nesse quadro, fazer da universidade e da escola veículos de transmissão do credo neoliberal pressupõe um reforço do controle para enquadrar a escola, a fim de que cumpra, mais eficazmente, sua função de reprodutora da ideologia dominante.

3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com a idéia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório, porque, enquanto no discurso os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Silva (1999) promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos.

A novidade, se é que assim se pode chamar, do projeto neoliberal para a educação não é só a privatização. O aspecto central é a adequação da escola e da universidade pública e privada aos mecanismos de mercado, de modo que a escola funcione à semelhança do mercado.



## CAPITULO II

### AS MODIFICAÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR, SUAS RELAÇÕES DE TRABALHO E A SUBORDINAÇÃO AO MERCADO

Na configuração do trabalhador enquanto aquele que possui como capital sua força de trabalho e esta por sua vez consiste em uma mercadoria se uma relação jurídica e política, ou seja, a capacidade de produzir do trabalhador identificado como sua força de trabalho que, por meio da sua produção, é convertida em salário e esse salário denota um valor real do trabalho por ele produzido. O salário é na verdade o pagamento do trabalho realizado. Nesse contexto emerge uma questão fundamental; ou seja, o como pagamento do trabalho realizado é apresentado como justo, digno de ser recebido pelo trabalhador. Questões como relação de trabalho, formação ou qualificação do trabalhador, tempo livre, exploração da mão-de-obra, relação de subalternidade ficam submersos pelo fetiche do salário.

Nesse sentido, o processo de trabalho se confunde e funde-se na exploração/opressão que se tornou legítima pelo contrato estabelecido nos códigos do Direito.

O Contrato é o resultado final no qual suas vontades ganham uma expressão jurídica comum. A igualdade, pois compradores e vendedores só contratam como possuidores de mercadorias, tornando equivalente por equivalente. A propriedade, pois cada um dispõe e pode apenas dispor do que é seu. [...] A única força que os une e põe em contato é a força do seu egoísmo, do seu proveito pessoal, de seu interesse privado. Precisamente por isso, porque cada um cuida apenas de si e ninguém vela pelos outros, graças a uma harmonia pré-estabelecida das coisas ou sob os auspícios de uma providência omniastuta, a realizar a obra do seu proveito mútuo, de sua conveniência coletiva, de seu interesse social (Marx, 1972, p. 128-129).

Compreende-se também que o próprio sistema de assalariamento do trabalhador pelo seu trabalho é profundamente indigno, considerando-se a violência diária em que o trabalhador para executar o trabalho assalariado é submetido a partir da percepção do aumento da jornada formal e informal do trabalho, a extensão das funções e a diminuição da remuneração. Para Marx,

a função verdadeira, específica do capital enquanto capital é, pois a produção de mais-valor, e essa não é senão produção de sobre trabalho, apropriação – no curso do processo de produção real – de trabalho não pago, que se oferece aos olhos e se objetiviza como mais-valor (MARX, 1978, p. 6).

É nesse sentido que o trabalho se configura como o produtor e reproduzidor das relações sociais no capitalismo, e ainda como o “divisor de águas” das classes sociais. A subordinação do trabalho pelo capital levou a concentração desses no processo produtivo. Os trabalhadores são sujeitos cooperativos com o resultando, fazem parte de um organismo, é uma modalidade de existência do capital que estão sujeitos, sua força produtiva tem caráter social e consiste na própria força produtiva do capital. Transmutam-se para uma força produtiva gratuita assim que são submetidos às condições impostas pelo capital. Essa força de trabalho só tem sentido no contexto do processo produtivo, pois fora dele ela não existe (MARX, 1972, p. 269). É nesse contexto da busca da formação de uma força produtiva que executa um determinado trabalho que a educação se apresenta como meio de qualificação do trabalho. Segundo Marx,

a fim de modificar a natureza humana, de modo que alcance habilidade e destreza em determinada espécie de trabalho, e se torne força de trabalho desenvolvida e específica, é mister educação ou treino que custa uma soma maior ou menor de valores em mercadorias. Esta soma varia de acordo com o nível de qualificação da força de trabalho. Os custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto no total dos valores despendidos para sua produção (MARX, 1972 p. 192).

O que se quer são formas mais democráticas, políticas sociais que reduzam o espectro da desigualdade e da desconcentração de renda e poder. O Estado pode ser um equalizador de oportunidades, desde que defina não o seu tamanho ou presença, mas a quem serve. O próprio espaço da cidadania dá lugar ao espaço da produção, em que o operário-cidadão dá lugar ao cidadão-operário. Portanto, atualmente, questiona-se: sobre qual é o significado de estreitar-se ainda mais a compreensão do educativo e/ou da qualificação, desvinculando-os da dimensão ontológica<sup>1</sup> do trabalho, reduzindo-os ao economicismo do emprego, agora, redefinido sob a forma da empregabilidade?

Na história da humanidade e especialmente no desenvolvimento das concepções de liberdade e igualdade, sempre foi apresentada como um valor e não um direito. Talvez essa seja a razão porque não se tornou uma realidade. Sua existência consiste apenas no plano formal e por isso evidencia a distância entre ricos e pobres, tornando quase que impossível o acesso aos bens produzidos pela sociedade a todos igualmente.

---

<sup>1</sup> Na dimensão ontológica “o trabalho é um processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza” (MARX, 1980, p. 228)

A política neoliberal incrementada pelos governantes nas últimas décadas favoreceu a alta concentração e a uma desigual distribuição de renda, agravando a crise econômica no Brasil, promovendo o desemprego em massa, a imobilidade na produção industrial e agrícola e o falecimento do investimento estatal.

O Estado mínimo<sup>2</sup>, que vem sendo delineado pelo poder político neste País, introduziu uma política social de enfraquecimento das conquistas sociais da classe trabalhadora, com a não introdução dos investimentos financeiros que se fazem necessários para atender às demandas da população. Ao contrário, o Estado investe maciçamente em propagandas que propagam os benefícios de uma sociedade privatizada.

O discurso neoliberal atribui à intervenção do Estado todos os males sociais e econômicos da nossa atual situação e à iniciativa privada todas as virtudes e saídas; utiliza os meios de comunicação de massa para a conquista da consciência social hegemônica, e a educação, como veículo estratégico de preparação para o mercado de trabalho e como via ideológica de proclamação das excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Para conseguir apoio da população, o projeto neoliberal transforma questões políticas e sociais em questões técnicas. Percebe-se isso numa análise realizada pelo Ministério do Trabalho<sup>3</sup>, quanto ao aumento do desemprego quando o Estado transfere a questão do desemprego do espaço social e político e coloca-o, apenas como resultado da introdução de inovações no setor produtivo. A análise realizada vê no vigoroso crescimento da produtividade do trabalho a causa principal do desemprego<sup>4</sup>.

Na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 170, dispõe que “a ordem econômica, fundada na valorização do trabalho e na livre iniciativa, tem por fim assegurar a todos existência digna, conforme os ditames da justiça social”. Portanto, o trabalho deve garantir ao indivíduo dignidade seja no contexto familiar ou no meio social onde estiver inserido.

No mundo moderno, o Estado passou a garantir a igualdade de todos os indivíduos, fundamentando-se no direito natural. Dele emanam os direitos e deveres do indivíduo, como também a justiça e a moralidade: "O Estado civil é, portanto, a esfera pública da sociedade na qual se realizarão os interesses particulares, garantidos pela autoridade soberana" (FERREIRA, 1993, p. 52-3).

---

<sup>2</sup> Isso não significa, necessariamente, "um Estado pequeno, mas um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado" (FRIGOTTO, 1997, p. 36).

<sup>3</sup> Documento resultado de uma exposição realizada na Câmara dos Deputados, em 14 de maio de 1998, pelo então ministro do trabalho, Sr. Edward Amadeo: Mercado de Trabalho Brasileiro: rumos, desafios e o papel do Ministério do Trabalho. Homepage do Ministério do Trabalho: [www.mtb.gov.br](http://www.mtb.gov.br)

<sup>4</sup> A produtividade do trabalho refere-se ao modo de funcionamento do mercado de trabalho, sendo intensificada em especial com a introdução de novas tecnologias.

A modernidade trouxe o desenvolvimento da cidadania concomitante com o capitalismo. O Estado moderno surge como instituição normatizadora da vida em sociedade. Embora, Hobbes e Locke, teóricos do Estado moderno, possuam concepções distintas quanto a natureza do poder estatal, ambos, a partir do conceito de estado de natureza derivam a necessidade da sociedade política institucionalizada: o Estado. Para eles, "só a construção de uma instância política, que sobrepujasse os interesses individuais, poderia garantir a convivência dos homens em sociedade" (TEIXEIRA, 1995, p. 35).

O trabalho e a educação são elementos deste processo de construção da cidadania capitalista.

## **2.1 O trabalho docente no contexto da reforma do ensino superior**

Desde a reforma do ensino superior empreendida pela Lei 5 nº 5540 de 1968 ficam evidentes até os dias de hoje duas faces do trabalho docente quais sejam: a) o docente como um trabalhador de um sistema produtivo-industrial e b) o docente como o próprio produto do seu trabalho.

### *a) O docente como um trabalhador de um sistema produtivo-industrial*

O primeiro aspecto que considera o docente como um trabalhador de um sistema produtivo-industrial trouxe diretamente como consequência desse novo olhar a precarização do trabalho docente tanto das instituições de ensino superior pública quanto nas instituições de ensino superior privadas.

Nas IES públicas apesar do aumento de concursos públicos nos últimos anos, principalmente no governo Lula, ainda se mantém um número considerável de contratações de professores substitutos e aponta-se para figuras fora do enquadramento funcional do serviço público, ou seja, professores denominados "equivalentes". Porém, a evidência maior da precarização reside na intensificação de cobranças dissimuladas em forma de avaliações de produtividade docente, seja para progressão vertical que se obtém por meio de títulos, ou na progressão horizontal que se obtém com o tempo de serviço. Essas progressões estão naturalmente vinculadas ao regime de trabalho dos professores, obrigando os docentes a participarem, como extensão de seu trabalho, de atividades de ensino, pesquisa, extensão, administração, atividades de natureza diversa como forma de "ocupação" do tempo dedicando-se à instituição a que pertence.

A face perversa que estende sua sombra sobre os docentes que atuam na pós-graduação se revela nas cobranças para produção intelectual que é entendida como publicação de livros, artigos, participação em eventos científicos etc. No entanto, o que se vê por outro lado é a “obrigatoriedade” de se publicar em revistas, editoras ou eventos que estejam “qualisados”, ou seja, avaliados pelos órgãos de verificação.

Em outro sentido percebe-se a quase total neutralização da mobilização coletiva dos docentes, e pela razão da competitividade ocorre o que denominamos de isolamento acadêmico-científico, em que os professores se reúnem em grupos de estudos ou de linhas de pesquisa para na verdade empreender seus trabalhos individualmente.

A produtividade por si prevê uma concorrência acirrada para verificar quem produz aonde e quanto; quais e de quem são os projetos aprovados nas instâncias de fomento; quem pode ou não orientar na pós-graduação com base no contexto do “produzir” mais; quem ocupará as funções administrativas e de órgãos importantes de fomento ou mesmo obterá recursos para financiar suas pesquisas também com base em critérios produtivistas. Esse quadro agrava consideravelmente o trabalho docente tornando-o mais precários além de provocar profundos problemas na vivência e na conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior. Ainda nas IES públicas têm-se o que denominamos da flexibilização do trabalho docente que no contexto das novas atribuições, o professor tem inúmeros relatórios para serem preenchidos: relatório de previsão de participação em eventos científicos, relatórios de produtividade anual, relatórios de atualização de currículo, planejamento de trabalho anual, relatórios de progressão, relatórios de capacitação, emissão de pareceres sobre “tudo”: busca intensa de recursos financeiros para financiar as pesquisas da instituição que reflete sobre sua produtividade e sobre a própria faculdade em que está inserido, e, ainda, estar anualmente submetido a rigorosos processos de avaliação feita intra e extra instituição que buscam medir a eficiência do professor quantitativamente no que se refere à sua produtividade, avaliação didático-metodológica procedida pelos seus alunos e pares.

No que se refere às IES privadas, esse quadro cria um ingrediente altamente nocivo que é a profunda instabilidade a que é submetido, ou seja, o docente trabalhador reduz seu papel exclusivamente à manutenção da clientela, neste caso os alunos, por meio de aulas que possam por um lado garantir a aprendizagem mínima dos alunos e por outro de não “correr” com essa clientela.

A garantia mínima de qualidade do ensino também deve ser evidenciada com a aprovação dos alunos nos sistemas avaliativos intra e extra instituição, da mesma forma que o professor da IES pública é avaliado. Mas o que parece levar-se em conta é principalmente o grau de interação desse docente com os alunos da instituição, portanto ele precisa garantir ensino, aprovação nos sistemas avaliativos e ainda cativar os alunos no sentido que estabelecer um vínculo emocional, afetivo entre o “cliente-aluno” e o “professor-instituição”. Nesse mesmo sentido, o professor deverá estar disponível para o atendimento administrativo, relatórios, aulas promocionais, participação de eventos diversos institucionais fora do seu horário de trabalho.

A titulação do trabalhador docente da IES privada é outro ponto que merece atenção. Exige-se dele o título para garantir a aprovação dos cursos, reconhecimento e credenciamento e, além disso, os professores têm que “esconder” o título sob pena de ser despedido por possuir a titulação além do “necessário”. Portanto, o fantasma do desemprego se apresenta de maneira assustadora e permanente.

Com a taxa de exploração do capital de 100%, verifica-se a exploração da “mais-valia absoluta” através da extensão da jornada de trabalho, acréscimo de responsabilidades, obrigatoriedade de participação em projetos institucionais sob pena de não obter aula no semestre seguinte, o que pode na verdade produzir a “mais-valia relativa”. O valor produzido pelo “capital constante”, acrescido do “capital variável” é acrescido da mais-valia. A taxa de lucro corresponde a mais-valia originária do “capital constante” e do “capital variável”, na terminologia marxiana.

Para Marx, trabalho produtivo é todo aquele subordinado ao capital. A característica do capital é excludente, criando um exército industrial de reserva que impulsiona os empregados ao contentamento da sua situação de trabalho, acresce-se ao fato do grande aumento de professores com títulos de mestres ou doutores formados nas indústrias produtivistas das IES públicas ou privadas do país. Esse é o exército industrial da educação disponível à espera de uma oportunidade de trabalho na docência do ensino superior. Para Marx, o trabalho alienado constitui-se em um processo de expropriação.

Lú-krassine dispõe que:

Os ideólogos burgueses afirmam que o capital surgiu inicialmente graças à laboriosidade e outras virtudes dos seus possuidores: aqueles que souberam economizar tornaram-se capitalistas; os ociosos e esbanjadores tornaram-se operários assalariados. Karl Marx demonstrou quais eram as fontes de acumulação inicial do capital. O capital nasceu do despojo, da violência, da



expropriação de terras aos camponeses e da pilhagem colonial. Mesmo admitindo que o primeiro capital tivesse a sua origem no trabalho, isso não modificaria a sua essência, pois que, no fim de anos, todo o capital é de qualquer modo substituído pela mais-valia, quer dizer é produto da exploração, pois os capitalistas cobrem as suas despesas com a mais-valia. A não ser pela exploração dos trabalhadores assalariados que criam a mais-valia, os capitalistas teriam esgotado rapidamente o seu capital inicial e teriam ficado sem nada ( LÚ-KRASSINE, 1985 p. 119).

Desta forma, a atividade docente na IES privada<sup>5</sup> torna-se fragilizada tanto em relação às condições explícitas das relações sociais entre alunos e professores como também entre professores e professores e, por sua vez, professores e administradores. Para Dias (2006), esse quadro não é isolado, ele parece estender-se com essas características para outras IES privadas da cidade, em que esse aspecto parece revelar uma realidade mais ampla que se materializa “na precarização das relações vigentes nas instituições de Ensino Superior de todo o país” (DIAS, 2006, p. 133).

Examino pela ordem seguinte o sistema da economia burguesa: capital, propriedade privada; trabalho assalariado, Estado, comércio externo, mercado mundial. [...] Suprimo uma introdução geral que esbocei em tempos porque, pensando bem, parece-me que antecipar conclusões que é preciso demonstrar em primeiro lugar é pouco correto, e o leitor que quiser seguir-me deverá decidir-se a passar do particular para o geral (MARX, 1980 apud DIAS, 2006, p. 133).

A competitividade que se apresenta nesse contexto é a que vai garantir não só a produtividade na inserção de projetos de pesquisas, grupos de estudos, artigos a serem publicados etc., mas quem irá concorrer a um maior número de aula no semestre ou mesmo que vai permanecer na instituição com garantia de “sobrevida” no emprego.

Para Marx ocorrem na verdade o que chama de “exploração universal da vida humana em comunidade”.

Como toda imperfeição do homem é um vínculo com o céu, um ponto em que seu coração é acessível ao sacerdote, assim também toda necessidade material é uma oportunidade para a gente aproximar-se do próximo, com uma atitude amistosa, e dizer: “Caro amigo, dar-lhe-ei aquilo de que você precisa, mas você conhece a *conditio sine qua non*”. Você sabe qual tinta tem de usar para entregar-se a mim. Eu o trapacearei ao proporcionar-lhe satisfação.”) O homem de empresa concorda com os mais depravados caprichos de seu próximo, desempenha o papel de alcoviteiro entre eles e suas necessidades, desperta apetites mórbidos, nele, e presta atenção a cada

---

<sup>5</sup> A esse respeito ver: DIAS, Adelino José de Carvalho. O ensino superior privado em Uberlândia: a precarização do trabalho docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

fraqueza a fim de, posteriormente, reivindicar a remuneração por esse serviço de amor (MARX, 1980, p. 72).

Parece-nos que há a expressão da correspondência entre a transformação das condições de produção e de reprodução dos assalariados que, segundo Harvey (1992, p. 118) tem condição de alterar os comportamentos de todos os tipos de agentes no setor político ou econômico, de forma a manter o sistema funcionando. Além disso, nota-se nessa situação a base material e as superestruturas relacionadas de forma a disciplinar a força de trabalho.

*b) O docente como o próprio produto do seu trabalho.*

Marx (1982) entende que a natureza por si só não produz a separação entre os que são detentores de capital e os que não são, essa separação na verdade resulta da história do próprio homem como produto de diversos movimentos sociais, revoluções econômicas e outros arranjos históricos da humanidade. A força de trabalho torna-se factível com a utilização de músculos, cérebro e nervos.

Em virtude da natureza peculiar dessa mercadoria, a força de trabalho, seu valor-de-uso não se transfere realmente às mãos do comprador logo após a conclusão do contrato entre ele e o vendedor. Seu valor, como o de qualquer outra mercadoria, estava determinado antes de ela entrar em circulação, pois despendeu-se determinada quantidade de trabalho social para a produção da força de trabalho, mas seu valor-de-uso só existe com sua exteriorização posterior. Há um intervalo entre a alienação da força e sua exteriorização real, isto é, seu emprego como valor-de-uso. Mas, quando medeia um intervalo entre a alienação formal pela venda e a entrega real da mercadoria, o dinheiro do comprador funciona, em regra, como meio de pagamento. Em todos os países em que domina o modo de produção capitalista, a força de trabalho só é paga depois de ter funcionado durante o prazo previsto no contrato de compra, no fim de semana, por exemplo. Por toda a parte, o trabalhador adianta ao capitalista o valor-de-uso da força de trabalho; permite ao comprador consumi-la, antes de pagá-la, dá crédito ao capitalista (Marx, 1982, p. 254).

Para compreender a questão do docente como o próprio produto do seu trabalho é preciso também considerar a interface entre a produção e a escola, entender que embora a escola não produza diretamente mercadorias, ela se aproxima, na verdade, de algumas de suas esferas de reprodução. Portanto, a produção de mercadorias é o cerne de produção do capitalismo, em que há outras esferas que se fazem necessárias para viabilizar a produção das mercadorias no contexto capitalista, a saber: a capacidade produtiva do trabalhador que tem como pré-requisito um conhecimento aqui identificado como sua formação ou qualificação, e a circulação das mercadorias entendido aqui como movimentação somada ao consumo.

Entendemos que são nesses dois aspectos que a educação circula e tenta se relacionar com as necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho. Nesse sentido a indústria ou a fábrica necessita da produção de mercadorias e as máquinas revelam-se fundamentais nesse processo. Assim também é na educação onde o professor é uma máquina especial dotada de condições de operacionalização fundamental para que possa produzir mercadorias e colocá-las à disposição do mercado consumidor.

A lógica do modelo toyotista de organização e gestão do trabalho repercutiu fortemente no setor educacional e especificamente no ensino superior, partindo do conceito de investimento na formação educacional com a mensagem de quanto maior o título, maior o conhecimento e melhores condições para a inserção e remuneração no mercado de trabalho.

Gentili afirma que foi no toyotismo, entre as décadas de 80 e 90 do século passado, que essa concepção deslocou a ênfase do papel da escola como *locus* de formação para o emprego e fortaleceu o papel econômico da educação para a competitividade das economias globalizadas. Na visão desse autor:

[...] passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo [...] para uma lógica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho [...] A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade (GENTILI, 2002, p. 51).

No ensino superior predominou-se o padrão flexível (toyotismo) a partir de 1995 com a expansão do ensino superior no Brasil em detrimento de procedimentos rígidos (taylorismo-fordismo), e como conseqüência produziu uma demanda de professores que vislumbraram no ensino superior melhor condição de trabalho e salariais e buscaram no processo de capacitação garantir a empregabilidade.

É nesse contexto que o docente é também produto de seu trabalho, que por meio do resultado obtido garantiria sua empregabilidade. Assim, nesse sentido, o professor pode ser definido como trabalhador produtivo e como trabalhador improdutivo, uma vez que sua característica fundamental é a capacidade de gerar mais-valia. A construção desse tipo de subjetividade em sintonia com as determinações fundamentais do capitalismo é um suporte de manutenção e perpetuação da lógica mistificadora desse sistema, subjetividades estas, que devem naturalizar um mundo social cindido entre integrados e excluídos.

De acordo com Bihr,

[...] a apropriação, pelo capital, de suas condições gerais de reprodução volta, de fato, a encadeá-las a seu movimento autônomo de “valor em processo”. E, conseqüentemente, a lhes fazer tomar a forma de forças sociais “desencadeadas” externas e estranhas ao “corpo social”, apresentando-se perante ele sob a aparência compacta e opaca de “coisas”, de realidades existentes em si mesmas e por si mesmas. Em outros termos, ela conduz à autonomização e à reificação das forças sócias, ou seja, da capacidade de ação da sociedade sobre a natureza e sobre si mesma. (BIHR, 1998, p. 146).

De uma forma ou de outra o trabalho docente foi afetado profundamente nos últimos anos pelos seguintes aspectos:

- a) expansão do ensino superior até o início dos anos 2000;
- b) exigência de qualificação e aumento de atividades no contexto institucional;
- c) obrigatoriedade de produtividade científica;
- d) incremento de tarefas a serem realizadas com a instituição de horários atípicos;
- e) aprofundamento de uma dinâmica produtivista medida pela adesão do aluno-cliente ao professor;
- f) o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo, reduzindo um tempo de convivência do aluno e do professor.

Nesse mesmo sentido do docente como produto do seu próprio trabalho tem-se que considerar a necessidade de busca de investimento estatal na educação e especificamente em projetos de pesquisas. Essa busca converte-se em verdadeiras máquinas produtivistas de captação de recursos do Estado, torna-se também mais uma tarefa docente – que têm que dedicar tempo precioso no preenchimento de projetos e relatórios de pesquisa que visam fornecer dados para as estatísticas –, acompanhar e concorrer às demandas propostas nos editais, publicar e estabelecer convênios interinstitucionais para promover visibilidade e angariar recursos para sua pesquisa e a faculdade em que trabalha. Desse modo é que se apresenta a mercadorização do conhecimento que, por sua vez, estabelecem novas relações dentro das IES que se transmutam para organizações econômicas e produtivistas.

## **CAPÍTULO III**

### **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DE EXPANSÃO NO ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990**

Até o momento buscamos analisar os aspectos que marcaram a reestruturação produtiva no mundo do trabalho, compreendendo as mudanças que ocorreram significativamente na sociedade capitalista e o papel do Estado como um todo e especificamente no caso das modificações nas relações de trabalho no ensino superior brasileiro.

Neste capítulo, o ponto central de discussão é a busca para compreensão das políticas educacionais oficiais e de expansão no ensino superior nos anos 90 do século passado e início dos anos 2000 do presente século. Serão analisadas as questões sociais, econômicas e políticas bem como diversos gráficos e dados do INEP, considerando a expansão do ensino superior e a evolução de matrículas nesse seguimento de ensino.

#### **3.1 O Brasil dos anos 1990 e as contradições sociais, políticas e econômicas e a expansão do ensino superior brasileiro: a busca pela empregabilidade**

A partir de 1964, se consolidou, no Brasil, um contraditório entre a economia e a política. No aspecto econômico, buscava-se a internacionalização da economia, a expansão industrial e o desenvolvimento do país. No entanto, no aspecto político presencia-se um mergulho profundo em uma ideologia nacionalista e protecionista. É nesse quadro que a educação passa a ter, por sua vez, uma lógica mercantilista e especificamente utilitarista.

Nesse contexto assume-se que a educação, de um modo geral, seja a mola propulsora do desenvolvimento econômico e social e que contribua para a reprodução de classes sociais por meio do ensino compartimentalizado e da educação para a elite e para as massas.

O ensino fundamental e médio público fora massificado, o que significou a marginalização da população no processo educacional, revelando um caráter segregacionista. A classe dominante (economicamente favorecida) tinha o interesse de que o processo

educacional fosse acrítico, tecnicista, porque assim reproduziria o perverso sistema excludente garantindo a essa classe a manutenção do *status quo*.

Os anos 1980 foram considerados um período economicamente péssimo para o Brasil, na medida em que os níveis de crescimento do Produto Interno Bruto – PIB apresentaram significativas reduções. O crescimento médio na década de 1970 foi de 7%, já na década de 1980 foi somente de 2%, além disso, ocorreu um aumento do déficit público em razão do crescimento da dívida externa ocasionada pela elevação das taxas internacionais de juros, e da dívida interna, seguindo a mesma direção com o governo, dando continuidade a sua política fiscal expansionista.

Ao final dos anos 1980, a economia brasileira foi assolada pela escalada inflacionária que chegou perto do que podemos considerar como hiperinflação. Já nos 1990 ocorre a adaptação do Brasil ao modelo neoliberal com a eleição de Fernando Collor, que implementa um projeto de modernização econômica e industrial via de um processo de competitividade com base na abertura de mercado. Essa nova concepção de mundo leva para dentro das instituições escolares a lógica da produção mercantil, influenciando todos os níveis de educação, principalmente, a educação superior. “Ou seja, o processo resultante de uma nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública” (DOURADO, 2001, p. 236). Portanto, o ideário neoliberal ganha notoriedade no Brasil principalmente a partir da crise econômica experienciada.

Na verdade esse ideário iniciou-se nas economias mais avançadas com o ataque ao estado de bem-estar do pós-guerra e sua concepção keynesiana de intervenção pública na economia. A idéia central é a de que o Estado deva ser reduzido ao mínimo, tendo em vista que o mercado é o mais eficiente meio de gerenciamento e alocação de recursos. Assim deve-se diminuir seu tamanho e descentralizar suas decisões e desconcentrar-se de várias funções atribuindo-as ao próprio mercado.

Dessa maneira, ocorrem nos países centrais a terceira Revolução Industrial que se apresenta com inovações tecnológicas e reestruturação do mundo do trabalho, que compreende desde o gerenciamento empresarial até o sistema laboral. Ademais, ocorre a liberalização e a expansão dos mercados financeiros, e o mercado de capitais impõe-se de forma inexorável substituindo o sistema de crédito tradicional bancário.

No campo do trabalho acontecem também mudanças significativas tanto nas relações de trabalho como nas diferentes formas de inserção profissional na “macroestrutura financeira” descrita por Martins (1996).

A outra face dessas mudanças, também descrita por Martins, refere-se a autonomizações que buscaram eliminar a malha de proteção social do Estado a partir da diminuição dos empregos formais e da flexibilização trabalhista.

Na verdade, a esfera financeira se autonomizou. Ela passou a ser um campo de valorização independente, no qual se desenvolve a forma mais fetichizada de manifestação do capital: é o dinheiro gerando mais dinheiro, diretamente, sem passar pelos processos de produção de mercadorias e de comercialização das mercadorias produzidas.” (Martins, 1996, p. 8).

Com a política social, nesse período, tem-se o encolhimento da máquina administrativa, e as questões sociais transformaram-se em mecanismos de negociação política. Porém, após o *impeachment* de Collor, assume Itamar Franco que iniciou um processo de reforma do Estado conforme descrito por Bresser Pereira (1996). Porém, é no governo de Fernando Henrique Cardoso que ocorre uma poderosa aliança conservadora de sustentação política buscando consenso em torno da agenda de reformas que se iniciou de fato em 1995.

A lógica da reforma do Estado buscou, além da privatização, a implementação dos princípios produtivistas e a redução dos gastos públicos, apesar do discurso de justiça social. Outro aspecto importante foi também o redirecionamento dos mecanismos de gestão e, como consequência das políticas públicas e, especificamente, das políticas educacionais.

O conjunto de proposições no campo educacional redundou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 2006. Na LDB nº 9394/96 é apresentado o papel de implementador de políticas educacionais ao governo federal. No que tange ao ensino superior, várias alterações significativas se revelam como uma política descentralizadora e deixam claro o papel regulador do Estado por meio de mecanismos de controle, como a implementação de Diretrizes Curriculares Nacionais e a padronização do nível de ensino por processos de avaliação de instituições de ensino e também do aluno. A distinção entre universidades e faculdades é evidenciada naquela pela preocupação com o ensino, com a pesquisa e com a extensão e nesta pelo caráter de ensino que parece revelar o aspecto da educação superior como uma empresa reducionista da

educação. O Brasil nesse contexto aprofundou o desmantelando da educação superior em favor da lucratividade.

### **3.2 A política de ensino superior no Brasil**

Com a implementação da reforma do Estado, busca-se dar à educação um caráter de eficiência e de produtividade. O Brasil já inserido na nova ordem mundial considerada como sendo o neoliberalismo, transforma-se no país da América Latina e especialmente da América do Sul como o que mais se aprofundou nas reformas do Estado.

Nesse contexto é que ocorre a expansão do ensino superior brasileiro visto como o motor do desenvolvimento econômico, adequando-se às exigências do mercado a partir da consideração do saber como um bem privado que precisa ser adquirido a um determinado custo e de acordo com um determinado mercado consumidor.

O artigo 45 da LDB nº 9394/96 apresenta o caráter de possibilidade de coexistência de diversos tipos de IES no Brasil, que pode abranger várias modalidades de cursos e de especializações conforme regulamentado pelo Decreto nº 3.860/2001, que estabelece diversas classificações de instituições de ensino superior tais como: universidades; centros universitários; faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores, instituto superior de educação. No decreto, as faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores e instituto superior de educação estão reunidas em um grupo de IES que não tem a prerrogativa de autonomia concedida somente para as universidades e centros universitários. Portanto, esse grupo depende do Ministério da Educação para obter autorização de abertura e fechamento de curso. Ao contrário, as universidades e centro universitários podem criar ou extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior; além disso, podem remanejar ou ampliar vagas nos cursos existentes. O paradoxo se apresenta somente às universidades que têm a obrigação de desenvolver programas de pesquisas.

Além das instituições de ensino superior elencadas acima, no Brasil os Centros de Educação Tecnológica – CTE's e os Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET's passaram também a oferecer cursos de nível superior na área tecnológica, tendo como objetivo a formação de profissionais e especialistas dessa área, denominados de Cursos Superiores de Tecnologia – CST.



Outro aspecto contencioso está no fato de que tem diminuído paulatinamente o investimento e a expansão das instituições de ensino superior público em relação à grande expansão das instituições de ensino superior privado que ainda possuem atrativos importantes em termos de benefícios concedidos pelo Estado: a isenção de impostos, a isenção do salário-educação e a isenção da contribuição previdenciária patronal das instituições filantrópicas (DAVIES, 2002).

Apresentar-se-á abaixo algumas tabelas comparativas entre o ano de 1997 e ano de 2005 para ilustrar o crescimento das IES privadas no Brasil em comparação com as IES públicas.

**TABELA 1**  
Estabelecimentos de ensino superior no Brasil 1997 e 2005

Ano	Total de IES no Brasil (públicas e privadas).	Estabelecimentos de ensino superior público (federal, estadual e municipal)		Estabelecimentos de ensino superior privado	
		Número	% sobre o total	Número	% sobre o total
1997	900	211	23,44%	689	76,56%
2005	2.165	231	10,66%	1.934	89,34%

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998 e 2006)

Como se pode depreender em 1997 tem-se 76,56% dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil que pertencem à iniciativa privada e no ano de 2005, menos de uma década esse número cresce para 122% e passa a responder por 89,34% das IES do país.

O atrativo nesse setor tem sido a liberdade de ação e o lucro fácil, pois apesar da indicação de controle público, o crescimento quantitativo dessas instituições não tem sido acompanhado pelo crescimento qualitativo. Com relação ao total de ingressantes nos diversos cursos de ensino superior no Brasil, veja-se TAB. 2 e 3.

**TABELA 2**  
Total de ingressantes no ano de 1997

<b>Brasil</b>	<b>TOTAL GERAL</b>	<b>1.945.615</b>
Pública		759.182
Privada		1.186.433

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998 e 2006)

**TABELA 3**  
Total de ingressantes no ano de 2005

Brasil	Total	Vestibular	Outros processos seletivos <sup>(1)</sup>	Outras formas de ingresso <sup>(2)</sup>
	1.678.088	1.266.137	131.144	280.807
Pública	331.365	258.330	30.351	42.684
Privada	1.346.723	1.007.807	100.793	238.123

(1) Outros processos seletivos: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação seriada no ensino médio e outros tipos de seleção

(2) Outras formas de ingresso: mudança de curso dentro da IES, transferência (vindo de outras IES, excluído *ex-offício*), transferência *ex-offício*, acordos internacionais, admissão de diplomados em curso superior, reabertura de matrícula e outros tipos de ingresso

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998 e 2006)

O crescimento do ensino superior público à ingressantes tanto no ano de 1997 quanto no ano de 2005 é muito pequeno em relação às IES privadas, nesse sentido parece que a política de democratização da educação ocorreu pelo aumento da oferta de vagas na IES privada.

O que se pode também depreender é que com o não crescimento das vagas nas IES públicas cria-se uma demanda significativa para as IES privadas e, portanto, a questão se estabelece não na ausência de vagas para o ensino superior, mas a escassez de vagas públicas e gratuitas.

Além desse aspecto, se apresenta também os incentivos fiscais e parafiscais para o setor privado, como o Programa de Crédito Educativo ou Financiamento do Ensino Superior – FIES destinado aos alunos de baixa renda. Contudo, esse atrativo termina por não resolver o problema da inclusão nesse nível de ensino, devido às taxas de juros do empréstimo e bem como a renda do egresso, pois quando inserido no mercado de trabalho não cobre as despesas com o pagamento do FIES.

Sguissard tem a seguinte afirmação:

A distribuição regional de IES e de vagas do setor privado revela, entre outras coisas, o potencial de competição entre as IES desse setor por uma clientela, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem praticamente esgotada sua capacidade de pagar mensalidades, como se verá a seguir. Enquanto a distribuição das IES e vagas públicas estão bastante próximas da distribuição regional da população, a distribuição das IES e vagas privadas concentram-se em especial no Sudeste (60 e 64%, respectivamente, para uma população de 43% do total), localizando-se no

Nordeste apenas 11 das IES e 7% das vagas, para uma população de 29% do total, isto é, numa clara relação desigual entre o número de vagas e a população. Um caso exemplar é o do Distrito Federal (DF, Brasília), que conta com 40 IES, mas com uma única pública (a UnB) e 39 privadas, das quais 37 privadas *stricto sensu*. No DF, as vagas oferecidas totalizaram, em 2000, 32.251, das quais apenas 3.904 (12%) públicas e 28.347 (88%) privadas, sendo que, destas, 3.910 (14%) de IES comunitárias e/ou confessionais e 24.437 (86%) de IES particulares ou privadas *stricto sensu* (SGUISSARD, 2004, p. 44-45).

Nesse sentido, se apresenta no dizer de Mancebo (2004, p. 848) “a mercantilização da produção do conhecimento” pela venda de diplomas e pela ausência total de controle por parte do Estado com o ensino superior. O setor educacional brasileiro converteu-se em um grande mercado que movimenta a economia de forma significativa não só no que se refere ao ensino ou formação profissional, mas também na geração de renda e de empregos diretos ou indiretos, com a abertura de centenas e milhares de IES e ainda de instituições de formação profissional técnica.

Nos anos 1990 o próprio Estado lançou as bases para esse vertiginoso crescimento por meio da propalação da necessidade de formação profissional no ensino superior como condição para a inserção no mercado de trabalho e também como forma de aumento de renda. Assim, a sociedade em um contexto crescente de diminuição de postos de trabalho e de empregabilidade busca, na obtenção de diplomas, a solução para resolver a questão do desemprego.

Retomando a questão do professor como produto de seu próprio trabalho, o ensino superior se apresentou como um grande mercado de trabalho com condições favoráveis para o ingresso, o que, por sua vez, levou um grande número de profissionais a ingressarem na docência em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

O crescimento do emprego nesse setor foi também significativo e concomitante com a publicação da LDB nº 9394/96, que previa um mínimo de professores com títulos de mestres e doutores para atuar no ensino superior, e também com títulos *stricto sensu*.

De acordo com as TAB. 4 e 5 pode-se observar essa realidade em cada categoria administrativa de IES no Brasil.

**TABELA 4**  
Docentes por escolaridade – 1997

<b>BRASIL</b>	<b>SEM GRADUAÇÃO</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOUTORADO</b>
<b>TOTAL</b>	499	33.931	60.638	43.792	27.104
<b>PUBLICA</b>	328	16.269	22.394	24.974	20.626
<b>PRIVADA</b>	171	17.662	38.244	18.818	4.651

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998 e 2006)

**TABELA 5**  
Docente por escolaridade – 2005

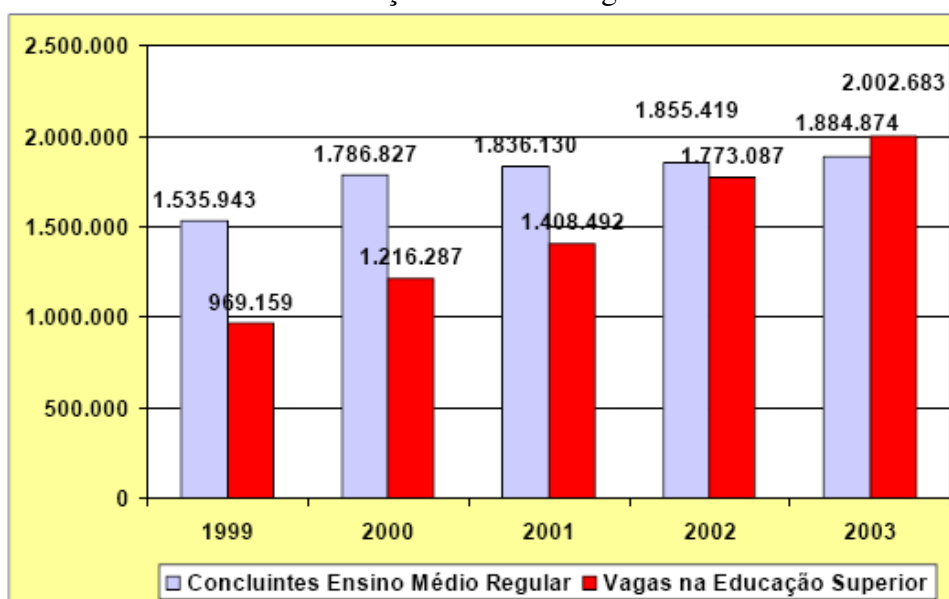
<b>BRASIL</b>	<b>SEM GRADUAÇÃO</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOUTORADO</b>
<b>TOTAL</b>	47	37.156	86.893	105.114	63.294
<b>PUBLICA</b>	30	13.596	18.059	27.023	39.325
<b>PRIVADA</b>	17	23.560	68.834	78.091	23.969

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998 e 2006)

É claramente visível o aumento de titulação tanto nas IES públicas como nas IES privadas nos períodos acima assinalados. Porém nesse caso, o percentual de titulados doutores é muito superior nas IES públicas. Vale destacar que esse aumento de titulação docente se deve à busca de melhores salários e à pressão do Estado por meio dos mecanismos de avaliação institucional. Nas IES privadas a pressão por melhoria da titulação docente não é apoiada por recursos financeiros, ou seja, o professor tem que “sair” em busca de formação para garantir sua permanência na instituição. Isso reflete a apropriação do conhecimento do trabalhador para além da sua força de trabalho.

Pode-se afirmar, portanto, nesse contexto, uma aproximação da educação com os preceitos neoliberais a partir das parcerias público-privado e da disseminação de cursos de extensão pagos nas universidades públicas, até a atribuição à iniciativa privada na expansão de vagas. Apesar do crescimento de matrículas ocorrido no período entre 1997 e 2005 pode-se perceber que no ano 2002 a expansão acelerada dos anos anteriores perde fôlego que já se nota pelo decréscimo na ocupação das vagas disponíveis nas IES privadas, aumentando a relação candidato vaga e a distância entre os concluintes do ensino médio com o ensino superior conforme o GRAF. 1 abaixo:

**GRÁFICO 1**  
Relação candidato vaga



Fonte: Inep. Censo 2003

Em se tratando de ampliação da educação brasileira, especificamente da educação superior, é preciso considerar dois aspectos: o primeiro é que de fato houve no Brasil a ampliação de acesso à educação nos seus diversos níveis, e o segundo é que os resultados das avaliações apontam uma qualidade educacional questionável.

A novidade apresentada no governo Lula, segundo Mancebo (2004), é que esse governo criou condições para o acesso ilimitado ao ensino superior para a população mais pobre sem o aumento de custos para a União, criando o Programa Universidade para Todos – ProUni. Esse programa fora apresentado como uma opção do Estado para garantir de fato o acesso ao ensino superior para a população mais pobre, portanto excluída desse nível de ensino. No entanto, esse programa foi outro incentivo para as IES privadas que, encontrando-se sérios problemas de ociosidade de vagas, permitiu a ocupação dessas vagas com alunos dessa camada social subsidiados pelo governo federal. A crítica apresentada a esse programa é que ele revela a política do não investimento nas IES públicas e distribui recursos públicos para a iniciativa privada, no sentido em que deixa de arrecadar imposto fiscal das IES privadas caracterizando-se como um programa que “compra vagas” (MANCEBO, 2004, p. 86).

Vemos nesse contexto que além do aspecto de regulamentação do setor, de implementação de diretrizes nacionais para a educação, expansão da política de cotas, o

ProUni e o FIES promove a estatização da educação, ficando demonstrado o aumento da presença do Estado na educação. Contraditoriamente parece-nos também que nas IES públicas ocorre o fato inverso, ou seja, uma privatização paulatina por meio de terceirização de serviços, cobrança de certificados e cobrança de mensalidades em cursos de pós-graduação *lato sensu*, dentre outros. Sguissard afirma que

[a]s Fundações Privadas de Apoio Institucional, que oficialmente (Lei nº 8958/94) teriam a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições contratantes, disseminaram-se por todas as IES públicas, federais e estaduais. Segundo denúncias públicas e hoje sob investigação do Ministério Público, estariam muitas delas desviando as finalidades das IES públicas, em especial com o mecanismo de contratos e convênios sem licitação, com a concessão de gratificações aos coordenadores de projetos, pagamento de consultorias e serviços, de complementação salarial etc. Hoje, as Fundações Privadas de Apoio Institucional se multiplicam às centenas, havendo numa universidade estadual mais de três dezenas delas, que, no ano de 1998, por exemplo, segundo estimativas, teriam arrecadado mais de R\$ 400 milhões, isto é, o correspondente a cerca de 1/3 do orçamento dessa instituição universitária, de cuja renda apenas um baixo percentual de cerca de 4% a 5% seria repassado para a universidade (SGUISSARD, 2004, p. 46).

Mancebo (2004) demonstra que tem na verdade uma espécie de privatização indireta, porém muito eficaz que é “aquela que pode ocorrer pela introdução de mecanismos de administração e gerenciamento empresariais nas instituições públicas educacionais, especialmente para a busca de recursos no mercado” (MANCEBO, 2004, p. 853).

### **3.3 O cenário ensino superior internacional**

A existência do ensino superior privado é um fenômeno antigo, tendo em vista que as primeiras universidades da Europa eram instituições privadas e que em muitos países, principalmente nos EUA, há muitos anos existe um sistema dual com instituições de prestígio nos setores público e privado, e recursos estatais para pesquisa concedidos a ambos.

No entanto, nas últimas décadas têm ocorrido mudanças dramáticas no ensino superior em todo o mundo, em parte causada por novos modelos de política social e econômica e em parte pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

Na verdade a nova estrutura do ensino superior tem sido caracterizada por duas formas de privatização: o crescimento de universidades particulares e a crescente proporção de financiamento privado para as universidades públicas por meio da introdução de mensalidades e verba para a pesquisa proveniente do setor empresarial.

As mudanças dramáticas nos países ricos que possuem sistemas bem estruturados de ensino superior ocorreram com o impacto do progresso da ciência e da tecnologia enquanto que nos países em desenvolvimento ou emergentes o impacto na reestruturação do ensino superior ocorreu principalmente por causa da vigência dos novos modelos de política social e econômica implementados (TORRES; SCHUGURENSKY, 2002 apud Levy, 1986). Apenas a título de vislumbre, de acordo com Castro & Navarro (1999), no decorrer dos anos 1980, o número de instituições de educação superior privadas no Chile cresceu de “8 para 180”.

Estas mudanças no ensino superior são na verdade espantosas, porém se colocadas no contexto das reformas neoliberais elas são aparentemente naturais e talvez consideradas como resultados da implementação de políticas de reforma do Estado e de ajuste internos em busca de desenvolvimento dos países emergentes que tiveram a contribuição de empresas e companhias com fins lucrativos em muitas áreas dos serviços públicos. No entanto, a questão é complexa, uma vez que as instituições privadas e as organizações internacionais que as sustentam argumentam fortemente que estão contribuindo não apenas para a eficiência e o crescimento econômico, mas também para o desenvolvimento igualitário da sociedade. Tais afirmações devem ser levadas a sério, pois, afinal, o setor privado obteve êxito em alcançar uma rápida expansão do número de matrículas no segmento do ensino superior em vários países, permitindo que uma maior proporção da sociedade tivesse acesso a este nível de educação.

Em outro sentido, as IES privadas e várias organizações internacionais, como a Organização Mundial do Comércio – OMC argumental, estão contribuindo para a eficiência e para o crescimento econômico da sociedade por meio da igualdade de oportunidade ao acesso no ensino superior privado (BORI, 2000).

Para se ter uma idéia as IES privadas no Brasil tiveram um grande impulso à partir do que se considera como uma 2ª. fase iniciada em 1940<sup>6</sup>, porém somente na última década do século XX ou seja ao final dos anos 1990 é que ocorreu sua verdadeira expansão conforme demonstrado anteriormente (Ver TAB. 1, 2, 3 e 4). O número de estudantes no setor privado

---

<sup>6</sup> Considera-se a primeira fase de expansão das IES privadas no Brasil tendo início em 1891.

creceu à média em 86% desde 1997 e em 2005 era responsável por 70% das matrículas efetuadas até abril de 2005, uma indústria de cerca de US\$ 4 bilhões (INEP, 2003b).

Estudos de McCowan (2005) revelam que o Banco Mundial – BM têm contribuído fortemente para o avanço do ensino superior privado no mundo. Por entender que há uma crise mundial no setor, considera também que até os países industrializados têm grande dificuldade de financiar os altos custos de pesquisa e do número crescente de demanda por vagas na educação superior pública. Nesse sentido, o Banco Mundial preocupa-se também com a questão da qualidade e propõe ao ensino superior que prepare os alunos para a economia moderna oferecendo oportunidades iguais para todos.

No entanto, já é tônica corrente que o BM entende que é preciso diminuir o investimento público no ensino superior e aplicar em volume maior na educação básica, entendendo que o retorno econômico nesta é bem maior que o retorno econômico do ensino superior. Esse argumento é que favorece o crescimento do setor privado, pois o número de vagas nas IES privadas aumenta à proporção que diminui nas IES públicas, acarretando a absorção, pelas IES privadas, da demanda crescente pelo ensino superior no lugar do Estado, que sensivelmente o retrai. O Banco Mundial (1994) apresenta três linhas básicas como argumentação em favor do setor privado:

1) O envolvimento do setor privado aumentará o número de vagas no ensino superior, assim ampliando o acesso e aumentando a equidade.

2) O modelo tradicional da universidade européia é inadequado para os países periféricos. As universidades privadas podem oferecer uma educação mais adequada às necessidades dos estudantes e a competição entre elas aumentará a qualidade.

3) O envolvimento do setor privado fornecerá um ensino superior a um custo público baixo.

Segundo o Banco Mundial (1999) as restrições financeiras governamentais e a necessidade de uma gama mais ampla de instituições de ensino superior demonstram que o setor privado deveria ser encorajado a exercer um papel maior tanto no financiamento quanto na provisão de ensino superior na América Latina e no Caribe. A falha em se utilizar os recursos governamentais para alavancar o financiamento privado restringirá o acesso e a equidade de acesso ao ensino superior (BANCO MUNDIAL, 1999b, p. 62).

Além disto, o Banco vê as instituições particulares como bem adequadas à tarefa de “diversificar e reformar a educação de terceiro grau para aumentar a qualidade e a eficiência”



(BANCO MUNDIAL, 1999b, p. 11), inclusive pela introdução de cursos de curta duração, cursos politécnicos e educação à distância ou virtual.

Outro aspecto que merece atenção é a tendência de formação de grandes grupos empresariais que reúnem diversas IES privadas, podendo citar a Universidade Paulista – UNIP, que está ligada ao grupo Objetivo – uma grande cadeia de escolas de ensino fundamental, ensino médio e pré-vestibular. A rede se desenvolve por meio de franquias e tem hoje uma população estudantil de 485.000 alunos e um movimento financeiro anual de R\$ 2 bilhões. A UniverCidade (sic), um centro universitário com base no Rio de Janeiro, tem desenvolvido uma gama de cursos de baixo custo e expandido rapidamente sua base de alunos para 27.000 em 17 campi. O crescimento de centros universitários como a UniverCidade é ressentido pelas universidades particulares (particularmente a UNIP), uma vez que não investem em pesquisa e não tem como regra a contratação de professores titulados. Afirma-se que a manutenção dos centros universitários é aproximadamente 40% menor do que das universidades, no entanto, eles possuem quase que a mesma autonomia. Esses centros universitários e as ‘cadeias’ de universidades (tal como a Estácio de Sá), apóiam-se fortemente em sua marca, com alto investimento em publicidade e com o logotipo institucional promovido em toda a mídia disponível. O campus é pequeno e bem distribuído em localidades convenientes ao redor da cidade-sede: alguns estão localizados em shoppings e até mesmo em parques temáticos (é o caso de um do campus da Estácio de Sá que se localiza no Parque Terra Encantada no Rio de Janeiro).

Outro aspecto importante é que segundo dados parciais do INEP 2008, somente nos dois primeiros meses de 2008 foram realizadas 9 operações de incorporação de empresas do setor educacional, no valor de R\$ 81 milhões. A expectativa do mercado é que o ritmo de concentração se mantenha forte em 2008, mais acelerado do que em 2007, quando ocorreram 25 aquisições, das quais 14 foram realizadas por quatro empresas de capital aberto. Elas obtiveram R\$ 1,4 bilhão com a venda de ações em bolsa, tendo aplicado os recursos na aquisição de universidades concorrentes para aumentar sua participação no mercado.

As empresas de capital fechado também têm financiado suas compras com recursos próprios ou financiamento junto a bancos. Nesse grupo, destacam-se a Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL, o grupo Veris, que é dono do IBMEC, e a Laureate, empresa americana que controla a Anhembi-Morumbi, a São Paulo Business School e tem participações em empresas do Nordeste. Há também fundos interessados em fechar negócios no setor, como é o

caso de dois que são administrados pelo UBS Pactual e detém participação na Faculdade Nordeste – FANOR, do Ceará.

Na verdade o crescimento do setor privado no ensino superior brasileiro se deu por vários motivos, dentre eles destacamos:

- a) grande aumento na demanda, devido ao crescimento populacional;
- b) aumento das matrículas no ensino médio e a necessidade de diplomas de ensino superior para o ingresso no mercado de trabalho;
- c) escassez de investimentos no incremento e aumento de vagas no setor público;
- d) oportunidade de investimento para os empresários que começaram a perceber que o setor é extremamente atrativo;
- e) incentivos oferecidos pelo governo, inclusive apontando para redução de impostos e empréstimos de baixo custo para desenvolvimento de infra-estrutura, sob a influência das políticas recomendadas pelo Banco Mundial;
- f) flexibilização das regras para a abertura de cursos e instituições, ocorrida no governo Fernando Henrique Cardoso, com o Ministro Paulo Renato Souza, a partir de 1995;
- g) Regulamentação da lei que permitiu a existência de IES constituídas de empresas com finalidades lucrativas, em 1999;
- h) Retorno aos estudos de boa parte das pessoas oriundas da População Economicamente Ativa – PEA, que já havia concluído o ensino médio há cinco anos ou mais.

Segundo estudos de McCowan (2005), por exemplo, a companhia Ideal Invest foi estabelecida especificamente para fornecer consultoria a empresas acerca do ingresso no mercado de educação. A empresa calcula que o movimento financeiro do ensino superior privado deva crescer de US\$ 4 bilhões para US\$ 10 bilhões nos próximos sete anos.

### **3.4 O movimento de retratação no ensino superior privado**

Como demonstrado anteriormente, o crescimento vertiginoso no ensino superior ocorreu com maior evidência da partir de 1997 e continua até os dias atuais. No entanto, o que

parece estável nesse setor é na verdade a ampliação das IES privadas no Brasil e conseqüentemente o aumento de vagas. Porém a demanda de alunos por vagas nas IES privadas que chegou a crescer mais de 150% nos últimos anos, está estável e com tendência sensível à retração.

Como afirmamos, o setor independente da estabilidade continua a crescer de forma significativa em termos de IES privadas e da implementação de novos cursos, cursos diversificados, o que causa um movimento especulativo e pernicioso de brutal “diluição da demanda”. É o caso das IES que possuem dezenas de cursos diversos com turmas com número de alunos inferior a 15. Essas IES por outro lado “criam” cursos oferecidos ao mercado como sendo inovadores e únicos no entanto, não atendem os pré-requisitos mínimos para serem considerados de ensino superior. Segundo dados do INEP, atualmente, em algumas regiões do Brasil a taxa de ingressante/vaga já chegou a preocupantes 0,5, ou seja, para cada 100 vagas, entram apenas 50 alunos.

A TAB. 6 com dados de 2005 demonstra o pouco crescimento das IES privadas em termos de número de alunos com relação a 2005. (Ver TAB. 3)

**TABELA 6**  
Crescimento das IES privadas em comparação às IES públicas para o mesmo período

Brasil	Total	Vestibular	Outros processos seletivos <sup>(1)</sup>	Outras formas de ingresso <sup>(2)</sup>
	1.753.068	1.311.533	136.976	304.559
Pública	335.767	271.499	25.908	38.360
Privada	1.417.301	1.040.034	111.068	266.199

(1) Outros processos seletivos: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação seriada no ensino médio e outros Tipos de seleção

(2) Outras formas de ingresso: mudança de curso dentro da IES, transferência (vindo de outras IES, excluído *ex-officio*), transferência *ex-officio*, acordos internacionais, admissão de diplomados em curso superior, reabertura de matrícula e outros tipos de ingresso

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2007)

Na TAB. 7 apresenta-se os dados de vagas oferecidas no ensino superior privado, candidatos inscritos e alunos que se matriculam no ano de 2006.

**TABELA 7**

Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos 2006

	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Candidatos inscritos</b>	<b>Ingressos</b>
Brasil	2.629.598	5.181.699	1.448.509
Pública	331.105	2.350.184	297.407
Privada	2.298.493	2.831.515	1.151.102

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2007)

Em comparação com o ano de 2005 temos:

**TABELA 8**

Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos e ingressos 2005

	<b>Vagas oferecidas</b>	<b>Candidatos inscritos</b>	<b>Ingressos</b>
Brasil	2.435.987	5.060.956	1.397.281
Pública	313.368	2.306.630	288.681
Privada	2.122.619	2.754.326	1.108.600

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (2006)

Em outras palavras, do ano de 2005 para o ano de 2006, ofereceram-se nas IES privadas brasileiras 175.874 vagas a mais, sendo que do total de ingressantes, em apenas um ano, 42.502 não se matricularam. A exemplo tem-se o GRAF. 2.

## GRÁFICO 2

### Relação ingressantes/vagas nas IES privadas

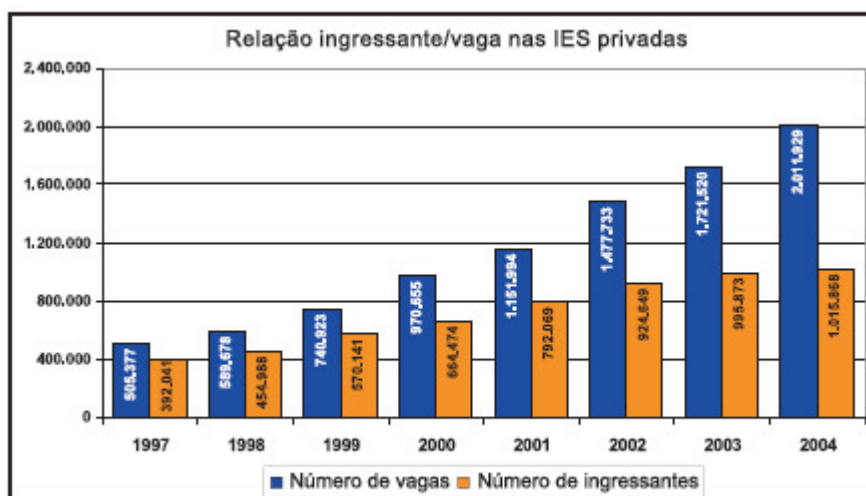


Gráfico 9 – Fonte: MEC/Inep e Hoper Educacional

Em uma análise mais simples pode-se afirmar que no ano de 2006 têm disponível no setor educacional privado de ensino superior o equivalente a 1.147.391 vagas.

Essa “crise” conforme já salientada revela contraditoriamente um crescimento das IES privadas em detrimento do movimento estável da demanda por vagas no ensino superior, o que tem provocado o fechamento ou a incorporação de pequenas IES, inclusive com a entrada de grupos internacionais no setor educacional brasileiro.

Portanto, a idéia de melhoria dos serviços e de qualidade do “produto”, tão anunciada no governo FHC com a reforma do Estado e também com a implementação do projeto de modernização empresarial no Brasil, tem tido retorno negativo no setor empresarial da educação, ou seja, o aumento das IES privadas gerou um movimento de captação de alunos a qualquer custo por meio de guerra de preços no setor. Em sentido contrário, devido ainda a tênue relação trabalhista, o salário dos professores tem se mantido estável; sem aumentos significativos que supram os efeitos da inflação e com a redução do valor da mensalidade, que será debatida no capítulo posterior.

### 3.5 A competitividade no setor educacional

O conceito de competitividade vem sendo delineado e se transformando a cada período conforme a criatividade e a necessidade do capital a partir de sua capacidade de se reinventar. No setor educacional, a competitividade não é mais como a IES do bairro ao lado ou no outro extremo da cidade, atualmente além da guerra de preços, elas precisam “inovar” apresentando um “cardápio de cursos” variados e adequados ao discurso das novas formas de trabalho.

As instituições de ensino têm que enfrentar com celeridade a implementação de novos cursos e a burocracia do MEC com autorizações e reconhecimento bem como a concorrência de novas modalidades de educação tais como: o ensino a distância, os cursos livres (universidades abertas), as instituições corporativas (universidades corporativas), as de ensino setorial (universidades setoriais) e as instituições de intermediação, instituições estrangeiras em território nacional, instituições credenciadas para oferecer apenas curso *lato sensu*.

No entanto, o que se observa é que ainda há uma grande concentração dos alunos nas grandes instituições. Schwartzman, J. e Schwartzman, S. (2002) constataram que um número relativamente pequeno de instituições, 5%, concentra quase a metade da matrícula do ensino superior privado no país, enquanto que, no outro extremo, 50% das instituições absorvem somente 5% da matrícula.

A relação ensino privado com o mercado refere-se, em um primeiro nível, à capacidade do setor de suprir, mobilizando recursos privados, a demanda de massa por ensino superior. O mercado e a dinâmica da competição entre os próprios estabelecimentos privados são os determinantes na ocorrência dos grandes movimentos de expansão e estagnação que se verificam na trajetória do setor privado no país nos últimos trinta anos.

No tocante ao financiamento, os empreendimentos educacionais têm elevados custos de manutenção e de investimento e, no caso das IES privadas visam à obtenção de lucro para os seus proprietários. Ao contrário do setor público, onde a criação de cursos ou instituições públicas atende aos critérios de “necessidade social”, no setor privado, por sua vez, é a existência de mercado que antecede a criação de novos estabelecimentos e cursos. A partir dos anos 1980, este cenário de competitividade passou a influenciar as decisões e atitudes dos dirigentes das IES privadas.

Nos últimos anos, milhares de novos cursos são oferecidos a cada ano nas IES privadas. Essa estratégia de ampliação da oferta de cursos, acompanhado do aumento no número de carreiras oferecidas, apontando para a maior diferenciação da oferta, é uma das estratégias adotadas pelo setor para enfrentar a competição entre as instituições. Em 1984, dos 3.806 cursos oferecidos no país, 54% eram realizados pela iniciativa privada. Em 2003, o número total de cursos oferecidos saltou para 16.453, sendo o setor privado o responsável por 64% da oferta, como pode ser analisado na TAB. 9.

**TABELA 9**

Total de cursos oferecidos e instituições de ensino superior – Brasil (1980, 1984, 1990, 1994 e 2003)

Anos	Cursos			Instituições		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1980	...	...	...	882	200 (23%)	682 (77%)
1984	3.806	1.737 (46%)	2.069 (54%)	847	238 (28%)	609 (72%)
1990	4.712	2.001 (42%)	2.711 (58%)	918	222 (24%)	696 (76%)
1994	5.562	2.412 (43%)	3.150 (57%)	851	218 (26%)	633 (74%)
2001	12.155	4.401(36%)	7.754 (64%)	1.391	183 (13%)	1.208(74%)
2002	14.399	5.252 (36%)	9.147 (64%)	1.637	195 (12%)	1.442 (88%)
2003	16.453	5.662(34%)	10.791(66%)	1.859	207(11%)	1.652(89%)

Fonte: Elaborado com base nos dados do INEP (1998, 2000,2003)

Em 2002, existiam no país 14.399 cursos superiores, portanto houve um aumento de 2.054 cursos em apenas um ano no país, o que indica que em média seis cursos foram criados diariamente. As duas direções seguidas pelo setor privado de ensino superior para a ampliação da oferta consistem, em primeiro lugar, suprir uma demanda de formação de profissões liberais de prestígio nas áreas de ciências exatas e tecnológicas, como as de engenharia, e na área da saúde, em especial com cursos de Medicina e Odontologia. E a segunda direção é a ampliação do número de cursos mediante a fragmentação das carreiras, em geral das áreas de ciências sociais aplicadas, destacando-se o oferecimento de diversas habilitações no curso de administração de empresas; e na área da saúde, m que se observa a expansão dos cursos de Fisioterapia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, entre outros (SAMPAIO, 2001).

Aliado a este desafio, a crescente participação de alunos de menor poder aquisitivo tem levado a índices de inadimplência próximos de 20% ao longo do semestre. A legislação veda à instituição que os alunos inadimplentes sejam impedidos de freqüentar aulas ou prestar exame, e as IES não podem negar aos alunos em atraso os documentos necessários à sua

transferência ao final do período letivo, o que implica a possibilidade de sua saída sem a quitação da dívida (SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S., 2002).

A relação existente entre o número total de alunos que entram e os que se formam num determinado período nas diferentes instituições do país, se situa em 36,2%. Este indicador é menor para as IES privadas e religiosas sendo que as IES federais apresentam uma relação de 50,3%. Se o número de matrículas iniciais não tiver aumentando, esta relação deve ser próxima de 100%. Contudo, muitos desses alunos desistem do curso, alguns da instituição e outros do sistema de ensino superior (Tabela 10).

**TABELA 10**

Relação alunos formados por entrantes (no mesmo ano), por área de conhecimento e tipo de instituição – Brasil – 2000

Instituição / Área	Agricult. e veterinária	Ciências sociais	Ciências matemática	Educação	Engenharia	Humanidade	Saúde	Serviços	Total
Federal	55,4	63,0	38,4	35,4	41,8	51,8	81,6	33,6	50,3
Estadual	45,2	54,4	43,1	42,3	48,4	51,8	71,8	36,4	47,7
Municipal	35,8	44,7	40,1	40,9	32,7	29,8	30,1	0,00	40,2
Religiosas	23,7	34,9	29,0	35,7	31,9	34,0	38,6	14,7	34,1
Privadas	27,8	29,8	29,0	41,2	22,5	21,0	27,2	9,1	30,0
Total	40,8	35,4	32,2	38,9	33,9	37,6	43,0	12,4	36,2

Fonte: INEP (2001), Schwartzman e Schwartzman (2002)

Prosseguindo com a análise por área de conhecimento, tem-se que as maiores relações entre formados e entrantes estão nos cursos das áreas de saúde, agricultura e veterinária. A menor relação é encontrada nos cursos da área de serviços, em que o número de novas vagas tem aumentado consideravelmente nos últimos anos.

A relação matrícula por vaga diminui eficiência à medida que o número de entrantes, na última década, se eleva em função do número maciço de instituições e cursos implantados, como visto anteriormente. Analisando-se a taxa de diplomação no Brasil, a partir da década de 1980, têm-se que em média 64% dos alunos que ingressaram no curso superior conseguiram concluí-lo após cinco anos de estudo.

A evasão destes alunos gera custos sociais e privados para o País. Os primeiros são mais difíceis de serem mensurados, pois sinalizam de um lado que os trabalhadores brasileiros



permanecem com uma baixa qualificação e, de outro, que a disponibilidade de vagas nas instituições públicas, apesar de gratuitas, não contribui eficazmente para a formação de pesquisadores e técnicos capacitados que o País tanto almeja, visto que muitos interrompem definitivamente seus estudos. Indicam ainda, a necessidade de se desenvolver pesquisas que aprofundem o tema e encontre soluções para a otimização destas instituições.

Os custos privados são assumidos pelas instituições que oferecem os cursos superiores e, quando possível, são repassados aos alunos que permaneceram no sistema universitário. Diante da impossibilidade de aumentar continuamente as mensalidades, a solução encontrada pelas IES privadas tem sido:

- Manter as vagas iniciais elevadas, que hoje dificilmente são inferiores a 50 para cada turma;
- Captar alunos via transferência e oferecendo descontos;
- Fundir turmas dos últimos períodos;
- Acirrar a concorrência entre si, através de agressivas campanhas publicitárias;
- Localizar as unidades de ensino perto da residência dos alunos;
- Facilitar o ingresso, através de processos seletivos sem vestibular, reopção, entre outras;
- Ampliar os cursos superiores na modalidade tecnologia e seqüencial;
- Revisar o contrato de trabalho dos professores;
- Reduzir o número de horas-aulas por meio da utilização de parte da carga horária à distância;
- Fundir as turmas em disciplinas comuns;

A política de conquistar e manter os alunos satisfeitos ainda é excepcionalidade neste setor. Raras são as iniciativas de IES que acompanham e avaliam continuamente seus cursos de acordo com a percepção do discente. O que se verifica é que, apesar da ociosidade, a estratégia das IES é atrair o máximo possível de alunos nas séries iniciais, sem se preocupar com quantos irão terminar os seus cursos e, sobretudo, com a qualidade do ensino, pesquisa e extensão oferecidos aos acadêmicos.



## **CAPITULO IV**

### **A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES DA PESQUISA**

#### **4.1 Dos dados e da análise da pesquisa**

Evidenciamos no capítulo anterior o considerável movimento de expansão do ensino superior privado no País a estabilidade do setor no que se refere ao aumento da demanda.

Buscamos demonstrar também que as IES privadas, em razão do seu aumento, geraram um processo fortíssimo de competitividade a partir da inovação de modalidades de cursos, redução de preços e também de custos. Nesse capítulo, buscaremos demonstrar como esse processo de competitividade impactou fortemente na precarização do trabalho docente no ensino superior privado no Brasil e especificamente em Uberlândia – MG.

Para verificar a situação do trabalho no ensino superior privado em Uberlândia – MG, fez necessário utilizar de entrevistas semi-estruturadas com gestores de uma IES privada e também com professores desse setor. Buscamos verificar também qual a posição do Sindicato dos Professores a respeito desse quadro.

Na análise de documentos buscamos colher informações sobre as orientações dadas aos professores pelo sindicato, o número de demandas trabalhistas e outras informações pertinentes.

#### **4.2 A expansão do ensino superior privado no Estado de Minas Gerais e em Uberlândia**

O ensino superior privado no país cresceu consideravelmente nos últimos anos. Com isso, coloca-se em evidência o objetivo da educação como bem público (direito) e/ou mercadoria. Segundo Dias (2003), essa é, sem dúvida, uma escolha “fundamental para o modelo de país que se quer implantar” (DIAS, 2003, p. 818).

Nesse sentido, se a educação é um bem público, caberia ao Estado efetivá-la. Porém se a intervenção do Estado contribuir apenas para um estatismo capitalista configurar-se-á então o que se denomina de “capitalismo estatal”.

Vale considerar nesse contexto o que MANCEBO chamou de “progressiva privatização de empresas estatais e de serviços públicos de uma maneira geral” (MANCEBO, 2004, p. 848). Ela afirma que,

Entendia-se que o Estado deveria deixar de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e serviços, devendo, outrossim, fortalecer seu propósito de promotor e regulador desse desenvolvimento. Sua função estaria restrita a uma “ação redistributiva” dos bens sociais e ao cumprimento do objetivo de garantir a ordem interna e a segurança externa. Para tanto, tornava-se premente a transferência para o setor privado das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado. A privatização e a constituição do setor público não-estatal seriam os grandes instrumentos de execução dos serviços, que assim não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio. Como consequência imediata, obteve-se a diminuição dos investimentos públicos em saúde e cultura, bem como em educação, incluindo a educação superior e todo o campo de produção de ciência e tecnologia (MANCEBO, 2004, p. 848-9).

Diante disso, Mancebo (2004) afirma que o atual governo Lula herdou do governo anterior,

[...] uma intensa desarticulação do setor público, da qual as universidades não foram poupadas, podendo-se mesmo afirmar que, nos anos que precederam a posse de Lula, elas também viveram uma “reforma universitária”, pautada pela crítica à presença do Estado em todas as esferas da vida nacional, o que a submeteu a políticas de austeridade, com salários arrojados e recursos para manutenção e investimento progressivamente diminuídos, de modo que o quadro geral das instituições de educação superior era (ou ainda é) de crise (MANCEBO, 2004, p. 849).

Entendemos que a organização do trabalho tal como configurada nos dias atuais busca atender os novos meios de produção que, por sua vez, são transmutados constantemente a partir das mudanças também constantes no padrão de consumo da sociedade.

Apesar de todas as mudanças na organização do trabalho: padrão de produção, flexibilidade de adaptação nas diversas linhas ou fases de produção, inovações tecnológicas etc., conserva-se ainda na organização do trabalho, a necessidade de alienar o trabalhador do processo de produção e até mesmo de criação (ALVES, 2000).

As reformas educacionais empreendidas nos últimos anos, no Brasil, e também em diversos países da América Latina, têm impactado de forma profunda os trabalhadores docentes de todos os níveis escolares no que se refere à natureza do trabalho docente (FRANÇA, 2002). França (2002) ainda descreve que os principais aspectos observados se referem à transposição do viés ideológico empresarial para o setor educacional tais como: processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho. Esses aspectos passam sem dúvida pela questão da desvalorização e desqualificação da força de trabalho, assim como sobre desprofissionalização e proletarização do magistério, nesse caso, do magistério do ensino superior.

Portanto, questiona-se diante desse aspecto uma situação contraditória que é o papel da educação e o colapso das possibilidades civilizatórias do capitalismo. No quadro descrito nesse estudo no período entre 1995 a 2005 ocorreu uma forte expansão do ensino superior no Brasil e se apresentou com dois aspectos para os profissionais que atuam nesse nível de ensino:

- a) grande possibilidade de inserção profissional que apontou para melhoria das condições salariais e;
- b) a alta competitividade entre as instituições de ensino.

Os interesses no estabelecimento e funcionamento de uma instituição de ensino superior podem ser os mais diversos. Eles podem se mover desde o interesse em oportunizar ou oferecer o acesso a um ensino de qualidade, visando o desenvolvimento e a socialização do conhecimento científico e a melhora qualitativa e quantitativa da cultura e da sociedade, até o puro comércio de títulos. Como identificar o interesse fundamental de uma instituição?

É óbvio que “no papel”, ou seja, nos documentos e projetos exigidos, todas elas proclamam um único interesse: aquele que acima foi citado primeiro. Mas o que se percebe na prática, no dia-a-dia, é que muitas funcionam exatamente da mesma maneira que uma empresa privada. Em outras palavras: formalmente são instituições de natureza pública, que trabalham para um bem público (a educação como direito de todos...), mas que visam o lucro, acima de tudo. Eis a ambivalência da instituição.

No que se refere especificamente à questão do trabalho docente, a expansão do ensino superior esbarrou, neste início de século, no empobrecimento da classe média brasileira e ainda aprofundou a crise econômica distanciando ricos e pobres para além de patamares aceitáveis. Esse quadro levou a uma acentuada evasão de alunos das instituições de ensino

superior privado no Brasil provocando um aumento significativo de vagas ociosas e o fechamento de turmas e cursos (OLIVEIRA, 2004).

Essa crise ocorre não somente nas instituições educacionais privadas como também nas universidades públicas, tendo em vista que estas instituições vivem com um paradoxo interessante, têm-se a ampliação das vagas e, no entanto, cresce o número de evasão do aluno (principalmente nos cursos noturnos e da área das ciências humanas), considerando em vista que não basta entrar na universidade pública, é preciso ter condições objetivas de se manter e nela permanecer. É preciso compreender que essas condições se referem ao: transporte do aluno, à alimentação, à moradia e à aquisição de livros e materiais que garantam minimamente a qualidade de sua aprendizagem. No Estado de Minas Gerais, em 1995, tinha-se um total de 193 IES privadas e no ano de 2006 subiu para 293 IES (INEP, 1995 e 2006). No que se refere aos postos de trabalho docente, nesse período, as IES privadas empregavam um total de 7.182 professores em 1995 e em 2006 empregou-se 28.369 (INEP, 1995 e 2006).

É interessante observar que nesse mesmo período aumenta-se o número de professores com mestrado e doutorado conforme dados do próprio INEP de 1999, ou seja, no período de 1990 a 1998, o percentual de professores sem pós-graduação caiu de 34,5% para 18,7%. O de professores com especialização teve uma pequena alta, elevando-se de 31,6% para 34,9%. Já o número de professores com mestrado variou de 21,1% para 27,5% e o de professores com doutorado, de 12,9% para 18,8%. Em termos nacionais, em oito anos, o sistema ganhou 16.029 novos professores com especialização, 17.632 novos professores com mestrado e 14.061 novos professores com título de doutorado. Com especialização são 24,8% nas públicas e 45,3% nas particulares. E sem pós-graduação são 17,1% nas públicas e 20,3% nas particulares.

**TABELA 11**  
Evolução do número de funções docentes em exercício por dependência administrativa –  
Brasil (1980-1998)

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	109.788	42.010	14.141	4.186	49.451
1981	113.899	43.734	15.462	5.723	48.980
1982	116.111	43.866	16.566	6.015	49.664
1983	113.779	42.974	16.334	5.496	48.975
1984	113.844	41.818	17.407	5.020	49.599
1985	113.459	42.087	17.392	4.970	49.010
1986	117.211	42.768	19.099	5.378	49.966
1987	121.228	44.179	20.330	4.847	51.872
1988	125.412	44.548	21.732	4.109	55.023
1989	128.029	43.397	22.556	4.142	57.934
1990	131.641	44.344	23.224	4.336	59.737
1991	133.135	43.404	23.784	4.935	61.012
1992	134.403	41.564	24.554	6.124	62.161
1993	137.156	42.304	23.963	6.327	64.562
1994	141.482	43.556	25.239	6.490	66.197
1995	145.290	44.486	25.932	5.850	69.022
1996	148.320	42.110	26.064	6.492	73.654
1997	165.964	50.059	27.714	6.818	81.373
1998	165.122	45.611	30.621	7.506	81.384
98/94 (%)	16,7	4,7	21,3	15,7	22,9

Fonte: INEP/MEC

**TABELA 12**  
Distribuição percentual dos docentes por grau de formação – Brasil (1990-1998)

Grau de Formação	1990	1996	1997	1998
Total	100%	100%	100%	100%
Sem Pós-Graduação	34,5%	22,5%	20,7%	18,7%
Especialistas	31,6%	36,4%	36,5%	34,9%
Mestres	21,1%	24,9%	26,4%	27,5%
Doutores	12,9%	16,2%	16,3%	18,8%

Fonte: INEP/MEC

A partir de 1997, como se pode perceber, a evolução do número de funções docentes em exercícios por dependência administrativa foi significativa. No entanto, esse aumento torna-se surpreendente se comparado com o ano de 1997 e 2005, pois em 1997, no Brasil, o número de professores mestres nas IES privadas era de 18.818 e de doutores 4.651; já no ano de 2005 o número de mestres subiu para 78.091 e o de doutores para 23.969, ressalta-se que esses dados se referem apenas às IES privadas.

Na cidade de Uberlândia, em 1995 tinham-se apenas duas instituições de ensino superior, sendo a Universidade Federal de Uberlândia que contava com 22 cursos e a Faculdades Integradas do Triângulo – FIT que, por sua vez, possuía apenas 5 cursos de ensino superior, portanto duas IES sendo uma de organização administrativa pública e outra privada.

No ano de 2006 a cidade de Uberlândia, segundo dados INEP 2006, tem 16 faculdades com aproximadamente 30 mil estudantes em nível superior. (São elas: Algar Universidade de Negócios, Escola Agrotécnica de Uberlândia – EAFUDI) Universidade do Triângulo – Unitri, Faculdade Politécnica de Uberlândia – FPU, Faculdade Católica de Uberlândia – FCU, Universidade Educacional de Minas Gerais – Uniminas, Universidade de Uberaba – Uniube, Universidade Presidente Antônio Carlos – Unipac, Faculdade de Marketing e Negócios – Uniessa, Fundação Getúlio Vargas – FGV, Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação – Esamc, Faculdade Senac – Minas, Uniderp, Faculdade Pitágoras e Universidade Federal de Uberlândia.

Esse crescimento corresponde à média estadual e nacional para o mesmo período, Além disso, demonstra a ampliação do mercado de trabalho para o professor do ensino superior.

#### **4.3 – A expansão da precarização do trabalho docente no ensino superior em Uberlândia – MG**

A precarização do trabalho docente no ensino superior se apresenta com a ausência de fiscalização trabalhista no setor.

A ausência de controle social sobre o ensino privado, fez com que esse serviço – em especial, o setor do ensino superior – seja encarado como um grande negócio, um comércio ao



invés de serviço público prestado à sociedade; e com um agravante: esse comércio desenvolve-se à revelia da legislação trabalhista e previdenciária.

Segundo Cecília Maria Vieira Abrahão, diretora do Sindicato dos Professores de Uberlândia – MG – SINPRO constantemente depara-se com o desrespeito praticado pela grande maioria dessas instituições contra seus professores, que tem sido objeto de denúncias que são encaminhadas ao Ministério do Trabalho e ao Ministério Público do Trabalho. Segundo ela está tramitando nas diversas varas trabalhistas, mais de 200 processos individuais contra diversas instituições de ensino superior privado, todas diferentes no nome, mas semelhantes em relação às irregularidades praticadas:

- não pagamento do 13º;
- não pagamento de 1/3 de férias;
- não pagamento de salário e/ou atraso sistemático no pagamento;
- não homologação das rescisões trabalhistas;
- não recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço – FGTS;
- não repasse do INSS descontado dos professores;
- não indenização pela redução de carga horária;
- ausência de informes adequados no contracheque.

Destacamos, portanto, a tentativa de desregulamentação do setor a partir do Decreto do presidente da República n.º 2.306 de 19 de agosto de 1997, comparando com o Decreto n.º 3.860 de 19 de julho de 2001 que, por sua vez, apresenta de forma bem clara a intenção de viabilizar as condições precárias no que se refere às relações de trabalho do professor no ensino superior.

O Decreto n.º 2.306/97, em seu artigo 7º, afirma:

As instituições particulares de ensino, classificadas como particulares em sentido estrito, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, quando mantidas e administradas por pessoa física, ficam submetidas ao regime mercantil, quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas, como se comerciais fossem, equiparados seus mantenedores e administradores ao comerciante em nome individual.

O mesmo decreto, no artigo 2º, apresenta as seguintes exigências:

Art. 2º.: As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, sem finalidade lucrativa, deverão:

- elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com parecer do conselho fiscal, ou órgão similar;
- manter escrituração completa e regular de todos os livros fiscais, na forma da legislação pertinente, bem como de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial, em livros revestidos de formalidade que assegurem a respectiva exatidão;
- conservar em boa ordem, pelo prazo de cinco anos, contados da data de emissão, os documentos que comprovem a origem de suas receitas e a efetivação de suas despesas, bem como a realização de quaisquer outros atos ou operações que venham a modificar sua situação patrimonial;
- submeter-se a qualquer tempo à auditoria do poder público;
- destinar seu patrimônio a outra instituição congênere ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades, promovendo, se necessário, a alteração estatutária correspondente;
- comprovar sempre que solicitada:
  - a) a aplicação de seus excedentes financeiros para os fins da instituição de ensino superior mantida;
  - b) a não remuneração ou concessão de vantagens e benefícios, por qualquer forma ou título, as seus instituidores, dirigentes, sócios, conselheiros ou equivalentes;
  - c) a destinação para as despesas com pessoal docente e técnico-administrativo, incluídos os encargos e benefícios sociais, de pelo menos 60% da receita das mensalidades escolares proveniente da instituição de ensino superior mantida deduzida as reduções, os descontos ou bolsas de estudo concedidas e excetuando-se, ainda, os gastos com pessoal, encargos e benefícios sociais dos hospitais universitários. Parágrafo único. A comprovação do disposto neste artigo é indispensável para fins de credenciamento da instituição de ensino superior.

Já no artigo 4º estão presentes as exigências com as mantenedoras de instituição de ensino superior com finalidade lucrativa; diz o referido artigo:

As entidades mantenedoras de instituições de ensino superior, com finalidade lucrativa, ainda que de natureza civil, deverão:

- I - elaborar e publicar, em cada exercício social, demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes, com parecer do órgão fiscal, ou órgão equivalente;
- II - submeter-se, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público.

No entanto, em caráter flagrante esse decreto considerado pelos empresários do setor como extremamente inflexível foi substituído pelo Decreto de n.º3.860 de 9 de julho de 2001, que altera vários artigos do decreto anterior, entre eles, destaco aqui duas modificações: a alínea C do inciso IV, do art 2º, que regulamenta as IES privadas sem fins lucrativos, retirando a exigência de 60% dos gastos com pessoal, e a alteração do art. 4º e seus incisos,

que regulamenta as exigências para as IES com fins lucrativos, retirando a necessidade de publicação das “demonstrações financeiras certificadas por auditores independentes”, podendo agora estas demonstrações financeiras ser atestadas por “profissionais competentes”, como contadores excluindo também a exigência de que este tipo de instituição “se submeta, a qualquer tempo, a auditoria de Poder Público”.

Entendemos que as conquistas dos direitos sociais, dentre eles, da segurança jurídica da relação trabalhista expressa na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e em alguns de seus dispositivos não podem ser absorvidas simplesmente pelo interesse da instituição.

A CLT afirma que no

Art. 2º Considera-se empregador a empresa, individual ou coletiva, que, assumindo os riscos da atividade econômica, admite, assalaria e dirige a prestação pessoal de serviço.

Art. 3º Considera-se empregado toda pessoa física que prestar serviços de natureza não eventual a empregador, sob a dependência deste e mediante salário.

Art. 9º Serão nulos de pleno direito os atos praticados com o objetivo de desvirtuar, impedir ou fraudar a aplicação dos preceitos contidos na presente Consolidação.

Nos últimos 15 anos de reformas neoliberais na América Latina, vivencia-se um momento de reestruturação do mundo do trabalho. As reformas do Estado são implementadas para a recomposição do capitalismo e do capital em sua crise estrutural, e concretizam-se na abertura de novos espaços de exploração do capital privado e na disseminação da presença do Estado na economia.

No Brasil, profundas marcas foram deixadas pelo governo FHC no que se refere às relações de trabalho brasileiras. Os interesses das classes trabalhadoras foram submetidos aos interesses de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Mundial, o que é especialmente expresso pelos direitos sociais e trabalhistas. Esse processo consolidou o chamado projeto neoliberal, causando impactos e alterações nas próprias Leis Trabalhistas preconizadas na atual CLT.

O impacto das reformas neoliberais encontra-se no fortalecimento do mercado de capitais, na redução da força de trabalho no setor industrial por meio da automação da produção, da terceirização, da subproletarização e da ampliação do desemprego estrutural, e no recorde de lucros dos bancos privados.

Esse momento de reestruturação produtiva no mundo do trabalho pela "acumulação flexível" e pelas reformas do Estado tem desvalorizado o trabalho numa economia que

potencializa condições favoráveis para a produção e reprodução da desigualdade social, econômica, política e cultural, expressão da sociedade de classes, da propriedade privada dos meios de produção, que tem na superexploração da força de trabalho humana a sua principal mercadoria.

Das mudanças ocorridas, podemos citar a flexibilização de direitos que se aprofundou nos anos 1990, trazendo precárias condições de trabalho, intenso desemprego, formas de trabalho terceirizadas com a não obrigatoriedade da carteira profissional de trabalho assinada, o trabalho informal com o qual os trabalhadores não possuem qualquer proteção ou garantia trabalhista, a negociação entre trabalhador e empregado sem representação sindical. A fragilidade sindical atual constitui como um dos grandes entraves para a resolução de conflitos no âmbito do ensino superior.

Na década de 1990, o movimento sindical classista enfrentou grandes desafios decorrentes da ofensiva da burguesia internacional e nacional. Coloca-se na ordem do dia, como necessidade urgente, superar suas debilidades e preparar-se para enfrentar nova situação e cumprir seu papel histórico.

Essas transformações na sociedade provocam alterações nas relações entre capital e trabalho, delineando algumas características mais gerais existentes, principalmente, nos países desenvolvidos, mas que se manifestam, em grande parte, em alguns países dependentes mais industrializados: introdução de inovação tecnológica, mudanças nos padrões de trabalho com a automação e a robótica, e a criação de novas formas de gestão; redução proporcional do operariado industrial: rápido crescimento do setor de serviços e terceirização do trabalho; flexibilização e desconcentração da produção; perdas das conquistas trabalhistas e sociais; queda ou estacionamento nos níveis de sindicalização; perda da combatividade do movimento sindical que, na defensiva, limita-se a reivindicações econômicas específicas, nos marcos do capitalismo. Mas, mesmo nesse quadro adverso, surgem resistências e lutas, contrapondo-se às tentativas de social-democratização do movimento sindical (SOUZA, 2002).

Essa nova realidade, a ofensiva neoliberal desencadeada em nível internacional e a conseqüente eliminação da participação do Estado na economia pretendem liquidar todo e qualquer projeto de caráter nacional, promovendo a internacionalização e a monopolização definitiva das economias dos países dependentes. Esse plano é um projeto arquitetado e dirigido com base nos centros imperialistas e apresenta-se, no estágio atual, como alternativa de possível superação de sua profunda crise para prolongar a exploração capitalista. É nesse quadro complexo que se manifestou o nítido impasse político e ideológico que se refletiu

marcadamente no movimento sindical, levando as centrais sindicais a posicionar-se de diferentes formas frente aos problemas e na busca de soluções.

Ao analisarmos as perspectivas do sindicalismo nessa década, principalmente no momento atual, não podemos deixar de sublinhar que as unidades sindicais encontram-se praticamente desarticuladas, e as confederação e a central sindical cada vez mais se constituem em aparelhos sindicais de pequenos grupos e reduzem sua base sindical a um insignificante número de entidades (ALVES, 1998).

Outro aspecto que contribuiu nos anos 1990 para a desarticulação das principais representações sindicais do país foi a disputa pela direção do movimento sindical. Na prática reduz-se à CUT e à força sindical que se colocam em campos antagônicos nos planos político e ideológico. Um mantendo suas reivindicações nos limites da ordem capitalista e o outro, com divergências internas, lutando em defesa dos direitos e reivindicações econômicas específicas e imediatas, mas que une forças cuja perspectiva histórica é a superação do capitalismo e a construção do socialismo (ALVES, 2000).

Esse quadro, levou ao enfraquecimento dos sindicatos que tem sua estrutura montada à partir do financiamento por parte do trabalhador, que contribui de forma compulsória por meio do Imposto Sindical. Esse imposto é cobrado no mês de março, no qual é descontado um dia de trabalho da folha de pagamento do trabalhador para o sindicato. Além disso, os sindicatos estabelecem em assembleias na época de negociações salariais, taxas confederativas ou assistenciais. Temos também a mensalidade sindical paga de forma voluntária para o sindicato em que o trabalhador é filiado.

Esta estrutura atrelada ao Estado contribui para que os sindicatos sejam instrumentos do governo e da burguesia, o que atinge diretamente a autonomia e independência dos trabalhadores – princípios centrais de um sindicalismo classista e de lutas.

Na verdade, a regulamentação do trabalho é entendida como um entrave à expansão do capital, sendo preciso garantir a produtividade sob baixos custos salariais. Os principais resultados deste desmonte consubstanciam-se por meio do: aumento do trabalho informal; aumento da carga horária de trabalho; diminuição do rendimento médio do trabalhador em face do grande desemprego e da desregulamentação. Algumas mudanças já foram feitas, e se exemplificam em favorecimento da “livre negociação”; contrato por tempo determinado, ou seja, do contrato temporário, parcial, sem direito à multa de 40% sobre o FGTS; jornada de trabalho semanal superior às quarenta e quatro horas previstas na Constituição, sem pagamento das horas extras – banco de horas; “demissão temporária”, com suspensão do

contrato de trabalho por cinco meses – neste período, o demitido recebe seguro desemprego custeado pelo FAT; ampliação de contratos terceirizados.

Nos anos de 1990, muitas alterações foram propostas por meio de portarias, medidas provisórias, leis, emendas constitucionais. Todas objetivaram tornar o trabalho mais precário, fragilizando as condições e o contrato de trabalho, favorecendo os interesses dos patrões, tornando as empresas livres para admitir e demitir quando quiserem, retirando do Estado a responsabilidade para com as políticas públicas estatais, ao estabelecer o “Estado mínimo para o trabalhador” e o “Estado máximo para o mercado” como elementos constitutivos do grande capital.

Segundo o Sindicato dos Professores de Uberlândia – SINPRO, na fala da diretora do sindicato Sra. Cecília Maria Vieira Abrahão, outras situações têm se sido apresentadas pelos professores do ensino superior privado de Uberlândia, que caracterizam as dificuldades na relação trabalhista no setor, como:

- Banco de horas: a participação do professor em eventos na própria instituição ou reposição de aulas para os alunos que não alcançaram a média de aprovação não se configuram como hora-extra e nem ele recebe essas horas em dinheiro, mas em folgas acumuladas no banco de horas, das quais ele só usufrui quando a IES determina;

- Salário hora aula: não há isonomia entre os professores com o mesmo título e nem grande variação do valor conforme critério próprio das IES, inclusive com valores abaixo do mínimo para a categoria.

- O pagamento das férias nunca é feito na data correta como determina a lei. Algumas instituições pagam inclusive parceladas;

- O contrato permanente é estabelecido como se fosse temporário, com várias perdas com o fim do aviso prévio, multa de 40% sobre o FGTS e a redução do recolhimento do FGTS de 8% para 2%, criando uma espécie de subcategoria de professores dentro de uma mesma IES privada;

- Serviço voluntário como modalidade, com obrigatoriedade de termo de adesão, o que impede qualquer vínculo empregatício e reclamações trabalhistas;

Nesse sentido o mercado aparece como pólo regulador da vida social e se afirma como políticas concentradoras de renda, de poder e de propriedade territorial capitalista; comparece também uma ideologização de cunho moralizador que envolve a sociedade civil, só que agora travestida de uma forma comunitária, dotada de voluntários, amigos solidários que se dedicam a algo para o bem comum de todos, isso dentro de “uma ampla estratégia de mistificação”

(IAMAMOTO, 2002, p. 15). O conservadorismo mostra sua face “camuflada”, apresentando-se como novidade.

Contraditoriamente à derrocada constante dos direitos do trabalhador decente e ainda a desregulamentação do setor, o professor, por sua vez, não busca o apoio do sindicato, principalmente os do ensino superior.

A diretora do SINPRO de Uberlândia, Sra. Cecília Maria Vieira Abrahão, revela que

[...] a categoria dos professores do ensino superior não é muito consciente. O que temos na Convenção Coletiva não tem na CLT, ou seja, a convenção é superior à CLT. Os professores acham que o sindicato existe só para distribuir bolsa de estudo. O sindicato faz seminários, congresso para falar da saúde do trabalhador, das condições de trabalho e mesmo assim a participação é mínima, não existe uma participação efetiva. O professor acha que sindicalizou e o resto é por conta da diretoria. O sindicato é mais aceito na rede pública (por causa da estabilidade e por conta do patrão estar longe) do que na rede privada. De acordo com a convenção, o sindicato pode entrar na escola uma vez por ano e mesmo assim tem escola que não agenda visita e não recebe ou quando percebe a presença do sindicato chama a segurança, etc.

Ela revela que quando o professor se associa a um sindicato pode correr o risco de demissão. Cita o exemplo dos professores da Unitri que criaram associação de professores na instituição e todos foram demitidos<sup>7</sup>.

Vale salientar, ainda, que a diretora do SINPRO/Uberlândia afirma não ser possível identificar planos de carreira docente nas IES privadas e se existe estão apenas no plano formal para ser apresentado ao MEC no ato de autorização ou reconhecimento dos cursos. O que dificulta portanto, conhecer as propostas de trabalho para os professores das IES. Ela afirma também que o clima organizacional nas IES privadas é descrito pelos docentes como muito autoritário e que não há a democratização das relações de trabalho.

Por outro lado, ela afirma também que

[a] causa da desarticulação da categoria dos professores das IES privadas está no medo dos professores de perder o emprego, de insegurança e instabilidade. Mas, em minha opinião, também é por falta de consciência de classe.

---

<sup>7</sup> A esse respeito ver: DIAS, Adelino José de Carvalho. O ensino superior privado em Uberlândia: a precarização do trabalho docente. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.

Nosso trabalho pretendeu também conhecer a percepção dos coordenadores de cursos ou de dirigentes de IES privadas. A princípio selecionamos 5 IES de Uberlândia, porém só foi possível entrevistar dois coordenadores e um dirigente acadêmico.

Todos pediram para não serem identificados no texto da pesquisa bem como em artigos, tendo em vista que estavam se pronunciando contrariamente à própria instituição.

Abaixo consolidamos as respostas apresentadas por eles, visando à principal questão que fora a descrição das condições de trabalho do docente do ensino superior privado nas respectivas instituições. Diante disso, para esses profissionais os principais problemas são:

- professores com remuneração abaixo das tabelas sindicais;
- carência de equipamentos, laboratórios e bibliotecas;
- deficiências na formação profissional dos alunos;
- ausência de condições para viabilizar estudos ou pesquisas;
- sistemas anti-democráticos de relação entre os administradores e o corpo docente;
- crise financeira e pedagógica do ensino;
- excessiva cobrança burocrática;
- atividades desenvolvidas e não remuneradas;
- medo de demissão semestralmente;
- concordância com o pagamento de hora-aula por título inferior, ou seja, se é doutor recebe como mestre;
- aceitação de redução de aulas sem a devida indenização;
- concordância com a redução de hora-aula a partir da imposição de 25% da carga horária ser ministrada a distância;
- clima organizacional extremamente competitivo e precário por conta da “briga” por mais aulas;
- acúmulo de atividade não docente inclusive de captação de alunos como forma de garantir empregabilidade;
- aumento de gastos pessoais com reprodução de cópias e materiais didáticos, tendo em vista a não colaboração das IES.

É inegável que o padrão de excelência de uma determinada instituição de ensino superior encontra-se vinculado à qualidade de seu corpo docente. Para garantir essa qualidade, é preciso que se proporcione aos professores uma remuneração condigna, aperfeiçoamentos profissionais, além de outros benefícios a que tem direito.



Segundo Castel,

[f]oi a relação com o trabalho que mudou profundamente. Ele é daqui para frente vivido por muitos como inquietação. O medo de perder o emprego predomina [...] Mas, é ainda sobre o trabalho, quer se o tenha, quer este falte, quer seja precário ou garantido, que continua a desenrolar-se, hoje em dia, o destino da grande maioria dos atores sociais. (CASTEL, 1998, p. 157).

Nesse processo de exploração a que está submetida à classe trabalhadora e, nesse caso, os professores, se evidencia os marcos da acumulação flexível. Os docentes do ensino superior cuja atividade era muito específica como: limitava-se à ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; atender alunos e tirar dúvidas; redigir artigos; participar de eventos, trabalho característico da IES privada não universitária, encontram-se atualmente com outras atribuições que estão marcadas pela lógica da avaliação quantitativa vinculada à permanência no emprego e à “demonstração que vestem a camisa da empresa”. Esses profissionais correm o risco de:

[...] “consumismo acadêmico”, em nome do qual os modismos se sucedem, seja nas leituras superficiais dos últimos lançamentos, nos cursos rápidos e simplificados, nas pesquisas cujos resultados são rapidamente superados ou ainda na redução dos tempos de convivência e experiência com temáticas e pessoas, imprescindíveis à criação coletiva (MANCEBO, 2004, p. 247)

A mesma lógica de exploração, antes “privilégio”, das organizações empresariais não – educacionais se apresenta também no universo das IES, em que a competição acirrada entre os docentes proporciona um clima de trabalho extenuante que transcende os limites institucionais, disputando espaços da vida pessoal e familiar, com implicações de diversas ordens. Portanto, presencia-se, o processo de supervalorização do trabalho, trazendo sérios prejuízos a outras esferas da vida.

As limitações institucionais e a falta de recursos materiais são algumas dificuldades sentidas no cotidiano por boa parte dos professores em sua atividade docente. Existem fatores negativos que interferem na prática docente limitando-a, no cotidiano, direta e indiretamente e que inviabilizam a efetividade da ação do professor a médio ou longo prazo, impossibilitando certas mudanças no campo de trabalho. Para Maria Isabel Cunha pode-se listar

[...] o clima institucional vivido, o momento político-econômico do país, o nível de organização e pressão da sociedade civil, as formas de controle do conhecimento profissional, a estrutura interna de poder, a legitimidade organizacional e de lideranças, o nível de satisfação profissional de professores e servidores, o engajamento e articulação dos alunos, enfim, toda a gama de fatores que, num jogo intrincado de relações, estimulam certos comportamentos e inibem outros. (CUNHA, 1988, p. 33).

Dentre outras coisas, toda profissão funciona sob princípios, diretrizes, valores instrumentais e reiterativos: a racionalidade, a eficiência, a produtividade, as competências. Tais valores fornecem a legitimidade necessária e os fundamentos teóricos da profissão.

A profissão também pressupõe a capacidade de manipular meios para atingir fins determinados *a priori* pelo capital. Hoje, soma-se a essas categorias a idéia das vantagens comparativas, a flexibilidade, o dinamismo, a polivalência. Todo profissional deve possuir as competências e a habilidade exigida pelo mercado.

Nesse contexto, o conhecimento produzido socialmente e acumulado historicamente se transforma em patrimônio do capital, e a capacidade humana, a formação humana ganham outro significado, o de capital humano.

A partir da assimilação do signo profissional da educação procedem-se à homogeneização da totalidade das atividades intelectuais, uma estrutura planificada de cargos, carreiras e salários. E como assalariados conseguem-se definir os rendimentos da atividade intelectual pelas suas competências, habilidades, escolarização produtividade etc.

O ato de ensinar e a subjetividade do professor, ambos sofrem profundas mudanças com o novo modelo da gestão (de qualidade e excelência) e as novas formas de controle empresarial (por meio do marketing e da concorrência). Esse processo provoca dois efeitos aparentemente conflituosos: uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades baseadas numa identidade profissional comum; e a filiação a sindicatos, como uma forma de se opor à construção de novas formas de filiações institucionais e “comunitárias”, baseadas na cultura da empresa. Isso envolve uma reelaboração das relações entre o compromisso individual e a ação na organização, a qual Willmott (1993, p. 517) chama de “governança da alma dos funcionários”.

Todo *trabalhador produtivo* é assalariado, mas nem todo assalariado é *trabalhador produtivo*. Quando se compra o trabalho para consumir como valor de uso, como serviço, o trabalho não produz mais-valia para o capital e, portanto, não é *trabalho produtivo*. Essa distinção mostra que um mesmo trabalho pode ser produtivo e improdutivo, dependendo de sua subordinação ao capital: “Uma cantora que canta como um pássaro é uma trabalhadora

improdutiva. Quando vende seu trabalho é uma assalariada ou comerciante. Mas, quando vende seu canto a um empresário, torna-se uma trabalhadora produtiva”. Marx complementa:

Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com conhecimento é um trabalhador produtivo. Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao capital: pertencem às formas de transição (MARX, 1975, p. 99)

Os trabalhos desfrutados como serviços, embora possam ser explorados de maneira capitalista, não se transformam em produtos independentes de quem os produziu, como se fossem mercadorias autônomas, acentuando a característica do *trabalho improdutivo* no modo capitalista de produzir. No máximo, explica Marx, quando o resultado do trabalho é mercadoria que existe separadamente do produtor (livros, quadros etc., comprados por editores, livreiros), trata-se de *forma de transição só formalmente capitalista*.

Marx, no século XIX, não poderia certamente prever todas as grandes transformações ocorridas no capitalismo do século XX, embora tenha deixado boas indicações nessa direção. A maior parte do *trabalho improdutivo* ainda não tinha nem mesmo assumido a configuração *formal de subordinação ao capital*, em que pese o fato de já existirem naquele momento, na Inglaterra, muitas “fábricas de ensino” que “traficavam com o conhecimento” como ele dizia.

Entende-se que a articulação entre trabalho e educação deve ser colocada em questão, principalmente no que se refere à preparação para o trabalho, visto que este é alvo da ação educativa.

Desde o momento que surge, a Educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo, nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos (Severino, 1994, p. 63).

O capitalismo, no contexto da reestruturação produtiva no mundo do trabalho, afetou a educação provocando uma adequação ao mundo do trabalho, exigindo da escola um papel fundamental, ou seja, ser mola propulsora do desenvolvimento.

Na disputa capital e trabalho pela hegemonia da sociedade, o trabalho aparece, dessa maneira, como uma atividade humana cuja especificidade é a utilização da força de trabalho e mercadorias para a produção de valor obtida por meio da apropriação do trabalho. Ainda segundo uma perspectiva marxista, há então o controle do capital sobre o trabalho e a racionalização do processo de produção. Desse controle e racionalização surge uma forte ideologia em torno do trabalho que esconde a apropriação privada do trabalho excedente, a mais-valia (SOUZA, 2002, p. 16).

Trata-se então de um cidadão, empreendedor ou um simples sujeito de consumo voltado para o mercado de trabalho. Um cidadão para a competitividade, em que o trabalho é peça chave para que essa seja plenamente exercida. É através do trabalho que os direitos de toda relação social são recebidos e exigidos pelo indivíduo, que sendo proprietário de sua força de trabalho, pode vender ou não em troca de um salário.

Entendemos que embora em crise, ainda observa-se a centralidade do trabalho. E, neste contexto do mundo do trabalho, depreende-se que o trabalho abstrato, subordinado, venda de força de trabalho, vem progressivamente dividindo a sua centralidade com outras formas de trabalho típicas e atípicas, lícitas e ilícitas.

Mas, a par da necessidade de regulação das formas ilícitas ou ilegais, a sociedade contemporânea que tem como um de seus pilares o consumo, continua embasada e amparada no trabalho, embora necessite contar com a socialização e também com a fala para a busca de melhores alternativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro momento da expansão do ensino superior verificou-se o crescimento significativo de vagas de professores, provocando uma corrida para os cursos de pós-graduação a fim de buscar a titularização necessária para o ingresso nesse nível de ensino.

Em diversas regiões do Brasil o professor do ensino superior privado tornou-se um profissional bem pago em relação aos professores das universidades públicas que, por sua vez, as IES públicas perderam diversos docentes que atraídos por melhores salários trocaram a carreira de servidor público para associar-se a uma instituição educacional de caráter privado.

Essa euforia teve duração relativamente curta, pois a queda das matrículas nas instituições de ensino superior provocou o fechamento de turmas e de cursos e, com isso, levou a demissão de muitos professores.

Além da demissão, outro fato relevante é a busca para minimizar os custos operacionais para garantir a margem de lucratividade e, para isso, vale inclusive demitir os professores com títulos de mestre e doutores, substituindo-os por especialistas e até mesmo por graduados, conforme a imprensa tem noticiado.

Porém, o aspecto relevante para esta pesquisa foi à identificação da precarização das relações e das condições de trabalho impostas aos professores do ensino superior que passa pelos seguintes fatores:

1. relações de trabalho profundamente hierarquizadas, caracterizando o papel do professor do ensino superior como meramente um tarefeiro, secundarizando seu papel de intelectual;
2. subordinação do processo educacional, nesse nível de ensino, aos pré-requisitos do mercado, ou seja, formação voltada para competitividade de caráter acrítico; ensino compartimentado desvinculado das condições reais de trabalho e de vida e, portanto altamente alienado, em que o professor incorpora obrigatoriamente esse discurso em sua prática;
3. condições precárias do exercício do magistério a partir da consideração da minimização de custos;
4. ausência de representação de classe e sindicato para garantia dos interesses dos professores;

5. a relação professor e aluno que se apresenta profundamente deficitária a partir do entendimento que o aluno é na verdade um cliente e o professor têm que garantir, a qualquer custo, a sua satisfação.

E assim é que se percebe que o trabalho neste segmento educacional se apresenta como fator de negação da potencialidade humana e, especificamente do professor, tendo em vista que na sociedade capitalista, os homens produzem historicamente sua existência através do trabalho (MARX, 2002). De acordo com sua história, eles são divididos socialmente entre duas classes que apresentam interesses antagônicos.

Uma classe é a dos proprietários dos meios de produção, ou seja, dos capitalistas, e a outra é a dos possuidores apenas de sua força de trabalho, que são os proletários. A relação entre ambas expressa uma notável relação de desigualdade social e econômica. Como exemplos dessa afirmação, temos dois fenômenos: no primeiro o trabalhador proletário trabalha sobre o controle do capitalista e no segundo o produto produzido diretamente pelo proletário não é propriedade dele, mas sim dos capitalistas (ANTUNES, 2002). Por conseguinte, o resultado final do trabalho não pertence ao trabalhador; o trabalho então tem caráter exterior ao do trabalhador. Essa é então, uma manifestação da alienação. Para o trabalhador proletário, o trabalho é algo penoso, que o remete ao sacrifício. Portanto, as condições que regem o trabalho no ensino superior determinam o processo de trabalho causando a alienação do trabalhador. Conseqüentemente o professor não consegue se reconhecer como sujeito do produto do seu trabalho, porque ele não decide nem mesmo sobre o que, como, para que e para quem produzir.

Nas relações de produção, a alienação acontece de vários modos, e o estranhamento é a forma específica desta no sistema capitalista. O trabalhador produz algo estranho – que não é seu, que ele não pode ter, que ele não consegue se ver como produtor direto desse determinado algo – para alguém estranho, que geralmente é o detentor dos meios de produção que na maioria das vezes ele nem conhece (ANTUNES, 2002).

Assim, esse trabalhador que atua no ensino superior, que vive do seu e para o seu trabalho, é transformado pelas relações sociais e pelas relações de produção em mera mercadoria. Ele é cada vez mais explorado e sempre desvinculado do produto de seu trabalho quando está produzindo para o “outro”.

Todo esse contexto traz como conseqüências o fato do trabalhador não se reconhecer como sujeito do produto de seu trabalho, que acaba por negar sua dimensão de ser social e também pelo fato de seu trabalho pertencer a outrem e não a ele mesmo (ANTUNES, 2002).

O que se percebe é que as reformas em curso sinalizam para retirar dos professores a chamada autonomia, que para Oliveira é “entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (2004, p. 1132). Dessa forma, nota-se que o movimento das reformas influencia bastante a organização escolar, afetando o próprio trabalho docente, podendo até mesmo alterar o seu significado, impondo sobre esse trabalhador flexibilização tanto nas leis trabalhistas quanto no exercício profissional.

Analisando a questão da flexibilização, Uriart, (2002) destaca a existência de duas formas de flexibilização. A primeira consiste na diminuição ou eliminação de direitos trabalhistas; a segunda na substituição de normas heterônomas por autônomas ou normas coletivas por individuais. Afirma, ainda, que as propostas de flexibilização baseiam-se, basicamente, em fatores econômicos (custo do trabalho que diminuiria com a flexibilização da legislação trabalhista e, em consequência, as empresas obteriam maior lucro, o que geraria mais empregos), e na questão do avanço tecnológico (modificações das relações de trabalho em decorrência da evolução da tecnologia requerem a adaptação das leis à nova realidade).

Verifica-se a intenção do movimento neoliberal de individualizar ao máximo possível as relações de trabalho, retirando, a princípio e teoricamente, a intervenção estatal desta relação, não obstante chame a presença do Estado para limitar e proibir a atuação sindical nas ações que lhe competem como representante da classe trabalhadora, a exemplo das negociações coletivas e direito de greve. Essa postura contraditória do movimento neoliberal demonstra sua real intenção de eliminar todos os meios pelos quais o trabalhador possa fazer valer seus direitos, seja a intervenção do Estado, por meio da regulação, ou a representação coletiva nas relações de trabalho, as quais fortificam o trabalhador que, unido à classe e com garantias impostas por lei, possui maior força nessa relação tão conturbada e de interesses muitas vezes tão opostos entre empregado e empregador.

No que se refere aos aspectos específicos desse trabalho, buscamos demonstrar a expansão do ensino superior e sua relação com a precarização do trabalho docente no ensino superior por meio de dados estatísticos e a pesquisa de campo em que entrevistamos representantes do Sindicato dos Professores de Uberlândia e também coordenadores e um dirigente dos cursos de ensino superior em Uberlândia. No entanto, temos a compreensão de que diversos aspectos ainda precisam ser elucidados, tais como: a produção científica dos docentes das IES privadas; a relação professor aluno, o quantitativo de professores absorvidos em contratos temporários; a relação de trabalho dos professores que atuam exclusivamente em Educação a distância, entre outras questões.

Diante do quadro exposto, apresentam-se algumas propostas que se entendem viáveis para a postura do Estado diante das novas relações de trabalho e da precarização do trabalho docente, como:

a) fiscalização por meio do Ministério do Trabalho com caráter de intervenção, se necessário nas IES que recorrentemente burlam a lei e exploram o trabalho sobre a égide da maximização dos lucros;

b) valorização da formação do professor a partir do estabelecimento de obrigatoriedade das IES de contratarem percentual de mestres ou doutores;

c) autonomia dos sindicatos e obrigatoriedade para as IES de criação de associações docentes para representar coletivamente perante os dirigentes os trabalhadores docentes;

d) implementação de política de acompanhamento efetivo dos planos de carreira apresentados pelas IES às comissões verificadoras.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMIDES, M<sup>a</sup> Beatriz Costa; CABRAL, M<sup>a</sup> do Socorro Reis. **O novo sindicalismo e o serviço social**. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

ALVES, Giovani. **Reestruturação produtiva e a crise do sindicalismo no Brasil**. 1998. n<sup>o</sup> 372. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 1998.

\_\_\_\_\_. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise de sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALTVATER, Elmar. Notes on Some Problems of State Intervention". Kapitalistate, n.1-2, 1973. **Originally published in German**, 1972.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**. As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Maria A (Org.). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

APPLE, M. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto Editora, 1999.

BANCO MUNDIAL. **Educación superior: las lecciones de la experiencia**. Washington: World Bank Human Development Group, 1994.

\_\_\_\_\_. **Education sector strategy** Washington: World Bank Human Development Group, 1999a.

\_\_\_\_\_. **Educational change in Latin America and the Caribbean.** Washington: World Bank Human Development Group, 1999b

\_\_\_\_\_. **Higher education in Brazil: challenges and options.** Washington: World Bank Human Development Group, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRESSER-PEREIRA, L.C. **A crise do Estado.** São Paulo: Nobel, 1989.

\_\_\_\_\_. **O Segundo consenso de Washington.** In REP, vol. 23 (3), julho-setembro, p 3-34. 2003.

\_\_\_\_\_; NAKANO, Y. **A origem política dos problemas econômicos.** In REP, Vol. 15(2), abril-junho, p. 10-25. 1995.

\_\_\_\_\_. **Reforma do Estado para a cidadania.** São Paulo: Editora 34, 1998.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a reforma gerencial brasileira de 1995. **Revista do serviço público,** Brasília, DF, v.1, n.12, p.18 - 65, Fevereiro, 1997.

\_\_\_\_\_; NAKANO, Y. **Uma estratégia de desenvolvimento com estabilidade.** In REP, vol. 22 (3), número 87, julho-setembro, p 146-180. 2002.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise.** São Paulo: Boitempo, 1998.

BORI, C. M.; DURHAM, E. R. (Ed.). **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro.** Brasília: INEP, 2000.

BÓRON, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo.** As políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

BOSI, Alfredo. **A dialética da colonização.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional**. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CARDOSO DE MELLO, J.M. A contra-revolução liberal-conservadora e a tradição crítica latino-americana. Um prólogo em homenagem a Celso Furtado. In: TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís (Org.). **Poder e dinheiro**. Uma economia política da globalização. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, C. de M.; NAVARRO, J. C. ¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada? In. **Educación superior privada** México City: UNAM, 2002.

CARVALHO, C. H. A de. **Reforma universitária e os mecanismos de incentivo à expansão do ensino superior privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade de Campinas. Campinas, 2002.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis: Vozes, 1998.

CASTRO, M. H. R. Interesses das organizações e políticas Sociais. **Revista ANPOCS**, Rio de Janeiro, n. 31, p. 17-45, Março, 1991.

CENSO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO 1999-2004. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIGNOLLI, A. **Estado e força de trabalho**: introdução à política social no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CORBUCCI, P.R. Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação. **Texto para discussão** n. 869, IPEA, mar. 2002.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p.72 - 96. Abr. 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1988.

CUT, Central Única dos Trabalhadores. Reforma Sindical: Quem somos, de onde viemos, para onde vamos - **Caderno de Subsídios**. Secretaria Nacional de Organização da CUT, 2003.

DAVIES, Nicholas. O financiamento público às escolas privadas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. M. W. (Ed.). **O empresariamento da educação**. São Paulo: Xamã, 2002.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 84, p.817-838, mês. 2003.

DURKHEIM, E. **Les règles de la méthode sociologique**. Paris: Félix Alcan, 1895.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & Educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DRAIBE, S. M. A política social na América Latina: o que ensinam as experiências recentes de reformas? In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. de. (Org.). **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. Brasília: ENAP, 1997.

\_\_\_\_\_. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista da USP**, São Paulo, n. 17, p.112 - 164, Setembro. 1993.

FAGNANI, E. Ajuste econômico e financiamento da política social brasileira: notas sobre o período 1993/98. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.15, n. 13, p.48 - 69, Dez. 1999.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FIGUEIREDO, E. A. de. Paradoxo da globalização. **Revista de Economia**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 14, p. 180-195, jan./jul. 2000.

FRANÇA, R. L. de. **A reforma educacional em Minas Gerais na década de 90**: o impacto da descentralização das políticas públicas de educação no Brasil 2002. 389 páginas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo Araraquara, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_.(Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p.113 - 157.

FURTADO, C. **Brasil**: da república oligárquica ao Estado militar. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979 (Brasil Tempos Modernos)

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Demerval ; SANFELICE, José Luis (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1995.

GISI, M. de L.. Políticas públicas, educação e cidadania. In: ZAINKO, M. A. S; GISI, M.de L. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior**. Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

GOMES, A. M. Estado, mercado e educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.839-872, Outubro. 2003.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HABERMAS, Jurgen. A nova intransparência: a crise do Estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. Tradução de Carlos Alberto Marques Novaes. **Revista Novos Estudos**, São Paulo, SP, n. 18, p.27 - 52, set. 1987.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. ; CARVALHO, R. **Relações sociais e serviço social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-metodológica. São Paulo: Cortez, 1982.

\_\_\_\_\_. **O serviço social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, O. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. **O colapso do populismo no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa nacional por amostra de domicílios. Brasília, 27, Abr. 2004. p77.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS **Educabrazil**. Brasília. 2003 a. Disponível em: <http://www.educabrazil.inep.gov.br/>. Acesso em: 18. Agosto de 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo da educação superior 2002**. Brasília, 2003b.

LÚ-KRÁSSINE, G. C. **Fundamentos do Marxismo-Leninismo**. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

LUKÁCS, G. O trabalho. Tradução de Ivo Tonet. Alagoas: UFA, s.d. 75 p. Título original: II Lavoro. In: **Per una ontologia dell' Essere Sociale**.

LUCENA, C. **Tempos de destruição**: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil. Campinas: Autores Associados, Uberlândia; EDUFU, 2004.

MCCOWAN, T. O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de equidade, qualidade e benefício público **Archivos analíticos de políticas educativas**. Rio de Janeiro v. 13, n. 27, 2005. Disponível em:< <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n27/2007>>. Acesso em: 27 abr. 2008.

MANCEBO, Deise. Universidade para todos: a privatização em questão. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p.75-90,, set./dez., 2004.

\_\_\_\_\_. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Out. 2004.

MARTINS, C. E. Da globalização da economia à falência da democracia. **Economia e Sociedade**, Campinas, v.8, n. 06, p.37 - 69, Jun. 1996.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1, São Paulo: DIFEL, 1982.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_. **Manuscrtos econômicos-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1993.

\_\_\_\_\_. **Manuscrtos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 2002.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich.. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Avante, 1984.

\_\_\_\_\_. O trabalho alienado, primeiro manuscrito. In: \_\_\_\_\_. **Manuscrtos econômicos e filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Mantin Claret, cap.4, p. 110-122. 2002.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Avante, 1984.

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

\_\_\_\_\_. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MINISTÉRIO DA FAZENDA. Secretaria de Política Econômica. **Gasto social do governo central: 2001 e 2002**. Brasília, 11 nov.de 2003.

MOLOT, Maureen Appel; LAUX, Jeanne Kirk, The politics of nationalization **Canadian journal of political science**, cidade, v.6, n.12, p.227-258, Jun. 1988.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**. v. 25, n.89, p. 1127-1144, set./dez., 2004.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Revista Novos Estudos Cebrap**. São Paulo, n. 22, p. 8-28, out./nov. 1988.

PETRAS, James. **Intelectuais: uma crítica marxista aos pós-marxistas**. Lutas Sociais n. 01. São Paulo: Xamã. 1999.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.32, n.5, p. 173-199, set./out.1998.

PRADO JÚNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo**. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**. Revista de ciência em educação. Campinas, v.1, n. 1 p. 35 – 55. Dezembro, 2004.

RIBEIRO, M. das G M. Políticas para a Educação superior no Cone Sul: do autoritarismo ao neoliberalismo. **Pró-Posições**, São Paulo, SP, v. 11, n. 3, p.81 - 112, Nov. 2000.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**. São Paulo: Makron Books, 1996.

RODRIGUES, José dos S. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da CNI. Campinas: Autores Associados, 1998.

RUMMERT, Sonia. M. **Educação e identidade dos trabalhadores**: concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S.A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996, p. 50-74.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec, Fapesp, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Rio de Janeiro, Fiocruz, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. Fundações privadas na universidade pública. A quem interessam? **Avaliação**, Belo Horizonte, MG, v.. 7, n. 4, p.18 - 48, Dez. 2002.

SGUISSARDI, V. O Desafio da Educação Superior no Brasil. Quais são as perspectivas? **Avaliação**, São Paulo, v.. 5, n. 2, p.45 - 66, Jun. 2000.



\_\_\_\_\_. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO Deise; FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p.33-52.

SILVA JR, J. dos R. A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica. **Pró-Posições**, Campinas, v. 15, n. 3, p. 117-142, set./dez. 2004. .

\_\_\_\_\_. SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e reforma da educação superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, T. T. da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A ; SILVA, T. T. da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SILVA, A. O. da. Trabalho e política. Ruptura e tradição na organização política dos trabalhadores (uma análise das origens e evolução da tendência articulação – PT). In: PRIORI, Ângelo (Org.). **O mundo do Trabalho e a Política**. Maringá: EDUEM, 1999.

SIQUEIRA, A C. de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. In: SEMINÁRIO NACIONAL – EDUCAÇÃO & PODER: TENSÕES DE UM PAÍS EM MUDANÇA, São Paulo, SP, 2003.

SOUZA, J. dos S. Trabalho, educação e política na sociedade de classes. In: AUTOR. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. A crise do capital e a redefinição da política educacional. In: AUTOR. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil anos 90**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHWARTZMAN, J; SCHWARTZMAN, S. **O ensino superior privado como setor econômico**. Rio de Janeiro: BNDES, 2002. Disponível em: <[www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br)>. Acesso em 08 jan 2008.

URIARTE, Oscar Ermida. **A flexibilidade**. São Paulo: LTR, 2002.

VIANA, Nildo. **A consciência da História: ensaios sobre o materialismo histórico-dialético**. Goiânia: Edições Combate, 1997.

WILLMOTT, H. Postmodernism and excellence: the de-differentiation of economy and culture. **Journal of organisational change and management**, v.9, n.18, p.58-68, Agosto . 1992.

WILLMOTT, H. Strength is ignorance; slavery is freedom: managing culture in modern organizations. **Journal of organisational change and management**, v.22, n.22, p.215-252, Outubro. 1993.