



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

Denise Bessa Léda

**Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de  
trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**

Rio de Janeiro  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

DENISE BESSA LÉDA

**Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, área de concentração: Psicologia Social.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Deise Mancebo

Rio de Janeiro  
2009

Denise Bessa Léda

**Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, área de concentração: Psicologia Social.

Aprovada em \_\_\_\_\_

Banca Examinadora:

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Deise Mancebo (Orientadora)  
Instituto de Psicologia da UERJ

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto  
Faculdade de Educação da UERJ

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Roberto Leher  
Faculdade de Educação da UFRJ

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.<sup>a</sup>. Kátia Regina de Souza Lima  
Escola de Serviço Social da UFF

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. João dos Reis Silva Júnior  
Departamento de Educação da UFSCar

Rio de Janeiro  
2009

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, exemplo de persistência e dedicação aos objetivos traçados.  
Ao meu pai (in memoriam) minha eterna fonte de inspiração.  
Ao meu marido, Ricardo, pela capacidade de superar os momentos difíceis desse percurso ao meu lado.  
Aos meus amados filhos, Ana Beatriz e João Ricardo, que apesar de tão pequenos no início dessa trajetória, sempre souberam compreender as minhas ausências. O amor presente de diversas formas em nossas relações me sustentou nos momentos mais árduos.

## AGRADECIMENTOS

Muitos agradecimentos são necessários ao final dessa trajetória, muitas pessoas são lembradas e guardadas no coração pelas significativas contribuições para a conclusão desta tese. Contudo, preciso mencionar alguns nomes que com mais intensidade contribuíram durante os quatro anos de curso, assim como aqueles que colaboraram nessa reta final:

Em primeiro lugar, à professora Deise Mancebo. Valeu à pena a insistência em construir esse percurso, sob sua orientação, sempre segura, responsável e ética. Agradeço, especialmente: os seus gestos alegres e carinhosos, capazes de propiciar leveza nos momentos mais difíceis; o respeito aos meus movimentos autônomos e a coragem de propor e enfrentar junto novos desafios que alargaram o horizonte desta pesquisa. Precisamos dar prosseguimento a essa parceria.

Aos diversos profissionais entrevistados que se dispuseram a compartilhar as suas informações e inquietações sobre a temática em apreciação nesta tese. Desses diálogos surgiram dados preciosos para análise. Certamente, sem tais encontros este trabalho perderia muito de sua riqueza.

Aos professores Roberto Leher e Gaudêncio Frigotto que participaram do exame de qualificação, com o mesmo rigor presente em suas produções, momento em que apontaram caminhos, leituras, equívocos, sempre de modo respeitoso e ético.

À professora Kátia Lima, que prontamente respondeu positivamente ao convite para participar dessa banca examinadora. Sua análise será uma preciosa contribuição no exame final.

Ao professor João dos Reis da Silva Júnior, o meu agradecimento pela honra de tê-lo nesse importante momento de minha vida acadêmica.

A toda minha família e amigos que sempre torceram muito pelo sucesso dessa caminhada.

À minha amiga e companheira de trabalho na UFMA, professora Carla Vaz dos Santos Ribeiro, com quem discuti sobre os diversos temas em análise nesta tese. A sua leitura cuidadosa de todo o material aqui apresentado foi primordial para apontar erros, dar dicas e problematizar questões. Nossa parceria continuará rendendo frutos. Espero poder retribuir em nossas trajetórias de vida esse imenso gesto de sólida amizade.

À psicóloga Solange Lopes da Silva, pelo trabalho desenvolvido em algumas entrevistas.

À professora Márcia Araújo, por sua colaboração sempre prestimosa.

Aos demais professores do Departamento de Psicologia da UFMA, pela compreensão e respeito a esse momento de qualificação, tão necessário na formação docente. Desejo socializar, de diversos modos, os ensinamentos acumulados nesse período.

Aos amigos Zilfa e Valdir, técnico-administrativos do Departamento de Psicologia, pelas palavras de carinho e estímulo com que sempre se dirigiram a mim.

Às companheiras do Centro de Estudos Político-Pedagógicos (CEPP), pela amizade construída e saberes compartilhados ao longo de tantos anos. Devo muito do meu amadurecimento teórico e político à convivência nesse coletivo.

Ao Grupo de Trabalho de Política Educacional (GT-PE) da Associação dos Professores da Universidade Federal do Maranhão/ANDES-SN, espaço de muita reflexão, debates e críticas, indispensável em minha formação sindical e na luta em defesa da Universidade pública e gratuita.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ, que, principalmente, no ano de 2005 dividi dúvidas e ansiedades próprias de início de curso. A agradável convivência foi fundamental para amenizar a saudade de minha família.

Às queridas companheiras do grupo de orientação da prof<sup>a</sup>. Deise. Pois, as dúvidas, as trocas de materiais, as viagens, tudo foi continuamente um grande estímulo.

À pedagoga Márcia Pacheco, da Promotoria Especializada da Educação, pelo fornecimento das informações sobre a campanha “Ensino Superior: uma escolha consciente”.

A CAPES, pela bolsa de estudo conferida, elemento que deu suporte a muitas das necessidades desta pesquisa de doutorado. E nesse contexto, também agradeço à Divisão de Capacitação Docente da UFMA, mais especificamente Fátima Ramira, que sempre de modo atencioso prestou as informações necessárias para o correto recebimento desse auxílio financeiro.

A Ana Teresa Perdigão, pelos serviços de transcrição das entrevistas.

Ao amigo Ed Ribeiro, pela presteza e solidariedade de tirar-me do sufoco com os gráficos e preparar as “pizzas”, para uma melhor apresentação dos dados do questionário.

À amiga Vera Giusti, pela caprichosa revisão da Norma Culta.

À bibliotecária Rosivalda Pereira, pelo cuidadoso exame das Normas Bibliográficas.

Será que a aprendizagem conduz à auto-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

István Mészáros  
(A educação para além do capital)

## RESUMO

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior: análise das condições de saúde e de trabalho em instituições privadas do estado do Maranhão**. 2009. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

O presente estudo tem como tema central o trabalho docente em instituições privadas de ensino superior, em um contexto em que os trabalhadores estão subsumidos à ordem do capitalismo flexível e às suas diversas formas de dominação. Analisam-se os modos de organização do trabalho no campo educacional, e suas repercussões na educação superior. Realizam-se considerações sobre os sentidos de esfera pública e esfera privada, no âmbito do atual Estado burguês. Destacam-se alguns momentos da história da educação superior brasileira, e a trajetória de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil e em especial no Maranhão, estado que foi escolhido para ser o campo empírico da tese. Nesse percurso, dá-se ênfase para alguns dispositivos legais pós-LDB (1996) que facilitaram a expansão do setor privado/mercantil. O referencial teórico-metodológico assenta-se nas teorizações marxianas e marxistas, portanto, na articulação com a pesquisa empírica, fazendo-se necessário ultrapassar os limites das manifestações fenomênicas, para buscar as suas raízes, que, por sua vez, não são imediatamente observáveis. Utiliza-se, também, para essa finalidade a Teoria Social do Discurso, elaborada por Norman Fairclough. A partir do estudo de campo realizado é possível identificar um contexto de intensa precarização nas relações de trabalho dos professores nessas instituições, com a combinação de muitos elementos, objetivos e subjetivos, no complexo cotidiano desse trabalhador, entre eles: controles e pressões no cumprimento de prazos, salários rebaixados, cobranças, constrangimentos, sofrimentos, dores, ausência de democracia e de reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos, sobrecarga de trabalho, desânimo, mas, também, transgressões de regras e normas, enfretamentos, satisfações, prazeres, momentos de criatividade e motivação, esses últimos componentes vividos, especialmente na relação com os alunos. Essas situações e sentimentos que transitam entre a dualidade prazer-sofrimento geram muitas e diferentes repercussões na saúde dos professores e para essa discussão lança-se mão de autores da Psicodinâmica do Trabalho. Conclui-se que para se pensar a possibilidade de uma educação humanizadora e avessa à perspectiva pragmática e mercantilista, tão em voga na atualidade, tornam-se necessários a superação do modelo neoliberal, a retomada da esfera pública como central e estratégica e a defesa do trabalho docente, permeado por dignidade, sentido e reconhecimento.

Palavras-chave: Trabalho docente; Instituições privadas de ensino superior; Saúde.

## ABSTRACT

This study is addressing the central teaching in private institutions of higher education in a context in which workers are subsumed to the order of capitalism to its flexible and diverse forms of domination. It examines the ways of organizing work in the educational field, and its impact on higher education. There are considerations about the meanings of the public sphere and private sphere, under the present bourgeois state. It is a moment in the history of Brazilian higher education, and the path of development that level of education in Brazil and especially in Maranhão, which has been chosen to be the field of empirical argument. In this way, there is emphasis on some legal provisions post-LDB (1996) that facilitated the expansion of private sector / market. The benchmark theoretical and methodological based on the Marxist and Marxist theories, therefore, in conjunction with empirical research, it is necessary to overcome the limits of phenomenal events, to seek their roots, which, in turn, are not immediately observable. Is used, too, for this purpose the Social Theory of Speech, developed by Norman Fairclough. From the field of study is conducted to identify a context of intense insecurity in the relationship of employment of teachers in these institutions, with the combination of many factors, objective and subjective, in this complex everyday worker, including: controls and pressures on completion of deadlines, lowered wages, debts, constraints, suffering, pain, lack of democracy and recognition on the part of superiors, overload of work, sadness, but also breaches of rules and standards, faced, satisfaction, pleasure, moments of creativity and motivation, the latter lived components, especially in relation to the students. These situations and feelings that pass between the double pleasure-suffering generate many different effects on health of teachers and for this discussion is hand-lance author of the *Psicodinâmica Labor*. It follows that to think the possibility of a humanizing education and loath practical perspective and mercantilist, so in vogue nowadays, become necessary to overcome the neoliberal model, the resumption of the public sphere as a central and strategic and defense of teaching, permeated by dignity, respect and recognition.

Key words: Teaching; Private institutions of higher education; Health.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABESC	Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas
ABIEE	Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas
ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
ABRAFI	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias e Associação Brasileira de Faculdades Isoladas e Integradas
ABONG	Associação Brasileira de Organizações não Governamentais
ADUCB	Associação dos Docentes da Universidade Católica de Brasília
ADUCSAL	Associação dos Docentes da Universidade Católica do Salvador
ADUNIFOR	Associação dos Docentes da Universidade de Fortaleza
ADUNIMEP	Associação dos Docentes da Universidade Metodista de Piracicaba
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
ALUMAR	Consórcio de Alumínio do Maranhão
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANAFI	Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores
ANAFISO	Associação Nacional das Faculdades Isoladas
ANAMEC	Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CEST	Faculdade Santa Terezinha
CEUMA	Centro de Ensino Unificado do Maranhão
CIEC	Centro Integrado de Educação Continuada
CINEB	Cadastro de Informações da Educação Brasileira
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONED	Congresso Nacional de Educação
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CP	Conselho Pleno
CPC	Conceitos Preliminares dos Cursos
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EaD	Educação à Distância
EDUCON	Sociedade de Educação Continuada
ELETRONORTE	Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A
EMBRATEL	Empresa Brasileira de Telecomunicações S/A
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENEPE	Encontro Nacional dos Estudantes de Pedagogia
FACAM	Faculdade do Maranhão
FAMAZ	Faculdade Metropolitana da Amazônia
FAPEMA	Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão
FESM	Federação das Escolas Superiores do Maranhão
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FICEUMA	Faculdades Integradas do Centro de Ensino Unificado do Maranhão
FIES	Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUM	Fundação Universidade do Maranhão
FUNADESP	Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular
GATS	General Agreement on Trade in Services
GIFE	Grupo de Instituições Fundações e Empresas
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão
IDEM	Instituto de Desenvolvimento Educacional do Maranhão

IDJ	Índice de Desenvolvimento Juvenil
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
IMESC	Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS	Instituto Nacional de Seguridade Social
INTED	Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento Educacional
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
IPES	Instituição Privada de Ensino Superior
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEPP	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG's	Organizações Não Governamentais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEA	População Economicamente Ativa
PGFN	Procuradoria Geral da Fazenda Nacional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCAD	Programa de Capacitação de Docentes
PROCON	Serviço de Proteção e Defesa do Consumidor
PROEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PUC	Pontifícia Universidade Católica

RFB	Receita Federal do Brasil
REUNI	Plano de Reestruturação das Universidades Federais
SABESP	Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo
SECTEC	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico
SELIC	Sistema Especial de Liquidação e Custódia
SEMERJ	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio
SERPRO	Serviço Federal de Processamento de Dados
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTERP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Particular do Maranhão
SMS	Short Message Service
SOMACS	Sociedade Maranhense de Cultura Superior
SRTE	Superintendência Regional do Trabalho e Emprego
STF	Supremo Tribunal Federal
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCSAL	Universidade Católica de Salvador
UDF	Universidade do Distrito Federal
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNDB	Unidade de Ensino Superior Dom Bosco
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNIBAN	Universidade Bandeirante de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEUMA	Centro Universitário do Maranhão

UNICOC	Universidade Interativa COC
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNINGÁ	Unidade de Ensino Superior Ingá Ltda.
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVIMA	Universidade Virtual do Maranhão
URCA	Universidade Regional do Cariri
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1 O MARANHÃO E SEU ENSINO SUPERIOR</b> .....	23
<b>1.1 Um pouco da história do Maranhão: da Colônia aos primeiros anos do século XX</b> .....	23
<b>1.2 Características socioeconômicas do Maranhão no século XXI</b> .....	25
<b>1.3 O ensino superior no estado do Maranhão: dados históricos e mais elementos para o entendimento de sua configuração contemporânea</b> .....	28
<b>2 “CORRENDO ATRÁS”: TRABALHADORES SUBSUMIDOS À ORDEM DO CAPITAL FLEXÍVEL E ÀS SUAS FORMAS DE DOMINAÇÃO</b> .....	40
<b>2.1 O processo de trabalho capitalista: questões (ainda) contemporâneas</b> .....	41
<b>2.2 Do taylorismo aos tempos de acumulação flexível: a busca pelo controle da subjetividade do trabalhador</b> .....	47
<b>2.3 O trabalho e suas repercussões na saúde do trabalhador</b> .....	78
<b>3 TRABALHO DOCENTE: AS REPERCUSSÕES DA ECONOMIA CAPITALISTA FLEXÍVEL NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA</b> .....	94
<b>3.1 Os modos de organização do trabalho no campo educacional</b> .....	94
<b>3.2 O trabalho docente no capitalismo flexível</b> .....	101
<b>4 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OS CAMINHOS DA PRIVATIZAÇÃO E DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO</b> .....	143
<b>4.1 Considerações sobre o público e o privado na educação superior brasileira</b> .....	143
<b>4.2 Um recorte na história da educação superior no Brasil</b> .....	147
<b>4.3 A união entre Estado e capital na privatização do ensino no Brasil</b> .....	157
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	188
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	191
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com professor de IPES</b> .....	210
<b>APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com dirigente sindical do ANDES-SN</b> .....	211
<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com dirigente do SINTERP-MA</b> .....	212
<b>APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com diretor de IPES</b> .....	213
<b>APÊNDICE E – Roteiro de entrevista com coordenador de curso de IPES</b> .....	214
<b>APÊNDICE F – Roteiro de entrevista com ex-professores de IPES</b> .....	215
<b>APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com o Promotor de Justiça</b> .....	216

<b>APÊNDICE H</b> – Questionário sócio-econômico.....	217
<b>APÊNDICE I</b> - Termo de Consentimento .....	218
<b>APÊNDICE J</b> - Gráficos.....	220

## INTRODUÇÃO

Essa tese propõe-se à análise do trabalho dos docentes das instituições privadas de ensino superior (IPES). A escolha do tema reflete, acima de tudo, a intenção de permanecer problematizando criticamente a categoria trabalho na sociedade contemporânea, prática esta que se iniciou em 2002, com pesquisas desenvolvidas na Linha de Pesquisa “Sociedade Contemporânea e Processos de Subjetividade”, vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)<sup>1</sup>.

Além desses estudos, a participação no movimento sindical dos professores na luta em defesa de uma Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade Social, isto é, sintonizada com a melhoria da qualidade de vida de toda a população, sempre implicou a realização de muitas leituras, análises e discussões sobre a conjuntura educacional no Brasil, de onde surgiram as primeiras provocações para a análise da presente temática.

No caso do ensino superior, os dados assustam, pois o cenário exhibe a presença de várias práticas mercantilistas permeando as atividades acadêmicas das instituições públicas, ao mesmo tempo em que se observa o crescimento acelerado de instituições privadas. Ao voltar a atenção para este último elemento, as inquietações para a presente tese também foram geradas pelos diversos depoimentos de docentes que vivem cotidianamente no contexto das instituições privadas de ensino superior, cujos relatos apontam para tensões e formas de enfrentamento, em um ambiente de trabalho com as marcas do capitalismo flexível.

A reestruturação do mercado de trabalho, com a expansão crescente do trabalho temporário, precário, subcontratado e com poucas variações dessa realidade conforme o nível de instrução do trabalhador, desmente a função ideológica da educação como condição indispensável para a melhoria do padrão de vida. Embora, as ideologias do mérito e da competência persistam em proclamar tal função.

Diante desse quadro, justifica-se a indignação e a luta por justiça social, esta entendida como a garantia para todos de condições dignas de realização da vida humana, o que inclui, invariavelmente, lutar contra a rede ideológica tecida para a manutenção da ordem vigente, que naturaliza as condições sociais e incute em cada indivíduo, referenciais que lhe desviam

---

<sup>1</sup> A pesquisa intitulava-se “Repercussões da lógica da sociedade de consumo nas relações pais e filhos”. Seu objetivo geral foi: levantar e analisar as repercussões da lógica da sociedade de consumo nas relações pais e filhos, no que diz respeito à formação de princípios e valores. Os sujeitos da pesquisa foram docentes da UFMA e havia a preocupação em analisar como essa categoria de trabalhadores, que tem (ou deveria ter) como necessidade intrínseca de suas tarefas a leitura e a análise crítica de questões contemporâneas, vivencia as pressões do consumo e tudo o que a ele se relaciona. Participaram também da pesquisa, a prof<sup>a</sup> Carla Ribeiro e alunos/bolsistas de iniciação científica.

da possibilidade de construir dignamente sua vida como sujeito autônomo, dotado de uma singularidade e participante ativo da sociedade a que pertence.

Desde a construção do projeto, algumas questões problematizadoras foram postas, enquanto outras se agregaram no percurso de elaboração da tese. São elas: Como se inter-relacionam as categorias trabalho e saúde nos espaços das instituições de ensino superior privadas no Brasil e mais especificamente no Maranhão? Como a precarização e a proletarização se configuram no trabalho docente? De que forma os trabalhadores das IPES têm convivido com a realidade de jornadas extenuantes, direitos trabalhistas insuficientes, medo constante do desemprego, adoecimento? Como constroem suas estratégias defensivas para suportar as adversidades do mundo do trabalho no capitalismo flexível? Quais os mecanismos apresentados pelo capitalismo para avançar na alienação do trabalho docente? Quais os caminhos da privatização do ensino superior brasileiro?

Essas inquietações contribuíram para o delineamento dos objetivos referentes ao trabalho teórico e à pesquisa de campo. Em síntese, pretendeu-se, no campo teórico, realizar pesquisa bibliográfica, eletrônica e documental sobre as categorias trabalho, saúde, trabalho docente, educação superior e sociedade capitalista e analisar as políticas propostas para as instituições de ensino superior no Brasil a partir de 1990, momento em que se acirrou a mercantilização nesse nível de ensino e começou o processo de implantação das instituições privadas de ensino superior no Maranhão. Com a pesquisa empírica pretendia-se: identificar as regras contratuais de docentes nas instituições privadas de ensino superior (salários, benefícios, carga horária), ressaltando as diferenciações porventura existentes; identificar normas, como também regras de conduta a que estão submetidos e as apropriações que fazem do trabalho prescrito; discutir os impactos dessas condições de trabalho e suas conseqüências na saúde, as defesas implementadas por esses trabalhadores contra o adoecimento e analisar as atuais imposições da sociedade contemporânea e seus efeitos no trabalho e saúde dos docentes.

Acredita-se na relevância social e acadêmica desta temática, e a urgência se faz presente em função dos poucos estudos existentes sobre a mesma. Diversas buscas foram feitas para verificar a existência de pesquisas com temática similar à proposta neste estudo, mas quase nada foi encontrado. O terreno da pesquisa de campo foi difícil porque buscou analisar as condições de saúde e de trabalho de docentes inseridos nas empresas educacionais. Tal setor, sempre refratário às intervenções críticas, não poderia tolerar a opção teórico-metodológico que se seguiu, o que impossibilitou a realização de entrevistas, obtenção de documentos e outras informações, dentro dos espaços das IPES. As entrevistas com os

docentes e o coordenador de curso foram realizadas fora do espaço de trabalho dos mesmos para garantir o anonimato necessário, em função do permanente clima de insegurança em que trabalham. Entretanto, o desafio é sempre muito motivador para quem enfrenta a construção de uma pesquisa científica. As condições do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior constituem uma realidade que não pode ser ignorada e, muito menos, aceita de forma natural.

O material da tese foi organizado em quatro capítulos; dentro destes alguns subcapítulos e, por último, as considerações finais. Desde o primeiro momento, buscou-se articular o discurso dos entrevistados com a revisão da literatura, como forma de enriquecer o debate sobre a temática em questão. Esse procedimento perpassou todos os capítulos. Cabe esclarecer que, em alguns momentos da tese, sentiu-se a necessidade de trazer o diálogo da pesquisadora com o seu entrevistado, sobre o tema em análise, a fim de dar sentido a tal contexto. Contudo, em outras ocasiões isso não se fez necessário e compareceram apenas trechos da declaração do interlocutor, sem nenhum prejuízo para a articulação entre entrevista e contexto teórico.

Além dos sete docentes de instituições privadas de ensino superior, a amostra contou, também, com a participação de uma coordenadora de curso de IPES; de um diretor de uma das instituições confessionais localizada na capital maranhense; de um dirigente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Particular do Maranhão (SINTERP-MA); de três docentes da diretoria (biênio 2006-2008) do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), integrantes do setor das particulares desse sindicato; de dois ex-professores de instituições privadas de ensino superior; de um ex-coordenador de curso de IPES e do Promotor de Justiça, titular da Promotoria Especializada da Educação, responsável por desencadear, em novembro de 2007, uma campanha intitulada “Ensino Superior: uma escolha consciente”, que teve como foco esclarecer alunos do ensino médio da rede pública, com visitas às escolas, sobre modalidades de curso (presencial, semipresencial, à distância, seqüenciais), os atos regulativos para funcionamento dos cursos e instituições de ensino superior (IES) credenciadas pelo Ministério da Educação (MEC) na capital.

Apesar de ter como foco central o trabalho dos docentes que exercem suas atividades em instituições privadas de ensino superior no Maranhão, escolhidos a partir do conhecimento prévio da pesquisadora sobre situações vividas por alguns desses trabalhadores nas IPES, a amostra não se limitou aos mesmos, pois acredita-se que experiências diferenciadas com o tema em exame têm a possibilidade de enriquecê-lo. Tal certeza foi o que motivou a busca pelas entrevistas com: dirigentes sindicais, diretor de uma IPES, três trabalhadores que tinham

pertencido às IPES e que hoje compõem o quadro de IFES e Promotor de Justiça. São os diversos olhares sobre o real.

Cada um dos relatos dos docentes foi identificado por um número que variou de 01 a 07, como garantia de sigilo, e no caso das demais entrevistas (com a coordenadora de curso de IPES; ex-docentes de IPES; dirigentes do ANDES-SN; dirigente do SINTERP; diretor de IPES; ex-coordenador de curso de IPES e Promotor de Justiça), após cada depoimento, registrou-se essas respectivas denominações. A duração média de cada entrevista foi de uma hora e trinta minutos. A variabilidade de tempo se deu em função do estilo de narração e da exploração, maior ou menor, pelo entrevistado de cada pergunta efetuada pela pesquisadora.

Todas as entrevistas seguiram roteiros semi-estruturados (apêndices A; B; C; D; E; F; G) e foram gravadas, com autorização prévia dos entrevistados e preenchimento do Termo de Consentimento (apêndice H), sendo os discursos transcritos na íntegra.

Os docentes que estão em exercício nas IPES, além dos dois entrevistados e do ex-coordenador de curso que exerceram essa função em IES privada, preencheram um questionário sócio-econômico (apêndice I), que se destinou a levantar informações mais objetivas, como: sexo; idade; estado civil; número de filhos e dependentes; tempo de docência; curso superior; pós-graduação; carga horária de trabalho; renda pessoal e familiar e recebimento de remuneração na IES para atividades fora de sala de aula. Esses dados serão apresentados no apêndice J, mas, destacam-se, para esta introdução, as seguintes informações:

- Metade da amostra de professores entrevistados possui até sete anos de docência;
- 10% são mestrandos; 20% são doutorandos; 30% são mestres e 40% são especialistas;
- 10% trabalham em uma IES pública e duas IES privadas; 60% exercem a docência apenas em instituições privadas e 30% são atualmente professores de IFES.

Outra informação importante para esse momento diz respeito à transcrição dos relatos selecionados para compor o corpo da tese, pois sempre que foi mencionado o nome de uma determinada instituição privada de ensino superior, localizada no estado do Maranhão, se optou por colocar, entre colchetes, a sigla IPES. Isso em função, de não se ter como objetivo expor uma ou outra instituição, mas analisar criticamente a complexa realidade do trabalho docente no ensino superior privado, nesse estado do Nordeste.

Foram realizadas leituras exaustivas de cada entrevista para que os discursos pudessem ser apreendidos na totalidade. Adotou-se a concepção de discurso desenvolvida por Fairclough (2001, p. 90) que o considera: “[...] como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais [...]”. Do seu ponto de vista isso tem duas implicações:

Primeiro implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social [...] o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90).

Optou-se por iniciar esta produção científica, apresentando no capítulo I, o estado do Maranhão, campo empírico desta tese, especialmente: dados de sua história, suas características socioeconômicas no século XXI e sua trajetória no campo do ensino superior. Essa opção se fez necessária em função dos dados da pesquisa de campo que comparecem desde esse primeiro momento.

O capítulo II versa sobre o mundo do trabalho, mais especificamente analisa a questão dos trabalhadores subsumidos à ordem do capital flexível e às suas formas de dominação. Inicialmente, discute-se o processo de trabalho no sistema capitalista. Em seguida, faz-se um resgate histórico do taylorismo ao momento da acumulação flexível, tendo como referência as análises marxianas e marxistas<sup>2</sup>. Essa discussão aparece entrelaçada com as análises sobre o suporte ideológico da conjuntura neoliberal e a construção das subjetividades contemporâneas. Neste capítulo, se inicia a articulação das categorias trabalho e saúde, mas, cabe esclarecer que nas entrevistas realizadas não se pretendeu identificar patologias relacionadas ao trabalho, nem mais especificamente ao trabalho docente. Buscou-se registrar o prazer, a satisfação, o sofrimento, os constrangimentos que o exercício dessa atividade desencadeia e suas repercussões na saúde dos trabalhadores docentes, no espaço das instituições privadas de ensino superior. Nessa discussão, adotaram-se, como interlocutores privilegiados, autores da Psicodinâmica do Trabalho.

As repercussões da economia capitalista flexível no universo da docência são examinadas no capítulo III. Inicia-se essa discussão com o estudo dos modos de organização do mundo do trabalho no campo educacional, para então se adentrar na análise do trabalho docente no campo da educação superior.

---

<sup>2</sup> Consideram-se aqui as diferenciações entre as expressões: análises marxianas e análises marxistas, no qual a primeira refere-se aos próprios escritos de Marx e a segunda aos estudos dos intérpretes de Marx.

O capítulo IV apresenta em seu início algumas considerações sobre os sentidos de esfera pública e esfera privada no âmbito do Estado burguês e as configurações de tal dicotomia no capitalismo contemporâneo, onde o campo privado se hipertrofiou, com todo o aval da esfera estatal, que tem subsidiado as atividades nesse setor, desperdiçando recursos públicos e transformando direitos sociais básicos em mercadorias. Nesse capítulo, também se deu destaque para alguns momentos da história da educação superior brasileira, e o percurso de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil e em especial no Maranhão, com suas versões neoliberais no âmbito público e na esfera privada, que apontam para um processo de intensa mercantilização da educação.

Na metodologia utilizada optou-se por referenciais do materialismo histórico-dialético, tendo, desse modo, como principais categorias: historicidade, contradição, totalidade e mediação. Cabe lembrar que nela subjaz uma determinada concepção de sociedade, de homem e de conhecimento, onde se afirma ser impraticável a neutralidade nas ações cotidianas e na construção do saber científico.

Considerou-se também pertinente a “Teoria Social do Discurso” elaborada por Norman Fairclough, (publicada pela primeira vez em 1992), que pensa o discurso em sua relação dialética com a estrutura social e favorece a investigação das “[...] práticas discursivas<sup>3</sup> como formas materiais de ideologia [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 116).

As manifestações fenomênicas da realidade pesquisada no trabalho docente das instituições privadas de ensino superior foram o ponto de partida da presente investigação, que mediadas pelo rico campo teórico produziram avanços conceituais sobre o tema em questão. Para isso, tratou-se de ultrapassar os limites do imediatamente presente em tais manifestações para buscar as raízes da conjuntura que as produziu, que, por sua vez, não são prontamente observáveis. Esse conjunto (manifestações fenomênicas e seu processo de construção não perceptível de imediato) que compõe a totalidade social foi analisado por um método crítico, isso implica compreender que:

[...] o método de produção do conhecimento é um movimento do pensamento que, no e pelo pensamento, parte da apreensão de um primeiro nível de abstração composto pela vital, empírica, caótica e imediata representação do real, e tem, como ponto de chegada, formulações conceituais cada vez mais abstratas. Estas, de volta ao empírico e imediato ponto de partida, podem apreendê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1.350).

---

<sup>3</sup> “[...] Prática discursiva aqui não se opõe a ‘prática social’: a primeira é uma forma particular da última. Em alguns casos, a prática social pode ser inteiramente constituída pela prática discursiva, enquanto em outros pode envolver uma mescla de prática discursiva e não-discursiva [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 99).

Ao se buscar saber, especificamente, a respeito das concepções de trabalho que os entrevistados construíram a partir de suas experiências de trabalho e do contexto social que os envolvem, pretendeu-se identificar os elementos da estrutura social que deixam suas marcas nos discursos que esses docentes produzem: como tais elementos são representados e de que forma tais representações contribuem para a construção das relações sociais desses trabalhadores.

O panorama que aqui se apresenta impõe a necessidade urgente de se incrementar estudos referentes à saúde dos docentes do ensino superior. Além dos avanços no âmbito acadêmico, tais estudos podem contribuir para que esses trabalhadores desenvolvam um maior poder de luta diante do sofrimento que o cotidiano do trabalho lhes proporciona, além de poderem subsidiar a elaboração e a implementação de políticas públicas em defesa da saúde do trabalhador. Políticas que possam se constituir como contraponto ao poder de destruição das leis do mercado, que busquem evitar o esvaziamento do valor positivo do trabalho e que tentem impedir a restrição da atividade laboral a um espaço de sofrimento e adoecimento.

Acredita-se que a postura de pesquisadora e docente da área de Psicologia deve ser a mais coerente possível tanto nos debates contemporâneos quanto na posição de presença crítica e de denúncia, propondo intervenções, adotando diálogo com outros campos do saber e contribuindo sempre para a qualidade de vida de todos os cidadãos. A presente tese tem o desejo de contribuir com todo esse processo.

## **1 O MARANHÃO E SEU ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo apresenta a trajetória do ensino superior em um estado do Nordeste brasileiro, o Maranhão, dominado até os dias atuais por forte poder dinástico<sup>4</sup>. O foco principal é o movimento do ensino superior privado, que iniciou seu percurso no início da década de 90 e vem, até os dias de hoje, consolidando-se nas diferentes modalidades (presencial e a distância) e nos diversos tipos de organização acadêmica. Os elementos históricos e socioeconômicos que são apresentados inicialmente servem para contextualizar o campo empírico.

### **1.1 Um pouco da história do Maranhão: da Colônia aos primeiros anos do século XX**

Fundada por franceses em 1612, São Luís, capital do Maranhão, foi intensamente disputada em anos seguintes por portugueses e holandeses. Mas, coube mesmo aos portugueses, após 1644, consumarem a colonização destas terras.

Até meados do século XVIII a economia do Estado era precária, vivendo o povo basicamente da agricultura, embora desde 1682 tenha sido criada a Companhia de Comércio do Maranhão e Grão-Pará<sup>5</sup>. Na segunda metade do século XVIII até o primeiro quartel do século XIX esse Estado teve um importante desempenho na produção econômica do Brasil e prosseguiu tendo a agricultura como ponto forte, exportando principalmente, algodão, arroz e açúcar e importando grande quantidade de escravos africanos para realizar o trabalho de plantio e colheita. Porém, nesse interstício seu parque industrial alcançou o posto de segundo maior do país, abrigando fábricas de vários tipos.

Ainda no século XIX, o estado do Maranhão apresentava uma estrutura social basicamente dividida em duas classes: a classe dominante composta por proprietários de terras, comerciantes e altos funcionários da Coroa Portuguesa e a classe dos dominados, composta por escravos, índios, caboclos e mestiços, muitos destes excluídos das atividades econômicas. Mas, ainda nesse século surgiu uma classe média, formada em geral por

---

<sup>4</sup> Sobre esse aspecto da história política do Maranhão sugere-se a leitura das obras: GONÇALVES, Maria. A reinvenção do Maranhão dinástico (2000); CABRAL, Wagner (Org.) História do Maranhão: novos estudos (2004); CABRAL, Wagner. Sob o signo da morte: o poder oligárquico de Victorino a Sarney (2006); AZEVEDO, Emílio. O caso do Convento das Mercês (2006).

<sup>5</sup> Essa Companhia buscou fomentar o mercado colonial, fornecendo escravos para o trabalho na lavoura; além de trazer produtos manufaturados para o mercado interno e facilitar a comercialização dos produtos maranhenses através do envio anual de navios.

funcionários públicos, profissionais liberais, padres, escritores e pequenos comerciantes (CABRAL, 1984).

A convivência entre essas classes não era harmoniosa e como lembra Cabral (1984, p. 112) “fervilhavam contradições”, em função das poucas oportunidades e da muita exploração vivida pela classe dominada. Os conflitos iam desde pequenos assaltos a grandes confrontos como a Balaiada<sup>6</sup>.

A alteração na vida econômica do estado trouxe também uma nova vida cultural que:

[...] se traduziu no enriquecimento material e no aprimoramento intelectual da sociedade, e culminaria, já no Império, no surgimento de uma elite latifundiária e de uma nobreza rural que concederiam à então província uma posição de primeiro plano no cenário nacional, não só no campo econômico, como no político e cultural. (MEIRELES, 1960, p. 283).

Esse panorama criou um ambiente favorável que, posteriormente, deu surgimento às primeiras experiências no campo da educação superior, embora, estas tenham tido impacto apenas na classe dominante. As oportunidades educacionais e culturais à classe dominada foram pouco alteradas. A esta, os ensinamentos dos ofícios e agrícola passaram a ser estimulados, como forma de adesão à ordem e contenção de conflitos. Embora, como enfatiza Cabral (1984, p. 129) em relação às duas últimas décadas do Império, houve em alguns setores como o educacional, certo descaso por parte do Estado: “As propostas educacionais, dessa época, defendendo o ensino livre [privado], evidenciavam o descaso da Administração Local pela promoção da instrução pública”.

Uma experiência marcante no campo educacional desse período, e que serviu de preparação para o acesso às Faculdades, foi a criação do Liceu Maranhense (1838), a primeira escola de ensino secundário público do estado e a única da época do Império, que gozou de grande prestígio e abrigou muitos jovens da classe dominante e classe média. Cabe salientar que, nessa época, para cursar os estudos superiores ainda se fazia necessário o deslocamento para outras localidades do Brasil e países da Europa, o que somente era possível para os jovens das famílias mais abastadas.

O final do século XIX e início do século XX trouxeram fatos marcantes para a perda de prestígio da economia, com repercussões na vida cultural do Maranhão, visto que muitos latifundiários entraram em decadência e benefícios como: encenações de grandes companhias teatrais e o encaminhamento dos filhos dessa parcela da classe dominante para estudos na Europa, não foram mais possíveis. Araújo (2005, p. 77) lembra alguns dos fatos que abalaram

---

<sup>6</sup> Conflito que ocorreu entre os anos de 1838 e 1841 e eclodiu em função de conflitos no interior da classe dominante e das contradições entre a vida de senhores e escravos e de senhores e homens livres, estes, denominados de balaios, excluídos das oportunidades de trabalho em função da existência dos escravos. Cabral (1984) comenta que não foi um movimento unificado e isso trouxe consequências para a sua condução, sendo fortemente reprimido. Com o seu fim, os fazendeiros assumiram a política maranhense.

a economia maranhense: Abolição da Escravatura, pois toda a produção agrícola e pecuária era gerada com trabalho escravo; inexistência de tecnologia nas indústrias, principalmente na têxtil, que resultou no fechamento do parque industrial do estado; e a crise financeira advinda de tudo isso. E conclui a autora: “[...] Fica, assim, o Maranhão, a partir de então, vivendo das glórias do passado, lutando para não perder a tradição de ‘Atenas Brasileira’”, título conquistado ainda no período Imperial em função do expressivo número de intelectuais que se destacava na cultura maranhense.

A possibilidade de soerguimento econômico veio já na segunda década do século XX com a exportação dos produtos provenientes do fruto da palmeira de babaçu, extraídos pelas indústrias que no estado se instalaram. A fase de fartura de outrora, entretanto, não retornou na mesma proporção. No entanto, Araújo (2005) comenta que esses problemas econômicos não desanimaram essa parcela de classe dominante culturalmente, que se aproveitando da tradição cultural maranhense, propôs implantar a educação superior no estado.

## **1.2 Características socioeconômicas do Maranhão no século XXI**

Antes de apresentar o percurso histórico da educação superior nesse estado do nordeste brasileiro e analisar os dados coletados sobre o setor privado desse nível de ensino é importante conhecer a realidade socioeconômica desse estado no presente século, o que certamente enriquecerá a análise citada.

O estado do Maranhão possui uma área territorial de 331.983,293 km<sup>2</sup> (IBGE, 2002) e está localizado na Macrorregião Nordeste. Seus limites são: ao norte, o Oceano Atlântico; ao leste e sudeste, o estado do Piauí; ao sul e sudeste, o estado do Tocantins e a oeste, o estado do Pará. Os dados do IBGE de 2006 revelam esse estado com 217 municípios.

O Produto Interno Bruto a preço de mercado corrente, de R\$ 18.443.300 (bilhões) em 2003, passou para R\$ 28.621.445 (bilhões) em 2006. O 12º maior crescimento em relação às demais unidades da federação e o 5º da região Nordeste (entre os 9 estados). A produção de ferro gusa, alumina calcinada, alumínio não ligado, liga de alumínio e soja, contribuíram expressivamente para o crescimento das exportações maranhenses. O PIB per capita do estado do Maranhão em 2006 foi de R\$ 4.628,00. (BRASIL, IBGE, 2008).

Quanto às características demográficas, em 2005, a população era de 6.109.684 habitantes, dos quais, 65,2% concentrados na área urbana e 34,8% na área rural. Mas, os números apresentados pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (2005), mostram que até o início da década de 90, 60% da população estava

situada na área rural. Isso significa dizer que, o crescimento do número de habitantes na zona urbana ocorreu na última década do século XX. Segundo Nascimento et al. (2006, p. 22) em análise ao documento “Maranhão em dados” (2003), essa inversão se deve principalmente aos seguintes fatores:

[...] a expulsão dos posseiros e dos pequenos proprietários das suas terras, provocada pelo movimento expansionista do capital que atinge o estado, com o apoio dos governantes, intensificada a partir da década de 1960; a ausência de projetos de infra-estrutura que beneficiassem a população rural com programas nas áreas básicas de saúde, agricultura, saneamento e educação; o aceno ilusório de oportunidade de emprego e de inclusão social para os filhos, nas grandes cidades; mais recentemente, a criação de municípios em locais até então considerados “povoados” que, ao se constituírem sedes de municípios, têm a sua população “travestida” em urbana. (NASCIMENTO et al. 2006, p. 22).

No Maranhão, em 2005, o sistema de saneamento ainda apresenta déficits de cobertura, o percentual da população atendida pelos sistemas públicos de abastecimento de água foi de 75,8%, e, no quesito esgotamento sanitário, esse percentual foi de 20,1%.

Os dados de 2005 também mostram uma população economicamente ativa de 3.041.592 e uma população não economicamente ativa de 1.724.411. O setor de serviços, onde estão inseridas as instituições privadas de ensino superior, é o que apresentou maior nº de admissões (34,95%), mas também onde houve o maior nº de demissões (33,68%), em comparação às outras atividades econômicas.

Esse dado pode ser ilustrado pela pesquisa referente às rescisões contratuais de docentes, nas IPES da capital maranhense, realizadas entre janeiro e setembro de 2008, onde se tem o seguinte quadro:

MÊS	PEDIDOS DE DEMISSÃO	DEMISSÃO S/JUSTA CAUSA
01	–	18
02	04	24
03	02	13
04	03	08
05	02	11
06	06	06
07	03	09
08	02	20
09	03	06
TOTAL	25	115

Quadro 1 - Rescisões contratuais de docentes, 2008

Fonte: Arquivos do SINTERP, 2008.

Percebe-se que os maiores índices de demissões sem justa causa concentraram-se nos meses de início do 1º e 2º semestres letivos (janeiro, fevereiro e agosto), que juntamente com

dezembro são meses em que costuma ocorrer o “enxugamento” de quadro. Esses números revelam o amargo mundo do trabalho em que os docentes das IPES exercem suas atividades, com ameaça constante de desemprego.

Quanto aos índices de desigualdades sociais, no Maranhão os números são terríveis, 48,87% das pessoas com 10 anos<sup>7</sup> ou mais de idade ocupadas, percebiam até um salário mínimo por mês e, no outro extremo, mais de 20 salários mínimos/mês, apenas 0,23% da população. Contudo, uma categoria que também se destaca na tabela de classes de rendimento nominal mensal, com o segundo maior percentual, é a das pessoas que se declararam sem rendimento (24,46%). Isso denota um mercado de trabalho instável e com forte marca de informalidade.

No aspecto educacional, os dados de 2005, revelam pessoas de 25 anos ou mais em número de 2.742.027. Desse total, 31,3% estavam na categoria sem instrução ou com menos de 1 ano de estudo e no outro extremo da tabela, apenas 2,1% tinham 15 anos ou mais de estudo. A taxa de analfabetismo, em 2005, entre pessoas de 15 anos ou mais de idade situou-se na faixa de 23,0%, quanto ao gênero ela foi maior no sexo masculino (25,2%) e, quanto à situação do domicílio ela apresentou-se mais elevada na zona rural (35,1%). (BRASIL, 2008).

Em final de 2007, foram divulgados dados do IDJ, que compõe o Relatório de Desenvolvimento Juvenil sobre as condições de vida dos jovens brasileiros, entre 15 e 24 anos de idade, quanto aos níveis de educação, saúde e renda. No ranking dos 27 estados, o Maranhão, obteve a 25ª colocação com um IDJ de 0,429, superando apenas os estados de Pernambuco (0,394) e Alagoas (0,367) (WEBER, 2007).

Esses são números preocupantes, embora também se perceba que a procura pelos níveis de ensino médio e superior cresceu em significativas proporções. No nível médio, conforme dados apresentados pelo Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (2005), enquanto em 1996 havia 127.460 alunos matriculados, em 2005 esse número passou para 312.459, contudo ainda há elevado déficit de cobertura na rede pública. A mesma realidade se encontra no ensino superior, que também exibiu números positivos, pois em 1996 o número de alunos era de 19.076, e em menos de dez anos, subiu para 60.825, em função da acelerada expansão da rede privada, questão a ser explorada no item a seguir. Essa ampliação do acesso acontece para criar uma aparência de “inclusão social” em uma conjuntura de desemprego e de precarização do trabalho.

---

<sup>7</sup> Quanto ao trabalho de crianças entre 5 e 15 anos, no Maranhão, apesar dos números apontarem para uma redução em 2006 (197 mil), em relação ao ano anterior (207 mil) (BRASIL, 2008), a situação ainda é muito preocupante e demanda punição aos exploradores e a intervenção de políticas públicas que atendam as necessidades básicas dessa população.

### **1.3 O ensino superior no estado do Maranhão: dados históricos e mais elementos para o entendimento de sua configuração contemporânea**

O estado do Maranhão, seguindo a tendência nacional, também deu início ao desenvolvimento do ensino superior pelos cursos de Filosofia e de Teologia, ministrados através de escolas isoladas. Os registros históricos apontam o ano de 1688, como o de fundação do primeiro colégio de jesuítas no Maranhão, onde se instalou o curso de Teologia, em nível superior.

Em 1908 há relatos de tentativas de alguns intelectuais para viabilizar o ensino superior no Estado, através da criação da Faculdade de Direito. No entanto, isso se concretizou apenas dez anos depois, em 1918. Como lembra Araújo (2005), o propósito era manter a tradição de “Atenas do Brasil”, título conquistado pela capital, São Luís, ainda na primeira metade do século XIX, graças ao brilho das belas obras de um grupo de intelectuais maranhenses, entre eles: João Lisboa, Sotero dos Reis e Gonçalves Dias.

Posteriormente muitas outras iniciativas foram se concretizando, com motivações variadas. A fundação da Escola de Farmácia (1922), a segunda a ser criada, foi fruto da oposição corporativa ao governo do Estado que, na época, deu reconhecimento de exercício dessa profissão aos farmacêuticos práticos. Um pouco mais tarde (1925) foi implantado o curso de Odontologia, que veio a funcionar até 2001, no mesmo espaço físico da Faculdade de Farmácia, no centro da cidade de São Luís.

O ano de 1929, por sua vez, marcou o início das primeiras ações para a criação da Faculdade de Medicina do Maranhão, que veio a ser implantada por Decreto do Presidente Juscelino Kubitschek, somente, em 1958. Araújo (2005) lembra que a intervenção do governo de Getúlio Vargas em 1930, ocorrida também no Maranhão, arrefeceu as iniciativas de criação de outras Escolas Superiores. Contudo, a autora aponta que no ano de 1933 deu-se o reinício dessas ações.

Nessa ocasião instalou-se a Faculdade de Agronomia, sendo esta o embrião para a hoje denominada Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). No entanto, a falta de reconhecimento por parte do governo federal, fez com que esta permanecesse em funcionamento somente até o ano de 1938. Além de um contexto político pouco favorável, constatou-se em Mário (2005) que problemas administrativos como: dificuldade para implantação de um campo experimental para aulas práticas e para contratação de agrônomos como docentes impediram outras tentativas de estabelecimento dessa faculdade no estado.

Araújo (2005) lembra que em 1941 as intervenções federais encerraram as atividades

nas Faculdades de Direito e de Farmácia e Odontologia, por determinação do Departamento Nacional de Ensino, baseado em constatações de irregularidades nas instalações em que estas funcionavam e no exame vestibular<sup>8</sup>. A autora menciona que “[...] o interventor federal Dr. Paulo Martins de Sousa Ramos criou a Fundação Paulo Ramos, com fim estatutário de manter o ensino superior no Estado [...]” (ARAÚJO, 2005, p. 149). E conforme comentário de Nascimento et al. (2006, p. 24), ela também foi criada: “[...] para minorar a situação notadamente vexatória e desconfortável em que ficara o Maranhão [...]”. Isto se deu em 1944 e um ano depois estes cursos voltaram a funcionar através dos Decretos nº17.558 e 17.553, respectivamente<sup>9</sup>. Nascimento et al. (2006) também registram que as Leis sancionadas para fornecerem validade nacional aos diplomas dos bacharéis em Direito (Lei nº 963) e reconhecer a Faculdade de Farmácia como de Utilidade Pública (Lei nº 1.121), também previam amparo financeiro do estado para custear despesas dessas instituições.

A Fundação Paulo Ramos foi extinta com a federalização dessas faculdades, no governo do General Gaspar Dutra. Seus professores, juntamente com membros da Academia Maranhense de Letras e o arcebispo D. Adalberto Sobral, colaboraram na criação da Faculdade de Filosofia, em 1952.

Nesse mesmo ano foi criado o curso de Enfermagem, que passou a funcionar na Escola de Enfermagem São Francisco de Assis, fundada por um grupo de religiosas e de médicos e regulamentada pelo Decreto nº30.628.

Somente em 1953 quatro bacharelados passaram efetivamente a funcionar, foram eles: Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História. Também nessa época foram criados: o curso de Pedagogia, com a função de preparar professores para o ensino médio, e a Escola Maranhense de Serviço Social reconhecida oficialmente pelo Ministério de Educação e Cultura em 1956.

Apesar de uma conjuntura política pouco favorável, sempre houve muita mobilização de professores, intelectuais e religiosos para o desenvolvimento do ensino superior no Maranhão. Isso fez com que em 1956 fosse criada, pelo arcebispo metropolitano D. Delgado, a Sociedade Maranhense de Cultura Superior que deu origem posteriormente à Universidade

---

<sup>8</sup> Sobre o registro dessas primeiras experiências pouco exitosas, comentam Nascimento et al. (2006, p. 24): “[...] a história da educação superior no Maranhão se mostra conturbada e frustrante na fase inicial, o que vai produzir resultados negativos na sociedade, de um modo geral, e, de modo específico, nas famílias e nos alunos dessas escolas que, sem outra alternativa, eram transferidos para instituições congêneres reconhecidas e situadas em outros estados da Federação.”

<sup>9</sup> Segundo Nascimento et al. (2006, p. 24): “Para não caracterizar como uma retomada de funcionamento das escolas anteriormente existentes, os fundadores acrescentaram na denominação das mesmas os termos ‘de São Luís’, em vez de ‘do Maranhão’, antes usados. Dessa forma, criaram-se a Faculdade de Direito de São Luís e a Escola de Farmácia e Odontologia de São Luís [...]”.

Católica do Maranhão, reconhecida como Universidade livre [privada] pela União em 22/06/61, através do Decreto nº 50.832, com a denominação de Universidade do Maranhão. Essa Universidade congregou a Faculdade de Filosofia, a Faculdade de Ciências Médicas, a Escola de Serviço Social e a Escola de Enfermagem “São Francisco de Assis”. Araújo (2005) nota que à Universidade Católica foram agregados órgãos suplementares como a Rádio Educadora do Maranhão Rural Limitada.

Em Araújo (2005) também há o registro da tentativa de criação da Faculdade Católica de Direito, que não veio a funcionar visto que o Ministério da Educação não considerou necessária a existência de mais um curso de Direito em São Luís. Isso denota que houve, pelo menos nesse momento da história, certo critério para a implantação de uma nova instituição e um novo curso superior.

Porém, pouco tempo depois, mais precisamente em 1966, a Universidade Católica do Maranhão é doada ao governo federal, em função de grave crise financeira. É instituída então a Fundação Universidade do Maranhão (FUM). Nesse início foram reunidas as Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras, Serviço Social, Ciências Médicas, e a Escola de Enfermagem. Através da Lei nº5.152/61 foi concedida à FUM autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar.

Araújo (2005) relata que em 1968 houve a renúncia do primeiro Reitor da FUM e de seu Vice-Reitor Administrativo, em função de problemas financeiros e de ordem legal na Instituição. Isso coincidiu com a Reforma Universitária de 1968, formatada conforme o autoritarismo do governo militar, quando o então Reitor iniciou a implantação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa Reforma requereu por parte da FUM uma alteração estatutária e uma nova estrutura administrativa implementada posteriormente, dando origem a UFMA, que nasceu nesse clima turvo da ditadura. Importante registro trazem Nascimento et al. (2006, p. 27) sobre o momento político de então, e seus impactos na vida dessa IES:

No Maranhão se consolida a liderança do então governador José Sarney, que tivera a habilidade política de assentar seu discurso nos mesmos pressupostos desenvolvimentistas e modernizantes apregoados pela ditadura [...] a administração da recém-criada Universidade passa a seguir a orientação ideológica advinda dos princípios tornados oficiais e proclamados no País, sob o signo de uma pretensa neutralidade, que mais contribui para implantar e consolidar as estruturas autoritárias do poder vigente. Haja vista a forma ágil como a Universidade reformula seus Estatutos, de modo a atender aos preceitos emanados da Reforma Universitária [...].

Com o fim do ciclo da ditadura militar, Tancredo Neves foi eleito presidente da República, em eleição indireta, sendo seu vice, o político maranhense José Sarney, que em virtude do falecimento do presidente antes da posse, assumiu esse cargo entre 15/03/1985 a

15/03/1989. Um grande marco nesse período foi a promulgação da Constituição do Brasil (1988), com significativa participação popular em seu processo de construção. Esse processo de redemocratização trouxe ânimo aos movimentos sociais e ao sindicalismo brasileiro. Em sintonia com o movimento nacional, em 1985 a UFMA participou, pela primeira vez em sua história, de uma greve dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), com uma pauta específica, que tinha entre outras reivindicações: realização imediata de eleições diretas para todos os níveis da administração; elaboração de novo estatuto e regimento interno; contratação de professores mediante concurso público. Segundo Nascimento et al. (2006, p. 28), foi um momento de intensos debates sobre as contribuições da universidade brasileira e, especialmente das instituições localizadas no Nordeste brasileiro, para transformação das condições de vida do povo dessa região<sup>10</sup>. Além disso, “A greve propiciou, também, a professores e alunos a conquista de um espaço crítico no qual é denunciado o status quo que se mantivera na Ufma, em maior ou menor grau, desde a sua criação.” (NASCIMENTO et al., 2006, p.28).

Com mais de quatro décadas de existência, a única universidade federal do estado do Maranhão possui cursos de graduação nas áreas de Tecnologia, Saúde, Humanas e Sociais, de pós-graduação *lato-sensu* em diversas especialidades e *stricto-sensu* em algumas áreas do conhecimento, além projetos de pesquisa e extensão. Dentro do atual programa de expansão das IFES (Decreto nº 6.096/07), esta instituição está incluída para reestruturar seus *campi*, com aumento de vagas, realização de concursos para ingresso na carreira docente e na carreira de técnico-administrativos e alocação de recursos para investimentos em diversas áreas<sup>11</sup>. No total, a UFMA possui seis campi no interior do estado. Desde 1998, essa instituição oferece o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica, em parceria com as prefeituras dos municípios beneficiados, disponibilizando cursos nas áreas de Pedagogia, Letras, Química, História, Matemática, Geografia e Ciências Exatas, para docentes que estão em exercício, mas não possuem graduação.

Outra instituição pública de ensino superior, a UEMA, teve seu primeiro sinal de vida em 1933, como foi comentado anteriormente, através da criação do curso de Agronomia, que

<sup>10</sup> Discussões necessárias, pois, no Maranhão, assim como em todo o Brasil: “[...] desde a criação das primeiras escolas, houve utilização de modelos importados, transplante de valores, elitização da oferta e, conseqüentemente, o não envolvimento da comunidade no processo decisório de uma implantação e desenvolvimento das Universidades.” (TAJRA, 1985, p. XV).

<sup>11</sup> Consideram-se a ampliação e reestruturação das universidades públicas questões de extrema necessidade. Contudo, diante das “ousadas” metas e do volume de recursos a serem alocados: “[...] O que se pode prever é que daqui por diante [entre outros pontos] o repasse de recursos e a abertura de concursos públicos devem ser vinculados à assinatura de um contrato de metas a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições [...] Pelo que se percebe a tendência será de precarização das condições de trabalho e de ensino [...]” (LÉDA, 2007, p. 12).

suspendeu seu funcionamento em 1938. A tarefa de implantar o ensino superior estadual foi retomada a partir de 1967, tendo como um dos principais objetivos contribuir para a formação do quadro de pessoal dos órgãos estaduais, conduzindo assim esse estado brasileiro rumo à modernização desejada pelo projeto denominado “Maranhão Novo”, projeto do governo de José Sarney (1966-1970). Gonçalves (2000, p. 40) citando o próprio Sarney (1970), lembra que: “[...] Essa proposta foi legitimada como contraponto ao que [ele] denominara de ‘Maranhão que é arcaico, que é marasmo, que é ganância’ [...]”. O que é explicado pela autora como uma pretensão desse governante de “[...] estabelecer uma *descontinuidade* político-administrativa [...]” de um período anterior ao seu na história política do Maranhão. (GONÇALVES, 2000, p. 59, grifo do autor).

Tal como em nível nacional, a ideologia desenvolvimentista direcionava a política governamental desse estado. Bonfim (1985) lembra que nessa ocasião, o discurso ideológico do projeto “Maranhão Novo” capturou o campo educacional em todos os níveis de ensino. Diversas ações foram direcionadas para adesão à “nova” proposta, contudo, ao se transpor as aparências veiculadas nos planos e discursos que a compunham:

Fica demonstrado que, assim como no processo de expansão do capitalismo, o desenvolvimento atingira o espaço maranhense, trazendo a modernização e preconizando a substituição de atores: de Vitorino Freire, o Velho Cacique chega-se a José Sarney, o Novo Líder, prosseguindo a sociedade maranhense no seu processo de contínuo inalterado na sua essencialidade. (BONFIM, 1985, p. 113).

Dando continuidade à mesma linha de administração governamental, em 1972, Pedro Neiva de Santana, ex-secretário de Fazenda da gestão de José Sarney, criou a Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), através da Lei 3.260, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do ensino superior estadual<sup>12</sup>. Constituída inicialmente por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Formação de Professores para o 1º Ciclo, esta funcionando na cidade de Caxias (MA). A FESM incorporou, em 1975, a Escola de Medicina Veterinária e em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz.

A FESM foi transformada em Universidade Estadual do Maranhão em 1981 através da Lei nº. 4.400 e teve seu funcionamento autorizado em 1987 pelo Decreto Federal nº. 94.143. Reorganizada conforme Leis nº. 5.921/94 e 5.931/94, alterada pela Lei nº 6.663/96, a UEMA é atualmente vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Desenvolvimento Tecnológico (SECTEC).

Dentro desse quadro de instituições públicas de ensino superior do estado do

<sup>12</sup> Até essa época, eles eram administrados “[...] em última instância pelos órgãos [de governo] diretamente interessados em pessoal qualificado para a composição de seus quadros.” (BONFIM, 1985, p. 105).

Maranhão, também, se encontra o Centro Federal de Ensino Tecnológico do Maranhão (CEFET, com essa denominação desde 1989), que oferece cursos tecnológicos de nível médio desde a época em que tinha a denominação de Escola Técnica Federal de São Luís, e posteriormente Escola Técnica Federal do Maranhão, cuja primeira experiência foi a Escola de Aprendizes Artífices (instalada neste estado em 1910), uma iniciativa do governo federal para dar formação voltada para o trabalho às classes economicamente desfavorecidas. Também são ofertados no CEFET vários cursos em nível superior, além da pós-graduação *stricto-sensu*<sup>13</sup>. Todos voltados para a formação de técnicos especializados para atender ao mercado de trabalho do estado, que passou a contar com a instalação de grandes projetos industriais, desde a década de 80.

Essas duas outras instituições públicas (UEMA e CEFET) também mantêm unidades descentralizadas no interior do estado, com a oferta de diversos cursos de graduação e atividades de pesquisa e extensão. A UEMA desenvolve, desde 1993, o Programa de Capacitação de Docentes, voltado para formação de professores da educação básica, com cursos nas áreas de Pedagogia (Magistério); Letras (Português/Inglês); Ciências (Matemática/Física); Geografia e História, na capital e em diversos municípios maranhenses.

Em 2003 foi instituída a Universidade Virtual do Maranhão (UNIVIMA) pela Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia, o que propiciou ao Maranhão integrar-se, posteriormente, ao Sistema Universidade Aberta do Brasil. Tem o objetivo declarado de “[...] democratizar o acesso à educação à distância, integrando ensino, pesquisa, extensão e tecnologia” (UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DO MARANHÃO, [2008?]). Atualmente conta com 11 pólos (unidades de ensino) instalados no Maranhão e 13 pólos tecnológicos (salas de aula), além de dispor de núcleos nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do país (UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DO MARANHÃO, [2008?]).

O ensino superior privado teve seu aparecimento no Maranhão<sup>14</sup> somente a partir de 1989, através da criação do Centro de Ensino Unificado do Maranhão (CEUMA)<sup>15</sup>, composto pela Faculdade de Ciências Contábeis e Econômicas de São Luís, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Gonçalves Dias” e a Faculdade de Ciências Jurídicas e Administrativas de São Luís.

---

<sup>13</sup> Em relação à pós-graduação *stricto sensu*, o Maranhão ainda carece de um maior número de programas.

<sup>14</sup> Pode-se dizer também que esse fato foi um ressurgimento do ensino privado, pois a criação da Universidade do Maranhão em 1961 tratou-se de uma junção das escolas superiores públicas e privadas existentes até esse período.

<sup>15</sup> Ano de fundação dessa IES, embora o funcionamento dos seus cursos tenha ocorrido apenas em abril de 1990.

Entre 1985 e 1989, houve um aumento expressivo de IES, com um crescimento pífio na esfera pública (1 federal e 9 estaduais) em contraste com a criação de 56 instituições no campo privado. (INEP, 2000). Esses quatro anos em que houve um significativo acréscimo de instituições privadas correspondem ao período do mandato do político maranhense José Sarney na Presidência da República.

A direção das Faculdades Integradas do Centro de Ensino Unificado do Maranhão requereu, ainda em 1990, a unificação dessas Faculdades, reunindo-as sob o nome de Centro de Ensino Unificado do Maranhão. Isso permitiu a padronização dos procedimentos operacionais e a integração administrativa e didática. Essa instituição ofereceu seu 1º vestibular em 01/04/1990, com 400 vagas disponíveis para os 05 cursos então existentes (Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Letras, Pedagogia), sendo 80 vagas para cada curso. Inscreveram-se para esse vestibular 3.424 candidatos.

Desde então, seu crescimento tem se dado de forma surpreendente, obtendo em 2000, ano em que já contava com o dobro de cursos de graduação, o registro de Centro Universitário do Maranhão<sup>16</sup>, ainda o único no estado com essa forma de organização acadêmica. Conforme Andrade Filho (2000, p. 12), as metas dessa IPES para o século XXI são: “a) Passar a Centro Universitário; b) Tornar-se Universidade e c) Implantar um sistema de educação a distância”. Importante assinalar que as metas “a” e “c” já foram alcançadas e nesse momento a instituição busca atender aos requisitos para tornar-se a primeira universidade privada do estado, título importante no quesito *marketing* educacional. Essa instituição foi criada pelo Grupo Educacional Euro-Americano, que em 1998 iniciou seu processo de expansão acadêmica com a fundação do Centro Universitário Unieuro, em Brasília, e, mais recentemente, implantou a Faculdade Metropolitana da Amazônia, em Belém.

Os dados disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que até 1997 o CEUMA era a única instituição de ensino superior privada do Maranhão. Até essa ocasião atendia 3.888 alunos e tinha 147 docentes. Desses docentes, 58 eram graduados, 63 especialistas, 25 mestres e havia apenas 1 docente com a titulação de doutor. A grande maioria (133) tinha contrato de tempo parcial e os demais (14) eram contratados por tempo integral.

---

<sup>16</sup> Neves (2002, p. 184) atenta para o fato de que os Centros Universitários têm grande interesse no uso da sigla UNI, o que em sua visão “[...] parece constituir-se em um caso de ‘propaganda enganosa’, uma vez que o ‘consumidor do serviço educacional’ associa esta sigla ao nome universidade que tem ‘maior valor no mercado educacional’[...]”. Concorda-se com a afirmação da autora, contudo, esse não é o entendimento do MEC que, em 08/08/2008 proibiu instituições não autorizadas a funcionar como centros universitários ou universidades de utilizarem em seus nomes expressões como “universidade”, “uni”, “un”, “centro”, “autônomas”, pois são termos que remetem às características, qualidades e especificidades desses tipos de IES.

Em menos de uma década, a Sinopse da Educação Superior (INEP, 2006) revela que o Maranhão já possui 22 instituições privadas, sendo 9 na capital e 13 em diversas cidades do interior. Quanto à organização acadêmica, apenas uma é Centro Universitário e as outras enquadradas na categoria de Faculdades, Escolas e Institutos. No quesito categoria administrativa: 17 são particulares em sentido estrito; 2 são privadas de tipo confessional; 2 são privadas de tipo filantrópica e 1 privada confessional-filantrópica. Nessas IES são contabilizados 34.976 alunos.

Para ratificar as críticas realizadas sobre a expansão mercantilista no âmbito da educação superior, favorecida com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), retoma-se Nascimento et al. (2006) que ao analisarem a educação superior no estado do Maranhão, no período entre 1991-2004, registram, na época anterior à aprovação dessa Lei (1991-1996), o percentual de 33,3% correspondente ao número de IES existentes nesse estado. A grande explosão nesse nível de ensino acontece na fase pós LDB (1996-2004) quando esse estado atinge a marca de 425%. Segundo esse estudo, no Nordeste, além do Maranhão, crescimento tão acelerado apenas foi observado no estado do Ceará. Assim como o número de instituições, os cursos nessa época também cresceram em grande proporção (492,8%).

Ao trazer o foco apenas para o setor privado, as análises de Nascimento et al. (2006) assustam, pois, no segundo espaço de tempo investigado (1996-2004) o aumento de IES foi de 1.700%, enquanto no período anterior (1991-1996) não houve nenhuma variação.

A Sinopse da Educação Superior (INEP, 2006) mostra que as IPES no Maranhão possuem 1.746 docentes<sup>17</sup>, sendo 115 graduados, 1.033 especialistas, 487 mestres e 111 doutores. Quanto ao regime de trabalho, em relação aos dados de 1997, nota-se o surgimento da categoria de horista, com 795 docentes; em tempo parcial estão 606 e em regime de tempo integral estão 345 docentes.

Segundo dados coletados em outubro de 2008 no SINTERP, o valor médio da hora-aula, por titulação docente, nas IPES do Maranhão é de R\$20,00 para professor especialista; R\$30,00 para professor mestre e R\$35,00 para professor doutor. Importante ressaltar que, conforme relatos de entrevistados, em algumas IES os docentes possuem o salário “formal”, aquele que está impresso no contracheque e o salário “informal”, proveniente do chamado “caixa dois”<sup>18</sup>:

---

<sup>17</sup> Esse não corresponde ao número real, pois alguns docentes exercem a função em mais de uma instituição.

<sup>18</sup> Termo que se refere a recursos financeiros não contabilizados e não declarados aos órgãos de fiscalização competentes.

Isso é uma coisa meio sigilosa. Se perguntarem eu nego. Mas, tu sabes que no Brasil toda empresa, de qualquer área, funciona com caixa dois. Não é só na área de ensino, então, o Brasil é o país da maracutaia. Infelizmente, a questão da ética no Brasil passou longe [...] No [salário] formal eles pagam o que o governo obriga. O piso, um pouquinho além do piso, só para cumprir as obrigações das folhas de pagamento, esse negócio de INSS [...] E por fora eles pagam o restante, por exemplo, se você for ver o meu salário no contracheque, você vai dizer: “Poxa!” Mas, tem o outro lado... Que é o [salário] informal. A vantagem disso é que você não desconta imposto de renda, mas também não vai ter benefícios de aposentadoria, FGTS, tudo isso [...] Outra desvantagem é que, por exemplo, se eles quiserem aumentar eles aumentam, se eles não quiserem, podem até diminuir. Se a instituição tiver ruim das pernas, pode diminuir. Como é que [você] pode reclamar? Se não tem nada oficial... (ENTREVISTADO 2).

O salário na carteira [de trabalho] é menor. (ENTREVISTADO 5).

Dentro do próprio mês [há instituições que] dividem o caixa dois de três vezes. (DIRIGENTE DO SINTERP).

Com um percentual de crescimento exorbitante (425%) entre 1996 e 2004, as IES privadas no Maranhão estão próximas de atender aos 41.319 jovens entre 18 e 24 anos pertencentes às classes privilegiadas economicamente e com condições de pagar as mensalidades. O número total dessa população nesse estado é de 898.236 jovens. O estudo de Nascimento et al. (2006, p. 60) expõe que: “[...] As relações entre configuração socioeconômica da população do Maranhão e o quantitativo de alunos situados na faixa etária de 18 e 24 anos indicam “suposições” de que já estaria sendo alcançado o limite do quantitativo de estudantes que poderiam pagar escolas privadas.”

Entretanto, mesmo com um iminente esgotamento da demanda, os dados disponibilizados sobre 2006 pelo MEC/INEP mostram que o número de vagas nas instituições públicas é de 7.045 vagas no vestibular e outros processos seletivos e o ensino privado disponibiliza 24.857 vagas nesses exames. Além disso, é importante salientar que esse número de vagas no ensino superior maranhense não corresponde ao dado real, em função da instalação de pólos/unidades de IES de fora do estado, que oferecem cursos de graduação e/ou pós-graduação, nas modalidades: presencial, semipresencial ou a distância<sup>19</sup>. A análise sobre o esgotamento da demanda também foi manifestada por uma docente, disse ela:

Hoje praticamente em cada quadra, em cada esquina você vê uma universidadezinha particular ou um braço de alguma outra universidade de fora. Então, quando a concorrência vai aumentando em um estado como o nosso, em que a renda é concentradíssima, nem todo mundo pode pagar universidade particular (ENTREVISTADO 2).

Segundo dados da pesquisa de campo, algumas das instituições que mantêm pólos neste estado são:

<sup>19</sup> As palavras do Promotor de Educação externalizam a preocupação do Ministério Público: “[...] se nós formos mapear aqui em São Luís, as instituições que oferecem pós-graduação não [se] tem mais controle. Ensino a distância é cruel, isso aqui é terrível, terrível. Nós não temos controle [...] têm [outros estados] que oferecem graduação, tem do Ceará, tem de Santa Catarina, do Paraná, tem algumas do Rio de Janeiro [...]”

- Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), IES do Ceará<sup>20</sup> que tem como parceiro o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Maranhão (IDEM);
- Unidade de Ensino Superior Ingá Ltda. (UNINGÁ), IES do Paraná, representada no estado pelo Centro Integrado de Educação Continuada (CIEC);
- Universidade Interativa COC (UNICOC), IES de São Paulo, representada pelo sistema COC de ensino;
- Sociedade de Educação Continuada (EDUCON), instituição do Paraná, representada no estado pelo Instituto Daniel de La Touche;
- Universidade Regional do Cariri (URCA), IES do Ceará, representada pelo Instituto Daniel de La Touche;
- Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), IES de São Paulo, que tem como agente educacional o Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão (IBPEX);
- Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), IES de Santa Catarina, representada no Maranhão pelo Grupo Educacional São Judas Tadeu;
- Universidade Potiguar, IES do Rio Grande do Norte, que tem como parceira no Maranhão a Fundação Gianna Beretta;
- Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), IES de São Paulo, representada no Maranhão pelo Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento Educacional (INTED);
- Faculdade Pitágoras, ligada à rede de ensino Pitágoras (Minas Gerais), com uma unidade em São Luís;
- Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), IES de Santa Catarina, que tem como parceria comercial no Maranhão, o Instituto de Educação Athena.

O número de IES cresce a cada dia e o aumento da concorrência gerou alguns comentários entre os docentes que participaram da pesquisa. Há muita preocupação, em virtude das perdas salariais que eles estão sofrendo:

[A concorrência] está muito grande, por exemplo, agora eu perdi muita turma [...] Eu acho que [perdi] mil e quinhentos mais ou menos no salário, o que é uma queda. Porque eu tive que juntar [turmas]. Enxugou [por causa do] número de matrículas. (ENTREVISTADO 5).

---

<sup>20</sup> IES pública do estado do Ceará, que funciona como instituição privada no Maranhão.

[...] a gente sente muito isso na pele e no bolso também, porque quando uma turma não se forma é menos uma turma que você tem naquele semestre [...] está faltando um pouco mais de qualidade, em muitas dessas instituições [...] os alunos estão procurando o que é melhor para eles e isso acaba atingindo diretamente o professor, porque eu estou dentro de uma faculdade, sou professora dessa disciplina, a cadeira é minha nesse curso, mas há um ano que eu não dou aula para esse curso, porque simplesmente não forma turma e isso com certeza tem haver com a concorrência. (ENTREVISTADO 7).

Além das perdas financeiras, sentidas pelos docentes, a qualidade dos cursos é outro aspecto percebido. E para implementar os cursos dessas IES de fora do estado a prática comum é firmar parcerias comerciais, nas cidades em que elas vão se instalar, com organizações que comercializam os cursos; atendem e coordenam os alunos em nível local.

Esse número crescente de instituições privadas de ensino superior instalando-se a cada dia no mercado maranhense causa preocupação, e, provocou por parte da Promotoria Especializada da Educação o lançamento, em novembro de 2007, da Campanha denominada “Ensino Superior: uma escolha consciente”. Nas palavras do Promotor, esses foram os motivos para tal iniciativa:

Aqui na Promotoria no decorrer desses anos 2004, 2005, 2006, nós começamos a receber uma demanda expressiva para o número de atendimentos que a gente tem. Vamos dizer de cada cem casos, cento e cinqüenta procedimentos que eu instaurei, ou cem procedimentos durante o ano, uma média de 20% se dirigia para essa área do ensino superior privado, ou seja, irregularidades na instalação da oferta do ensino, [isto é] instituições privadas sem autorização [...] É um número muito grande de instituições que está chegando a nossa capital, em nosso Estado como um todo, principalmente em nossa capital. Aqui [São Luís] e em Imperatriz são dois focos grandes, então, é um número muito grande, a gente não tem como controlar isso. E o prejuízo é sempre muito grande para o consumidor, quer dizer, depois do prejuízo operacionalizado é que o pessoal vem procurar a Promotoria, mas não teria mais tempo, então daí que surgiu exatamente essa idéia da gente tentar dar uma advertência para a comunidade. (PROMOTOR DE JUSTIÇA).

Tal iniciativa, embora não esteja dentro das competências previstas para a Promotoria Especializada da Educação, foi proposta em função do número de denúncias de pessoas lesadas por instituições que se instalam de forma irregular na cidade. Com o fechamento das 26 Delegacias Regionais do MEC, extintas em dezembro de 1998 por decreto no governo FHC, certamente, em outros estados também, esse tipo de queixa passou a migrar para o Ministério Público Estadual e para o Ministério Público Federal<sup>21</sup>. Segundo o Promotor, foram visíveis os efeitos da Campanha:

Eu achei interessante que no início do ano letivo, algumas lançaram alguns outdoors na cidade, depois começaram a frear e essas não se instalaram aqui, foram embora. Outras antes de qualquer coisa começaram a trazer para o Promotor fazer uma análise da documentação [...] eu acho que deu uma enxugada [no número de denúncias] também no Ministério Público Federal [...] parece-me também que eles tiveram poucas [denúncias], a demanda ficou bem menor. (PROMOTOR DE JUSTIÇA).

E quanto aos objetivos da Campanha, eles foram traçados para:

Coibir as irregularidades e alertar, principalmente, alertar a população na hora de contratar. Fazer com que o cidadão quando ele fosse chegar, vamos dizer no CEUMA ou CEST, ou

<sup>21</sup> No caso do Ministério Público Federal, essas denúncias são recebidas, em cada estado da federação, pela Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão, que tem como alguns dos temas de atuação, relacionados ao direito a educação: ensino privado; ensino superior; falta de autorização do MEC; pós-graduação, entre outros.

qualquer outra, UNDB, ou sei lá, FACAM, tal, ele dissesse: “Eu queria que vocês me mostrassem, por exemplo, a portaria, que autorize os critérios principais” Ou: “Você já tem o curso reconhecido?”, “Me mostre a portaria que reconhece o curso”. Para eu poder contratar uma coisa com segurança. Outra parte que ficou faltando, que nós ainda não conseguimos complementar é um banco de dados que a gente quer disponibilizar para a população. Uma consulta on-line, no Ministério Público nós temos nosso site e lá nós vamos ter um banco de dados, onde você poderá consultar de qualquer lugar e saber, por exemplo, [se a] instituição tal que está aqui, vamos dizer, em Imperatriz, é de São Paulo. Ela está regularizada realmente pelo MEC, autorizada ou não e tal. Quais são os cursos que ela oferece? É um pouco trabalhoso, mas nós vamos conseguir ainda antes do final do ano implementar esse banco de dados. (PROMOTOR DE JUSTIÇA).

O depoimento do Promotor faz crer que as informações disponibilizadas pelo MEC não tem sido suficientes para coibir as irregularidades e manter a população esclarecida diante de IES e cursos de qualidades tão diversificadas.

Mas, como se percebe, especialmente do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) até os dias de hoje, a prioridade é exibir estatísticas positivas do ponto de vista político, com o demagógico discurso de democratizar o acesso de jovens ao ensino superior privado. No Maranhão, os programas federais criados para esse fim, o Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), apresentam os seguintes números: O FIES contabilizou até o 2º semestre de 2005 o total de 822 contratos e o ProUni concedeu até o 2º semestre de 2006, 1.347 bolsas integrais e 628 bolsas parciais (BRASIL, 2007).

Diante desses números torna-se imprescindível oferecer mais elementos aos estudos e reflexões críticas com o intuito de revelar a retórica dos discursos e documentos oficiais que proclamam a retomada do crescimento do ensino superior público em todo país, enquanto continuam a favorecer a expansão do setor privado, seja por intermédio da persistente autorização para abertura de novas instituições de ensino superior, assim como criação de novos cursos nas já existentes, preferencialmente, hoje, na modalidade do ensino à distância. Essa discussão será ampliada nos capítulos seguintes.

## 2 “CORRENDO ATRÁS”: TRABALHADORES SUBSUMIDOS À ORDEM DO CAPITAL FLEXÍVEL E ÀS SUAS FORMAS DE DOMINAÇÃO

Na análise da categoria trabalho, a sociedade contemporânea destaca-se de suas antecessoras, pela premência com que esse tema precisa ser debatido. Há de se considerar que muitas análises têm sido realizadas sob diversos prismas e matizes ideológicos. As razões desse efervescente interesse dizem de uma realidade concreta em que os vértices trabalho/precarização/desemprego comparecem de forma ímpar e colocam o trabalhador em uma roda-viva, em um incessante “correr atrás” à procura de sua subsistência, a partir de oportunidades ditadas pelo mercado. Situação esta que, de forma imperativa, destitui o trabalhador de uma autêntica autonomia para construir sua trajetória laboral.

Em sentido contrário ao pensamento que advoga uma sociedade do fim do trabalho na contemporaneidade, neste texto adota-se a concepção defendida dentre outros autores, por Castel (1998, p. 157), segundo a qual:

Foi 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.

A concepção que orienta este texto é a que defende a centralidade do trabalho, especialmente se permeado por dignidade e sentido, e a sua importante função na ontogênese do ser humano. Assumir tal pressuposto não implica negar as profundas mudanças ocorridas nos processos de trabalho, particularmente no contexto contemporâneo, mas articulá-las à categoria central desta tese que é o trabalho docente.

Tendo como foco a nova configuração do mundo do trabalho, a reflexão aqui apresentada será, portanto, mais uma a apontar para a atualidade das análises marxianas e marxistas, que atuam como ferramentas teóricas fundamentais para a organização da luta dos trabalhadores.

Assim este capítulo se concentrará, inicialmente, no resgate de alguns conceitos primordiais da análise marxiana para o entendimento da categoria trabalho e suas articulações com questões contemporâneas, o que subsidiará as discussões sobre trabalho docente e educação superior nos capítulos posteriores. Entende-se que tais articulações são pertinentes em uma conjuntura em que o capitalismo (ainda) insiste e persiste em configurar a vida dos seres humanos e precisa ser desnudado da aparência de naturalidade que o envolve, além do que deve-se considerar que ele não compreende o momento último de desenvolvimento da história.

## 2.1 O processo de trabalho capitalista: questões (ainda) contemporâneas

Ao investigar a história constata-se que o capitalismo passou a manifestar-se no mundo a partir do século XV, caracterizando-se, nesse primeiro momento, como um capitalismo mercantilista. Emergia em plena crise do feudalismo, no qual as determinações da hierarquia social provinham de condições dadas pelo nascimento, isto é, conforme a origem nobre ou humilde em que o indivíduo nascia (LÉDA, 1998).

O capitalismo industrial concretiza-se somente no século XVIII, o mesmo em que aconteceram a Revolução Industrial (1760) e a Revolução Francesa (1789). No século XIX a forma monopolista concretizou-se, permitindo ao capitalismo sobreviver a diversas crises e realizar as mais variadas recomposições, para responder às demandas estruturais do seu desenvolvimento (LÉDA, 1998). A esse respeito, de acordo com Enguita (1989, p. 26): “A expansão do capitalismo não foi exatamente um passeio, mas o resultado de um processo prolongado, inacabado e irregular de lutas de classe, concorrência econômica e enfrentamentos políticos.”

Embora passando por distintas fases, o processo de trabalho capitalista se caracteriza fundamentalmente como processo de consumo da força de trabalho por quem a detém, isto é, seu proprietário. Além disso, o que for produzido também é propriedade deste e não do produtor, o que torna o trabalhador alienado do produto do seu trabalho.

O processo de trabalho capitalista acontece sob os aspectos da subordinação formal e da subordinação real. Na subordinação formal, o controle real da produção ainda não está sob a tutela do capitalista, isso implica dizer que o capital não está no pleno exercício de sua função dominante que é o de se apropriar diretamente do processo de produção. O trabalhador ainda detém relativo controle sobre o seu processo de trabalho, mas isso é superado pela subordinação real, que expõe o momento em que é o capital que possui o controle do processo e impõe, assim, força à extração da mais-valia, Marx (1969) sustenta que é nesta forma de subordinação que se estabelece o modo de produção especificamente capitalista.

Todo esse processo refere-se a um determinado contexto, a sociedade capitalista, com sua forma específica de produção, organização e divisão do trabalho e dos meios de produção. Nesse ponto, as palavras de Marx (1983, p. 154) são elucidativas:

[...] O capitalista, mediante a compra da força de trabalho, incorporou o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos constitutivos do produto, que lhe pertencem igualmente. Do seu ponto de vista, o processo de trabalho é apenas consumo da mercadoria, força de trabalho por ele comprada, que só pode, no entanto, consumir ao acrescentar-lhe meios de produção.

Pode-se constatar que esse processo vem sofrendo transformações ao longo da história

e os meios de trabalho implicados na produção se diferenciam, nos diversos períodos, para concretizar seu objetivo preponderante, que é a criação de mais-valia para o capital. Conforme Marx (1989a, p. 204): “O que distingue as diferentes épocas econômicas não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz. Os meios de trabalho servem para medir o desenvolvimento da força humana de trabalho e, além disso, indicam as condições sociais em que se realiza o trabalho.”

Em suas análises Marx registra que as mercadorias possuem valor de uso, que corresponde às suas utilidades, isto diz respeito ao seu aspecto qualitativo, mas as mercadorias também apresentam um quantum de valor de troca, “[...] é só com a produção capitalista que o valor de uso é generalizadamente mediado pelo valor de troca.” (MARX, 1969, p. 143). O que vai diferenciar as mercadorias, no seu aspecto valor de troca, é a quantidade de trabalho que foi despendida na produção das mesmas, além do que “[...] o valor de troca deve servir para gerar mais valor de troca.” (MARX, 1969, p. 39).

Antunes (2005) ao discutir sobre o sistema de metabolismo social do capital, baseado no pensamento de Mézaros, destaca deste autor a concepção de que o sistema capitalista, desde sua origem, submeteu as necessidades humanas à reprodução do valor de troca, “[...] desde as mais básicas e mais íntimas necessidades dos indivíduos até as mais variadas atividades de produção, materiais e culturais [...]” (ANTUNES, 2005, p. 21).

Percebe-se que a linguagem popular tratou de encontrar uma expressão que traduzisse a prioridade do valor de troca na ordem do capital, trata-se da conhecida frase: “tudo tem seu preço”. Com uma subjetividade construída sob esse desígnio, o trabalhador vende sua força de trabalho e expõe-se, na melhor das hipóteses, a um crescente processo de exploração, podendo, a qualquer momento, tornar-se desempregado. O trabalhador ao vender sua força de trabalho produz valor excedente, que Marx denominou mais-valia e:

Comparando o processo de produzir valor com o de produzir mais valia, veremos que o segundo só difere do primeiro por se prolongar além de certo ponto [...] Ultrapassando este ponto, o processo de produzir valor torna-se processo de produzir mais valia (valor excedente). (MARX, 1989a, p. 220).

A mercadoria força de trabalho quanto mais é usada (explorada) mais produz mais-valia. A exploração da força de trabalho dar-se-á no trabalho excedente produzido no tempo a mais do que seria necessário à reprodução da mesma, pois: “O capitalista força o operário a dar ao seu trabalho o grau normal e, se possível, um grau superior de intensidade e força-o a prolongar o mais possível o processo de trabalho para além do tempo necessário para a reposição do salário.” (MARX, 1969, p. 53). Alguns docentes entrevistados para esta tese expressaram a relação entre exploração sofrida e salário/benefícios recebidos, de diversas formas:

[...] eu sou horista, estou na instituição no momento em que estou em sala de aula [...] se faço algo extra, não ganho por isso [...] você não recebe por reunião que participa [...] ou o professor está em sala de aula ou ele não ganha [...] Porque é assim, o horário que você passa na sala de aula é o mínimo, fora da sala de aula é que vem serviço e esse você não ganha [...] (ENTREVISTADO 1).

[...] os benefícios espontâneos que não eram exigidos pela CLT foram tirados, o vale combustível, o plano de saúde [...] houve muita perda salarial, nós chegamos a assinar documento para baixar o preço da nossa hora aula. (ENTREVISTADO 4).

[...] eu desconfio que lá [na IPES] tenha uma tabela onde eu trabalho que [significa] o que você vai fazendo, vai somando, vai somando, vai somando e mesmo não sendo na tua carga horária, tu podes mudar de nível. Para você mudar de nível, você vai dar seu sangue [...] na verdade para mim não é incentivo. É o contrário de incentivo. Eu me sinto mais cobrada. (ENTREVISTADO 5).

Nessa discussão, é importante registrar que o trabalho que produz mercadorias também tem duplo aspecto, isto é, pode caracterizar-se como trabalho concreto e como trabalho abstrato. O trabalho concreto cria o valor de uso dos produtos e o trabalho abstrato, por sua vez, está vinculado ao valor de troca dos mesmos. Para maiores esclarecimentos retoma-se Marx (1989a, p. 45):

Esses produtos passam a representar apenas a força de trabalho humana, gasta em sua produção, o trabalho humano que neles se armazenou [...] Um valor-de-uso ou um bem só possui, portanto, valor, porque nele está corporificado, materializado, trabalho humano abstrato.

Marx também leva em consideração a existência de formas de trabalho simples que exigem menos qualificação e formas de trabalho complexo, que pressupõem mais custos e tempo empregado na qualificação do trabalhador, este é o caso do professor. Nesse aspecto ele comenta:

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, 1989a, p. 192).

Em momentos posteriores desta tese vai se empreender uma discussão aprofundada sobre a busca incessante de qualificações no mundo contemporâneo, como forma de garantir a sobrevivência no mundo do trabalho. Isso tem implicado a produção, em larga escala, de cursos (de qualquer qualidade) e diplomas, o que desvia o foco da responsabilidade da complexa dinâmica do sistema capitalista (causa real do problema) para o indivíduo, culpabilizado pela sua não inserção nos postos de trabalho, em função da baixa qualificação. Questões que de imediato surgem são: Em face das políticas atuais nos países periféricos e com os sistemas de educação superior desses países exibindo diversos tipos de IES, de cursos oferecidos e de fontes de financiamento é possível assegurar, nesse nível de ensino, a formação para o trabalho complexo? Ou tal sistema tem exposto seus alunos muito mais a uma “qualificação aparente” e uma frágil preparação para o mundo do trabalho, com algumas

raras exceções nos chamados “núcleos de excelência”? Dar-se-á mais elementos para o debate em momentos seguintes.

Outro conceito importante sustentado por Marx, especialmente para a discussão central desta tese, que versa sobre o trabalho docente, é a que diz respeito ao trabalho imaterial, que, por sua vez, se entremeia com a discussão de trabalho produtivo/trabalho improdutivo. O trabalho imaterial divide-se em dois tipos, a saber: o que produz mercadorias, como por exemplo, objetos de arte, livros, enfim produtos no campo da arte que se diferenciam do autor que a realizou. Nesse caso, trata-se de mercadorias que adquirem autonomia em relação aos produtores e consumidores, isto quer dizer que no intervalo entre produção e consumo, elas existem e circulam como *mercadorias vendáveis*. E o outro tipo, são as produções que não se separam do ato de produzir e são as que se referem, entre outros exemplos, ao trabalho do professor. Diz Marx a esse respeito (1987, p. 404, grifo nosso):

A produção é inseparável do ato de produzir, como sucede com todos os artistas executantes, oradores, atores, professores, médicos, padres etc. Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. **Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados;** há um grande número de tais fábricas de ensino na Inglaterra. **Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário. Este permuta seu capital pela força de trabalho deles e se enriquece por meio desse processo.**

Trazendo essas questões para os séculos XX e XXI e articulando-as com outro par de conceitos marxianos, trabalho morto e trabalho vivo, pode-se dizer que, o capitalismo, embora tenha progressivamente intensificado o trabalho morto (trabalho objetivado) presente nas novas tecnologias (meios de produção), não pode jamais prescindir do trabalho vivo (força de trabalho).

Há uma inegável razão pela preferência do capitalismo em desenvolver ao máximo o trabalho morto e Paris (2002, p. 233) a explicita: “O capitalismo, com efeito, encontra na máquina um aliado muito mais firme e explorável do que no trabalhador, com sua capacidade de rebeldia e suas limitações fisiológicas”. Tanto o trabalho vivo, como o trabalho morto são propriedades do capitalista, que busca exacerbar mais o último tipo, conforme sua condição de investir nos meios de produção (instalações, máquinas, instrumentos) e tornar o trabalhador, cada vez mais, subordinado a esses elementos, pois, eles: “[...] não se apresentam subsumidos ao trabalhador; este é que aparece a eles subsumido. Não é o trabalhador que os usa, mas eles que o usam [...] essa relação já é uma perversão, personificação da coisa, e coisificação da pessoa [...]” (MARX, 1987, p. 385).

Compreende-se que o sistema capitalista tem reduzido ao extremo a presença do trabalho vivo e isso vem sendo favorecido pela evolução dos processos tecnológicos que

conduzem ao encurtamento do trabalho necessário, o que tem propiciado o fechamento de postos de trabalho<sup>22</sup>, na medida em que a lógica é ampliar a produção de mais-valia, objetivo primeiro do processo de trabalho capitalista. Esse processo implica a ampliação da labuta, exploração em alto grau sem proteção social, para os que permanecem no mundo do trabalho e como enfatiza Lancillotti (2008, p. 44): “Trata-se da subordinação do trabalho vivo ao trabalho materializado, morto, convertido em capital; o produto do trabalho humano se volta contra seu produtor, e esta força hostil ao trabalhador individual é alimentada pelo seu próprio trabalho.”

A configuração do sistema capitalista atual aponta, entre outros aspectos, para três elementos: supremacia do capital financeiro, exarcebada automação e contínua criação de novas tecnologias. Esses elementos de ordem material esvaziam o sentido do ser humano tornando-o sem essência, isto é, manipulável e descartável como os primeiramente citados. Matos (2004, p. 288) num artigo intitulado “Cerimônias da Destruição” interroga-se: “[...] Dada a promiscuidade entre o homem e a máquina, onde termina o humano, onde começa a máquina?.”

As máquinas, cada vez mais “inteligentes”, incorporam até o trabalho improdutivo, aquele não diretamente ligado à produção e à expansão do capital, que faz contraponto com o tipo de trabalho denominado produtivo, o que está diretamente ligado a reprodução e ampliação do capital. Deve-se ressaltar que essa diferenciação é polêmica e não tem relação com a utilidade do trabalho concreto, mas com a produção de mais-valia, principal finalidade do trabalho produtivo, pois como lembra Marx (1989b, p. 584, grifo nosso):

Só é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista, servindo assim à auto-expansão do capital. Utilizando um exemplo fora da esfera da produção material: **um mestre escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola. Que este inverta seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, em nada modifica a situação.** O conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia.

O destaque dessa citação acima expõe a polêmica sobre o trabalho docente quanto a ser produtivo ou improdutivo, em discussão que será mais aprofundada noutro momento desta tese.

Torna-se importante, salientar que as transformações vivenciadas pelo sistema capitalista advêm das crises enfrentadas durante a sua trajetória e que as suas diversas

---

<sup>22</sup> Pode-se verificar que os níveis de desemprego precisam estar sempre sob certo controle, para que não comprometam o frenético mundo do consumo, alimentado pela propaganda e pela diversidade de produtos, capazes de atender aos diferentes estratos sociais. A atual crise capitalista, consequência de um processo histórico, tende a desestabilizar de forma crescente tal controle, mostrando, assim, os limites desse sistema.

configurações acentuaram, de forma extraordinária, os efeitos destrutivos à vida humana.

A lógica atual da “empresa enxuta” ostenta que o nível de produtividade e a quantidade de empregados devem sempre ter números inversamente proporcionais, obviamente, com prioridade para a ascensão dos níveis de produtividade e lucro, sendo esse, o modelo que o setor privado apresenta para o setor público como sinônimo de eficiência e competitividade. Essa também é a base que sustenta a defesa dos contratos temporários e das terceirizações, gerando precarização e informalização da força de trabalho, fator este que camufla significativamente o índice que mede o desemprego. Segundo estimativas da OIT, o número de desempregados deve, em 2008, aumentar em cinco milhões em todo o mundo. Em seu documento intitulado “Tendências Mundiais do Emprego” essa Organização lembra que os empregos a serem criados precisam ser decentes e não qualquer tipo de emprego, para que assim possa haver chance de retirar inúmeras famílias da situação de pobreza (BARBIERI, 2008).

O uso dos contratos temporários de trabalho é uma forte marca das empresas<sup>23</sup> no capitalismo contemporâneo, que os apresenta como expressão da não acomodação, isto é, de sujeitos que estão sempre à procura de novas experiências na sua vida laboral e não querem construir todo um percurso profissional em uma mesma organização. Contudo, nos discursos apreendidos na pesquisa empírica para esta tese, foi possível perceber as inúmeras dificuldades vividas pelos trabalhadores nas instituições privadas de ensino superior, por conta dessa lógica dos contratos provisórios e, concomitantemente, de salários provisórios. Alguns entrevistados referiram-se a esse aspecto com os seguintes depoimentos:

[...] se você está [em] uma instituição [pública], você tem um valor x, que recebe todo semestre ou durante o ano [...] E você não fica inseguro, se no próximo semestre vai ter turma. [Na IPES] se não tiver turma, você vai passar o semestre em casa sem um tostão no bolso [...] E [quanto ao] plano de cargos e salários, [todas] essas questões na [IPES] são precárias, são péssimas e você vive numa instabilidade terrível. (ENTREVISTADO 3).

Na [IPES] era pior [...] Porque eu saí da [IPES?]. Na verdade não me chamaram mais. Porque era assim: eu pegava uma cadeira, tinha todo trabalho de preparar apostila para a cadeira [...] terminava, entregava as notas, tu recebias, [então] tu não estavas mais na instituição, eles te soltavam. Quando era assim um belo dia, eles queriam que tu estivesse na tua casa sentadinha no teu sofá, assistindo televisão, só aguardando uma ligação deles. (ENTREVISTADO 1).

[...] Essa daí [IPES] a gente tem uma dificuldade de filiar porque não existe registro na carteira. O profissional é contratado para módulos. Ele dá um módulo de dois meses, três meses, 60, 90 horas, terminou não tem vínculo. Ele não tem registro, não recolhe encargos, não pode ser sindicalizado. (DIRIGENTE DO SINTERP).

<sup>23</sup> O Estado também tem essa prática como demonstrou recente mapeamento do Ministério do Planejamento, que após assinar um termo de conciliação judicial com o Ministério Público do Trabalho, identificou nos órgãos da administração direta (autarquias e as fundações) 34.165 trabalhadores contratados irregularmente. Todos deverão ser substituídos por servidores até 2010, conforme compromisso assumido pelo ministro do Planejamento. Desde 2003 mais de 32 mil terceirizados já foram substituídos. Até esse período alguns órgãos funcionavam quase integralmente com terceirizados empregados irregularmente, através de organismos internacionais, por cooperativas e por meio de contratos com empresas privadas de terceirização de serviços. (FLORES, 2008).

[...] mas para a instituição em si, você é um mero prestador de serviço. Como você tem um monte, se sair não vai fazer diferença nenhuma, tem um monte querendo entrar [...] Eu não sei se porque eu nunca vi emprego nessa instituição como estável ou próximo disso [...] por qualquer motivo, eles demitem. Então, eu procurei sempre algo diferente disso, algo que de fato me desse uma estabilidade. (EX-DOCENTE DE IPES).

A instabilidade dos vínculos com risco de demissão é uma constante, trazendo sérios danos, inclusive, à qualidade do ensino, como noticiou um jornal maranhense sobre os cortes ocorridos em uma determinada IPES: “[...] Dos 32 coordenadores de curso, por exemplo, afastou 26... agora a ordem por lá é que cada coordenador tenha 4 ou 5 cursos sob sua responsabilidade, não importando sua formação!!!” (COLUNAÇO..., 2008, p. 2).

Encontra-se toda essa situação de complexidade nos dias atuais, levando Antunes (1995) a erigir o conceito de “classe-que-vive-do-trabalho”<sup>24</sup>, que comporta em sua composição desde o trabalhador com emprego público, que goza de certa estabilidade, ao desempregado, incluindo ainda os terceirizados, subcontratados e temporários, chamados por Antunes na obra “Adeus ao trabalho?” (1995) de “novo subproletariado.”

O mundo capitalista atual é exacerbadamente competitivo e as suas rápidas transformações não permitem laços de confiança, lealdade e compromisso. O colega de trabalho agora é o rival, aquele que é preciso superar para obter lugar de destaque. Esse tipo de sistema é feroz, requer sujeitos aguerridos, egocentros, com desprezo e apatia em relação às questões coletivas, gerando por consequência um esfacelamento das relações sociais. Desse modo, duas questões ficam para reflexão: que condições histórico-sociais têm se desenhado nos dias atuais para a humanização dos indivíduos? No modo de produção capitalista, especialmente nas condições atuais, pode-se falar em humanização?

## **2.2 Do taylorismo aos tempos de acumulação flexível: a busca pelo controle da subjetividade do trabalhador**

Na história do capitalismo verifica-se que a passagem da primeira para a segunda década do século XX foi o momento de difusão dos princípios de Frederick Winslow Taylor, engenheiro norte-americano que, em sua “Teoria da Administração Científica”, propôs o aumento da produtividade “[...] através da decomposição de cada processo de trabalho em movimentos componentes e da organização de tarefas de trabalho fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo e estudo do movimento.” (HARVEY, 1996, p. 121). O foco de Taylor era a eficiência operacional no setor industrial, a intenção primordial era destituir os

<sup>24</sup> Importante registrar que o conceito “classe-que-vive-do-trabalho”, uma das teses centrais da obra de Antunes (1995), tem seus opositores e entre eles se destaca Lessa (2007).

trabalhadores, de qualquer controle sobre o que faziam e retirar qualquer margem de poder destes, sobre o capital, desconectando concepção da atividade de execução propriamente dita, limitando os trabalhadores às tarefas extremamente específicas.

Zanella (2003, p. 69) salienta que Taylor, preocupado com possíveis resistências dos trabalhadores a esse modelo de organização buscou uma seleção científica do operário ideal. Este deveria ser “quieto, econômico, ambicioso, ignorante, seguro, obediente, individualista e forte.” Tudo isso era almejado na exata medida que tornasse o trabalhador apto a uma intensa jornada; destituído (na concepção de Taylor) de qualquer controle sobre o seu processo de trabalho e desejoso por algum ganho salarial.

Taylor conhecia a orientação científica do método cartesiano e buscava a eficiência e eficácia operacional na administração industrial, através do controle dos tempos e movimentos dos trabalhadores na realização de suas tarefas. Suas propostas obtinham credibilidade porque eram justificadas como científicas, em uma época em que havia uma forte crença no poder da ciência para o desenvolvimento da humanidade. Desse modo, a organização taylorista também é denominada organização científica do trabalho.

Canguilhem (2001, p. 115)<sup>25</sup> é outro autor a comentar sobre a organização taylorista do trabalho e destaca nos estudos que Georges Friedmann (1946) realizou a respeito dessa questão, o seguinte pensamento:

Em suas relações com o meio físico e o meio social no interior da empresa, o operário reage – ou melhor, é concebido por Taylor, como devendo reagir – sem iniciativa pessoal a uma soma de estimulações, movimentos mecânicos, ordens sociais, dos quais ele não pode escolher nem a qualidade, nem a intensidade, nem a frequência. (CANGUILHEM, 2001, p. 115).

Em suas análises sobre as conseqüências da organização científica do trabalho na saúde mental dos trabalhadores, Dejours (1996) enfatiza que estes são impelidos a lutar contra a atividade de pensar que lhes vêm de forma espontânea e que entra em conflito com as prescrições das tarefas que eles são encarregados de desempenhar, podendo gerar, com isso, erros, falhas ou atrasos no ritmo de trabalho. Embora não seja simples deter o pensamento espontâneo, o trabalhador utiliza, quase sempre, a estratégia de acelerar o seu ritmo do trabalho e com isso não ter margem para esse pensamento fora das regras, porém, tal procedimento muitas vezes lhe faz chegar à fadiga. Isso tem sérias implicações para a saúde do trabalhador, aspecto que será mais detalhado posteriormente.

Importante também é o olhar de Dejours (2004d) sobre a visão taylorista a respeito das atitudes de vadiagem ou flanagem dos trabalhadores, que para esse autor comportam uma outra interpretação. Ele discorda frontalmente da concepção taylorista de homem, pois,

---

<sup>25</sup> Essa data refere-se à fonte da edição utilizada nesta tese, não correspondendo à data da publicação original (1947).

mesmo que se conclua que ocorram desengajamento, desmobilização, negligência, sua interpretação, ao contrário de Taylor, é a de que seja natural e espontâneo no trabalhador o uso da inteligência, que lhe é própria, para criar e transgredir nas atividades laborais e a “Flanagem, preguiça, falha e desinvestimento são antes o resultado de um processo de desorganização vinculado aos efeitos deletérios da utopia taylorista quando ela se impõe nas relações sociais de trabalho.” (DEJOURS, 2004d, p. 296).

Certamente, a organização científica do trabalho demonstrou algum nível de produtividade e serviu de base para o fordismo, sistema de produção e gestão idealizado por Henry Ford em 1914, mas que só alcançou seu ápice de maturidade entre os anos de 1945 e 1973, após a Segunda Guerra Mundial (HARVEY, 1996, p. 122). Este autor lembra que:

O modo como o sistema fordista se estabeleceu, constitui, com efeito, uma longa e complicada história que se estende por quase meio século. Isso dependeu de uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30.

Esse sistema apresentou como características básicas: acentuada separação entre concepção e execução (divisão do trabalho); processo de produção centrado nas linhas de montagem<sup>26</sup>, que na esteira rolante tinha um fluxo contínuo de peças de um produto, que era parceladamente montado (na época uma inovação tecnológica revolucionária); velocidade e ritmo de trabalho imposto pelas máquinas e produção voltada para o consumo de massa. Mas, como lembra Harvey (1996, p. 131):

[...] o fordismo do pós-guerra tem de ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total. Produção em massa significava padronização do produto e consumo de massa, o que implicava toda uma nova estética e mercadificação da cultura [e da vida] [...].

O processo fordista, então, não se limitou ao que se passava dentro das fábricas, como lembra Antonio Gramsci (1991b, p. 398) sobre a preocupação dos capitalistas em combater os “agentes destruidores da força de trabalho”: o álcool e o instinto sexual.

Hobsbawm (1995) também reflete sobre esse aspecto e lembra o fundamental papel da família como mecanismo de cooperação social, essencial no equilíbrio das economias agrárias e industriais. Gramsci (1991b, p. 399), por sua vez, comenta: “[...] Percebe-se claramente que o novo industrialismo pretende a monogamia, exige que o homem-trabalhador não desperdice as suas energias nervosas na procura desordenada e excitante da satisfação sexual ocasional [...]”.

<sup>26</sup> Gurgel (2003, p.102) lembra que esse modo de produção foi instalado no mesmo momento em que o Congresso Norte-Americano proibiu o uso do cronômetro, próprio do sistema taylorista, por considerá-lo “[...] um instrumento de desumanização do trabalho [...]”. Contudo, a velocidade da esteira passou a ter o mesmo papel de controle do proibido cronômetro, chegando mesmo a intensificar o ritmo e aumentar a produtividade.

A exigência de um novo tipo de homem em conformidade ao novo tipo de trabalho e de produção era primordial para toda a sociedade, no entanto, o mercado de trabalho e o consumo de massa não foram estendidos democraticamente a todos os indivíduos e isso gerou fortes tensões sociais, o que demandou a instalação do denominado “Estado de Bem-Estar”, também conhecido como keynesianismo (em função de um dos seus principais idealizadores John Maynard Keynes) ou *Welfare State*, que teve como embrião a experiência do *New Deal*, na qual o presidente Roosevelt, influenciado por Keynes, no início da década de 30, implantou nos EUA medidas econômicas e sociais para amenizar as conseqüências da Crise de 1929. O historiador Hobsbawm (1995, p. 100) adverte que:

O argumento keynesiano em favor dos benefícios da eliminação permanente do desemprego em massa era tão econômico como político. Os keynesianos afirmavam, corretamente, que a demanda a ser gerada pela renda de trabalhadores com pleno emprego teria o mais estimulante efeito nas economias em recessão. Apesar disso, o motivo pelo qual esse meio de aumentar a demanda recebeu tão urgente prioridade [...] foi que se acreditava que o desemprego em massa era político e socialmente explosivo, como de fato mostrara ser durante a Depressão.

O keynesianismo caracterizou-se por um Estado previdenciário e arbitral na relação capital e trabalho, com a concessão de “[...] direitos sociais de educação, saúde, transporte, moradia, garantias de emprego e seguro desemprego.” (FRIGOTTO, 1995, p. 82). A garantia de tais direitos pressupunha a expansão dos gastos públicos e veio imbuído de um caráter apaziguador na relação de forças entre burguesia e proletariado, com o objetivo de recompor o mercado de massa. Gentili (1998, p. 107) lembra, assim, o duplo papel atribuído ao Estado, “[...] como agente de investimento e como mecanismo de regulação do conflito social [...]”. No entanto, o próprio autor considera que, no caso da educação, o keynesianismo criou as bases de: “[...] uma profunda indisciplina social, baseada na confiança que a comunidade acabou depositando nas falsas promessas que os próprios governos formularam e que os sindicatos exigiram: a necessidade de construir uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos.” (GENTILI, 1998, p. 21).

Contudo, a partir da década de 70 todo esse ideário do fordismo entrou efetivamente em crise diante de fatores como: a queda da taxa de lucro, especialmente das empresas americanas, em função da competitividade internacional das indústrias alemãs e das indústrias japonesas; o aumento do grau de exigência dos clientes, que não estavam mais dispostos a consumir produtos fabricados em série sem nenhuma diferenciação; a eclosão de revoltas do operariado e a crise do Estado de Bem-Estar. Esse conjunto de fatores trouxe como uma das grandes conseqüências para o campo de luta dos trabalhadores o refluxo do keynesianismo, mesmo porque ficou evidente que essa proposta também não evitou o aparecimento de

revoltas no conjunto da classe trabalhadora<sup>27</sup>, pois não propiciou uma melhoria efetiva das suas condições de vida, o que a fez permanecer sendo explorada no cotidiano de trabalho. As contradições se explicitaram, na medida em que os industriais:

Compreenderam que “gorila domesticado” é apenas uma frase, que o operário continua “infelizmente” homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação. Ele não só pensa, mas o fato de que o trabalho não lhe dá satisfações imediatas, quando compreende que se pretende transformá-lo num gorila domesticado, pode levá-lo a um curso de pensamentos pouco conformistas. (GRAMSCI, 1991b, p. 404).

O esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, como padrão dominante, foi inevitável e reestruturações de ordem econômica, social e política foram necessárias. Um novo padrão passou a preponderar diante do contexto de desregulamentações e flexibilizações dos sistemas produtivos, seus mercados e do modo de contratação dos trabalhadores.

Esse novo padrão recebeu, apropriadamente, a denominação de “acumulação flexível” por Harvey (1996, p. 140) que assim a define:

Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo [...] envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços” [...] Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” [...] a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo [...].

Mas, esse período também é identificado como toyotismo, em função de muitos dos seus princípios terem sido gestados no âmbito da fábrica japonesa Toyota. Ele tem entre suas características: estoques reduzidos; produção *just in time* (na hora); trabalhador multifuncional; implantação de novas tecnologias; desregulamentação dos contratos de trabalho; empresas transnacionais, entre outras.

Para o historiador Eric Hobsbawm (1995) as duas décadas posteriores ao início dos anos 70, momento em que o padrão toyotista estava se consolidando, podem ser denominadas “As Décadas de Crise”, que foram, ao mesmo tempo, marcadas por meios de comunicações mais eficientes e ágeis, controles computadorizados da produção e de seus estoques, crescimento do PIB nas economias avançadas, mas também geraram altas taxas de desemprego e miséria ascendente em todas as regiões e países. Esse autor diz:

[...] o fato fundamental das Décadas de Crise não é que o capitalismo não mais funcionava tão bem quanto na Era de Ouro, mas que suas operações se haviam tornado incontroláveis. Ninguém sabia o que fazer em relação aos caprichos da economia mundial, nem possuía instrumentos para administrá-la. O grande instrumento para fazer isso na Era de Ouro, a política de governo, coordenada nacional e internacionalmente, não funcionava mais. (HOBBSAWM, 1995, p. 398).

<sup>27</sup> Embora parte da classe trabalhadora tenha permanecido na resistência às investidas do capital, Lessa (2007, p. 154) adverte sobre “[...] a absorção da classe operária à ideologia (no sentido mais amplo, de concepção de mundo) burguesa, em medida muito significativa devido ao predomínio do stalinismo e da social-democracia no seio das organizações operárias.”

Esse percurso do capitalismo exhibe todo o processo de exploração a que está submetida, historicamente, a classe trabalhadora, com muito mais perversidade nos marcos do capitalismo atual, em função da aliança da burguesia internacional hegemônica com as frações burguesas dos países dependentes, pois elas comungam interesses entre si. Fernandes (1981) ao analisar, especificamente, o vínculo entre o imperialismo econômico e o capitalismo dependente nos países latino-americanos, ressalta que o imperialismo possui como traço peculiar o fato de iniciar o domínio externo a partir de dentro e por todos os níveis sociais. Trata-se de uma combinação de influências internas e externas que dinamizam os padrões dependentes do desenvolvimento capitalista nesses países “[...] à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobre-apropriação e sobre-expropriação capitalistas.” (FERNANDES, 1981, p.45). E Cardoso (2006, p. 61) ao explicar sobre o capitalismo dependente ressalta:

No capitalismo dependente, as relações que fundamentam a organização capitalista da sociedade são superdimensionadas e, portanto, se apresentam mais cruamente: a exploração é superexploração, a organização política oscila entre autocracia e ditadura, a concentração da renda e da propriedade é extremada (concentrando a riqueza, o poder e a cultura e ampliando exacerbadamente a polarização social), a dominação ideológica é maciça.

Entre os principais gerenciadores internacionais desse processo no contexto atual estão os seguintes organismos: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC)<sup>28</sup> que passaram a direcionar as políticas econômicas e sociais dos países periféricos.

Nos marcos do capitalismo atual, cabe salientar que todos esses modos de organização e gestão do trabalho (taylorismo, fordismo e toyotismo) convivem lado a lado. Importa destacar que o toyotismo não foi implantado da mesma forma em todos os países sofrendo, inclusive, diferenciações entre as regiões de um mesmo país, embora o discurso ideológico da globalização apresente o mercado econômico internacional como dotado de homogeneidade. As nações centrais da economia capitalista, especialmente EUA, Alemanha e Japão lideraram esse processo. No caso dos países de economias periféricas, onde se inclui o Brasil, o processo de reestruturação produtiva sempre foi marcado pela sua histórica condição de subalternidade.

A crise do sistema capitalista atingiu, também, os EUA na década de 1980, em função do avanço tecnológico japonês e no início da década de 1990, o próprio Japão e os países asiáticos. Kurz (1999, p. 204) ao explicar a crise do sistema mundial produtor de mercadorias nesses períodos, enfatiza em suas análises, que: “Nos EUA, o mercado de absorção

<sup>28</sup> Frigotto (2003, p.12) qualificou, de forma bastante apropriada, a OMC como: “[...] verdadeira guardiã das garantias jurídicas do capital e sinalizadora dos novos espaços de mercantilização [...]”, sendo estes, principalmente, os espaços da informação, da saúde, da aposentadoria e dos sistemas de ensino.

especulativa de empresas é considerado morto, deixando a herança de um endividamento excessivo de ramos inteiros. Durante o ano de 1990, o mercado de ações japonês sofreu uma queda de quase 50%.” O capital, diante dessas crises, buscou formas de superação, em um enfrentamento que teve o objetivo de retomar os níveis de acumulação antes existentes. Isto significa que a crise não trouxe uma superação do modo de produção, isto é, o capitalismo revigorou-se<sup>29</sup> em outro patamar, com empresas descentralizando seus parques industriais, estabelecendo-se em países subservientes ao capitalismo central<sup>30</sup> e neles encontrando força de trabalho a preços mais acessíveis e com menor poder de barganha.

Essa tendência só agrava a condição de dependência de determinados países, como por exemplo, os latino-americanos, com a exacerbação das desigualdades sociais. Como enfatiza Fernandes (1981, p. 61): “O capitalismo dependente gera, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político.”

Essa análise preocupa, especialmente quando se observa que as condições de trabalho tendem a ser mais precarizadas quanto maior for a distância do núcleo central da empresa. Essa transnacionalização faz parte da “reestruturação capitalista”, e isso como afirma Dias (2005, p. 58): “[...] nada mais é do que a forma de desengessamento (segundo a linguagem ortopédica de neoliberais e regulacionistas) das condições de acumulação capitalista pela repressão às lutas de classe na produção.” Todo esse processo impõe à luta dos trabalhadores articulações em um nível cada vez mais internacional.

Atualmente há estudos como o realizado por Leda Paulani e Christy Pato (2008, p.13) que argumentam sobre a insuficiência da clássica teoria da dependência para explicar o modo de inserção do Brasil na economia mundial. Segundo esses pesquisadores, o conjunto de exportações brasileiras, nos anos de 1980 concentrava-se ainda, em grande parte, nos manufaturados, em produtos de elevado valor agregado. Contudo, na atual conjuntura não é isso que medeia a relação do Brasil com o resto da economia mundial, que se estabelece tendo como prevalência o capital financeiro, daí a teoria da dependência ser insuficiente para explicar tal relação, o conceito mais apropriado, nessa perspectiva, é o de “servidão financeira”, visto que o país “[...] tornou-se plataforma de valorização financeira.” Há, hoje,

<sup>29</sup> Embora se concorde com esse novo fôlego, o movimento de expansão do capital é dialético, pois produz apenas um deslocamento dos seus próprios limites. Não se pode deixar de concordar com Lessa (2007, p. 156) que apoiado em Mézários lembra que o deslocamento desses limites “[...] não significa que eles foram superados, significa apenas que foram elevados a um novo patamar que, tipicamente, se expressa em uma taxa decrescente de acumulação e na tendência de cada deslocamento criar um equilíbrio cada vez mais efêmero e instável.”

<sup>30</sup> Nesse contexto de descentralização de grandes empresas Paulani (2006, p. 85) lembra: “[...] Do lado dos candidatos a recebedores desses ‘investimentos’, há uma corrida frenética no sentido do oferecimento de condições satisfatórias ao máximo possível para atraí-los. Isso implica não apenas forte subsídio estatal direto ou indireto como, principalmente, a supressão de direitos trabalhistas, com a desregulamentação e a flexibilização dos mercados de trabalho.”

no Brasil um aprofundamento da submissão aos investidores estrangeiros e ao capital financeiro desterritorializado.

Antunes (2005, p. 33) ao analisar o desequilíbrio entre os países de capitalismo avançado e seu extremo oposto, comenta:

E quanto mais se avança na concorrência intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial em uma dada região ou conjunto de países, quanto mais se expandem os capitais financeiros dos países imperialistas, maior é a desmontagem e a desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo, ou ainda que não conseguem acompanhá-lo [...].

O modo de produção implementado pelo toyotismo, por sua vez, diante da necessidade de intensificar a exploração da força de trabalho e de alterar hábitos e padrões de consumo, exigiu finos recursos ideológicos de sedução para atender aos seus princípios. Esse processo que vem se reafirmando até os dias atuais produz, a cada momento, novas formas de fetichização, produz o “envolvimento manipulatório” (ANTUNES, 2005) em seu limite máximo. É a mais explícita captura da subjetividade e, como assinala o autor, o capitalismo em seu processo de reestruturação procurou conceber um plano de recuperação de sua hegemonia nas diferentes esferas sociais.

Todo o processo de reorganização do capitalismo e do seu suporte ideológico não foi um fenômeno norte-americano, mas os Estados Unidos conquistaram um papel dominante, especialmente quando a partir dos anos cinqüenta passou a propagar intensamente o “american way of life” (estilo de vida norte-americano). Contudo, sua hegemonia na conformação das subjetividades tende a encontrar menos resistências nos países capitalistas dependentes, visto que as nações capitalistas avançadas (Inglaterra, França, Alemanha e Japão) conseguem, através de seus recursos materiais e humanos, fazer frente ao imperialismo norte-americano e:

[...] estabelecer controles seletivos das conseqüências culturais ou políticas resultantes da supremacia econômica dos Estados Unidos. Os países latino-americanos carecem desses recursos [...] Em conseqüência, o processo de modernização, iniciado sob a influência e o controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável. (FERNANDES, 1981, p. 23).

Há autores, no entanto, que de outro ângulo discutem a construção de subjetividades diante das novas exigências das atividades de trabalho, ratificando os elementos que os trabalhadores precisam desenvolver. Zarifian (1998) e Schwartz (1998), por exemplo, discutem o paradigma da competência evidenciando-o como positivo dentro dessa nova lógica do trabalho. Zarifian (1998) elabora o conceito de “eventos” para abranger o que pertence à categoria do imprevisível, do não prescrito em toda atividade de trabalho, que por sua vez

demanda do trabalhador qualidades como: iniciativa, autonomia e responsabilidade para gerir de forma competente as imprevisibilidades.

Schwartz (1998), com argumentos similares, discorre sobre os seis ingredientes que são intrínsecos à competência<sup>31</sup>. O primeiro corresponde ao saber formal, ao que é prescrito em toda atividade de trabalho, e está na base dos ensinamentos escolares, apesar de a escola não ser o único espaço possível de apropriação do saber prescrito. O segundo elemento é o que diz respeito à capacidade de tomar decisões, levando em conta todo o contexto em que a atividade está envolvida, o que vai implicar em considerar a singularidade da mesma e o que escapa ao prescrito. Como terceiro ingrediente, Schwartz menciona a necessidade permanente de acordo entre os dois elementos anteriores, visto que toda situação de trabalho precisa ter uma atualização conforme as demandas que a envolvem, reatualizando normas e regras. O quarto ingrediente tem como condição o armazenamento, em forma de patrimônio, das possibilidades oferecidas e construídas no cotidiano de trabalho. O quinto, por sua vez, diz respeito à condição de avançar para novos saberes prescritos, formalizando o patrimônio armazenado. Finalmente, o sexto ingrediente corresponde à capacidade do indivíduo de trabalhar em equipe, seria uma espécie de “competência coletiva”, ou como prefere denominar o autor “qualidade sinérgica”, requerida cada vez mais como uma “[...] entidade funcional necessária e valorizada nos organogramas [...]” (SCHWARTZ, 1998, p. 130).

Em direção oposta, não se advoga posição tão “otimista”, como os dois autores anteriormente citados, especialmente Zarifian (1998). Assim, prefere-se uma proximidade com teóricos que levantam os elementos negativos do processo em curso que conduzem à manipulação das subjetividades construídas a serviço do capital.

Considera-se que nas últimas décadas, principalmente no último quartel do século XX, o capitalismo tem vivenciado um quadro crítico de grande complexidade. Essa crise tem gerado, entre tantas conseqüências, profundas mudanças no interior do mundo do trabalho. Os aspectos de ordem objetiva e subjetiva do trabalhador são afetados pela ofensiva capitalista sobre o trabalho em todo o mundo, apresentando-se esse, sob novas formas de organização e gestão acentuando, por sua vez, a superexploração e o desemprego. Esse quadro é fruto de uma conjunção de fatores, entre eles a chamada revolução micro-eletrônica, que teve especial participação nessas mudanças e trouxe a exigência de mais qualificação e competência, mas, certamente de menos emprego e de sobrecarga de trabalho aos que ainda o detém.

---

<sup>31</sup> Ramos (2002, p. 185), sob outra ótica, lembra que: “Essa dimensão da competência traz o problema clássico da *transferência das competências*, particularmente crucial para a mobilidade, a polivalência, o enfrentamento da precarização e da redução de emprego.”

O suporte ideológico dessa conjuntura dá-se através dos preceitos do neoliberalismo, expressos em diversas práticas discursivas que “[...] são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 121).

Desse modo, tais preceitos propagam a defesa intransigente de princípios como: privatização da máquina estatal, desregulamentação do mercado de trabalho, supressão dos direitos sociais, redução de salários e flexibilização destes conforme o alcance de metas, aceleração do binômio produção/consumo, intenso crescimento do setor de serviços e da economia informal, gestão organizacional orientada pelo modelo da competência e hipertrofia do individualismo.

Esses elementos são apresentados como legítimos, compondo um caminho irreversível que, ao ser percorrido, impõe aos indivíduos a cultura do efêmero e do instável, com fortes repercussões à construção de suas subjetividades. Torna-se importante ressaltar que ao analisar a categoria subjetividade é necessário levar em consideração que: “[...] um tratamento dialético e crítico da subjetividade pressupõe apreendê-la no interior de uma totalidade concreta histórico-social. Aliás, ela é parte constitutiva e constituinte desta totalidade social.” (ALVES, 2006, p. 23).

Tendo como base esse entendimento, analisa-se que na economia de mercado, os fetiches da sociedade capitalista, isto é, produtos com versões cada vez mais sedutoras impõem padrões de vida, colocam-se como metas para o alcance “custe o que custar” e delineiam subjetividades que se dispõem à eliminação de barreiras éticas, pois no capitalismo “[...] os indivíduos particulares ‘interiorizam’ as pressões exteriores: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como limites inquestionáveis de suas próprias aspirações.” (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

A busca por um melhor padrão de vida tem custado ao trabalhador uma sobrecarga de trabalho fenomenal, pois apenas desse modo pode atender às suas expectativas de consumo e de sua família. Disse um docente sobre esse aspecto:

A vida que eu ofereço tanto a minha família, como a minha mãe é oriunda do que eu ganho hoje. E não tem mais como tirar algumas coisas básicas como: plano de saúde, conforto, moradia, lazer. Porque se diminuir a minha carga horária de trabalho isso vai impactar diretamente nas condições que hoje eu vivo [...]. (ENTREVISTADO 4).

A sociedade contemporânea, marcada pela lógica da descartabilidade e da volatilidade das leis do consumo, demarca nas interações sociais os que dela podem fazer parte, considerando que a entrada está franqueada aos que adquirirem o seu passaporte (dinheiro) e a saída se dará no momento em que não mais o possuem. Nesses termos, deixa de ser

considerado um cidadão aquele que exerce seus direitos civis e políticos, o determinante é a posse de muitos cartões de créditos, passaporte para a felicidade no mercado. As relações sociais vêm-se hoje mediatizadas pelo dinheiro. Assim considerando, Charles (2004, p. 31) afirma com certo tom pessimista e irredutível que: “Chegamos ao momento em que a comercialização dos modos de vida não mais encontra resistências estruturais, culturais nem ideológicas; e em que as esferas da vida social e individual se reorganizam em função da lógica do consumo.”

Vivendo sob a égide desses fetiches o ser humano vem balizando suas ações e emoções pelos critérios do prestígio e da bela aparência. As pessoas parecem que estão sempre diante de uma vitrine, buscando as melhores grifes e, ao mesmo tempo, envolvendo-se em embalagens atraentes (o culto à boa apresentação)<sup>32</sup>, crendo fielmente que “[...] a comunicação básica, aquela que precede a fala e estabelece as condições de aproximação, é toda ela externa e baseada em símbolos exteriores.” (SEVCENKO, 2001, p. 64). Nessa “sociedade do espetáculo” tal como definida por Debord (2002, p. 18) ocorre “[...] um deslizamento generalizado do ter para o parecer, do qual todo ‘ter’ efetivo deve extrair seu prestígio imediato e sua função última.”

O que se torna preocupante é a naturalização desses valores na vida das pessoas e a precocidade com que isso hoje, tem ocorrido como se não houvesse nada a fazer, como se essa fosse a única possibilidade de viver e conviver. Matéria publicada em abril de 2006, revela um levantamento realizado com crianças brasileiras, indicando que 80% do público infantil influenciam a compra de objetos e a utilização de serviços dentro de casa, especialmente quando os assuntos são alimentos, roupas e brinquedos (LEITE, 2006). Muitos indivíduos incorporam toda essa dinâmica, banalizando os fatos e os sentimentos deles advindos, outros preferem adaptar-se como se tudo isso fosse uma fatalidade irreversível. Esse amortecimento dos sentidos é muito conveniente para a perpetuação dessa lógica hegemônica e “Nessa alienação do indivíduo frente a si mesmo e aos demais, o que aparece naturalizado não são as formas pessoais e sociais de dependência, mas o próprio nexo material.” (SILVEIRA, 1989, p.61). Silveira (1989, p. 63), posteriormente, para problematizar a marcante indiferença entre os sujeitos no bojo do capitalismo, comenta:

O que se elimina e se abstrai são as diferenças *qualitativas* dos outros e de si mesmo, que são precisamente as diferenças que possibilitam que os indivíduos se tornem *sujeitos*. Com isto quero dizer também que nas próprias subjetividades está plasmada, soldada, marcada, de uma maneira profunda, a *diferença* que, por excelência, torna os indivíduos, sob o capitalismo,

<sup>32</sup> O jornal The New York Times noticiou sobre danos físicos e emocionais vividos por mulheres, no Japão, que trabalhavam no comércio e em função dessa atividade precisavam sorrir ininterruptamente. “Makoto Natsume, médico da Universidade de Osaka, identificou a ‘síndrome da máscara de sorriso’, que leva as mulheres a reprimirem suas verdadeiras emoções, causando depressão, dores musculares e lesão por estresse repetitivo da face.” (BELKIN, 2008).

*indiferentes*: a diferença *quantitativa*; a *comparabilidade quantitativa* de si mesmo, dos outros e do conjunto das relações: a universalização da alienação.

Assim como esses autores, Castel (1998) no rastro da discussão sobre os elementos da perversidade do capitalismo, em um momento do seu texto “As metamorfoses do trabalho” aponta para o desamparo vivido pela classe trabalhadora com a falência do Estado de Bem-Estar que, guardadas as devidas diferenças em que este ocorreu, nos diversos países, fez ruir os direitos sociais dirigidos aos trabalhadores e implícitos a esse modelo. Castel comenta que no Estado de Bem-Estar o trabalho era parcialmente desmercadorizado e nos moldes atuais vive-se uma remercadorização deste, com acentuados níveis de precarização das relações trabalhistas e desemprego galopante.

Esse processo é tão avassalador que no caso brasileiro já se denomina a CLT, de “CLT flex.”, alcunha esta que representa todo um conjunto de flexibilizações nos direitos trabalhistas que vem ocorrendo em função do que Castel aponta em momento anterior. Uma das dirigentes do ANDES-SN que foi entrevistada para esta tese denuncia as graves situações ocorridas com docentes das IPES:

[...] tem uma coisa que se chama CLT Flex. [Com a] CLT flex [a questão fica] fortíssima, [visa-se] quebrar todas as garantias trabalhistas. A pessoa assina abrindo mão dos direitos que [deveria] receber. Tipo: o salário mínimo, o pagamento dos encargos diminui o suficiente para que eles [os empresários do ensino] possam ter [sua] margem de lucro, [os professores] assinam que estão recebendo o salário mínimo para por fora receber as benesses. Que benesses? Em forma de quê? É como se [o empregador] estivesse dando auxílio alimentação, como se tivesse dando auxílio transporte, aí eles vão recompondo, a faixa salarial. [Mas, na realidade, o professor] abriu mão. Ele abriu mão do contrato [...] Nesse contrato está rezando que ele recebe x. Isso é o que vai aparecer para o imposto que a instituição vai pagar. Mas, o salário que ele recebia antes, ele vai continuar recebendo. Como? Através desses penduricalhos que [é como] a gente chama. Recompõe transporte, transporte custa trezentos reais, aí eles ganham o auxílio transporte de trezentos, o auxílio alimentação de trezentos, com os trezentos que ele já [recebia] na carteira. O salário [recompõe] novecentos fica na base que ele recebia anteriormente [...] Mas, tem que [se considerar] que muitos desses valores, são inclusive muito abaixo do salário mínimo. (DIRIGENTE DO ANDES).

Intelectuais orgânicos da burguesia passaram a concentrar esforços para sedimentar idéias como a remercadorização do trabalho. Uma proposta alternativa com o intuito de associar alguns princípios da “moderna” social-democracia com elementos do neoliberalismo é o projeto da “Terceira Via”, concebido e designado com esse nome pelo sociólogo britânico Anthony Giddens. Configura-se, em sua essência, como “[...] um processo de ideologização maciça sobre a possibilidade de um capitalismo humanizado ou reformado.” (LIMA, 2007, p. 58). É uma proposta que tem sido buscada para fazer frente ao agravamento das contradições do capitalismo contemporâneo e ao desgaste do neoliberalismo clássico, com rupturas evidentes com a proposta da antiga social-democracia como, por exemplo, a eliminação dos direitos sociais adquiridos, pois toda e qualquer aquisição sob essa nova ótica deve se pautar pela ideologia do mérito e da competitividade do mercado, como forma de banir o comodismo

e a passividade trazidos pelo intervencionismo estatal que rebaixa a capacidade de iniciativa dos indivíduos de resolver seus problemas.

Esse processo ideológico corresponde ao que Gramsci (1991a, p. 62) denomina “ideologias historicamente orgânicas” que são ideologias que “[...] têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. [...]”

Ao comentar sobre essa nova versão do Estado de Bem-Estar em solo inglês Antunes (2005, p. 99) diz: “[...] a ‘Terceira Via’ acaba configurando-se como a preservação do que é fundamental do neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado.” Esse mesmo autor, em “Adeus ao trabalho?” aproxima toyotismo e social-democracia com um pertinente comentário: “Menos do que social-democratização do toyotismo teríamos uma toyotização descaracterizadora e desorganizadora da social-democracia.” (ANTUNES, 1995, p. 40).

O Brasil – país em que o Estado de Bem-Estar praticamente não teve expressão –, especialmente a partir da década de 90 tem se aproximado da doutrina de Giddens e vivido no campo do trabalho o acirramento das privatizações, reestruturação industrial, terceirizações, desemprego estrutural, aumento do emprego informal, fragilização do poder sindical, perda progressiva de direitos sociais e camuflagem das contradições e conflitos sociais com o avanço das atividades de organizações não governamentais, o terceiro setor<sup>33</sup>, que, como destaca Boito Júnior (1999, p. 84), ao lado das associações filantrópicas, tem “[...] desprofissionalizado e desinstitucionalizado os serviços sociais tornando-os precários e incertos, oferecidos mais como filantropia pública que estigmatiza a população usuária do que como direitos sociais [...]” Na opinião desse autor, inclusive isso é um retorno a um momento superado pelo Estado de Bem-Estar, que é a denominada filantropia capitalista do século XIX. Para a população usuária desse tipo de caridade resta-lhe “[...] o diletantismo filantrópico das comunidades solidárias, que, com suas sobras, desocupam os armários e preenchem as horas e as almas.” (GURGEL, 2003, p. 147).

Todos esses aspectos compõem a conjuntura da globalização e de suas reformas neoliberais, com políticas antidemocráticas que diluem as fronteiras público/privado e priorizam a esfera privada. Essa diluição faz parte de um conjunto de reformas nas instituições econômicas, políticas e sociais para o estabelecimento de um novo contrato social

---

<sup>33</sup> O IBGE em parceria com o IPEA, Gife e Abong realizou em 2002 o único levantamento nacional sobre o número de organizações não governamentais no Brasil e os dados registraram, até então, 275.895 organizações, empregando 1.541.290 pessoas. Diante desses números, como diz Antunes (2005, p. 113) o terceiro setor cumpre sua funcionalidade de “incorporar parcelas de trabalhadores desempregados pelo capital.”

fundado na noção de “bem público” (GIDDENS, 2001). As mudanças no contrato social, analisadas de forma crítica, demonstram que este exacerba o individualismo, não fornece nenhuma estabilidade e não reconhece os antagonismos. Trata-se, na verdade, de um falso contrato ou uma aparência de contrato que impõe suas condições aos mais fracos, isto é, os sem poder econômico, situados na base inferior da hierarquia social, portanto, nesse novo contrato privilegiam-se os processos de exclusão em relação aos processos de inclusão.

Uma importante contribuição para o entendimento dessa conjuntura é a realizada por Kuenzer (2002) na análise sobre uma nova dialética entre o mundo do trabalho e a educação. A autora discute sobre o que denomina “exclusão includente” e “inclusão excludente”. A primeira lógica (“exclusão includente”) refere-se à visão do mercado e diz respeito às muitas estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal e incluí-lo de forma precarizada. Algumas dessas estratégias são: recontração de um trabalhador com salários mais baixos, mesmo que este tenha a carteira assinada; contratação, através de empresas terceirizadas, para o trabalhador realizar a mesma atividade que fazia anteriormente; ou prestação de serviço como autônomo. A segunda lógica (“inclusão excludente”) volta-se diretamente para o campo da educação, e tem relação com as estratégias de inclusão nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Kuenzer (2002) destaca: a “empurroterapia”, isto se traduz em “ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração”. Outros exemplos citados são:

[...] a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”. (KUENZER, 2002, p. 93).

A autora salienta que as diversas formas de “exclusão includente” se articulam dialeticamente com as estratégias de “inclusão excludente” para fornecerem ao capital flexível a força de trabalho que lhe convém.

Ao analisar a capacidade de enfrentamento dos trabalhadores no contexto do novo contrato social, é importante que se compreenda o que está para além de palavras tão difundidas atualmente, como por exemplo, “negociação”, que do ponto de vista dos padrões significa redução de salários e de benefícios, que, diga-se de passagem, juntamente com a informalização das relações de trabalho não é característica apenas de empresas de pequeno porte. Como ressalta Boito Júnior. (1999, p.51): “[...] Ela é praticada também pelas grandes empresas, dentre outras maneiras, pelo recurso à terceirização – prática que permite que o

conjunto da burguesia tenha acesso democraticamente, à exploração sem freio dos trabalhadores [...].”

Outro autor que discute o choque nas relações entre capital e trabalho é Ferretti (2002, p.114), destacando que muitos dos direitos históricos foram frutos de lutas e negociações, contudo: “[...] 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.” E como foi comentado anteriormente, empresas de todos os portes lançam mão dos mais diversos artifícios para aprofundar a exploração de seus trabalhadores. É o acordo de trabalho, com um claro desfavorecimento do segmento dos trabalhadores, explicitando a diferença de poder entre as partes. Em outro momento do texto, Ferretti (2002, p. 115) denuncia: “[...] Isto pode significar, no limite, a ‘naturalização’ da produção capitalista e a negação, como ‘atrasado’, do embate político em torno de interesses divergentes.” Como enfatiza Alves (2006, p. 35) sobre a precarização das relações sociais na modernidade do capital: “No caso do mundo do trabalho, a *financeirização* pressupõe trabalho (e vida social) precário, elemento catalisador do *medo*, que é a matriz do consentimento.”

É com base nesse elemento medo que os patrões estabelecem relações com seus subordinados e as mantêm com base em diversos tipos de punições e ameaças. Marx (1969, p.89) sustenta que a relação capitalista é uma “[...] relação coerciva que visa extrair mais sobretrabalho mediante o prolongamento do tempo de trabalho [...].” Esse aspecto da coerção foi considerado por uma docente entrevistada ao se referir ao modo como os trabalhadores eram tratados na instituição a qual estava vinculada: “É coerção, porque sempre é punição e ameaça de punição, punição e ameaça de punição, se você não fizer isso... O tempo todo, o tempo todo.” (EX-DOCENTE DE IPES).

São inegáveis os conflitos de interesses que se explicitam na relação capital-trabalho e estes foram expostos de diversas maneiras pelos docentes entrevistados. Verificou-se esse aspecto, com muita ênfase na fala dos dirigentes do ANDES, que recebem denúncias de docentes submetidos aos mais diferentes tipos de constrangimentos e ameaças nas diversas IPES pelo Brasil. Os relatos desses conflitos também compareceram nas entrevistas dos docentes que atuam em IPES no Maranhão, em alguns casos sem a exata dimensão da exploração a que são submetidos nas instituições privadas, em outros com a total consciência de que é preciso se submeter às regras do jogo. Seguem alguns comentários:

Não há transparência financeira de modo algum, se você vai fazer um processo de negociação com a direção, você não tem nenhuma base do tipo: arrecada tanto dos estudantes, não tem informações, não abrem a fonte. Eles dizem: “Não temos condição de fazer negociação.

Estamos em crise, não temos dinheiro.” Batem o pé e você não tem como... Não há nenhum tipo de controle público sobre esse tipo de negócio [...] O patrão diz: “Eu sou o dono e aqui as coisas funcionam dessa forma, se você quiser assim. Se você quiser um emprego, tem que ficar aqui, submetida a esse tipo de jogo” [...] Então, eles ficam submetidos a um estado lamentável, ficam submetidos aos desígnios do patrão. (DIRIGENTE DO ANDES).

Houve uma época que iam demitir em massa, iam contratar novos professores para poder já contratar com uma hora aula menor. Na época era a melhor hora- aula paga em São Luís, então, não foi comunicado para os professores que isso iria acontecer [...] a gente ficou sabendo porque foi colocado um anúncio no jornal contratando professores. Nossa! A gente se reuniu, e resolvemos conversar com a direção, alguns professores resolveram tomar essa iniciativa, não foi o sindicato. Eu acredito, não sei se o sindicato ficou sabendo disso, mas na época a gente poderia ter recorrido e ele poderia ter feito alguma coisa, mas como é uma empresa particular, privada e não acho que isso daria em alguma coisa, sabe? Não acho que isso teria muito resultado, porque eles podem demitir quem quiserem a qualquer momento. Nós apresentamos uma proposta, que foi um pouquinho modificada e foi mais ou menos assim: Eles iam nos demitir para poder contratar novos professores. Existia a possibilidade de nós sermos demitidos e sermos recontratados e isso iria ser um problema também, o mesmo professor ser demitido e recontratado por um valor menor. Nós tivemos a nossa hora-aula reduzida e até hoje nós não voltamos a receber [o valor anterior]. Até hoje a gente continua na mesma situação, então, nós temos casos de professores que pediram demissão na época que não aceitaram que a hora-aula fosse reduzida, alguns professores foram realmente demitidos, alguns foram contratados e outros permaneceram, eu sou desde essa época. Tive a hora aula reduzida, estou lá até agora, a última reunião que nós tivemos agora no início do ano antes de começar as aulas, alguns professores tentaram puxar esse assunto, mas já no final da reunião, então, foi dado um jeitinho para que o assunto não se prolongasse, para que a discussão não se prolongasse e continuamos na mesma situação. (ENTREVISTADO 7).

Nesse contexto, os trabalhadores, de forma geral, se encontram em situação de maior fragilidade e de dependência dos ditames do patrão, na condição de ter que aceitar qualquer coisa. Essa última entrevistada expôs em outro momento a contradição entre os seus ensinamentos em sala de aula e o que o cotidiano de trabalho lhe possibilita viver:

É meio complicada essa situação, porque a gente vive dizendo para os alunos se valorizarem, tem que buscar cada vez mais coisas boas para vocês, buscar especialização, mais conhecimento, um ambiente melhor de trabalho. Eu trabalho com produtividade e qualidade de vida, [a disciplina] Psicologia Organizacional, então, a gente incentiva muito o aluno a fazer isso, mas na verdade, a gente sente dificuldade em fazer isso, porque a gente sabe que, por exemplo: Eu trabalho em duas faculdades particulares, moro aqui sozinha, eu me sustento, se eu for de encontro às normas dessa instituição, bater de frente com uma coisa que eu acho que está errada, eu posso ser demitida. E hoje em dia não está fácil você conseguir outro emprego. Alguém chega e [diz]: “Se você for um bom profissional você vai sempre arranjar emprego”. Vai, um dia, mas até lá o que eu vou fazer para me sustentar? (ENTREVISTADO 7).

Este relato expõe a submissão da força de trabalho, transformada em mercadoria, que se vê diante de um bloqueio ao exercício de sua liberdade no opressor sistema capitalista. Como diz Mészáros (1981, p. 232) se o capitalismo propaga a liberdade do homem de sua dependência direta da natureza, por outro lado cria uma escravização diante da “[...] ‘lei natural’ que se manifesta na alienação e reificação das relações sociais de produção”. E o autor conclui: “Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado ‘autônomo’.” Consagra-se uma oposição mundo individual e mundo social, o que propicia aos homens uma crença fervorosa em suas habilidades individuais, tratando de fazer valer o “cada um por si”, em padrões éticos

que legitimem a realização egoísta de cada homem e que tem se efetivado nos moldes de um “canibal individualismo” (FRIGOTTO, 2002).

Buscando uma contraposição ao sentido de “autonomia individual” propagado pelas relações capitalistas de produção, Mészáros (1981) considera que, nesse modo de produção, ela é absolutamente abstrata, há uma veneração imposta. É preciso que todos acreditem que ela é uma possibilidade real e ele analisa de forma apropriada: “Buscar o remédio na ‘autonomia’ é estar no caminho errado. Nossos problemas não resultam de uma falta de ‘autonomia’, e sim, ao contrário de uma estrutura social – um modo de produção – que impõe ao homem o culto dela, isolando-o dos outros homens.” (MÉSZÁROS, 1981, p. 240). E pergunta o que é possível fazer com essa “autonomia individual” nos limites do sistema capitalista que, por sua vez, vai contra a idéia de integração social, a idéia de equivalência entre os homens. Trata-se de uma estratégia enganosa de “[...] reduzir esse problema – que envolve muitos fatores econômicos, políticos, sociais, educacionais etc. – ao slogan psicológico vago, da palavra ‘autonomia’ imprecisamente sugerida.” (MÉSZÁROS, 1981, p. 241).

É por essa lógica que tem se propagado a idéia da gestão por competência, conceito este extensamente estudado por Ramos (2002) e afirmado como uma categoria de cunho individual em sua essência. A autora retoma o capitalismo dos anos 80 como o início de todo o processo de reestruturação das demandas em direção à preparação dos trabalhadores, pois, já nessa época, novas exigências estavam sendo colocadas para os mais diversos contextos de trabalho. Até esse momento a formação profissional se centrava na busca pela qualificação, as aprendizagens eram baseadas na prescrição das atividades de trabalho. Hoje, sob o paradigma da competência isso muda e reordena-se de forma significativa a relação trabalho-educação “[...] desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho.” (RAMOS, 2002, p. 39). Nesse contexto, a subjetividade, vista como algo construído de forma individual e descolada das condições concretas em que o sujeito está inserido, ganha um realce fenomenal.

Em uma análise diferenciada de Ramos (2002), Zarifian (1998, p.22) tece considerações sobre o processo de trabalho atual e lista o que considera “algumas evoluções nas grandes empresas”: o uso mais freqüente da prescrição de procedimentos, ao invés das definições do passo-a-passo da tarefa, o que requer certo espaço de iniciativa do trabalhador; a fixação de maneira precisa e mensurável dos objetivos a serem atingidos, com avaliação dos resultados alcançados, o que leva o trabalhador a intensificar por si próprio suas atividades de trabalho para dar conta de responder à autonomia que lhe foi delegada e, por fim, a dialética

entre competências do indivíduo e competências exigidas pelo cargo, na visão do autor: “[...] não é ao indivíduo que se associam as competências de autonomia e responsabilidade; é sempre o cargo que tem necessidades de autonomia e responsabilidade [...]” (ZARIFIAN, 1998, p. 23).

Todavia, o que fica evidente na administração atual é que as diferenças de ritmos e qualidades no processo produtivo são demarcadas pelas características subjetivas de cada trabalhador, que precisa agregar incessantemente mais elementos à sua competência e ganhar diferencial diante de seus colegas de trabalho.

Ramos (2002, p. 210), em uma análise mais ampliada, evidencia outros fatores fundamentais para a análise do padrão toyotista de exploração da classe trabalhadora:

Mas a produção do desemprego é também uma medida estruturalmente necessária à expansão dos mercados financeiros, característica da acumulação flexível. Essa expansão depende do desvio de capital da compra e venda de mercadorias (incluindo força de trabalho, instalações e equipamentos) para empréstimos e especulações. Em tais condições, uma crescente massa de capital deve ser retirada do comércio e da produção e permanecer líquida para evitar riscos e problemas de investimento num ambiente crescentemente competitivo e de negócios incertos.

Nessa corrida contra o desemprego algumas práticas vão sendo sutilmente permitidas: ser desleal, desqualificar o colega, omitir informações, entre outras tantas. Muitos trabalhadores sentem-se incomodados com esse clima de desconfiança reinante e buscam alternativas para não serem surpreendidos, como a que foi buscada por uma docente que exerceu cargo de direção em uma IPES e atualmente está apenas com as atividades de sala de aula: “Quem era meu secretário era meu irmão, porque eu trouxe de propósito, numa instituição dessa não se pode confiar em ninguém.” (ENTREVISTADO 1).

Toda essa conjuntura que permeia as situações de trabalho é envolvida num clima de medos, angústias e tensões. Sobre essa efemeridade nos laços sociais Bauman (2004, p. 112) afirma:

Uma inédita fluidez, fragilidade e transitoriedade em construção (a famosa ‘flexibilidade’) marcam todas as espécies de vínculos sociais que, uma década atrás, combinaram-se para constituir um arcabouço duradouro e fidedigno dentro do qual se pôde tecer com segurança uma rede de interações humanas. Elas afetam particularmente, e talvez de modo mais seminal, o emprego e as relações profissionais.

Com o fechamento de muitos postos de trabalho no mercado formal e as altas exigências para conseguir os poucos que restaram, as formas de elevação do status social e/ou aquisição de bens diversificaram-se. Com a latente insegurança profissional e material, no mundo do trabalho, a máxima tem sido: “tudo vale desde que seja para ganhar dinheiro”. Tal contexto revela que:

O trabalho social abstrato, independente da função ocupacional pela qual se reveste, não deixa de ser um simples meio para se “ganhar a vida”, ou seja, se transforma numa realidade sufocante e opressora, a consumir tempo, exaurir as energias, limitando as perspectivas para o pleno desenvolvimento. (MARTINS, 2005, p. 128).

O trabalhador se desfaz gradativamente de sentimentos de solidariedade, valores e princípios morais, acentuando assim um perigoso processo de desumanização. Pensar no outro passa a ser considerado como algo antiquado. Ao referir-se a esse processo Bauman (2004, p. 106) constata que: “[...] O que conta é chegar ao topo e lá permanecer [...] Vale a pena persegui-lo por si mesmo, por mais caro que isso saia para os derrotados e por mais profundas e incorrigíveis que sejam as formas como isso pode depravar e degradar os vitoriosos.”

No que diz respeito aos pactos de confiança há restrições aos interesses comerciais e a lealdade pode ser rompida ao sabor da mudança desses mesmos interesses. Laços sociais constroem-se num terreno instável e fluido. Nesse contexto: “[...] As qualidades do bom trabalho não são as mesmas do bom caráter.” (SENNETT, 1999, p. 21). Certamente, o bom trabalho a que esse autor se refere é aquele visto sob a lógica da empresa, onde a palavra de ordem é: “salve-se quem puder”. É sob esse lema que muitos trabalhadores estão sobrevivendo no mundo do trabalho contemporâneo. Em duas entrevistas realizadas para esta tese, foi apontada pelos docentes a subserviência requerida aos cargos de chefia:

[...] para estar [na IPES] em um cargo de direção tem que ser conivente com a política da instituição, quem entra é porque precisa muito, e você sabe um critério importante: quem precisa, não está lá pela competência, mas pela subserviência, são muito subservientes... É triste. (ENTREVISTADO 4).

E a idéia que ela [a chefia] passava é que ela vestia a camisa da empresa de tal forma que não olhava os benefícios que podia trazer para o aluno, mas apenas para a instituição. (ENTREVISTADO 7).

Mas há posturas diferenciadas, como a relatada na entrevista com um ex-coordenador de curso, da mesma IPES a que esses docentes se referiam, que citou algumas tarefas desse cargo que ele as denominou de “trabalho sujo”, realizadas com muito desconforto, mas enfrentadas à sua maneira. Disse ele:

Porque o aluno não podia fazer prova se tivesse inadimplente e também no início do semestre letivo o coordenador tinha que ir à sala e convidar os que não se matricularam a não ir mais. É assim, não pagou não fica. O coordenador tinha que fazer esse trabalho sujo [...] Tirar o aluno de sala de aula, indicar professor para ser demitido [...] Eu nunca indiquei, chamava o professor explicava a questão das disciplinas e no final ele sabia que eu não estava colocando por questão pessoal. A gente vivencia essas situações extremamente constrangedoras. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

A citação anterior de Sennett (1999) sobre as qualidades do bom trabalho e o trecho dessa última entrevista trazem à tona uma discussão sobre a discrepância que, freqüentemente, ocorre entre os princípios que balizam as ações da empresa e os valores éticos e morais internalizados e defendidos pelo trabalhador. Dejours (1999, p. 36) considera que o trabalhador, nessas situações constrói estratégias defensivas para “[...] tornar tolerável o sofrimento ético”, que diz respeito a um tipo de sentimento que ele experimenta “[...] ao cometer, por causa de seu trabalho, atos que condena moralmente.” Tal discrepância é um

elemento que contribui para a perda de sentido no trabalho. Esse desconforto também foi manifestado por duas docentes entrevistadas, ao lembrar o quanto é difícil e sofrido viver essa discrepância:

Eles querem simplesmente lucro e aluno, lucro e aluno, e [então] a gente na Coordenação que é esse mediador, você quer uma coisa diferente. Então, assim você se sente... Como é que eu quero dizer? Você se sente desconfortável, porque de alguma forma, tem que fazer esse papel da mantenedora, de querer aluno, de querer aluno [e] tudo mais, sem qualidade. Enquanto, [por outro lado] você não pensa dessa forma e isso gera assim, vamos dizer um mal-estar na gente muito grande, um desconforto muito grande [...] (ENTREVISTADO 1).

[...] aí que vem a questão do stress, não só a cobrança, mas coisas que você percebe enquanto profissional que você não compactua e aquilo te adoeca. Te adoeca mesmo. (ENTREVISTADO 5).

Nesse contexto de capitalismo insaciável uma pergunta se sobrepõe às relações humanas: “*o que eu ganho com isso?*”, apontando assim para a superficialidade e a materialização de comportamentos e sentimentos. Isso demonstra que na realidade desse sistema econômico: “[...] Aproximar-se, colocar-se ombro a ombro e trabalhar em equipe fazem muito sentido enquanto [...] ajudam a avançar em seu próprio caminho. Mas perdem a razão de ser quando não trazem mais benefícios.” (BAUMAN, 2004, p.110).

Contudo 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, que se sobrepõe à prática do trabalhador isolado em sua máquina dando conta de uma produção em série (MANCEBO, 1999). A habilidade de trabalhar em equipe e de se relacionar bem com os colegas são requisitos cada vez mais valorizados em um mundo de empresas globalizadas, que precisam freneticamente eliminar suas concorrentes e aumentar seus lucros. Esse é um padrão apreendido e veiculado nas salas de aulas, quiçá desde os níveis infantis até a graduação e pós-graduação, como expressou uma professora entrevistada.

Eu percebo um fenômeno na [IPES] que se repete: Eles não são muito amigos, as turmas são grupinhos, são rígidos os grupos, então, eu tento trabalhar também isso, a relação. A empresa hoje não aceita isso, é concorrência com colaboração, está entendendo? Eu vejo assim que um não quer ajudar o outro. É um trabalho que a gente tem que fazer. (ENTREVISTADO 6).

Como lembra a professora, hoje é “concorrência com colaboração” e nessa perspectiva, ao articular individualismo e trabalho em grupo, o trabalhador também precisa lançar mão de sua “competência coletiva”. Para essa discussão as contribuições de Schwartz (1998), comentadas anteriormente, sobre “qualidade sinérgica” são bem lembradas. Ele afirma sua preferência por esta terminologia em detrimento do termo “competência coletiva”, pois, segundo ele, o que ocorre num trabalho coletivo é muito mais que cooperação, mas uma sinergia que implica em ajustamentos de uns aos outros não facilmente identificáveis e descritíveis e de ordem complexa, que demandam muito esforço de cada um dos envolvidos. Zarifian (1998, p.24), por sua vez, lembra que para fazer face aos imprevistos inerentes às

atividades de trabalho, encontros e interações são requeridos, “[...] todos os que forem necessários para que uma rede de atores domine e desenvolva o evento, quando este alcança uma dimensão que ultrapassa a competência isolada de um indivíduo.”

Mas, também no caso do trabalho em grupo, a prática da competição entre equipes é muito apropriada para o sistema capitalista, que ao nutri-la tem condições de fazer germinar mais acumulação e concentração de riquezas. No aspecto coletivo, respaldado por esse princípio, encontram-se aquelas pessoas que estão agregadas pela “[...] partilha superficial de valores e/ou laços defensivos de solidariedade comunal.” (LOPES, 2006, p. 18).

O padrão de acumulação flexível articula exacerbação da individualidade e trabalho em equipe. Este também encontrado sob denominações como: “células de produção”, “times de trabalho”, tudo sob a orientação de novas técnicas de gestão da força de trabalho, incorporação de recursos tecnológicos, que buscam “[...] ao menos no plano discursivo o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores [...]” (ANTUNES, 2005, p. 52).

Um dos efeitos do trabalho coletivo na forma como proposto atualmente, é que ele trouxe para dentro da equipe o controle de cada trabalhador ao ritmo do colega e ao seu próprio, atentando para a qualidade do que está sendo produzido, em um incessante monitoramento de tudo e de todos. Assim se reduz o conflito vertical no ambiente das empresas, com grande tendência de ampliação do conflito horizontal, isto é, na relação entre os pares, podendo ser este mais um elemento favorável à desarticulação dos trabalhadores no âmbito sindical<sup>34</sup>. Paulani (2006, p. 80) comenta que essa característica própria do toyotismo se sobrepõe ao modo taylorista de organização do trabalho, pois:

[...] aproveita o valor do uso da força de trabalho em sua totalidade (habilidades físicas e mentais) e, melhor ainda, consegue isso economizando postos intermediários de gerência, já que faz com que os trabalhadores se vigiem uns aos outros, reduzindo-lhes a disposição de agirem como classe.

Concorda-se inteiramente que essa redução do poder hierárquico, o ambiente de maior “participação” e “autonomia” do trabalhador, a diluição das fronteiras entre concepção e execução são elementos singulares do modo de produção toyotista, além de sedutores e estratégicos dentro dessa lógica, mas, em nada reduzem o estranhamento do trabalhador em seu processo de trabalho, em geral o agravam. Nas palavras de Antunes (2002, p. 42, grifo nosso): “O *estranhamento* próprio do toyotismo é aquele dado pelo ‘envolvimento cooptado’, que possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho.” Esse envolvimento corresponde ao que Ramos (2002, p. 198) denomina o princípio da adaptabilidade que

<sup>34</sup> Gurgel (2003, p.119) analisa que no neoliberalismo: “Os sindicatos, nesse quadro de desgaste material e ideológico, se fragilizam, deixando de exercer papel relativamente bem-sucedido, nos anos anteriores, de instrumento de pressão na disputa dos fundos públicos e na defesa dos direitos conquistados.”

conjuga responsabilidade e compromisso com flexibilidade diante das incertezas, tudo isso “[...] mediante um gerenciamento exercido sobre a personalidade do trabalhador.” Dessa forma, comenta a autora, cria-se um contexto mais apropriado para a internalização dos valores da empresa e de seus modos de controle.<sup>35</sup>

Um dirigente do sindicato dos trabalhadores em estabelecimento de ensino da rede particular do Maranhão relatou um exemplo de cooptação muito utilizado por alguns patrões:

O patrão muito sabiamente dá um caráter diferenciado [para] um determinado funcionário. [Embora] todo mundo [esteja] no mesmo patamar, [por exemplo] Serviços Gerais, [então] ele chega e diz: “A partir de hoje tu és encarregado!”, [oferece] dez reais no salário para ele, [desse modo] ele não se sente mais pertencente à classe [trabalhadora], ele está mais próximo [da classe do] patrão, ele está aburguesado. Ele é um proletário-aburguesado, então, ele passa a ver os outros com diferença. Então, é uma estratégia que os patrões usam muito: “Olha, tu não és funcionário, tu és de confiança!” [...] Conquista... E inibe a adesão ao sindicato. (DIRIGENTE DO SINTERP).

O capitalismo flexível tem sido extremamente hábil em inovar nas formas de persuasão e cooptação aos valores da empresa e expropriação da força de trabalho. Uma recente novidade é a busca da espiritualidade para garantir melhor lucratividade às empresas, pois todos os “colaboradores”<sup>36</sup> de uma organização ali se encontram para servir, a partir de um elevado nível de autoconhecimento que o desenvolvimento da espiritualidade requer e que independe de influências religiosas. Alguns depoimentos mostrados na reportagem intitulada “Valores da ALMA e da ORGANIZAÇÃO”, como os do presidente de uma empresa de recrutamento de executivos expõem os objetivos da proposta:

Nessa hora, temos sinergia e quase uma catarse, com todos se disponibilizando e se doando para o bem da empresa. Ganha a companhia e todos os funcionários com uma maior lucratividade. As pessoas ficam felizes porque estão sendo usadas em sua plenitude e a empresa ganha porque está utilizando todos os recursos disponíveis na sua potencialidade máxima. (DE LUCCA, 2007, p. 34).

Apesar da ancoragem em elevados valores morais e éticos para melhorar as relações humanas no espaço organizacional, ficam nítidos os objetivos de cooptação, expropriação da força de trabalho e percepção dos trabalhadores como “recursos”, cuja produção deve ter o mesmo nível de rentabilidade dos equipamentos. Como explicita Frigotto (1995, p. 99):

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria *vulnerabilidade* que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta.

Contudo, há de se considerar que essas inovações nos modos de cooptação encontram a resistência de sujeitos que, com análises críticas percebem o que está por trás das mesmas e

<sup>35</sup> A aceitação dessa lógica justifica a seguinte fala de uma professora: “Então, ela [a instituição] sabe, quando um professor falta muito ele vai pra rua. O que é lógico e é certo. O cara não está produzindo nada, não está nem dando aula. Ele tem que dançar mesmo. Eu acho isso certo, em qualquer instituição, tanto pública como privada.” (ENTREVISTADO 2).

<sup>36</sup> Muitas empresas atualmente preferem o uso desse termo para se referir aos seus trabalhadores como forma de envolvê-los na busca pela lucratividade, embora os lucros não sejam distribuídos de forma equitativa. É um fino recurso de cooptação e de adesão aos valores da empresa, dirimindo possíveis embates.

têm, na contramão dos acontecimentos, mantido posturas éticas e solidárias desconectadas da perspectiva do lucro, e, com isso, disseminam, no campo familiar, profissional e político, exemplos de contrapontos à lógica dominante. São movimentos de resistência, individuais e coletivos, que são gerados nessa complexa realidade social.

Alguns dos entrevistados relataram suas diferentes manifestações de resistência à lógica dessas instituições: formas explícitas ou não, individuais ou coletivas, ao buscarem estar mais em sintonia com seus valores éticos e humanos.

[...] às vezes a gente que está lá perto conhece que o aluno que está em [IES] privada não necessariamente é o aluno mais rico, pelo contrário, às vezes [ele] está nas públicas, e [então] você que está ali, às vezes tenta, vamos dizer fazer um trabalho extra com o aluno, para ele não entrar na segunda chamada, porque [nesse caso] são trinta, quarenta, cinqüenta, oitenta reais [...] eu peço às vezes um horário extra para um professor que ele vai só entregar a nota, para poder estar fazendo esse trabalho paralelo com os alunos da recuperação. E [nessa situação] eu não estou ganhando nada, quem está ganhando é o professor daquele horário ali. Mas, [então] a gente precisa às vezes fazer isso por conta do aluno, não da instituição [...] É, então, assim, dessa forma que mesmo estando [em] uma Coordenação, mesmo estando como professor, eu nunca fiquei assim... no sentido de fazer o jogo e prejudicar o aluno. (ENTREVISTADO 1).

É uma luta contra a corrente. O prazer [acontece] quando a gente consegue defender com êxito uma determinada luta. A gente consegue fechar essa luta, e [eu] tenho muito prazer. Eu comemorei, eu pulei quando o Ministério Público deu ganho, [quando] readmitiu os professores [da UNIMEP]. Me dá muito prazer, vê que tem gente disposta a criar uma seção sindical, porque ninguém fica impune, nem imune dessa criação. Ela acaba sempre revertendo em algum tipo de problema. Atividade sindical ela não é realizada sem dor. (DIRIGENTE DO ANDES).

Eu me considero sim uma professora que exige, mas eu exijo o que dou, jamais cobro o aluno o que não dou, então, eu tenho dificuldade de ceder a regras que são incompatíveis com os meus valores profissionais e pessoais. Se elas se distanciam daquilo que eu acredito que é importante para uma formação profissional e pessoal, eu não cedo, e foi isso que me levou a pedir demissão dessa instituição [...] a Coordenadora pediu para que eu não deixasse a instituição e eu repeti uma frase que ela tinha dito para mim assim que eu cheguei, numa das reuniões, “Quando você estiver insatisfeita, ou insatisfeito com a instituição, saia”. Foi isso que eu fiz. São incompatibilidades com as regras da instituição, então, eu não tenho como e por que continuar [...] eu tenho uma certeza muito forte de que se eu não tivesse pedido demissão naquele momento, eles iriam me demitir um pouquinho de tempo depois e eu preferi pedir demissão para mostrar que eu não ia me submeter. (EX-DOCENTE DE IPES).

Os questionamentos e reclamações tendem a ser vistos como uma inadaptação ao mundo do trabalho, ficando o trabalhador na mira de futuras demissões. Na maioria das vezes não há nenhum pudor dos padrões quanto à efetivação dos denominados “atos anti-sindicais”. Isso foi bastante recorrente na fala dos dirigentes sindicais:

Há pressão direta, há intimidação. Eles acham... “Se você se sindicalizar, você pode perder o emprego”. É ostensivo, não há dissimulação. Na escola em que eu trabalho as pessoas mais ligadas à direção não se sindicalizam [...] A associação que o patrão dá é que sindicato é uma coisa nociva ao funcionário. Porque prejudica a ascensão profissional. (DIRIGENTE DO SINTERP).

[...] na hora da gente formar sessão sindical para incluir essas pessoas, a gente não consegue porque a instabilidade é muito grande, então, onde elas estão consolidadas no ANDES: na ADUCSAL, na ADUNIFOR e na ADUNIMEP. E as outras são pequenas seções sindicais com dificuldades enormes de sobrevivência, porque quando eles vão filiar, vão sindicalizar um professor, ele sofre com os atos anti-sindicais, que vão desde demissão, até o escanteamento do professor que gera um nível de tensão tal, que ele acaba pedindo para sair. (DIRIGENTE DO ANDES).

Uma professora entrevistada lembrou uma situação vivida na instituição da qual se desligou. Tal situação denota, inclusive, o desconforto que esses questionamentos geravam em outros trabalhadores, o que pode indicar a incorporação, por estes, do discurso da empresa, mesmo sem isso lhes ser consciente:

No [IPES] existia um professor que fazia parte do sindicato, toda vez que ele levantava a mão para falar alguma coisa, para reclamar sobre alguma coisa a gente já sentia... aquele clima, sabe? Aquele clima pesado, tanto que hoje ele não trabalha mais lá, não sei em que situação saiu, mas toda vez a gente ficava receoso na hora que ele levantava a mão para falar a gente dizia: “Th! Aí vem confusão”. A gente sabia que dava sempre confusão, quando ele levantava a palavra para defender os professores e falava em nome do sindicato a gente sabia que a instituição iria rebater de alguma forma. (ENTREVISTADO 7).

Um dirigente sindical entrevistado justificou da seguinte forma a incorporação, pelos trabalhadores, do discurso do patrão:

A senhora que é da área da educação sabe o que é a incorporação do discurso da classe dominante. O dominado reproduz o discurso como se fosse dele e não se dá conta. Ele faz discurso contra a instituição que defende os direitos dele, [diz] que o sindicato não presta, só vem para se apropriar do dinheiro, que é um bando de baderneiro, quer dizer um discurso que não é dele. (DIRIGENTE DO SINTERP).

As ameaças explícitas ou não de demissão e a incorporação do discurso patronal foram também trazidos por outra docente que relatou uma situação vivenciada em sua IES:

[...] o sindicato foi lá e disse que aquilo era ilegítimo, ilegal, e que a instituição jamais poderia ter combinado, mesmo que fosse tirado os 10%, mas o salário não deveria ser diminuído e sim ser aumentado. Quando esse rapaz falou que aquilo era uma molecagem. Era imoral, ilegítimo. Todas as falas, todos os professores, eu até achei que o rapaz ia sair linchado de lá. Cem por cento da fala, todos os professores estavam a favor da instituição e contra o sindicato. (ENTREVISTADO 5).

Esses depoimentos fazem lembrar a análise de Kehl (2005) sobre o ressentimento camuflado da sociedade brasileira que, entre outros pontos, ressalta o processo de identificação que ocorre dos oprimidos com seus opressores, que desloca a indignação para os próprios pertencentes à classe subjugada. Diz a autora: “Se a elite dominante ocupa o lugar do ideal, os membros das classes subalternas interpretam sua própria miséria como fracasso; nessa lógica, é mais fácil culpar os companheiros da mesma condição social, vistos como concorrentes, do que questionar as regras do jogo.” (KEHL, 2005, p. 168).

Mas, nesse sistema, isso se faz necessário, pois, lealdade, compromisso e identificação com os valores da empresa são requisitos exigidos do trabalhador intensamente explorado, com performance de equilibrista, que vê sua competência sendo colocada sob suspeita cotidianamente, num clima de insegurança, competição e seleção permanente. Entretanto, a mesma empresa que exige compromisso, pode rompê-lo a qualquer momento. Antunes (2005, p. 89) ao comentar sobre essa e outras marcantes contradições do sistema capitalista diz:

É como se o discurso do *envolvimento racional* dos trabalhadores, propalado pelo capital, se defrontasse cotidianamente com sua efetiva negação, manifestada na intensificação do trabalho, no risco iminente de desemprego, na diferenciação por gênero, na qualificação, na idade etc., entre tantas fraturas presentes no mundo produtivo, condicionantes estes que se mostram como dotados de *irracionalidade* para o mundo do trabalho.

A prioridade dos esforços é voltada para a produção de mercadorias e para a valorização do capital, em um acirrado processo de eliminação do valor de uso dos produtos, o que resulta na diminuição da vida útil destes, aceleração do ciclo reprodutivo e exacerbação do consumo. Esse contexto de relações fluidas e perversas expõe a degradação da força humana de trabalho, destrói progressivamente o meio ambiente e superdimensiona o capital tecnológico. Todo esse processo faz Antunes (2005) destacar, em suas análises, os seguintes elementos constitutivos dessa fase da reestruturação produtiva do capital: o desemprego estrutural, a precarização ampliada da força de trabalho e a destruição em nível global da natureza.

A destruição global do meio ambiente vem sendo agravada pela curta vida útil de todo e qualquer produto produzido sob o marco do capitalismo destrutivo, com a insígnia da “qualidade total”. Uma falácia, diga-se de passagem, muito bem armada por esse sistema que apregoa boas qualidades aos produtos, no entanto, isto não significa durabilidade destes, mas a incessante descartabilidade<sup>37</sup>, com produção excessiva de lixos, dos mais diversos tipos, e poluição em alto nível, tudo para fazer girar com muita rapidez o ciclo produção-consumo. Na definição de Gurgel (2003, p. 144) qualidade total é um “[...] processo manipulatório do mercado, em que a obsolescência planejada e acelerada rompe as restrições do mercado, com inovações constantes dos produtos, cujo tempo de vida útil diminui a cada lançamento.” As indústrias de computadores e de telefonia celular são exemplos muito emblemáticos dessa realidade. Como diz Kurz (1999, p. 189): “Por fim, os vencedores do Ocidente estão cavando sua própria cova mediante a potência de destruição ecológica do sistema produtor de mercadorias.”

Outro dado bastante grave é a atribuição de responsabilidades colocadas sobre os ombros dos trabalhadores e assumidas por estes, quanto à sua inserção, manutenção e exclusão do mundo do trabalho, com argumentos de que eles precisam adquirir a qualificação exigida (diplomas) e buscar, incessantemente, sua própria superação, que significa ser cada vez mais competente nas atividades que desempenham. Esse fato foi mencionado por alguns entrevistados e se percebe o quanto, muitos trabalhadores já assumiram essa responsabilidade:

Você se vira, porque senão daqui a pouco é mais ou menos assim: “Procura te qualificar porque nós não vamos poder te manter se não for com Mestrado”. (ENTREVISTADO 3).

Quando termina a graduação, o aluno diz: “Ah, professora, agora eu vou pra pós”. Parece que já está na cabeça deles, sair da graduação tem que fazer uma pós. (ENTREVISTADO 5).

---

<sup>37</sup> Harvey (1996, p.148) comenta que: “A meia vida de um produto fordista típico, por exemplo, era de cinco a sete anos, mas a acumulação flexível diminuiu isso em mais da metade em certos setores [...]”

Eu estou estudando para ver se meu salário melhora, porque... (Risos) Por outra via eles alegaram que não tem como, que está dentro do patamar, então eu tenho buscado outras vias. (ENTREVISTADO 6).

Contudo, essa falácia da qualificação para o trabalho e do desenvolvimento de competências é:

[...] uma manifestação mais ideológica do que de uma necessidade efetiva do processo de produção. A qualificação e a competência exigidas pelo capital muitas vezes objetivam de fato a *confiabilidade* que as empresas pretendem obter dos trabalhadores, que devem entregar sua subjetividade à disposição do capital. (ANTUNES, 2005, p. 52).

A qualificação e a competência para o trabalho, no capitalismo contemporâneo, remetem necessariamente à discussão de uma preciosa norma do neoliberalismo, condutora das relações que se efetivam entre pessoas, grupos ou nações – a competitividade. Esse componente que sustenta a vitalidade do capitalismo flexível pressupõe, necessariamente, diferenciações e exclusões entre as partes.

Mas, como entrar em um esquema de competitividade onde os jogadores detêm condições desiguais no jogo? Esse é o espírito primordial do capitalismo. Trazer para a superfície uma aparência de igualdade de condições a todos. Os vencidos são excluídos de uma realidade, da qual sempre foram apenas figurantes, e “[...] são levados a se considerar indignos dela, e, sobretudo responsáveis pela sua própria situação, que julgam degradante (já que degradada) e até censurável. Eles se acusam daquilo de que são vítimas.” (FORRESTER, 1997, p. 11).

O capitalismo gera um “exército de reserva” e sustenta a argumentação de que as exclusões e inclusões das oportunidades de trabalho se dão sob a insígnia da competência, que, por sua vez, atrela-se fortemente ao conceito de empregabilidade, no qual se encontra a idéia de que o indivíduo deve agregar qualidades ao seu repertório profissional para competir no capitalismo flexível. Isso demonstra que: “O desemprego, antes um flagelo que lembrava a triste mancha da crise dos anos 1930, assume uma feição naturalizada, parte integrante de um modelo de vida social *darwinista*, onde se entende que a sobrevivência no mercado é um processo de seleção natural.” (GURGEL, 2003, p. 119).

A expressão “exército de reserva” compareceu em alguns discursos dos entrevistados, como representação da análise crítica dos mesmos sobre a precarização do trabalho docente nas IPES:

Porque o professor era contratado para aquela cadeira, [ao finalizá-la] o soltavam e depois queriam que o professor estivesse ao bel-prazer deles, como exército de reserva mesmo. (ENTREVISTADO 1).

Hoje você tem dezesseis [turmas], amanhã virou o semestre, sumiu uma turma porque houve evasão, se quiser ficar fica, se não quiser... Tem quem quer. É um exército de reserva, porque as pessoas não estão empregadas num lugar só. (DIRIGENTE DO ANDES).

Nesse contexto, as qualidades não se resumem aos aspectos técnicos de uma atividade

de trabalho, mas requerem, também, um aprendizado do chamado “jogo de cintura” ou o princípio da adaptabilidade, a ser exercido em uma mesma empresa ou em outra, na medida em que “[...] a mudança de emprego passa a ser uma contra-medida ao desgaste da competência profissional dos indivíduos.” (RAMOS, 2002, p. 282). Tudo isso sem se deixar dominar por sentimentos como: medo, ansiedade, desespero, raiva, pelo contrário, deve-se enfrentar tudo com otimismo e autoconfiança (como se isso fosse possível!). Nessa perspectiva, a autora conclui que “[...] são as capacidades de ordem psicológica, muito mais que as de ordem técnica, aquelas intensamente solicitadas.” (RAMOS, 2002, p. 250). Isso guarda proximidade com as discussões de Gurgel (2003, p. 27) sobre as exigências na formação das novas técnicas gerencias no capitalismo contemporâneo:

Os gerentes são armados, na sua formação, não apenas, da razão instrumental, que os faz gestores da reprodução econômica. Mas também o são, e hoje de modo privilegiado, gestores da reprodução das condições de produção, dentre elas as condições ideológicas e a condição social convenientes.

Voltando a Ramos (2002), percebe-se que a autora ao discutir os conceitos de qualificação e competência, apoiada em diversos autores, atribui à competência um caráter instável, de algo que está sempre sendo colocado à prova. Quanto à qualificação, esta tem sua validade certificada pelo diploma e pelo tempo de exercício profissional. Ambas são voltadas para características adquiridas individualmente, levando-se em consideração que a velocidade das mudanças conduz à necessidade de revisões permanentes de adequação dos indivíduos aos seus postos de trabalho, resultando daí promoções ou até mesmo, demissões, conforme seus resultados. Esta autora ao finalizar seus estudos sobre a “Pedagogia das Competências”, conclui:

A competência, inicialmente tomada como fator econômico e aspecto de diferenciação individual, reverte-se em benefício do consenso social, envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe: a capitalista; ao mesmo tempo, forma-se um consenso em torno do capitalismo como único modo de produção capaz de manter o equilíbrio e a justiça social. Em síntese, a questão de classe é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural. A flexibilidade econômica vem acompanhada da estetização da política e da psicologização da questão social. (RAMOS, 2002, p. 291).

Na pesquisa realizada para esta tese verificou-se que todos os docentes entrevistados relataram passar, com certa periodicidade, por processos de avaliação de suas atividades profissionais, o que vai ao encontro do que foi comentado anteriormente sobre as revisões periódicas que ocorrem para verificar a competência e adequação dos trabalhadores aos seus postos de trabalho nas organizações contemporâneas. Os seus dirigentes justificam que esse processo se faz necessário para que o trabalhador dê conta de produzir com qualidade, pois ele: “[...] é responsável pela mercadoria que fornece e que tem que fornecer com certo nível de qualidade se não quiser ceder o seu lugar a outros vendedores de mercadorias do mesmo

gênero.” (MARX, 1969, p. 100). Isso significa que os trabalhadores estão correndo constantes riscos de verem seus lugares serem ocupados por outros que se apresentem como mais competentes. Sobre essas avaliações, os entrevistados assim se expressaram:

[...] porque lá no [IPES] todo semestre tem um sistema de avaliação, eles avaliam tudo. Desde se você leu o programa de disciplina no primeiro dia de aula, até se eles [alunos] querem você como professor de novo. (ENTREVISTADO 3).

Há um processo, só que o professor não toma conhecimento do resultado. Não é dado um *feedback*., não é socializado e nem conversado, a punição só vem para ele receber mais ou menos disciplinas. A avaliação é um documento formal onde o MEC exige e eles têm que atender. Mas, quando querem prejudicar, eles pegam uma pasta, colocam todo teu histórico e provam isso. Fazem um dossiê juntando tudo. (ENTREVISTADO 4).

Professor que não está dando certo vai embora [...] a gente recebe um gráfico por turma. Você sabe qual foi a turma que gostou do seu trabalho e a turma que não. E a Diretora Acadêmica tem um mapa de desempenho de todos os professores [...] todo semestre é uma enxurrada de demissões aqui. Todo semestre, por conta de má avaliação. E a questão mesmo, é quando o professor não está dando conta da exigência. (ENTREVISTADO 5).

Quanto aos professores, a direção procurava os coordenadores para ratificar o conteúdo da avaliação dos que iam para lista de demissão, pois tu sabes... O aluno quando não gosta do professor, pode detonar com ele [...] No início, o aluno dizia qual professor ficava e qual saía, ele acabava determinando. De 2000 para cá, ele não sai só porque o aluno quer, precisa de uma conjunção de fatores. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

Esse movimento de intensa substituição dos trabalhadores marca a história do capitalismo. Os referenciais marxiano e marxista registram que a classe burguesa, representante da sociedade capitalista, propôs uma forma dinâmica de organização da sociedade, considerando, desse modo, todas as formas anteriores, tipos que ressaltavam a determinação “natural” e fixavam o lugar do indivíduo na sociedade. Pode-se dizer com isso, que ela conseguiu avançar “[...] para a construção do seu domínio de classe, que assinalou, em face da feudalidade, um gigantesco progresso histórico.” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 18).

A ordem capitalista estabeleceu a igualdade jurídica (todos são iguais perante a lei) e a ilusão de superação dessa condição fatalista e limitada gerando, a cada instante, novas necessidades nos indivíduos que são incitados a acompanhar as mudanças desse modelo de organização social. A incessante produção de necessidades é o motor do capitalismo, cuja satisfação, entretanto, está na correspondência direta com a quantidade de riqueza acumulada. Isso demonstra que a igualdade econômico-social não se concretizou (nem poderia nesse sistema social) e sem ela “[...] a emancipação humana é impossível.” (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 19).

A diferença marcante da sociedade capitalista foi estabelecer o artifício da igualdade de oportunidades, que são aproveitadas conforme competências a serem desenvolvidas por cada sujeito individualmente. Dessa maneira, criou um clima favorável para a aceitação de todas as medidas a serem tomadas no caminho da acumulação de riquezas, tornando a

exclusão social um processo “justo”. Esse mecanismo tem possibilitado o refinamento de recursos ideológicos extraordinários, cujos efeitos acentuam processos contraditórios de alienação e, por outro lado, de transformação do indivíduo e de suas relações sociais (LÉDA, 1998).

Sobre essa falácia da mobilidade social no capitalismo Forrester (1997, p. 58) denuncia a concentração de renda, as exclusões, rejeições e promessas cínicas de integração e diz: “É imediata e flagrante aqui a situação de injustiça e de desigualdade, sem que os interessados sejam os responsáveis, sem que eles próprios se tenham colocado nessa situação. Seus limites já estavam fixados desde antes de nascer [...]” Sobre a disfarçada indiferença, a autora comenta que: “[...] a sociedade desperta sempre assustada, escandalizada: ‘eles’ não se integram; ‘eles’ não aceitam tudo com a gratidão que era de esperar.” E conclui: “Mas integrar-se a quê? Ao desemprego, à miséria? À rejeição? Às vacuidades do tédio, ao sentimento de ser inútil ou até mesmo parasita? Ao futuro sem projeto?”

Romper com essas práticas discriminatórias e seus disfarces, a cada dia, mais exacerbados, é uma necessidade urgente dos setores que assumem a tarefa de superação da sociedade de classes e afirmam o princípio da igualdade entre os homens, como objetivo do desenvolvimento histórico. Contudo, para que um projeto de tal porte - a hegemonia do proletariado - ganhe a materialização devida, há a necessidade do que Gramsci denomina “vontade coletiva”. Esse processo todo pressupõe a existência de uma adequada conduta interna à qual se refere Gramsci (1995, p. 168), quando tão bem esclarece a que concepção de coletividade se refere:

A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí, portanto, a obrigação da disciplina interior, e não apenas da disciplina externa e mecânica. Se devem existir polêmicas e cisões é necessário não ter medo de enfrentá-las e superá-las: elas são inevitáveis nestes processos de desenvolvimento, e evitá-las significa tão-somente adiá-las para quando elas já forem perigosas ou mesmo catastróficas.

A força provinda da ação coletiva tem um resultado significativo num aspecto fundamental da vida do ser humano, capaz de conduzir ao desenvolvimento de mecanismos de resistência: sua auto-estima. Nesse aspecto, Moore (1978, p. 119) clarifica:

Do ponto de vista de um grupo dominante, a tarefa fundamental é inibir qualquer forma potencialmente perigosa de auto-estima e desviar todas as tendências inatas de tal tipo, para sentimentos como o orgulho em realizar trabalhos humildes, que irão servir de sustentáculo à ordem vigente.

Em um projeto de organização coletiva a educação formal muito tem a contribuir<sup>38</sup>. Cabe salientar, no entanto, que historicamente nos moldes do projeto burguês de educação a

<sup>38</sup> A discussão sobre o papel da educação será ampliada em outro momento do texto.

elevação cultural da classe trabalhadora nunca foi o seu real interesse de formação, na medida em que isso pode fornecer aos seus integrantes elementos para a emancipação humana e colocar em risco o *status quo*. Nesse quesito, Cardoso (2006, p. 61) lembra:

Não se ultrapassa o ‘consenso’/consentimento/submissão, que é construído ideologicamente pelo poder, sem questionar os quadros de pensamento estabelecidos e permanentemente reiterados pelas ideologias dominantes – que atuam como filtro do conhecimento e mesmo das informações e da percepção da realidade – e sem abrir espaços críticos de reflexão, que supõem elevação cultural geral.

Os princípios educativos do projeto burguês se direcionam para a instrumentalização cognitiva e comportamental dos trabalhadores dentro de limites que os habilitem para a produção. Seu contraponto, necessariamente, deve ser uma escola que colabore para uma visão crítica da realidade e seja qualitativamente positiva para a classe trabalhadora, que tem sido expurgada da educação formal, e isso impõe como princípio formativo o trabalho, na perspectiva gramsciana de ação do homem sobre a realidade concreta, transformando-a. Também na perspectiva do contraponto pode-se citar Mézaros (1981, p. 228) e suas reflexões sobre a educação como um dos elementos para a necessária superação da alienação, diz ele que para isso será fundamental:

[...] a transformação radical da educação, de mero instrumento da hegemonia burguesa num órgão de autodesenvolvimento e automediação consciente, inspira os indivíduos a produzirem “segundo as suas capacidades humanas reais”, unificando conhecimento e ideais, intenção e execução, teoria e prática, bem como integrando as aspirações particulares dos indivíduos sociais aos objetivos, conscientemente adotados da sociedade como um todo.

Essa transformação radical da educação coaduna-se com a necessidade concreta de superação da exclusão da classe trabalhadora, que existe, mas vem sendo sufocada pelas ações massacrantes dos padrões dirigidas à auto-estima dos membros dessa classe, que os expõem a ininterruptas situações de inibições e pressões, produzindo sentimentos de conformismo e obediência em muitos. Esse aspecto se explicitou na entrevista de uma docente ao expor uma ocorrência de constrangimento ocorrida na IPES em que trabalha:

[...] as pessoas tinham até medo de conversar umas com as outras, porque uma vez uma pessoa foi demitida em pleno corredor, pelo próprio Deputado [dono da IPES], porque ele quase não aparece, mas [um dia] ele foi subindo e um professor estava no corredor passando e falando que era inadmissível um atraso desses [três meses de salários atrasados] e tudo mais. Ele perguntou de que curso esse professor era e imediatamente ele mandou demitir o professor. Uma forma de... como é que a gente fala? De calar a boca dos outros, porque isso todos os outros disseram. (ENTREVISTADO 1).

Mas, nem sempre essas pressões conduzem aos comportamentos de submissão, às vezes elas provocam revoltas e indignações que podem propiciar ações contra-hegemônicas, de desconstrução do sistema vigente, quando os trabalhadores compreendem a força dos projetos coletivos e vencem os sentimentos de impotência e de acomodação.

No caso dessas ações contra-hegemônicas que são construídas com a força do coletivo, foi ressaltado na entrevista realizada com as diretoras do ANDES, um importante

processo de resistência ocorrido em uma das seções (ADUNIMEP) desse sindicato:

O reitor quis desmontar a ADUNIMEP [...] A resistência desse segmento dos professores com os estudantes foi de reverter, mas o que garantiu que esses professores tivessem a sua readmissão [foram] todos os mecanismos colocados por dentro, no estatuto e nos regimentos, então, eles não podiam demitir um professor sem antes passar pelo Conselho Departamental e o reitor passou por cima de tudo isso [...] O reitor agiu irregularmente, não considerou as instâncias, nem os mecanismos de gestão democrática que foram acordados e assinados através da mantenedora da instituição. (DIRIGENTE DO ANDES).

Alguns outros exemplos de ações dessa natureza foram: a carta-denúncia produzida pelos professores demitidos em junho de 2007 da Universidade São Marcos (SP) e apresentada à diretoria do ANDES e o movimento de denúncia dos oito membros da diretoria da ADUCB, demitidos em dezembro de 2005, um mês após a sessão sindical ser constituída. Esse último caso e outros similares ocorridos em outras IPES resultaram em uma denúncia, formalizada pelo ANDES em outubro de 2006 a OIT contra o governo brasileiro por não inibir as práticas anti-sindicais existentes em diversas instituições privadas de ensino superior. Em agosto de 2007, por meio de um documento público, o Departamento de Normas Internacionais do Trabalho da OIT recomendou ao governo brasileiro que encaminhe providências para garantir a reintegração dos dirigentes das seções do ANDES<sup>39</sup>.

Uma das diretoras do ANDES também chamou atenção para o importante papel dos Conselhos Profissionais na luta contra a precarização no trabalho dos diversos especialistas:

Eu já conversei com o presidente da OAB, a gente tem que dar um jeito, porque tem advogado nessas condições. Tem o Conselho de arquitetura [e] tem arquitetos nessas condições, psicólogos nessas condições, sociólogos nessas condições, todos têm associações de classe. É a coisa da profissão, é de regularização da profissão [...] tem uma quantidade enorme de precarizados e precarizados sem o amparo dessas entidades [...] Conselhos profissionais. Quer dizer, tem uma estrutura pesada de apoio profissional que não está atenta para isso. Professores são submetidos ao bel-prazer da instituição particular. (DIRIGENTE DO ANDES).

Após essas considerações, torna-se relevante registrar que esta tese aponta para a concepção de que o “mundo de todos os homens” será fruto da luta histórica para o fim da sociedade de classes, na qual se tem uma classe hegemônica buscando imobilizar, de todas as formas os setores populares, ou através da repressão explícita, como no período de regimes ditatoriais, ou pela via democrática, desqualificando os discursos dos trabalhadores, assim como, qualquer processo de resistência, argumentando e contra-argumentando a partir de fundamentos pseudos-científicos, desconsiderando, assim, a classe trabalhadora como interlocutora singular.

A construção de sujeitos autônomos e livres contrapõe-se a esses esquemas autoritários, a massificação das subjetividades, a formação de uma ética corrompível face aos

<sup>39</sup> Embora haja tal recomendação para coibir esse tipo de prática anti-sindical, no caso dos dirigentes da ADUCB, estes não foram reintegrados a IES, pois, conforme entendimento da juíza, outros professores não associados a esta seção do ANDES-SN também foram demitidos. Embora não tenham obtido a reintegração, segundo Bartholo (2008), dos oito docentes que processaram a instituição por danos morais, dois já receberam suas indenizações.

desejos do mundo material e a “[...] a atitude ressentida, de passividade queixosa, [que] torna os sujeitos impotentes como agentes de transformação política que lhes interessa.” (KEHL, 2005, p. 168).

Diante deste quadro, justifica-se a indignação e a luta por justiça a ser empreendida, a luta contra a rede ideológica tecida para a manutenção dessa ordem vigente, que naturaliza as condições sociais e constrói no interior de cada indivíduo, referenciais que lhe tomam a possibilidade de construir dignamente sua vida como sujeito construtor de seu próprio percurso, dotado de uma singularidade e participante ativo da sociedade a que pertence. Moore (1978, p. 624) comenta: “A tarefa imediata é determinar como os seres humanos despertam da anestesia, como eles superam o sentido de inevitabilidade, e como o sentido de injustiça o substitui.”

No turbilhão de tantos encontros e desencontros comunga-se da perspectiva apontada por Bauman (2004, p. 91) de que o horizonte deve ser a construção de “[...] Um mundo cujos habitantes não são nem concorrentes nem objetos de uso e de consumo, mas colegas (ajudantes e ajudados) no esforço contínuo e interminável de construir vidas compartilhadas e torná-las possíveis.” Enfim, a construção de vínculos, em qualquer tipo de relação interpessoal, que não esteja submetida à lógica mercenária do capitalismo.

Frente a essa conjuntura adversa aos trabalhadores com a explícita força do capital na formação de subjetividades dominadas pelo conformismo, a tarefa de combate não é fácil, mas se impõe mais do que como opção política, como questão de sobrevivência. A realidade concreta mostra que a necessidade de dignidade e sentido na atividade de trabalho exige o rompimento com o atual modo de produção e organização da sociedade, isso certamente propiciará um impacto positivo na saúde dos trabalhadores, temática a ser discutida no próximo tópico.

### **2.3 O trabalho e suas repercussões na saúde do trabalhador**

Neste subcapítulo, defende-se a idéia de que não há como analisar a saúde do trabalhador e buscar a sua promoção, descolando-o do seu ambiente de trabalho e da conjuntura sociopolítica que o envolve. Não se pode discutir produtividade, competição, qualidade, entre outros aspectos desarticulando-os dos custos sociais do desemprego, das doenças profissionais e das defesas geradas por cada trabalhador no cotidiano de seu trabalho, isto é, o vínculo saúde-sociedade precisa ser considerado, pois, de outro modo, como diz Caponi (1997, p. 293, tradução nossa): “Assim parece que se tornam mais simples normalizar

condutas que transformar condições perversas de existência.”<sup>40</sup>. Desse modo, as análises dos itens anteriores deste capítulo fornecem o embasamento para a discussão sobre os impactos do trabalho, no mundo contemporâneo, na saúde do trabalhador.

Comunga-se do entendimento de que a saúde não é um estado permanente e estável, mas um processo ininterrupto de conquistas e está na interface direta com o trabalho. Dejours (2004e, p. 138) considera o trabalho como isento de neutralidade, pois é sempre “[...] um gerador de saúde ou, ao contrário, um constrangimento patogênico.” A dinâmica do cotidiano imprime, necessariamente, à saúde um caráter de transitoriedade, algo que precisa estar sendo conquistado e reconquistado a todo instante. Essa característica de luta permanente aproxima-se da dinamicidade do conceito de trabalho, apontado também, por Dejours (1999, p. 103) ao comentar que: “[...] trabalhar é não apenas ter uma atividade, mas também viver: viver a experiência da pressão, viver em comum, enfrentar a resistência do real, construir o sentido do trabalho, da situação e do sofrimento.”

Considerando a centralidade do trabalho na vida das pessoas e como este perpassa as expectativas, as necessidades e a subjetividade do trabalhador, vem se delineando um panorama de construção de valores que não fica restrito ao espaço organizacional, mas que se imiscui na configuração das relações pessoais e sociais da contemporaneidade e Dejours (2004a, p.101) confirma isso: “[...] A relação subjetiva com o trabalho leva seus tentáculos para além do espaço da fábrica ou do escritório, da oficina ou da empresa, e coloniza profundamente o espaço fora do trabalho [...]”.

Entende-se assim, que o trabalho, além de envolver a execução de determinadas atividades, que rendem ao trabalhador algum nível de subsistência, também se constitui como fator de integração e reconhecimento social, o que por sua vez é elemento estruturante da identidade desse mesmo trabalhador. Alguns discursos apreendidos nas entrevistas foram nesse sentido.

Trabalho me faz lembrar duas perspectivas. Uma a perspectiva da utopia, do desejo, [a outra a] do que [é] real. Porque eu imagino que o trabalho é realmente a possibilidade de você está contribuindo consigo, com um grupo, com o coletivo, com a sociedade, então, acho que trabalho nessa perspectiva, poderia ser uma atividade prazerosa e uma atividade que sempre contribui para a constituição de pessoas, de sujeito. E a outra perspectiva, é o caso que eu diria a real, então, eu penso assim, que [no] real trabalho significa sobrevivência. (ENTREVISTADO 3).

Trabalho para mim é... uma atividade que tem que haver, tem que existir, é uma maneira que o homem tem de produzir, de fazer alguma coisa, de construir, de produzir, de se sentir útil também. Eu adoro viajar, adoro conhecer lugares e pessoas, mas a questão do trabalho nos faz sentir produtivos, pelo menos eu me sinto produtiva quando trabalho e principalmente quando consigo realizar bem aquela tarefa. (ENTREVISTADO 7).

---

<sup>40</sup> O trecho correspondente na tradução é: “Así parece que resulta más simple normalizar conductas que transformar condiciones perversas de existencia [...]”.

Esses depoimentos denotam a importância que o trabalho representa para a constituição do ser humano e muitos são os prejuízos, internos e externos ao sujeito, quando de sua ausência. Na atualidade, “[...] para categorias cada vez mais numerosas da população ativa, e *a fortiori* para as que estão colocadas em situação de inatividade forçada, a identidade pelo trabalho está perdida.” (CASTEL, 1999, p. 531). Esse autor também enfatiza o papel central do trabalho para a integração social, papel este que vem sendo degradado em função do processo de precarização das relações de trabalho, deixando um crescente número de trabalhadores em situação de vulnerabilidade social, que culmina com o desemprego, estado de “isolamento social” ou “zona de exclusão ou, antes, de desfiliação.” (CASTEL, 1999, p.532).

Para o entendimento do conceito de identidade que se pretende abordar nesta tese, resgata-se Ciampa (1994), estudioso do tema da identidade social, quando o mesmo enfatiza que o indivíduo se reconhece e se identifica frente aos outros, a partir de suas ações no mundo. São os diversos atos que pratica durante a vida nas suas relações com o meio que constroem a sua história. Como a todo o momento estamos diante de novas experiências, há sempre condição de enriquecimento do conjunto de elementos, que caracterizam um indivíduo, sejam estes de ordem psicológica ou social, a dimensão de processo é inerente à identidade. Ciampa (1987, p. 128) em trabalho anterior, já apontava para a concepção de identidade como metamorfose: “Identidade é metamorfose e metamorfose é vida.” Além disso, como sustenta o autor é a articulação de igualdades e diferenças que compõe a existência concreta de cada indivíduo.

Outra autora que vai por esse entendimento é Lancman (2004, p. 32) ao afirmar que: “[...] são as relações cotidianas que permitem a construção da identidade individual e social, a partir de trocas materiais e afetivas, fazendo com que o sujeito, ao longo de toda a sua vida, constitua sua singularidade em meio a diferenças.”

No entanto, a identidade é comumente percebida como um elemento estático, como se tudo estivesse cristalizado, o que é reforçado por essa sociedade pautada na dominação que busca escamotear as relações dinâmicas e conflituosas, a partir das quais são constituídas as identidades dos homens. Sob essa lógica, o indivíduo não se percebe como determinado pelo contexto histórico que o envolve e a identidade é algo constante e inalterável. Contrapondo-se a essa idéia, Facci (2004, p. 61) enfatiza:

A formação da identidade não é algo estático e que paira acima da vida humana e das condições materiais. Ela se forma dentro de um processo histórico-social, é fundada na relação com outros indivíduos, gerando novas identidades em constante processo de transformação.

O processo de construção da identidade pelo trabalho é sempre muito dinâmico, pois quando o indivíduo está em atividade de trabalho há um investimento psíquico na mesma, na medida em que as situações vivenciadas misturam prazer e sofrimento constantemente, exigindo, por sua vez, do trabalhador estratégias de defesa para dar conta das realidades enfrentadas. Quanto a isso Dejours (2004c, p.304) se posiciona considerando que: “[...] A saúde, o prazer no trabalho, a realização de si mesmo, a construção da identidade são ganhos em relação ao sofrimento, componente básico da relação de trabalho.” Essa convivência prazer-sofrimento no contexto de trabalho foi registrada em alguns discursos:

Eu acho que ele [trabalho] interfere positiva ou negativamente dependendo da situação. A pessoa fica muito contente quando vê um trabalho bem feito, quando vê retorno de aluno, você reconhecida nesse lugar [...] Então, o trabalho me dá muito esse contentamento e também é bom perceber que recebi meu salário. E o ruim que eu acho é quando você está privado disso, quando você não pode fazer o trabalho com qualidade, porque tem que correr atrás. Eu tenho aborrecimentos. (ENTREVISTADO 3).

Todo trabalhador independente da sua profissão, ele tem [as] suas satisfações no trabalho e tem as suas insatisfações. Eu acho que quando a gente gosta do que faz, a gente percebe mais as satisfações. Aquilo que é bom a gente tenta guardar mais. E tenta esquecer um pouco aquilo que não é tão bom assim, eu acho que isso é válido. (ENTREVISTADO 7).

Quando a gente escuta a palavra trabalho vem primeiro, uma atividade às vezes prazerosa, às vezes vem também a questão da remuneração que é uma coisa bem presente. Trabalho, [se] pensa logo que remuneração a gente vai estar recebendo [...] vem em mente também a questão da exploração, que a gente sabe que a gente vive essa exploração. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

O volume de trabalho impacta muito na minha saúde física, no meu próprio desempenho. Em compensação a relação que eu tenho com a sala de aula é alguma coisa que me faz muito bem [...] Ao mesmo tempo em que isso [o trabalho] é prazeroso, mas o volume de trabalho me impede que eu faça algumas coisas a mim mesmo. (ENTREVISTADO 4).

Este docente expressou que a sua elevada carga horária também lhe propicia não se defrontar com suas questões familiares, mas assumiu que isso lhe traz grandes prejuízos:

Até eu acredito que pelo fato do casamento não ser aquilo que esperava, é até uma forma de eu não me defrontar com a minha realidade afetiva, familiar e canalizar os esforços para a família. Está provado que isso aconteceu [...] Pelo fato de eu fazer muito, muito, isso acarreta de que eu não comer em horários pré-estabelecidos, que eu não tenha tempo de ir ao médico. (ENTREVISTADO 4).

Ao contrário desses entrevistados que destacaram os dois elementos – prazer e sofrimento – ao serem perguntados sobre “O que lhe vem à mente quando ouve a palavra trabalho”, houve também quem enfatizasse apenas o componente do sofrimento, como mostra o trecho da entrevista seguinte:

[...] quando eu ouço a palavra trabalho significa algo bem pesaroso. Uma coisa que geralmente você não se dispõe, a maioria não se dispõe. Tu trabalhares, tu fazeres algo que na maioria das vezes não é o que você gostaria de fazer, sobretudo na sociedade que a gente nunca escolhe o que quer [...] Aquilo que pesa mesmo assim... Porque trabalho até o próprio nome diz assim “Fulano está me dando um trabalho!” Você pressupõe logo que algo que não é bom. (ENTREVISTADO 5) .

Essa docente demonstrou em diversos momentos muita insatisfação com as cobranças e pressões sofridas na organização de trabalho, o que lhe causam adoecimentos, e em outra

oportunidade, ela também ressaltou que o seu prazer ocorre apenas no espaço da sala de aula. Em função das análises até então apresentadas, pode-se perceber que a discussão sobre saúde é fértil e muito importante de ser realizada quando se pensa que há todo um envolvimento físico, psíquico e social para sua conquista e reconquista permanente. Para ilustrar esse pensamento resgata-se o conceito de Neves e Athayde (1998, p. 31):

[...] falar de saúde é falar de um cotidiano que demanda ininterruptamente uma mobilização de corpo e alma, de energia, de sangue, de ossos, de músculos, de memória, de desejos, de ódios. [...] É algo que se conquista, que se enfrenta e de que se depende, sendo fundamental o papel de cada um nesse combate [...] saúde não é um estado ideal, não é algo estático, mas algo que se altera todo tempo, que vai estar sempre à nossa frente. Então, saúde é antes de mais nada uma sucessão de compromissos que as pessoas assumem com a realidade, e que se alteram, que se reconquistam, se definem e se redefinem a cada momento, se defende a cada instante. Por fim, saúde é um campo de negociação cotidiana e permanente por tornar a vida viável.

Toda essa mobilização tem graus variados, isto é, o indivíduo será mais ou menos solicitado conforme o tipo de situação a ser enfrentada na organização do trabalho. Portanto, considerando a complexidade do mundo do trabalho, comentada no subcapítulo anterior, acredita-se que em tempos de capitalismo flexível o trabalhador tem um imenso conjunto de desafios a serem superados. Importante esclarecer que, com base nos estudos da psicodinâmica, organização do trabalho engloba o sistema hierárquico e suas relações de poder, os modos de exercê-lo, a divisão do trabalho, as prescrições de cada tarefa e as responsabilidades de seus executantes.

Diante de todas essas colocações cabem os seguintes questionamentos: de que forma esses trabalhadores têm convivido com a realidade de jornadas extenuantes, precarização de direitos trabalhistas, medo constante do desemprego, adoecimento? Como constroem seus sistemas defensivos para suportar as adversidades desse mundo do trabalho? Como convivem com as dualidades prazer/sofrimento; criação/destruição; emancipação/alienação, historicamente presentes na categoria trabalho? Como articulam individualismo e competição com negociação e cooperação? Essas questões refletem o contexto macro-social, mas também revelam que: “[...] Os conflitos, o sofrimento e o prazer que emergem em situação de trabalho, devem também sua dinâmica à organização do trabalho e as dificuldades, ou mesmo aos conflitos que ela provoca entre os indivíduos, na própria dinâmica das equipes [...]” (DEJOURS, 2004a, p.97).

Importante ratificar que as mesmas situações, que podem ser vivenciadas como experiências de sofrimento, se transformam via movimento de saúde, tendo como resultado o prazer, mas, também, podem conduzir ao sofrimento patogênico ou adoecimento. Alguns fatores, que serão a partir de agora expostos, podem responder por esses diferentes encaminhamentos.

Uma organização do trabalho comporta desde o desenvolvimento de tarefas simples às mais complexas. Especialmente os estudos da psicodinâmica do trabalho e da ergonomia demonstram, já algum tempo, a existência de uma lacuna em todas essas situações entre o que foi prescrito para as mesmas e o real do trabalho. Isto quer dizer que haverá sempre algo que escapa ao que foi planejado (prescrito) para o cotidiano do trabalho e dele emergem outras possibilidades (as variabilidades sempre presentes) de fazer uma dada atividade.

Contudo, esses novos modos de realizar as atividades podem ser estimulados e bem vistos pelos níveis hierárquicos superiores, quando aproveitam as experiências dos trabalhadores, ou não, e é diante dessas amarras trazidas pelo trabalho prescrito, uma das possibilidades de sobressair o sofrimento, pois ele “[...] surge quando não é mais possível a negociação entre o sujeito e a realidade imposta pela organização do trabalho.” (MENDES, 2007, p. 37). Retoma-se o relato de uma docente, que realçou o seu sofrimento, diante das pressões vividas no âmbito da organização de trabalho a que está vinculada:

A instituição privada cobra muito de você o tempo todo. Ela cobra mais do que... doa [...] [Eles dizem:] “Olha, professor tem que fazer isso”, são essas coisas, cobranças que me deixam... que deixam a gente doente. Cobranças indevidas. Você tem que está mostrando serviço 24 horas [...] Muita cobrança. Então, assim tem períodos que eu fico estressada [...] Mas, Deus me livre, [de] eu não entregar a minha caderneta no dia. Porque de cinco em cinco minutos, [eles dizem]: “Diretoria Geral avisa, sua caderneta ainda não está no sistema professora”. Depois, o coordenador liga: “Sua caderneta ainda não está no sistema”, e depois na Diretoria: “Sua caderneta...”. Então, para não ficar com essa pressão psicológica, eu entrego logo tudo. Porque existe mesmo [essa cobrança], pressionam mesmo. (ENTREVISTADO 5).

Mendes (2004) em uma análise sobre cultura organizacional destaca que esta comporta todo um conjunto de valores, regras e normas de funcionamento de uma organização que guardam significados políticos e simbólicos partilhados pelos integrantes da mesma e tudo isso se expressa na complexa interação entre os trabalhadores e a realidade organizacional. De forma esclarecedora a autora diz:

Uma cultura na qual não existe espaço para redefinição constante das regras e normas da conduta dos indivíduos, dificulta o processo de mediação entre o desejo e a realidade e entre as características de personalidade e as exigências organizacionais, reduzindo as condições para a crítica e discussão sobre a organização do trabalho e favorecendo, dessa forma, os processos de adoecimento. (MENDES, 2004, p.59).

Desse modo, quanto mais rígidas forem as regras e estruturas hierárquicas, quanto menor for a presença de criações que o cotidiano das atividades exige, isto demonstra a existência de uma cultura inflexível, com forte preocupação no controle do ritmo da produção. Quanto a esse controle uma docente relatou:

[...] a instituição baixou uma Portaria que exige detalhes minuciosos do que o professor vai dar em sala de aula. Eu acho isso um absurdo. Não, não sou contra plano [...] Eu acho que o plano é um elemento subsidiário no processo. Mas, nessa perspectiva que é cobrado assim... porque não é o plano em si. É vigiar o que tu estás fazendo (ENTREVISTADO 5).

A queixa dos docentes não é pela existência das regras nas IPES, mas pela inflexibilidade das mesmas, pela rigidez de seus dirigentes que não percebem as variabilidades que o cotidiano de trabalho exige. Isso é o que demonstrou uma docente em sua fala: “O cumprimento tem que haver, tudo na vida tem que haver regras e tudo mais. Mas, você se sente pressionada pelo cumprimento dessas regras em detrimento ao ensino propriamente dito.” (ENTREVISTADO 1).

Outro professor trouxe uma situação peculiar da instituição em que trabalha:

O [IPES] é uma instituição com normas e procedimentos muito, muito bem estabelecidos. Em toda sala [na IPES], em todo corredor existe um quadro com uma frase de Rui Barbosa que diz, mais ou menos assim: “Fora da lei não há salvação”, então, tudo que a gente faz é dentro de um procedimento, dentro de alguma coisa muito, muito pensada [...] são as normas que regem e eles não fazem nenhum esforço para que alguma coisa fique de forma informal. Tudo é muito formalizado, tudo é colocado no papel de forma gráfica, para que a gente tenha ciência. (ENTREVISTADO 4).

Considera-se muito significativo esse registro, especialmente quando se recupera o conteúdo completo da frase de Rui Barbosa: “Com a lei, pela lei e dentro da lei; porque fora da lei não há salvação”. Em uma visita de observação às instalações físicas dessa IES foi possível encontrar, também, diversos quadros, com um artigo do economista Cláudio de Moura Castro (1996) intitulado: “Quem deve mandar na universidade?”, cujo conteúdo é a reprodução de idéias do historiador Henry Rosovsky, que, embora o economista não despreze o seu teor autoritário e arrogante, indaga se elas podem ser ignoradas. Destacam-se algumas dessas idéias:

[...] Mas os alunos estão na universidade porque querem. Ao entrar, implicitamente aceitaram as suas regras. O mesmo se dá com os professores. Saber física ou biologia não lhes dá o direito de tomar o lugar dos administradores da universidade [...] Dos assuntos acadêmicos, quem entende são os professores. Mas alguém tem de estar acima de todo esse processo e tomar as decisões necessárias: aí está o papel do reitor [...] A qualidade das decisões melhora quando se evitam deliberadamente os conflitos de interesses. Os professores não determinam seus próprios salários. Os estudantes não dão notas a si mesmos, não determinam as exigências acadêmicas e não estabelecem o valor das mensalidades. (ROSOVSKY, 1990 apud CASTRO, 1996, p. 22).

Tendo como referência os pensamentos de Rui Barbosa e Henry Rosovsky, percebe-se a mensagem que os administradores dessa IES da capital maranhense desejam difundir. A preocupação deles está centrada na imposição e na punição ao descumprimento do prescrito, algo bastante perceptível ao longo do desenvolvimento da história. Marx (1996, p. 33) lembrou esse aspecto ao comentar sobre o controle exercido junto aos trabalhadores para que se adequassem ao trabalho fabril, diz ele: “[...] o código de punições do fiscal substituiu o chicote do antigo feitor de escravos. Todas as punições se revertem em multas ou descontos no salário [...].”

Esse contexto também se aproxima das características do que Chanlat (1995) denomina “modelo de gestão tecnoburocrático” que são: estrutura hierárquica bem definida;

trabalho fragmentado; regras escritas e ubíquas; exacerbada valorização dos especialistas e técnicos; controles bastante refinados; dificuldade de comunicação entre os níveis da pirâmide hierárquica; poder centralizado; níveis inferiores com pouca autonomia e restrito direito de expressão.

O docente que ressaltou a presença do pensamento de Rui Barbosa nas paredes da IES, também relatou que, apesar do excesso de regras e da rigidez na aplicação das mesmas, as transgressões<sup>41</sup> fazem parte do cotidiano do trabalhador, o que foi ratificado por um ex-coordenador de curso dessa mesma instituição, muitas vezes como forma de:

[...] retorno ao tratamento que ele recebe. É uma conseqüência desse tratamento que recebe, então, o que ele faz para agredir, agride [...] se a gente não acata, a gente faz que acata [...] Porque a gente acaba burlando o controle deles. (ENTREVISTADO 4).

Porque tinha professor que 21:50 já liberava, porque tem aquele professor que escracha, sabe que ele é explorado e aproveita a oportunidade que tem e desforra. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

Mas, o que pode ser visto como agressão às regras da organização traz mais conforto ao cotidiano de trabalho. Nessa direção de preocupação com as normas, registra-se o que um dirigente de uma IES mencionou em sua entrevista, sobre as prescrições que são repassadas aos alunos e docentes e as punições previstas para estes trabalhadores:

[...] Todas as punições são regimentais [...] os membros do corpo docente são sujeitos a penalidades: advertência oral e sigilosa é quando de qualquer maneira faltar idoneidade, compostura nas relações com o colega, servidores, alunos. Quando de qualquer modo descuidar de suas funções, por transgressão de prazos regimentais ou falta de comparecimento em atividades acadêmicas e administrativas para as quais tenha sido formalmente convocado, salvo explicativa aceita a critério do dirigente que fez a convocação. Depois tem a representação por escrito [com a] suspensão de até 30 dias com perda de vencimento. Até a demissão e desligamento, então são... isso aqui, eles sabem. Isso aqui é regimental [...] todos os novos professores e alunos quando chegam tomam conhecimento do regimento da instituição é previsto tudo aquilo que é possível e não é possível. (DIRIGENTE DE IES).

Outros destaques que confirmam o modelo de gestão descrito por Chanlat (1995) são os relatos dos professores sobre as dificuldades de comunicação, com os níveis hierárquicos superiores, nas IES em que trabalham:

[...] a maioria dos professores de lá [IPES] eu te garanto que não conhecem o dono da instituição. Isso é uma coisa horrível para mim [...] Eu fui conhecer há um ano atrás o dono da instituição, eu não conhecia essa pessoa. E no dia que eu pedi para sair [da coordenação do curso], no outro dia não tive mais acesso. (ENTREVISTADO 1).

Lá é um negócio, eles estão ali para ganhar dinheiro. A relação com eles [os diretores] é formal. (ENTREVISTADO 4).

[...] quando eu entrei [na IPES] tinha muito mais [a IPES] como uma família, parecia assim, todo mundo se conhecia, se falava, todo mundo era muito próximo. As informações não eram sigilosas, sabe? Você entrava num Departamento, você podia ouvir qualquer coisa, que nada era proibido de ouvir, ou ficar sabendo, então, era muito aberta a situação. Hoje em dia, a gente tem ouvido muito esse comentário também, que o [a IPES] está se tornando uma empresa, que as coisas estão mudando... E em relação ao tratamento do professor, eu não

<sup>41</sup> Uma coordenadora de curso relatou um tipo de transgressão, que recomendava aos docentes, sobre a forma de avaliação, com o intuito de minimizar os custos financeiros dos alunos, pois nas IPES qualquer avaliação extra requer o pagamento de taxas: “Quando eu estava na Coordenação, era muito em *off*, a gente falava com os professores, porque os alunos da Pedagogia são os mais pobres. Na verdade eu não falava esse termo, mas eu falava para que fosse feita uma avaliação processual.” (ENTREVISTADO 1).

posso dizer que seja realmente por esse fator, mas como a faculdade está crescendo, o número de professores está crescendo, porque os cursos, são outros e a cada semestre que passa, um curso cresce mais um período, você contrata mais professores. Realmente é mais distante, a relação um pouco mais do Coordenador com os professores, a gente sente um pouco mais de distância hoje em dia do que era antigamente [...] [A IPES] também era uma empresa. No início eu sentia também uma coisa muito mais aconchegante do que foi depois de quatro anos que estive lá, no início era menor, era mais íntima, mas depois não, depois essa visão empresarial cresceu muito. (ENTREVISTADO 7).

Uma professora considerou em sua entrevista que regras impostas denotam ausência de comunicação com os que realizam as atividades, que estão enfrentando o cotidiano e sabem como melhor realizá-las. Retoma-se aqui Dejours (2004c, p.307) para lembrar que a “arriscada atitude da escuta” é evitada pelos superiores hierárquicos por ser desestabilizadora da organização prescrita do trabalho e as “fraudes” (ao que foi determinado para uma tarefa), nesse caso, são extirpadas e não são objetos de regulação para se incorporarem à organização prescrita. Disse, então, a professora: “Quando essas regras são impostas, é porque não há uma escuta de quem está lá e você... de fato tem que dar conta, porque se não der conta... [...] Ameaça de que você não vai receber, porque você não entregou as notas e tudo mais.” (ENTREVISTADO 1).

Isso pode gerar nos trabalhadores condutas de resignação e estratégias defensivas para darem conta dessa realidade. Uma professora assim se manifestou diante das queixas que tem das instituições em que trabalha:

Eu solicito, reclamo, mas também tenho que aceitar (Risos), porque funciona assim [...] Então, tenho que me conformar, e eu acho assim, o professor também tem que se adaptar a situação. Eu acho que qualquer ser humano tem que se adaptar às situações adversas da vida [...] lá [na IPES] a resposta é sempre: “Tem que ser assim, não tem outro jeito”. (ENTREVISTADO 6).

Mas, um contexto adverso também pode fazer brotar estratégias de enfrentamento que propiciem transformações no mesmo, é quando ocorre a mobilização subjetiva, que nas palavras de Mendes e Abrahão (1996, p.180) desenvolve-se: “[...] pelos esforços dos trabalhadores para utilização da inteligência astuciosa, para elaboração e construção de opinião sobre as arbitrariedades, contradições, regras e dificuldades no trabalho [...]” E isso vai envolver também “[...] os esforços para o debate de opiniões e deliberações, que visam acompanhar as decisões e mudanças relativas à organização do trabalho.” Os trabalhadores nutrem o desejo pela participação ativa em coletivos que discutam as regras prescritas e as relações socioprofissionais que os estejam incomodando. Isso se explicitou em discursos como o seguinte:

Com o passar do tempo a instituição foi crescendo e também os professores foram se mobilizando e eu devo dizer que eu fui uma das professoras mais chatas em relação a isso e a gente foi começando a criar ou desenvolver uma consciência de trabalhador lá dentro, a gente levantou essa bandeira de assinar carteira de trabalho, dos direitos, [era] uma instabilidade muito grande [...] A instituição está pagando o preço de serem professores mais politizados, de estar fazendo uma zoadá, uma confusãozinha. Eu penso que é possível, porque no geral,

eles não se fecham muito: “Não, não vou dar”. É uma instituição que não quer estar desafiando, digamos assim, se tiver uma pressão, ela vai e faz. (ENTREVISTADO 3).

Essa mobilização é percebida pelo próprio trabalhador como algo que incomoda o patrão e na fala dessa docente, ela se denomina nesse processo como “chata”, palavra que tem seu significado relacionado a algo que importuna, que é inconveniente. E como ela menciona, esse é o preço que a IES paga por ter professores mais politizados, isto é, mais conscientes do processo a que estão submetidos e buscando alterá-lo. É importante ressaltar que também foi registrado por outro docente um aspecto que é relevante na dificuldade para a formação de coletivos, com o intuito de discutir as regras e as relações que se estabelecem, na instituição em que ele trabalha:

[...] algumas pessoas acabam não vivenciando as peculiaridades daquele local, então, há muita pouca briga, questionamentos por melhorias, ou seja, apesar da gente estar rodeado por profissionais com um grande conhecimento, com uma grande consciência dos seus direitos, mas, pelo fato de que aquilo ali [a docência na IPES] não ser algo vivenciado intensamente como uma primeira opção, acaba se passando o tempo e as questões vão ficando, as insatisfações dos alunos estando presentes e elas não vão sendo resolvidas e quando chega o momento onde não dá mais para se aturar condições de trabalho ou alguma coisa imposta, a pessoa acaba se desligando da faculdade, quando ela poderia estar ali presente para tentar mudar uma realidade [na IPES] que faz parte do nosso cotidiano como professor. (ENTREVISTADO 4).

Desse modo, percebe-se que muitos trabalhadores optam por não partir para o confronto nesses ambientes que os constroem e inibem. Como contraponto a tais espaços, se tem a cultura organizacional que favorece situações de interação e de reconstrução permanente da organização do trabalho onde, portanto, preponderam ocasiões de prazer. Muito embora não se pode deixar de considerar que esse tipo de cultura também está dentro da lógica da exploração do capitalismo flexível, isso implica dizer, que tal possibilidade não deve camuflar, disfarçar ou encobrir os limites desses espaços de atuação do trabalhador.

Dejours, desde os seus estudos sobre a psicopatologia do trabalho, publicados no início da década de 1980, enfatiza a consideração sobre o conceito de estratégias defensivas, que ele continua a dar destaque quando constrói o campo da psicodinâmica do trabalho já na década de 1990 e que perdura até os dias atuais. Tal conceito diz respeito às estratégias que são construídas e compactuadas por um coletivo de trabalhadores para suportar as adversidades do cotidiano na organização, como formas de proteção, na medida em que minimizam as situações de sofrimento.

Essas estratégias defensivas também podem ser construídas individualmente, e são recursos que o trabalhador lança mão quando a atividade que desenvolve é de caráter mais isolado, Lancman e Uchida (2003) lembram que nesse caso elas são denominadas de mecanismos de defesa, pois Dejours desenvolveu seus estudos tendo como um dos pilares teóricos a Psicanálise. O mecanismo é diferenciado das estratégias coletivas em função de o

mesmo estar interiorizado, isto é, existir mesmo sem a presença física de outros, e no caso da estratégia coletiva, o que lhes sustenta é o consenso do grupo (DEJOURS; ABDOUCHELI; JAYET, 1994). Essas estratégias também neutralizam o medo quando o trabalhador desenvolve uma atividade de trabalho que apresenta situações de perigo ou mesmo para dar conta de um trabalho tedioso (CRUZ, 2005). Importante ressaltar que essa diferenciação de termos não é consenso entre os autores, pois Cruz (2005), Mendes (2007), entre outros, utilizam o termo estratégias defensivas para os dois casos, individuais e coletivas.

Pode-se usar como exemplo de mecanismo de negação do sofrimento a entrevista de uma docente que, ao ser questionada sobre o sentido do seu trabalho, tem como primeira atitude a negação, para depois buscar uma metáfora e explicar o real sentido do que quis dizer:

Pesquisadora: Quando tu falas a palavra sobrevivência ao se referir ao trabalho, sobreviver se aproxima mais do prazer ou do desprazer?

Entrevistada: Não, eu nem diria do desprazer. Eu diria mesmo da sobrevida, daquilo que não é exatamente uma vida com qualidade, uma vida tranqüila. Tem uma questão do corre-corre, então, quando eu digo da sobrevivência, eu vou fazer assim uma [comparação] quando você tem um paciente, uma pessoa com câncer diagnosticado, vamos correr atrás para ela viver, não é assim? Com dedicação, internando. Chega um momento que tu olhas e o câncer evoluiu muito, agora ela vai para a sobrevida. É que os médicos dizem... é como chamávamos de desenganados. Sobrevida significa que ela está ali vivendo, mas não é com aquela expectativa que ela vai recuperar, vai sarar. A sobrevivência que eu falo em relação ao trabalho, é nessa perspectiva. Você está pagando suas contas, você está trabalhando, mas não está naquilo que seria o melhor da vida. (ENTREVISTADO 3).

Enfim, como mostra esse relato, uma das possibilidades de sofrimento no trabalho é quando ele tem como única finalidade pagar as contas, é apenas uma sobrevida, nesse caso, como disse a docente, não é “uma vida com qualidade”, ou seja, “não [se] está naquilo que seria o melhor da vida.”

A precarização do trabalho docente nas IPES expõe sem nenhum pudor: “[...] a intensificação do trabalho e do aumento do sofrimento subjetivo [...] a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação [...] a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez [...] o individualismo.”<sup>42</sup> (DEJOURS, 1999, p.51). Outros discursos reveladores desses aspectos foram os seguintes:

Eu lembro que quando o dinheiro atrasou três, quatro meses... tinha professor que só dependia daqui [desse trabalho]... você não sente, [que] poderia [ter] os professores, independente de serem sindicalizados ou não... como categoria mesmo, como grupo, poderia todo mundo assinar o abaixo-assinado ou todo mundo dizer assim: “Amanhã ninguém vem”. (ENTREVISTADO 1).

No sistema que eu trabalho, eu vou com dor de cabeça muitas vezes. Eu dou um jeitinho, por quê? Porque aquela hora que eu não trabalho, é uma hora a menos no meu rendimento. (ENTREVISTADO 3).

<sup>42</sup> Dejours (2004c, p. 309) lembra que, talvez, o desengajamento, próprio dessa situação, “[...] seja muito mais freqüente e sobrevenha muito mais rapidamente nas gerações atuais, em decorrência de uma série de empregos precários, que geram decepções e amarguras.”

O volume de trabalho impacta muito na minha saúde física, no meu próprio desempenho. [...] Eu não conheço ninguém no Maranhão que tem mais turmas do que eu. Eu trabalho violentamente (ENTREVISTADO 4).

A ADUNIMEP tem quase a totalidade dos professores, quase todos os professores filiados, só não tem os mais novos que vem com a mentalidade... são mais conformados [...] Estão acabando com os espaços de convivência, tanto para os professores quanto para os estudantes, porque acaba com a articulação possível para resistência. (DIRIGENTE DO ANDES).

São poucos, os que se envolvem. Mais é o medo [que toma conta], todo mundo precisa [...] lógico que eu gostaria que a situação fosse diferente, que a gente pudesse ter mais liberdade de opinião, pudesse expor mais nossa opinião, ter mais o direito de reclamar das coisas erradas, por exemplo, mas, hoje em dia dentro de uma universidade particular isso é bem difícil, bem complicado. (ENTREVISTADO 7).

O modo perverso da organização do trabalho conecta-se com o comportamento neurótico de muitos trabalhadores que sujeitam os seus desejos ao desejo da produção. “É quando surge, inevitavelmente, a questão da alienação [...] na situação em que se exercita a exploração máxima, o sofrimento e as defesas, bem como a alienação, estão muito provavelmente em seu nível mais elevado.” (DEJOURS, 2004f, p.147). A coordenadora de uma das IPES expôs essa submissão em vários momentos de sua entrevista e destacou que os comentários sobre sua capacidade de suportar a carga de trabalho, são elogiosos:

Eu estou os três turnos geralmente. Meus turnos [de trabalho] são manhã e tarde. Mas, como o curso geralmente sempre tem um problema, acaba [que eu] não consigo sair [...] Eu sou muito assoberbada, estou sempre trabalhando [...] a Coordenação tem uma sobrecarga imensa. [...] E o coordenador tem que estar sempre disponível [...] eu tento cumprir ao máximo. Eu estou com um probleminha de saúde, as minhas férias eram para ser em julho. A minha assessora está ciente, a minha coordenadora geral de área [também]. Eu inclusive estou trabalhando de atestado [médico], as minhas férias vão ser antecipadas [...] no nosso curso estou batendo recorde. O coordenador tem um limiar (Risos), ele tem uma vida útil e mesmo [quando havia] turmas menores, outrora, era um ano, um ano e meio. Eu sou a única, ou [o coordenador] pede para sair ou a própria instituição acha que ele não está dando conta. Eu sou a única que está esse tempo todo [...] As outras coordenadoras falam o seguinte: “Tu és uma guerreira, não sei como é que tu agüentas”. (COORDENADORA DE CURSO).

Nessa entrevista, destaca-se o termo “vida útil” atribuído, ao que se poderia denominar de “prazo de validade” de um trabalhador à frente de um processo de produção que, depois de ver suas energias físicas e psíquicas sugadas, ele não tem mais utilidade para o ritmo de produção da instituição. Certamente que, suportar a pressão para atender as diversas metas e a capacidade de solucionar os problemas que surgem são fatores que contribuem para definir essa “vida útil”. Considera-se que esse processo de sucção das energias do trabalhador e de descartabilidade deste, vai ao encontro da análise marxiana de que: “A matéria-prima, o objeto do trabalho, em suma, serve apenas para *sugar* trabalho de outrem e o instrumento de trabalho serve unicamente de condutor, de transmissor, nesse processo de sucção.” (MARX, 1969, p. 74).

Um professor, por sua vez, destaca que compartilha suas queixas a respeito da instituição em que trabalha apenas com um colega de muita confiança, e no âmbito geral, ele nega suas insatisfações. “Tal atitude pode ser encontrada nas situações em que o risco, o

sacrifício, a insatisfação e o aborrecimento no trabalho só são suportáveis se não forem relatados, falados, admitidos [...]” (DEJOURS, 2004c, p.309).

Eu falo com aquele [com o qual] eu tenho uma possibilidade, normalmente o professor que já compartilha de outro trabalho que eu tenho ou em instituição pública ou no próprio trabalho [na IPES], então assim, é feito, é negado qualquer sentimento, qualquer esboço de qualquer sentimento numa fala geral. (ENTREVISTADO 4).

Nesta tese, destacam-se dos estudos de Dejours (2004f) sobre as estratégias coletivas, as suas considerações sobre as defesas de proteção, de adaptação e de exploração. As defesas de proteção resguardam os trabalhadores dos mais diversos tipos de agressão das organizações de trabalho e podem dar conta disso por um bom período de tempo, mas, na visão do autor: “A coisa complica-se bastante pelo fato de que se essas defesas forem eficazes, elas conseguirão dissimular, com maior ou menor êxito, o sofrimento em questão da própria consciência dos trabalhadores.” (DEJOURS, 2004f, p. 144). Os outros dois tipos de defesas acontecem em decorrência dessa primeira e conduzem os trabalhadores a níveis cada vez mais acelerados de produção e, portanto, de exploração. A alienação prepondera quando ocorre a transformação das estratégias em ideologia defensiva, desse modo Dejours, Abdoucheli e Jayet (1994, p. 130) preferem este termo ao invés de estratégia coletiva de defesa, pois: “O sofrimento não pode mais ser reconhecido como decorrente do trabalho [...] a defesa se torna programa de ação coletiva.”

A relação exploração máxima e alienação, mencionada por Dejours (2004f), tem papel fundamental nas bases do sistema marxista e foi tratado de forma profunda por Mészáros na obra “Marx: a teoria da alienação” (1981). Dos textos marxianos o autor resgata “[...] a alienação do trabalho como a raiz de todo o complexo de alienações.” (MÉSZÁROS, 1981, p. 17). É fundamentalmente quando indivíduos, grupos ou sociedades tornam-se alheios ou estranhos aos resultados ou produtos de suas próprias atividades que se estabelece o processo da alienação, que nas palavras de Mészáros (1981, p. 137): “[...] afeta negativamente a liberdade nesta tríplice relação do homem com a natureza, com os ‘outros homens’ e ‘consigo mesmo’, isto é, com seus próprios poderes essenciais.” Importante ratificar que, na concepção desses autores, a desalienação é possível e necessária e o próprio Mészáros afirma:

O ideal de uma “transcendência positiva” da alienação é formulado como uma superação sócio-histórica necessária das “mediações” (propriedade privada - troca - divisão do trabalho) que se interpõem entre o homem e sua atividade e impedem que o homem se realize em seu trabalho, no exercício de suas capacidades produtivas (criativas), e na apropriação humana dos produtos de sua atividade. (MÉSZÁROS, 1981, p. 74).

Esse ponto de encontro entre a perspectiva dejouriana e o conceito marxiano de alienação reafirma a capacidade que o sistema capitalista tem de expropriar o homem dos produtos de sua atividade, obstruindo as possibilidades dele se tornar livre e criativo no desenvolvimento de seu trabalho e ocultando os fatores determinantes fundamentais desse

processo. É nesse sistema que está inserida a complexa dinâmica dos diversos contextos de trabalho onde aparecem as dimensões sofrimento/prazer.

Um dos vários desencadeadores de situações de prazer no trabalho é o reconhecimento do trabalhador pelos que integram suas relações sócio-profissionais e isso é um dos elementos que compõe a subjetividade do trabalhador comentada anteriormente. Esse registro foi feito por uma professora, que também tem militância no sindicato da sua categoria:

Meu trabalho como docente nas IPES? Para mim é prazeroso. O que o professor vive nas IPES [é] sala de aula, entrar, dar aula e sair. Eu sou horista como qualquer outro, mas [é] dentro desse trabalho com os estudantes, que você tem um reconhecimento, que você não é apenas só o professor que entra, sai e não se envolve. É você ser requisitada para falar, ser requisitada para aconselhar, ser ouvida no DCE, ser ouvida na Associação dos funcionários. Essa acolhida, as pessoas reconhecem, [quando] não [se] faz apenas o que seria normal, porque todo mundo só faz isso, que é ensinar, sem se comprometer com o coletivo [...] Aí que o reconhecimento é o que há de precioso, fora isso... (DIRIGENTE DO ANDES).

Mas, é muito mais comum verificar a queixa dos trabalhadores da ausência de reconhecimento, especialmente da parte dos seus superiores hierárquicos. Isso foi perceptível no discurso de mais de um entrevistado:

Você se sente de alguma forma, objeto na instituição. Você não se sente respeitado enquanto profissional [...] não se enxerga o professor como profissional, como aquela pessoa que deve ser respeitada, a gente é [considerado] como... como é que eu quero dizer? Como se fosse mesmo um empregado da instituição, aquela coisa bem distante, fria, nesse sentido. O pior que eu acho é isso. (ENTREVISTADO 1).

Na universidade privada não há um trabalho de valorização, de reconhecimento. [Essa ausência] interfere até o momento [em] que a gente espera que a faculdade nos valorize. Durante muito tempo, eu esperei, afetou muito, porque eu esperava um obrigado, esperava um abraço. Eu esperava sair da sala dos professores e o coordenador dizer: "Professor, uma boa aula", "Professor, obrigado por mais essa semana de trabalho". Por muito tempo afetou muito, tinha expectativa de a instituição me valorizar [...] As relações [não são] de respeito, de reconhecimento, de valorização. A gente é muito descartável. (ENTREVISTADO 4).

O patrão chega a tal nível de desconsideração com o professor, que a homologação [das demissões, em uma determinada IPES] era feita no sindicato das lavadeiras. Não houve nunca uma preocupação de valorizar aquele profissional que está ali ajudando a manter a instituição, então, eles não raciocinam que o professor que eles fazem propaganda no outdoor: "Temos os melhores professores". É esse professor que segura a instituição e que ele não dá o menor valor, e não é [apenas] desvalorizar, é não reconhecer como se aquilo ali não tivesse... fosse um aquilo... (DIRIGENTE DO ANDES).

Falta de reconhecimento. Por exemplo, você não tem incentivo a fazer trabalho extra sala de aula [...] Poxa! Eles fazem o professor de marionete, não respeitam. (ENTREVISTADO 5).

E tal ausência inquieta, os sentimentos são conflitantes e predominam os de sofrimento, pois: "Sem o reconhecimento, não pode haver sentido, nem prazer, nem reapropriação em relação à alienação. Sem reconhecimento só há sofrimento patogênico e estratégias defensivas, sem reconhecimento, haverá inevitavelmente desmobilização." (DEJOURS, 2004b, p. 214).

O sofrimento e o desprazer, muitas vezes, também podem ser resultado da intensificação da carga de trabalho que atualmente tem como um dos principais fatores desencadeantes a intensa evolução das máquinas, pois, "Nunca se trabalhou tanto como na atualidade: o trabalho extrapola o ambiente da empresa e chega à casa do trabalhador através

da informática, telefonia celular, etc.” (RIBEIRO; LÉDA, 2004, p. 12). É perceptível que essas transformações apesar de trazerem comodidade, rapidez, melhor controle de qualidade dos produtos, entre outros aspectos, também têm submetido todas as categorias de trabalhadores a tal intensificação e sofrimento, além da eliminação de muitos postos de trabalho. Dejours (2004c, p. 303) ao entrelaçar essa evolução aos seus estudos sobre saúde, aponta os riscos do desenvolvimento tecnológico:

[...] de um lado, a evolução tecnológica gera dificuldades que não estavam previstas, ou cuja previsão era insuficiente, acarretando novos riscos, desde a exposição à radiação ionizante até a jornada de trabalho em horários não usuais; de outro, desenvolvem-se novas formas de gestão da mão-de-obra, com a utilização cada vez maior da terceirização de serviços, de trabalho temporário, de todas as formas de trabalho precário, o que leva uma grande desestruturação das trajetórias profissionais e um golpe “invisível” na saúde.

Esses fatores: restrições impostas pelo trabalho prescrito; cultura organizacional inflexível; intenso uso de estratégias de defesa individuais e coletivas; ausência de reconhecimento e evolução tecnológica produzindo intensificação da carga de trabalho desencadeiam vivências de sofrimento no trabalhador que, muitas vezes, pelo corpo percebe tais situações, embora nem sempre elas sejam tão nítidas e identificadas apenas no âmbito físico. Vários entrevistados comentaram sobre a repercussão da sua carga de trabalho no corpo:

[o trabalho] acumula muito stress que me abala bastante. Fico meio assim... com as minhas defesas bem baixas. (ENTREVISTADO 2).

[...] me chamaram para noite quando perceberam que eu ficaria sem nenhum rendimento, eu tive que dar um jeitinho de estar lá à noite. De uma forma muito contrariada, essas coisas afetam a minha saúde, afetam meu bem-estar, a minha tranqüilidade. (ENTREVISTADO 3).

[...] o que muitas vezes me estressa são as cobranças burocráticas que tem mesmo [...] Eu fico muito deprimida quando eu não dou conta das cobranças burocráticas. (ENTREVISTADO 5).

[...] preocupação, ansiedade, irritação com as situações, quando elas aconteciam, ficava extremamente mobilizada emocionalmente [...] não conseguia dormir bem. Acordava cansada. (EX-DOCENTE DE IPES).

Eu acredito que sim [o trabalho interfere na minha saúde] principalmente na questão da alimentação. Por exemplo, tem dias que eu dou aula das sete e meia da manhã até meio dia e quarenta, e uma hora da tarde eu tenho turma de novo [...] quando eu cheguei aqui [em São Luís] eu não tinha gastrite. Eu não sei te dizer exatamente se foi por isso. (ENTREVISTADO 7).

Desenvolvi uma lordose por causa do tipo de cadeira que eu usava, troquei várias vezes, mas não adiantou não me adaptei, eu tomava Tandrilax para melhorar as dores, ele me dava sono e de tarde eu sempre chegava atrasado para bater o ponto, então eu tinha que fazer uma justificativa, explicando que eu estava tomando o remédio, por causa das dores causadas pela cadeira que eu usava e eles não descontavam. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

Certamente, outros fatores se destacam nas implicações sobre a saúde dos trabalhadores, frutos de diferentes contextos de trabalho. Tais fatores conduzem, com diferentes intensidades, aos comportamentos de resignação e desengajamento, mas na dinâmica laboral, os professores podem construir espaços de debate e resistência para transformação de cotidianos tão adversos, como no caso em questão, as instituições de ensino

superior, que na lógica do capitalismo flexível submetem o trabalhador docente à precarização em todo o seu processo de trabalho. Será essa a discussão do próximo capítulo.

### **3 TRABALHO DOCENTE: AS REPERCUSSÕES DA ECONOMIA CAPITALISTA FLEXÍVEL NO UNIVERSO DA DOCÊNCIA**

O presente capítulo analisará as condições do exercício profissional do trabalhador docente em suas relações com o contexto social vigente, tomando o cuidado de não reduzir a discussão às questões das condições técnicas dessa atividade, mas, necessariamente, articulá-la ao seu conteúdo social e político. Trata-se de um tema complexo e denso, especialmente na realidade educacional atual, em função de um percurso de progressiva perda de prestígio da docência e de sua intensa precarização. Entende-se que a precarização tem relação, principalmente, com a jornada e com o salário, quase sempre significa aumento do tempo da jornada e simultânea intensificação da carga de trabalho, assim como flexibilização do salário com perda de direitos trabalhistas. Gentili (2001, p. 126) comenta que, hoje, se tem configurado na América Latina um “[...] círculo vicioso de precariedade que desestabiliza o caráter público das instituições educacionais [...]”.

Embora a realidade educacional apresente tal configuração e com tendência a um agravamento progressivo, os debates sobre esse tema não têm tido o espaço apropriado no cotidiano das instituições de ensino superior, nem mesmo nas IES públicas. Algumas justificativas para a pouca expressividade dessas discussões são: intensa carga de trabalho dos docentes; naturalização do processo de precarização do trabalho; busca de saídas individualistas para sobrevivência; pouca reflexão crítica sobre este processo e sua relação com a realidade do conjunto dos trabalhadores, entre outras explicações.

Inicialmente, serão analisadas as inter-relações da base material da sociedade com as concepções organizadoras de um determinado projeto educacional para, posteriormente, articular tais concepções com o exercício profissional da docência, nas instituições de ensino superior, sob o contexto neoliberal.

#### **3.1 Os modos de organização do trabalho no campo educacional**

Não se pode negar que o capital sempre jogou com intensidade ideológica brutal. Os modelos de organização e gestão do trabalho (taylorista/fordista e toyotista), por exemplo, como não poderia deixar de ser, repercutem fortemente no campo educacional e são fontes inspiradoras para legislações, currículos, projetos e para o trabalho pedagógico, isto é, aquele que acontece no cotidiano da sala de aula.

Foi no âmbito do fordismo e do Estado keynesiano que a Teoria do Capital Humano

produziu a concepção de que cada indivíduo deve investir em sua formação educacional, para assegurar uma melhor inserção e remuneração no mercado de trabalho. Na perspectiva do empregador a regra era: melhor capacitação igual a aumento de produtividade. Todavia, Gentili (2002) lembra que foi no toyotismo, mais precisamente nas décadas de 80 e 90, que tal 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).

Esse predomínio de padrões flexíveis (toyotismo) em relação aos procedimentos rígidos (taylorismo-fordismo) produziu uma demanda para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, supostamente capazes de garantir a empregabilidade. O trabalhador sob essa lógica deve desenvolver a capacidade de:

[...] análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p. 86).

Além disso, o desejo de vencer tornou-se uma necessidade compulsiva que escraviza o indivíduo, levando-o a trabalhar sempre mais. O sucesso é uma espécie de tirano que deixa as pessoas com a sensação de débito consigo mesmo, em um crescente processo de auto-recriminação e, assim considerando, pode-se afirmar que o capital, no atual contexto, avançou na captura dos elementos mais subjetivos do ser humano. Especialmente porque, no contexto do neoliberalismo, o empregador “[...] compra, sobretudo um ‘capital humano’, uma ‘personalidade global’ combinando uma qualificação profissional *stritu sensu*, um comportamento adaptado à empresa flexível, um gosto pelo risco e pela inovação, um engajamento máximo na empresa, etc.” (LAVAL, 2004, p. 57).

E nessa luta para garantir o melhor para si, os indivíduos voltam-se uns contra os outros, na corrida pelo acúmulo de competências para defender a tal empregabilidade na denominada “sociedade do conhecimento”<sup>43</sup>. Os trabalhadores têm dificuldade de perceber que se configuram, cada vez mais, como “capital humano” manipulável a preços cada vez mais baixos, e que apenas o esforço educacional não é suficiente para o enfrentamento da

<sup>43</sup> Conforme Duarte (2003, p.13): “[...] A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo [...]”, que dentre outros aspectos, defende a introdução das tecnologias da comunicação e da informação para a elevação da produtividade.

realidade excludente em que vivem. Esta constatação lembra as análises de Mészáros (1981, p. 267) que, sustentado pela abordagem marxista, descarta qualquer intervenção, para transcender as relações sociais de produção capitalistas, baseada num fator social isolado. Diz ele sobre os comentários que os críticos de Marx fazem e que definem seus escritos como utópicos e ideológicos: “[...] a utopia é incompatível com a abrangência dialética da abordagem marxista [...] A utopia é inerente a todas as tentativas que oferecem remédios meramente parciais para os problemas globais – de acordo com as limitações sócio-históricas do horizonte burguês.” (MÉSZÁROS, 1981, 267).

Para a sociedade da acumulação flexível, a educação é funcional ao capital, como qualquer outro tipo de mercadoria, tornando-se assim uma mediação poderosa para reprodução do sistema geral do capitalismo. O que o mercado educacional dita é: “Os que fizerem as escolhas educativas corretas terão um lugar ao sol.” Sob o paradigma neoliberal, suporte ideológico do capitalismo flexível, “[...] É o indivíduo ‘responsabilizado’, quer dizer, consciente das vantagens e dos custos do aprendizado que deve fazer as melhores escolhas de formação para seu próprio bem [...]” (LAVAL, 2004, p. 53).

No Brasil, para ratificar essa lógica e orientar os “consumidores”, vários mecanismos de avaliação do sistema educativo têm sido implantados pelas políticas governamentais. Um exemplo é a Lei nº 10.861, de abril de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sistema que se propõe a avaliar as instituições, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos alunos no início e no final dos seus cursos. Para dar conta dessa exigência legal e de outras, empresas especializadas em assessorar instituições educacionais oferecem cursos e consultorias sobre avaliação institucional e marketing educacional, para instruí-las sobre: detalhamento de todos os passos de um processo de avaliação; o marketing como ferramenta para a gestão de IES; os comportamentos dos consumidores de serviços educacionais; entre outros temas.

A busca por essas assessorias especializadas é uma das formas de enfrentar esse sistema de avaliação, que é capaz de gerar o seguinte comentário do dirigente de uma determinada instituição privada: "Os índices do governo têm um foco esotérico e acadêmico. Eles são frutos das necessidades de um grupo de doutores, um sindicato de doutores que querem medir a qualidade pelos paradigmas deles [...]" (MEGUERDITCHIAN, 2006).

Mesmo contrariados, os dirigentes de diversas IPES buscam reverter a situação em benefício próprio, quando usam os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (no caso de receberem boas pontuações) nas suas campanhas

publicitárias, como forma de atrair mais clientes<sup>44</sup>. Uma dirigente do ANDES, em entrevista para esta tese, ratificou a ocorrência desse procedimento, assinalando o fato de os dirigentes se apropriarem dos resultados para fazer propaganda.

Todas as instituições de educação superior passaram a contar, a partir de 2008, com o Índice Geral de Cursos (IGC), que sintetiza para cada IES a qualidade de todos os seus cursos de graduação e de pós-graduação (mestrado e doutorado). Para a graduação, ele leva em consideração a média dos conceitos preliminares dos cursos da instituição<sup>45</sup>. Segundo o MEC, esse IGC será divulgado anualmente logo em seguida à divulgação dos resultados do ENADE e do CPC, e deverá orientar a avaliação das comissões de especialistas do INEP em visita às instituições. No caso da pós-graduação, levam-se em conta os conceitos fixados pela CAPES. Considera-se, contudo, que esse é apenas mais um ingrediente na perspectiva *rankeadora* adotada nas diferentes gestões do MEC e que não tem conduzido a melhoria da qualidade da educação superior no país.

Esse sistema de avaliação, do modo como vem sendo implementado, não agrada a maioria dos dirigentes das IPES<sup>46</sup>, pois suas instituições não costumam galgar boas posições nesse *ranqueamento*. Como não conseguiram (apesar de tentarem reiteradamente) alterar a forma e o conteúdo de todo o sistema de avaliação executado pelo MEC, eles utilizam vários recursos para se adaptarem ao mesmo. Esse é o caso do exame dos alunos, que acaba gerando novos procedimentos na IPES e mais sobrecarga a docentes e coordenadores de curso. Alguns momentos das entrevistas deram destaque a esse fato:

Pesquisadora: A instituição tem algum tipo de cuidado em relação ao ENADE?

Entrevistada: Muito. Mas, tu sabes qual é o remédio? O remédio é fazer perto do ENADE, já aconteceu isso duas vezes, um curso, uma espécie de cursinho. (ENTREVISTADO 5).

Pesquisadora: O ENADE tem algum tipo de interferência na vida do professor?

Entrevistada: Tem...

Pesquisadora: Cobranças ou alguma coisa desse tipo?

Entrevistada: Tem desde que as duas faculdades começaram a participar do ENADE, por exemplo, eu fui convidada para dar, eles chamam de preparação para o ENADE, alguns professores são convidados para conversar, dar aula, aulões vamos dizer assim, aulas especiais para um contingente maior de alunos, juntam-se turmas e [os alunos] vão para o auditório ter aula [...] Além disso, a gente conversa muito com os alunos em sala de aula, nós somos orientados a incentivar o aluno a participar do ENADE, a não faltar, a não perder o horário, a não chegar atrasado, a importância dele se preparar, a rever conteúdos, tudo

<sup>44</sup> A prática da propaganda com os bons resultados também é muito comum no caso do exame de ordem da OAB.

<sup>45</sup> Os resultados da última avaliação mostram que dos cursos de universidades privadas, 31,4% tiveram notas 1 e 2, em uma escala de 1 a 5, no CPC. Entre as públicas, o percentual foi de 18,2%. Duas das universidades particulares que mais investem em propaganda em São Paulo, Unip e Uniban, estão entre as que mais tiveram cursos mal avaliados, com nota 2 (LÍDERES..., 2008).

<sup>46</sup> Por ocasião da divulgação dos resultados do ENADE, aplicado em 2007, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado do Rio entrou com ação na Justiça Federal para que o MEC informasse às faculdades particulares os resultados da avaliação antes de sua divulgação. Segundo o diretor desse sindicato, “[...] a divulgação pode causar desgaste à imagem das instituições.” (INSTITUIÇÕES..., 2008). Segundo informações da SESU/MEC (2008) essa ação cautelar foi negada.

direitinho para ter uma nota boa e, além disso, por exemplo, agora as nossas avaliações, as nossas provas estão sendo avaliadas. A gente é incentivado e orientado para elaborar questões que sejam o mais semelhante possível, às questões elaboradas no ENADE, para que o aluno não sinta essa diferença, para que ele já dentro da instituição, já esteja sendo avaliado naquele mesmo modelo que vai encontrar no ENADE, porque no início foi muito difícil. Os alunos reclamaram muito porque eles tinham certo tipo de prova dentro da faculdade, e lá no ENADE a prova era completamente diferente, eles não conseguiam [...] se habituar ao novo modelo, porque tiveram dificuldades. Então, a gente está sendo orientado a mudar o nosso modelo, e transformar as nossas questões em questões que sejam mais próximas [às do] ENADE. (ENTREVISTADO 7).

Agora estão também nos orientando na elaboração das provas para a gente seguir o modelo do... como é o nome? ENADE. Tem um cursinho, os professores da área [...] É, eu até ouvi uma crítica assim, quer dizer, que eles não dão os conteúdos adequados no período das disciplinas e agora querem recuperar. Eu ouvi comentários no semestre passado em relação a isso. Eu acho que eles têm razão. (ENTREVISTADO 6).

Práticas semelhantes, também, foram muito comuns entre 1996 e 2003 com o Exame Nacional de Cursos, denominado Provão, como lembrou um ex-coordenador de curso: “Na época do Provão a gente tinha que passar em todas as escolas onde os alunos estavam fazendo prova.”

Avaliações técnicas dessa natureza, não são neutras, costumam ser elaboradas nos foros de poder e sustentam-se na necessidade de estabelecer comparações e *rankings*, elas buscam o “controle” da qualidade dos serviços e produtos educacionais, tal como o mercado exige e orientam-se pela crença de que todos têm igual capacidade e condição de escolher. Comunga-se, desse modo, da seguinte análise crítica sobre procedimentos com esse perfil: “Quando a avaliação é apropriada pelas instâncias de poder, sem uma interlocução com os educadores, enfraquece sua potencialidade formativa em favor das funções burocráticas, controladoras e economicistas.” (DIAS SOBRINHO, 2004, p. 718).

Esse paradigma de avaliação, que pressupõe autonomia de escolha diante dos resultados, desconsidera o que para Paris (2002, p. 369) é crucial de ser compreendido:

É evidente que as condições econômicas, sociais e políticas restringiram e continuam a restringir, para a imensa maioria dos seres humanos, o horizonte de possibilidades vitais, de tal maneira que não se pode descrever sua vida em termos de projeto pessoal. Muito mais sua vida converte-se em incorporação de tarefas e papéis designados ou, na última evolução da economia mundial, com o crescente desemprego e desintegração, a ser jogado no mundo da marginalização.

As críticas desta tese ao sistema SINAES não estão na direção de compactuar com as diretrizes para avaliação, construídas no seio do Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, e, expostas em um documento intitulado: “Políticas para a educação superior: propostas do setor privado” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DE ENSINO SUPERIOR, 2006). Especialmente porque as IPES buscam, como objetivo primeiro, legitimar os seus parâmetros de avaliação, que tal como o SINAES não são construídos de forma participativa e democrática por todos os envolvidos no processo educacional. Com a construção de um modelo “alternativo” de avaliação as IPES

pretendem escapar do controle estatal, mesmo que se beneficiando amplamente, dos recursos públicos como sugerem várias outras propostas desse mesmo documento e assim legitimar a educação que oferecem como bem público.

Em toda essa conjuntura percebe-se que a educação, historicamente, tem sido utilizada como mecanismo ideológico para justificar diferenças individuais de capacidade de trabalho, de renda e de mobilidade social. Isso vai ao encontro do que preconizam organismos internacionais, interessados em um mercado global da educação, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ao sustentar que “[...] se uma das condições da competitividade e do emprego era a flexibilidade do mercado em todos os domínios, ela devia ser acompanhada por uma transformação das mentalidades com a qual a escola devia contribuir [...]” (LAVAL, 2004, p. 219).

Essa recomendação se relaciona com o fato de que hoje se tornou cada vez mais comum o uso de palavras do campo empresarial nos planos e projetos pedagógicos, como: produtividade, eficiência, gerência, clientes, gestão por metas, empreendedorismo, competências, dentre outras. Todo esse vocabulário é apresentado dentro de uma rede ideológica tecida para a reprodução do capitalismo flexível, afetando a escola, a universidade, seus alunos e docentes. Sobre a penetração desses conceitos no mundo acadêmico, Oliva e Corti (2008, p. 1, tradução nossa) comentam: “O trabalho docente universitário foi invadido por conceitos que passaram a ser ‘normais’, fruto da extrapolação do campo de padrões da gestão empresarial<sup>47</sup> [para a educação].”

O comentário dessas autoras coaduna-se com o que pontua Fairclough (2001) ao discutir sobre as mudanças no uso da linguagem como parte significativa de mudanças sociais e culturais. Muitas dessas mudanças dão origem ao que esse autor denomina “relexicalizações”, novas acepções, que atualmente são adotadas, para vários conceitos das áreas de saúde, educação, artes. São conseqüências da extensão do mercado à totalidade da vida social, alguns exemplos de relexicalizações bastante atuais são as novas acepções de aprendizes que passam a ser denominados “consumidores” ou “clientes” e de cursos, mais conhecidos hoje, como “pacotes” ou “produtos”. E o autor completa enfatizando que tais alterações atingem diretamente “[...] as atividades, as relações sociais e as identidades sociais e profissionais das pessoas que trabalham em tais setores [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 25). As diversas relexicalizações vêm sendo bem assimiladas, tal como se pode constatar no discurso de alguns entrevistados desta pesquisa.

---

<sup>47</sup> O trecho correspondente a tradução é: “El trabajo docente universitario fue invadido por conceptos que pasaron a ser ‘normales’, fruto de la extrapolación del campo de estándares de la gestión empresarial [...]”.

Porque na minha instituição privada, você chama cliente, os alunos são clientes. Então, eu digo sempre para eles o seguinte: “Olha, são vocês que devem organizar determinadas coisas, porque vocês são os clientes, vocês é que estão pagando.” (ENTREVISTADO 1).

Eu ouço uma demanda muito grande dos professores por turma, por trabalho e eu percebo mesmo falta de atitude, de empreender mesmo. Eu coordeno um curso de pós na [IPES]. [...]. A nossa empresa tem parceria com a [IPES] onde a gente estrutura todos os cursos, vende os cursos, utiliza o nome [IPES] e as salas de aula dela, mas quem administra os professores, toda a parte pedagógica, financeira e administrativa é a nossa empresa. Então, a gente quer levar [essa idéia] para a universidade pública. (ENTREVISTADO 5).

A gente tem cobranças de todos os lados: cobranças dos alunos, cobranças dos professores, cobranças da direção, cobranças dos nossos superiores. A gente realmente tem metas a atender na instituição dentro do período. O ideal é que essas metas sejam atingidas. (COORDENADORA DE CURSO).

O cliente é o aluno, é o principal ator do espetáculo. Aliás, na [instituição] pública, a sensação que a gente tem é que as pessoas não têm nem noção, nem os docentes, nem os técnicos, que o cliente principal é o aluno e que é para ele que tem que ser feito tudo, e se ele faltar a instituição acaba. Então, não há nem essa consciência. (ENTREVISTADO 2).

Essas são marcas do neoliberalismo, suporte ideológico que transforma a vida em um espetáculo para poucos atuarem com dignidade, embora cinicamente se propague que todos têm chances iguais na sociedade do exibicionismo, onde se alimenta a satisfação dos desejos privados. Na educação, esse modelo calcado na meritocracia também exige a flexibilização do ensino com os cursos de curta duração e o ensino a distância, para clientes ansiosos por fórmulas de sucesso e resultados imediatos. Isso é preocupante por vários aspectos, mas, no caso da docência, “[...] a dimensão interrogativa e crítica do trabalho docente – supostamente própria ao espaço universitário – é subtraída, retirando a formação e a prática profissional, assim como a produção de conhecimento, do campo da política e da ética.” (MANCEBO, 2003, p. 20).

Em tempos de capitalismo flexível, projetos que demorem a apresentar resultados tendem a ser abolidos e cursos de graduação e pós-graduação são “enxugados” para o aluno apressar o seu futuro profissional. Isto, inclusive, se torna motivo de campanha publicitária das empresas educacionais que apregoam “qualidade” nos serviços que oferecem. Exemplos de tais condensamentos na formação profissional compõem um material de *marketing* de uma IES da capital maranhense, divulgado em jornal de grande circulação: Acelere seu futuro profissional: Gestão Empreendedora (2 anos) + Administração (2 anos); Turismo (3 anos)+ Gestão de eventos (1 ano); Tecnologia em hotelaria (2 anos)+ Turismo (1 ano); Terapia Ocupacional (4 anos)+Fisioterapia (2 anos); Marketing (2 anos)+Publicidade e Propaganda (3 anos). (ACELERE..., 2006, p.8).

Dentro desse paradigma que exalta as relações mercantis no âmbito da educação superior, não se pode deixar de enfatizar o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) na área da educação. E como lembra Santos (2004, p. 32):

[...] Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objectivo deste é promover liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais.

Para os países capitalistas periféricos e semiperiféricos o AGCS não tem característica de opcional, mas será sempre colocado como exigência tal como outros pacotes de ajustes, ditados pelo FMI e pelo Banco Mundial, a que tais países são submetidos.

Ao ampliar a discussão sobre as relações mercantis na educação superior, Boaventura de Souza Santos (2004, p. 33)<sup>48</sup> apresenta as quatro formas diferenciadas de oferta transnacional de serviços universitários do AGCS: “oferta transfronteiriça” onde se inclui a educação a distância<sup>49</sup> oferecida por universidades estrangeiras; “consumo no estrangeiro” através do deslocamento do consumidor para adquirir sua formação, especialmente, nas instituições americanas; “presença comercial” através da abertura de filiais ou franquias de serviços educacionais nos países dependentes e “presença de pessoas” que diz respeito ao deslocamento de docentes ou pesquisadores para ministrarem cursos ou desenvolverem pesquisas nesses países.

Através dos pontos aqui destacados se analisou algumas das interferências dos modos de organização do trabalho no campo educacional e os ordenamentos capazes de configurar políticas e práticas educacionais à lógica do capitalismo flexível. Esses elementos serão importantes para a discussão do tópico seguinte.

### 3.2 O trabalho docente no capitalismo flexível

As relações mercantis na educação superior do capitalismo flexível apresentam diversas faces e uma delas é a propagada educação a distância. Nesse contexto, percebe-se o quanto as tecnologias *on-line*, utilizadas com o direcionamento de reduzir os custos e elevar os lucros, interferem no processo de trabalho docente.

Como sustenta Laval (2004, p. 221) os promotores dessa “pedagogia high tech” são “[...] todos aqueles que têm interesse na redução de despesas públicas em matéria de ensino [...]”. Além disso, como lembra o autor, os simpatizantes dessa reestruturação do ensino

<sup>48</sup> Tem-se conhecimento de críticas a esse teórico, e aqui se destacam as realizadas por José Paulo Netto (2004), quando Boaventura Santos realiza a sua avaliação do marxismo na conhecida obra “Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade” (1995). Na presente tese, utilizam-se as críticas trazidas por Boaventura Santos em seu livro “A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade” (2004) onde retoma as discussões sobre a universidade, suas crises e desafios, imprimindo mais consistência e fundamento a esse debate.

<sup>49</sup> Sobre essa modalidade de educação, registra Santos (2004, p. 31): “[...] Aliás, o Banco Mundial prevê que o poder dos docentes e a centralidade da sala de aula declinará inexoravelmente à medida que se for generalizando o uso de tecnologias pedagógicas *on line*.[...]”.

almejam: “[...] um fim no face-a-face do professor com seus alunos [...]”. Lancillotti (2008, p. 291), também em uma perspectiva crítica, registra o papel acessório que passou a assumir o professor dentro de um quadro de aprendizagem autônoma do aluno, com a participação, no processo ensino-aprendizagem, de outros profissionais mediadores (programadores, técnicos, monitores, tutores) e comenta:

[...] A objetivação do trabalho docente permite que um mesmo professor (que realiza trabalho complexo), com o suporte de inúmeros trabalhadores de menor custo (que realizam trabalho simples) atenda um contingente de alunos muito mais vasto do que o possível no ensino convencional. Desse modo se amplia enormemente a extração de mais-valia relativa, o que faculta ao capital vultosos ganhos com baixa inversão de capital variável [...]. É cada vez mais recorrente a encomenda de cursos a uns poucos doutos, que nem sempre desenvolvem as atividades que planejam e vendem os direitos sobre os produtos de seu trabalho às instituições contratantes, com as quais não mantêm qualquer vínculo permanente. (LANCILLOTTI, 2008, p. 291).

Trata-se, acima de tudo, de mais uma brutal tentativa de despotencialização da categoria docente (com a taylorização de suas atividades, pois alguns se responsabilizam pela concepção dos cursos, enquanto outros fazem o acompanhamento acadêmico), direcionamento de conteúdos pedagógicos e desenvolvimento de tecnologias oriundas, principalmente, da hegemonia americana. Situação esta, que, aprofunda a mercantilização da educação, rechaçando-a como direito social.

O recurso à educação *on line* tem causado, também, significativos prejuízos financeiros aos docentes inseridos em IES que optam por reformar o rol de disciplinas de seus cursos, com redução de carga horária e complementação desta pelo uso do ensino a distância<sup>50</sup> e, com isso, certamente reduzem os seus custos referentes ao trabalho docente. Isso foi alvo do comentário de uma dirigente do ANDES:

Eles estão vivendo uma situação de redução de carga horária [...] Disciplinas de sessenta horas passam para quarenta e dessas quarenta, vinte [horas] são de EaD [...] Para manter pelo menos o nível que ele vivia antes, [o professor] se desdobra [para dar aula em] várias turmas. (DIRIGENTE DO ANDES).

Todo esse processo de despotencialização, em todos os sentidos, do docente atende às referências dos documentos do Banco Mundial. Barreto e Leher (2003, p. 48) destacam em suas análises a imagem do professor que tal instituição deseja ver difundido: a de um trabalhador “[...] corporativista, desqualificado, obsessivo por reajustes salariais, descompromissado com a educação dos pobres, partidário da oposição, etc.” Desse modo, propaga-se uma imagem bastante negativa dessa categoria o que dificulta qualquer apoio da sociedade à luta desse trabalhador.

<sup>50</sup> Essa inovação foi regulamentada pela Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, que diz no seu art. 1º: As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial [...] § 2º. Poderão ser ofertadas as disciplinas referidas no caput, integral ou parcialmente, desde que esta oferta não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.

É nesse contexto que o docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade (balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula às atuais demandas do mercado e sua produção científica deve ter sintonia com tais demandas), como na exigência de níveis mais elevados de qualificação para si mesmo, para dar conta de melhores produções.

Alguns comentários coletados nas entrevistas sobre os ensinamentos em sintonia com as exigências do mercado foram:

É, no nosso país, em particular, ela [a educação superior] funciona como uma preparação de mão-de-obra, capacitação das pessoas para que elas possam desempenhar alguma atividade profissional. (EX-DOCENTE DE IPES).

Eu acho que hoje o ensino superior está muito voltado para atender às demandas do mercado. Tanto é que a gente vê cursos sendo criados que antes a gente não tinha. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

O docente também vem sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, bem como a flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas e de mercadorias a serem produzidas. Essas situações, que já se enraizaram no cotidiano acadêmico, potencializam-se com o progresso da microeletrônica que acelera a rotina de trabalho e a produção acadêmica, trazendo por sua vez: “[...] a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes ‘requentados’ diante das exigências de rápida produção.” (MANCEBO, 2004, p. 246).

Muitas das atividades da docência, hoje, são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa, vinculada ao pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade, reforçando assim o individualismo e a competição entre os pares como forma também de manter o prestígio, práticas estas que vêm se naturalizando no cotidiano do trabalho na universidade.

Essa corrida por mais rentabilidade e prestígio exige a prática do silêncio entre os colegas, a exemplo de evitar comentários sobre: periódicos de melhor conceito que estão recebendo artigos para publicação; prazos para envio de trabalhos para eventos e de projetos para captação de recursos em órgãos de fomento à pesquisa, entre outras situações. Esses trabalhadores estão propensos a embarcar no:

[...] “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).

Os docentes do ensino superior, habitualmente, desempenham atividades muito específicas em relação às demais categorias. A rotina mais comum nas universidades públicas e

nas universidades privadas que privilegiam o ensino, a pesquisa e a extensão é ministrar aulas; corrigir trabalhos e provas; realizar pesquisas; redigir artigos; participar de eventos; orientar a produção de trabalhos científicos; participar de projetos de extensão; além da busca de atualização de novos conhecimentos, tentando acompanhar as velozes mudanças do mundo globalizado.

Duas docentes entrevistadas trouxeram significativos comentários sobre a extensão de suas atividades de trabalho para outros momentos de sua vida, em função da necessidade de preparação de uma boa aula, o que é bastante comum nesse tipo de atividade profissional:

[...] você está com sua família, mas você está aqui estudando, preparando aula e tudo mais. Eu não deixo de sair, eu vou à barzinho. Você vai, mas passa o mínimo de tempo, porque você sabe que tem algo para fazer [...] Enfim, parece que os livros e os cadernos andam contigo e você nunca está com a sua família, nunca está com seus amigos [...] Eu acho que [sendo docente] você vive em função da docência (Risos). (ENTREVISTADO 1).

Eu não consigo tirar o final de semana inteiro só para lazer, isso não consigo, acho que mesmo que eu quisesse, a gente tem tantas atividades que a gente não consegue (ENTREVISTADO 7).

Embora o rol de atividades dos docentes seja extenso é prudente analisar a função da universidade que, à mercê das políticas neoliberais, vem, paulatinamente, se desobrigando de seu papel de incitar a reflexão, o pensamento e a produção de conhecimento crítico, o que tem implicado em uma intensa mutação de suas identidades, do professor e da universidade. O professor, imerso nessa conjuntura, concentra-se na tarefa de repassar conhecimentos e os alunos de reproduzi-los nas avaliações. Ele prioriza a atividade informativa, desprezando seu papel na ação formativa, isto é, no desenvolvimento da consciência crítica e ética dos alunos. Nesse sentido, muito freqüentemente, a ênfase é na memorização dos conteúdos e nas informações pertinentes aos diversos campos de conhecimento, voltadas para aplicação imediata, mas que também não devem exigir muito esforço cognitivo dos alunos.

As avaliações de conteúdos também mereceram comentários de alguns entrevistados e apontaram, em síntese, para o controle do trabalho do professor pela IPES, que foi expresso nas entrevistas abaixo, por alguns indicadores como: o envio das avaliações para um “setor de qualidade”; a exigência no cumprimento dos prazos para entrega das notas, e, a possibilidade de refazer uma avaliação quando essa não propiciava um resultado do agrado do aluno:

A gente tem um delineamento das avaliações [e] tem um setor de qualidade [com] uma pedagoga que vê essa parte de delineamento das avaliações, provas. Regimentalmente o professor tem que entregar [a] prova com antecedência para ser analisada pela coordenação, e passar pela comissão, mas nem sempre isso acontece [...] (COORDENADORA DE CURSO).

É comum se fazer provas objetivas, de múltiplas escolhas, a fim de facilitar a correção e entregar, até porque a cobrança é muito grande. Existe todo um calendário de prova, de entrega de prova, e de digitação, principalmente nas provas de final de período. As disciplinas são divididas em dois bimestres, então [o tempo] é muito apertado [...] (ENTREVISTADO 4).

[O professor] tinha total liberdade de fazer [de escolher o tipo de prova], mas, dependendo do resultado ele poderia ser chamado para refazer [...] Porque sempre dependia do resultado

sobre o aluno. Se o aluno estivesse incomodado, mesmo tendo aceitado inicialmente [aquele tipo de avaliação], tinha todo o direito de recorrer e a coordenação vinha em cima de mim. (EX-DOCENTE DE IPES).

Mas, essa situação de simples transmissor e avaliador de conhecimentos incomoda alguns docentes, e o professor que teve momentos de intensa produção científica quando aluno de IES pública e, hoje como docente em uma IES particular, se vê tolhido de produzir, demonstra sua insatisfação, como a que se vê no relato a seguir:

[Na IPES] a gente não tem uma cultura muito boa de pesquisa, em São Luís como um todo, mas, ainda é possível, mas, muito pouco, muito menos do que eu poderia ou do que eu gostaria [de estar] desenvolvendo, e eu senti muito isso agora na hora que eu fui preencher o formulário para avaliação do MEC. Quando foi a minha última publicação? Nossa! Eu não sabia de cabeça, eu tive que recorrer aos meus documentos para poder descobrir, então, isso é muito chato, isso é realmente uma diferença muito grande. Uma diferença em relação à metodologia utilizada em uma faculdade pública para uma faculdade particular, a questão dos alunos quererem tudo já assim mastigado, quer dizer, eu não tive isso [...] e essa é a diferença muito grande, eu não sei quanto a UFMA, eu nunca tive oportunidade de dar aula na UFMA, mas comparando a UFPA com as [IES] particulares que hoje eu dou aula, aqui é uma diferença muito grande, em termos de metodologia, de relacionamento professor-aluno, do nível de pesquisa que a gente desenvolvia. Lá [na UFPA] era incentivado, cada vez mais nós éramos quase que obrigados a fazer pesquisa e aqui a gente não tem isso. (ENTREVISTADO 7).

Essa mesma docente insistiu, posteriormente, na queixa em relação à passividade dos alunos nos dias atuais, situação muito vinculada à sociedade do capitalismo flexível, que domestica o indivíduo através de imagens midiáticas e facilita o seu dia-a-dia com toda uma variedade de recursos tecnológicos:

[...] eu tive aulas com grandes professores, mas que a gente tinha que ir atrás do professor, tinha que sugar o máximo [de conhecimento] que a gente podia do professor. Hoje em dia, a gente não tem isso, nós temos alunos que estão esperando tudo já pronto na mão deles [...] hoje nós temos alunos que querem, por exemplo, copiar as minhas transparências, querem copiar hoje em dia no *pen-drive*. Eu termino a aula, o aluno está com o *pen-drive* na mão. “Professora, eu posso copiar para mim?” Quer dizer, ele não quer copiar nada no caderno, não quer ter o trabalho de ler o texto para tirar as suas próprias conclusões. (ENTREVISTADO 7).

As análises de Chauí (2001), ao diferenciar aquisição de conhecimentos, de produção de pensamentos, são profundamente pertinentes para a compreensão da nova dinâmica que se estabelece nas instituições de ensino superior, que é muito mais favorável à reprodução de conhecimentos do que à criação.

Mas, como nos tempos atuais a criação está estreitamente ligada a um viés economicista, há uma submissão dos docentes aos critérios quantitativos para: avaliação de suas produções acadêmico-científicas; contabilização de horas-aula; créditos cursados na pós-graduação e nos prazos de finalização de mestrados e doutorados. Castiel e Sanz-Valero (2007) destacam questões relacionadas à contabilização numérica de artigos publicados em periódicos científicos, em um artigo denominado “Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?”. Nessa discussão registram que o uso das novas tecnologias de informação e comunicação propiciou celeridade à pesquisa e obtenção de referências bibliográficas, a análise dos dados obtidos e a produção de artigos científicos. Na

análise de tal produtivismo científico, eles citam práticas que não primam pela preocupação ética como: os “micro-plágios (cópia de partes de um texto disponível na internet); o “escambo autoral” (um autor acrescenta o nome de outro, para depois ser também incluído no artigo do colega); os artigos com o mesmo conteúdo e pequenas alterações que disfarçam a repetição, entre outros exemplos. Essas práticas alimentam o que esses autores denominam “darwinismo bibliográfico” cujo principal lema é “publicar ou perecer”.

A ideologia do mérito e da excelência se alastra pelo universo acadêmico, sendo a competição uma prática bastante comum na condução de todo esse processo, em que quantidade se sobrepõe à qualidade. Esse clima requer um trabalho extra sem limites, que geralmente se estende para além dos muros das instituições, da carga horária de oito horas diárias, da semana de cinco dias, com a possibilidade de serem gerados diversos tipos de doenças, desânimo, cansaço, ansiedade, visto que em cada trabalhador, conforme graus diferenciados, sempre haverá limitações corporais e subjetivas no enfrentamento desse ritmo de trabalho.

Há um desconforto que tem desencadeado, também, diversos tipos de sofrimentos e adoecimentos em boa parte dos indivíduos, conforme as circunstâncias a serem vividas. Essas situações podem levar a um quadro de medicalização excessiva para que o indivíduo dê conta das pressões e exigências do seu cotidiano de trabalho.

Um aspecto a ser observado, com mais predominância na rede pública, é o caso dos pedidos de licença médica, que podem ser um indicador da dificuldade em enfrentar esse cotidiano e uma estratégia de “empurrar com a barriga” o mal-estar. Como dizem Oliveira et al. ([2006?], p.12): “[...] Às vezes, apenas assim pode-se respirar, oxigenar e pensar sobre o seu processo de trabalho, mesmo que de forma queixosa.” Talvez esta seja uma realidade mais freqüente nas escolas públicas, nos níveis fundamental e médio, em que as condições de trabalho são mais precárias, do que no ensino superior, principalmente em função dos baixos salários e das turmas lotadas. No ensino superior público é comum o docente lançar mão de outra estratégia para lidar com o seu mal-estar, que é negociar com a chefia imediata a reposição dos dias em que se ausentou. Na rede privada o medo dos descontos dos dias parados e mesmo da demissão são a tônica, além do número exíguo de professores. São situações que, muitas vezes, inviabilizam qualquer pedido de licença médica. Uma docente registrou em sua entrevista esse fato, bastante comum nas IPES, e o desejo por certa estabilidade que lhe permitisse mais tranquilidade e, assim, condições adequadas de trabalho, para exercício de suas funções:

Como profissional da docência, você [precisa] se sentir de fato [inserido em] um plano de cargos e salários, precisa se sentir confortável [...]. [Algo] que você tivesse uma estabilidade, uma tranquilidade em relação a isso [...] Eu posso adoecer, posso tirar férias, posso ter

licença, posso estar amparada [pela estabilidade]. Agora mesmo, eu tive um problema de saúde e tive que correr para poder concluir o semestre, senão ia ser uma loucura, porque não tem quem me substitua [...] Eu gostaria muito que a gente pudesse estar investindo mais em extensão, gostaria de estar investindo mais em grupo de estudo, gostaria muito de estar ocupando outros horários para o [IPES], sendo remunerada e contribuindo com a instituição, com a qualificação do trabalho deles e minha. (ENTREVISTADO 3).

Em todos os níveis e esferas, as queixas referentes às atividades do cotidiano do trabalho docente se fazem presentes e uma das mais freqüentes é a que diz respeito ao adoecimento vocal, causado por fatores ambientais e organizacionais do trabalho, face ao qual o trabalhador precisa encontrar as suas estratégias para conviver com essa realidade. Uma das docentes entrevistadas manifestou claramente o seu desconforto e a sua maneira de lidar com ele:

No [IPES] e na [IPES] a questão da acústica, as salas não estão adequadas [...] inclusive quando eu fiz a reclamação no [IPES] por escrito, eu coloquei isso, não particularmente, mas falando que os professores tendem a se aposentar cedo por problema de saúde, geralmente nessa área [vocal], e aleguei, pelo menos, para eles providenciarem um microfone. Porque [no] semestre passado nós passamos sem microfone. Nesse sentido [o trabalho] tem me afetado bastante na voz [...] mas eu tenho usado os recursos: gengibre, pastilha, líquido. Eu sempre carrego a garrafinha de água para sala. O pessoal da fono me orientou. (ENTREVISTADO 6).

Mas, como registrou essa mesma professora, a resposta que tem recebido para tal queixa em uma dessas IES é: “Tem que ser assim, não tem outro jeito.” Isso demonstra que o desprezo pela queixa é a saída encontrada por muitos gestores para poupar investimentos em determinadas áreas, certamente as que não afetam a sua lucratividade. Duas professoras ressaltaram as prioridades em suas IES:

Tudo que se fazia na [IPES] fora da sala de aula era remunerado, tudo. [Anteriormente, se houvesse] semana acadêmica [e] a gente [fosse] participar, se fossem todos os dias, todos os dias eu recebia [uma remuneração]. Houve um corte de gasto, enxugamento, e isso é dito com todas as letras [...] [Mas] você vê em paralelo a isso, o laboratório de informática mudou muito, não quero dizer que não é bom terem feito isso, [também] balcão, lanchonete e não sei mais o quê... Banheiro, graças a Deus adaptação de rampa para pessoas com deficiência... (ENTREVISTADO 3).

O forte é: ter bastante aluno e ter dinheiro, ter bastante aluno e ter dinheiro [...] [Eles] só têm interesse no lucro, simplesmente no lucro. [A relação é] custo-benefício. (ENTREVISTADO 1).<sup>51</sup>

Diante dessas circunstâncias, o trabalhador se vê premido pelas exigências e diante da falta de reconhecimento às suas queixas, adocece, mas, é importante reconhecer que em alguns casos, o processo de adoecimento é silencioso, até mesmo para o próprio indivíduo e a perda da qualidade de vida, assim como a queda de sua produtividade demoram a ser percebidos. Sem falar que muitas vezes o docente tem uma atividade profissional paralela, o que torna ainda mais complexo todo o quadro. A sobrecarga de trabalho somada a outras questões que se passam na vida desse trabalhador podem desencadear diversos quadros patológicos, como os citados por alguns docentes:

<sup>51</sup> Essa mesma docente expressou a angústia que essa lógica desencadeia em muitos professores, o que revela uma contraposição a tal perspectiva: “Ver a educação como, simplesmente uma questão financeira, empresarial, isso angustia muito, não só eu, mas muitos professores também [...]”

Eu estou separado há seis, sete meses de um casamento que não existia há três anos. É impossível, muita viagem, muita cobrança, muita ausência e meus trabalhos de consultoria, geralmente são feitos nos finais de semanas, porque durante a semana eu não tenho tempo [...] Como não tenho tempo às vezes de me cuidar, por exemplo, eu tenho uma gastrite que nunca tive condições de fazer um tratamento. (ENTREVISTADO 4).

O fato de você precisar de mais tempo em casa, [isto é,] dar mais atenção à família, então isso termina, vamos dizer assim sobrecarregando e de certo modo até prejudicando o meu trabalho, o meu desempenho. Acho que [o lado familiar] fica um pouco comprometido quando você tem uma sobrecarga de trabalho muito grande [e] precisa de tempo para as outras atividades. [No meu caso] eu não sei se teve uma repercussão direta na minha saúde, mas é muito provável que sim, [pois] de 2005 para cá [...] desenvolvi hipertensão, me tornei hipertenso, ou seja, hoje tomo medicação controlada [e] isso é um prejuízo em termo de saúde, com certeza. (EX-DOCENTE DE IPES).

[...] eu me senti bastante estressada fisicamente, mas vinham outros acontecimentos, a parte familiar, que [eu] acho que juntou tudo e eu me senti assim muito desgastada nesse final de semestre. Eu creio que foi o estresse com a paralisia facial que eu tive. (ENTREVISTADO 6).

Com freqüência o adoecimento tende a ser camuflado em nome da supervalorização do trabalho<sup>52</sup> que, como um instrumento de alcance do sucesso, coloca em planos secundários, outras esferas da vida como a familiar, a social e a política - especialmente nos aspectos que se referem às participações coletivas e de luta -, pois o mercado exige dedicação total à carreira profissional, seja para admissão, para o sucesso ou para permanência nos empregos, especialmente no caso dos docentes das instituições particulares. Isso exige desses professores a busca por níveis mais elevados de qualificação e a permanente necessidade de atualização dos seus conhecimentos, que acontece quase sempre sem o apoio financeiro, por parte das instituições em que trabalham e dos órgãos de fomento.

Torna-se importante destacar a contradição entre o apoio à qualificação contido no regimento de muitas IES e no discurso de muitos dirigentes e a realidade da ausência de recursos que sustente o docente nesse processo. Essa situação foi vivida por uma das docentes entrevistadas:

Entrevistada: [...] é uma instituição que investe mesmo no prédio, nos equipamentos, tudo mais. Tem o discurso de investir no professor, mas não investe. Eu estou fazendo o mestrado agora e a instituição deveria ter arcado com uma bolsa, não arcou, para mim foi uma decepção enorme. Eu tive que reduzir consideravelmente o meu rendimento, isso dá um problema seriíssimo para você se manter estudando. Eu não pude concorrer a uma bolsa CAPES, FAPEMA<sup>53</sup>, porque eu teria que cortar o tão precioso vínculo que eu tinha, [que] eu consegui no [IPES] com a carteira profissional, então, a gente fica numa situação muito delicada.

Pesquisadora: Mas houve uma promessa de bolsa?

Entrevistada: Houve não, isso é colocado no regimento, é obrigação. É colocado como obrigação de ter uma bolsa da instituição [...] eles dizem [que] é porque os bispos não estão

<sup>52</sup> Uma docente relatou suas altas exigências em relação às atividades que deve desempenhar e o quanto isso lhe custa: “Eu costumo querer dar conta. Não admito ninguém dizer que eu não dei conta [...] O que me deixa em desassossego, o que muitas das vezes me estressa são as cobranças burocráticas que tem mesmo.” (ENTREVISTADO 5). O adoecimento, relacionado à alta exigência com o próprio rendimento, costumeiramente, não é percebido pelo trabalhador ou é camuflado com outras explicações, pois, muitas vezes, quando não há sintomas visíveis, podem surgir comentários que põem dúvidas sobre a existência do sofrimento e do adoecimento, associando-os à preguiça e a malandragem.

<sup>53</sup> As agências de fomento não permitem o recebimento de bolsa de estudo para mestrado e doutorado, quando o candidato obtém rendimento proveniente de vínculo empregatício, no caso de não ser integrante do quadro de pessoal permanente de instituição pública e não estar liberado oficialmente das atividades profissionais, sem percepção de vencimentos.

repassando, porque estão priorizando outras coisas, [eles dizem] “estamos em crise”. (ENTREVISTADO 3).

O dirigente dessa IES expôs outra condição do que a realidade enfrentada por essa docente em tal instituição:

Entrevistado: No caso, por exemplo, dependendo de onde ele vai fazer o mestrado. A gente assume metade das despesas dele. Nós tivemos um caso de um que terminou o mestrado agora, era para fazer, se eu não estou enganado em Belo Horizonte [então, a instituição assume a metade das despesas. Enfim, ela ganhou uma bolsa, só que a bolsa é só uma parte. As despesas pessoais de passagem, essas coisas, a gente divide meio a meio. O professor apresenta depois a prestação de conta e com o compromisso de ficar pelo menos mais três, quatro anos na instituição.

Pesquisadora: No caso dos que fazem qualificação na própria cidade, também há algum tipo de incentivo, de apoio?

Entrevistado: Sim, quando é requerido. Quando é requerido, a gente sempre... para capacitação a gente sempre diz sim.

Pesquisadora: Apoio financeiro?

Entrevistado: Apoio financeiro. (DIRIGENTE DE IES).

Certamente, a experiência trazida pela professora não se configura como uma situação isolada, pois, como demonstrou a entrevista do dirigente do SINTERP, ela é freqüente no cotidiano desse trabalhador:

Há uma dificuldade muito grande de liberação do profissional para qualificação. Ele quer se qualificar [e] a universidade não dá recurso, porque não tem o interesse [que] o setor público tem em fomentar esse tipo de qualificação. Não disponibiliza tempo [e] se o indivíduo faz uso do que a Convenção garante e se ausenta dentro do prazo estabelecido, quando ele volta há uma dificuldade de devolução das [suas] turmas. Não existe um plano de cargos, carreiras e salário que garanta a ele usufruir dos benefícios dessa qualificação, então, há um descontentamento. (DIRIGENTE DO SINTERP).

Apesar de o relato do dirigente da IES fazer parecer que há recursos para a qualificação dos seus professores, é visível a contradição entre tal discurso e o que dizem a docente e o dirigente sindical. Isso denota uma concreta ausência de apoio, o que faz com que o professor tome para si todo o ônus dessa busca incessante pela qualificação na tentativa de garantir empregabilidade, dentro de competências ditadas pelo mercado. Além disso, o professor também tem a tarefa de fornecer subsídios para essa competição aos seus alunos, que passam a se concentrar na busca de objetivos individualistas em seus campos profissionais. Ao se dizer isso, não se está naturalizando a perversa lógica da competição, mas, de fato, vive-se mais acentuadamente hoje uma hipertrofia do eu, numa sociedade essencialmente meritocrática. Importante refletir sobre o destaque dado por uma professora quanto à busca de objetivos individuais e a sua relação com o retorno da educação superior para a melhoria das condições sociais da população:

Qual é o retorno que a instituição superior está dando para o social? Para mim, nenhum. Porque você já entra aqui<sup>54</sup> com uma visão extremamente individualista. “Eu vou ser médico, vou botar meu consultório, vou ser psicólogo”. E isso, talvez pudesse acontecer na [instituição] privada, mas não, aqui também, até porque quem entra aqui não é o aluno da escola pública. O aluno da escola pública está na [instituição] privada. (ENTREVISTADO 5).

<sup>54</sup> Entrevista realizada em uma sala de uma IES pública.

A lógica do individualismo e da meritocracia sustenta que todos os indivíduos têm igualdade de condições para a tomada de decisões, gerando uma enorme carga de culpa quando o indivíduo não alcança as suas metas. Todos os governos ao olharem para o sistema educacional e estabelecerem as leis que o regulam vêm, historicamente, cristalizando essas determinações, como por exemplo, ao reforçarem a ampliação de vagas no sistema privado, ao invés de investirem no sistema público. Com isso, é a lógica do mérito que rege o ingresso nas poucas vagas das IES públicas.

O entendimento dessa problemática requer, também, discutir o binômio qualificação/competência e o conceito de empregabilidade, tão em voga nos tempos atuais. Esses são referenciais do cada vez mais estreito mercado de trabalho, que tensiona qualificação e competência, estando o primeiro termo mais ligado aos diplomas e títulos conquistados, portanto consolidados e, o segundo, a um conjunto de recursos permanentemente adquiridos para dar conta do cotidiano de trabalho que têm novas exigências a cada momento.

No mundo do trabalho, pautado pelos princípios da acumulação flexível, a noção de empregabilidade se coaduna perfeitamente ao conceito de competência, visto que o indivíduo empregável é aquele que mantém em dia suas competências e habilidades, mas sem nenhuma certeza de inserção no mercado do trabalho, pois elas apenas lhe dão “[...] melhores condições de competição para sobreviver [pois] na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não.” (GENTILI, 2002, p. 54). Os títulos e diplomas mantêm sua importância e valor, apenas para o momento de uma inserção profissional, contudo não garantem a permanência nos postos de trabalho. Para os que ainda almejam conseguir trabalho e para os que já o tem, a exigência é de aquisição de qualificação e permanente atualização, com possibilidade de reorientação profissional conforme a conjuntura.

Para atender aos ordenamentos dessa conjuntura torna-se necessário um trabalho extra, sem limites, que requer um processo de captura da subjetividade na produção da mais-valia, que René Lourau (2004) analisa através dos conceitos de implicação e sobreimplicação. Para a discussão da implicação ele considera que este conceito diz respeito aos:

[...] juízos de valor sobre nós mesmos sobre os demais, destinados a medir o grau de ativismo, de identificação com uma tarefa ou instituição, a quantidade de tempo/dinheiro que lhe dedicamos (estando lá, estando presentes), bem como a carga afetiva investida na cooperação. (LOURAU, 2004, p. 169).

No caso da sobreimplicação, Lourau designa que ela emana do conceito de implicação e relaciona-se à subjetividade capturada pelo mercado, que não só produz sobretrabalho, mas também “[...] estresse rentável, doença, morte, como também *cash-flow* – benefício

absolutamente nítido consagrado ao reinvestimento – e, portanto, ao crescimento indefinido da empresa instituição [...]” (LOURAU, 2004, p.195). Em suma, trata-se do envolvimento do trabalhador com o sucesso da empresa, que o induz a “vestir a camisa”, “[...] com o pleno convencimento de que seu sucesso resulta de e é concomitante com o sucesso da empresa [...]” (SAVIANI, 2003, p. 150). Desse modo, percebe-se que o trabalhador aderido a tal lógica vê-se como “[...] um ser humano que, premido pelas condições materiais, ‘veste a camisa do capital’.” (TUMOLO, 2000, p. 15).

Diante dessa discussão resgata-se o depoimento de um professor que revela os níveis de envolvimento, seu e dos colegas, com as demandas da atividade que exercem, diferenciando as relações que no espaço das IPES se estabelecem, com a instituição (gestores) e com os alunos, e que por estes, os docentes “vestem a camisa”, isto é, defendem o trabalho que realizam e se comprometem com o ensino que ministram:

Entrevistado: E, a relação dele [do docente], é importante que se ressalte isso, a relação dele com a instituição é uma relação profissional, formal. Ele está ali para ganhar dinheiro. Está ali, porque ao longo do tempo ele foi trabalhado para isso, está ali para ganhar dinheiro. Ele tem que render [e] a relação com a sala de aula, com o aluno é diferente. É uma relação afetiva, uma relação de comprometimento, mas com as normas, é a todo o momento culpado. Até porque se sente vigiado o tempo todo [...] no [IPES] acontece uma coisa interessante o professor que dá aula lá, ele não gosta de lá, isso de forma geral, porque não defende a instituição, de dez se conta um que vai defender o selo, a marca, o que é feito lá.

Pesquisadora: Vestir a camisa, por exemplo.

Entrevistado: Não, não. Veste dos alunos. Eu sou um dos poucos que visto, eu acredito muito, eu acredito muito. Não na instituição, mas em um grupo de professores que a gente acaba reunindo. O grupo é muito bom, é muito comprometido [...] parece ser contraditório, mas não é, então, a nossa relação com a instituição é uma relação formal e a nossa relação com o aluno é uma relação afetiva, de amizade [...] Estou falando que eu visto a camisa da instituição. Acredito muito que há qualidade em sala de aula, não pela instituição, não é ela que faz isso, mas, os professores. Então, quando alguém diz que não tem qualidade eu não concordo. [Na instituição] tem uma biblioteca maravilhosa, tem recursos maravilhosos e tem professores maravilhosos, eu sei que eles dão aula (ENTREVISTADO 4).

A par de toda essa captura da subjetividade presentes na sobreimplicação e no cumprimento das exigências de produtividade impostas pela organização de trabalho, Lourau defende a necessidade de certa implicação com as atividades de trabalho, perspectiva também defendida nesta tese e presente nos depoimentos dos docentes, como se vê a seguir:

O que eu acredito que salva é [que] diante de tudo isso você encontra professores comprometidos no ensino privado, alguns não, mas você encontra professores comprometidos, professores que acreditam na educação, que estão não simplesmente para ganhar dinheiro, [por] questão de sobrevivência, mas porque acreditam nesse ensino. (ENTREVISTADO 1).

Eu fiquei depois pensando no tempo que eu perdi que eu poderia estar na docência há mais tempo. Porque na verdade hoje a atividade que me dá mais prazer é essa [...] Aliás, o que me gratifica não é nem tanto a remuneração, o que gratifica nessa profissão da gente, é isso. É você pegar aquelas pessoas áridas e depois saber que elas estão ali, não dominando tudo, mas pelo menos um pouquinho das ferramentas necessárias para poder caminhar com os próprios pés naquelas áreas que você está lecionando. Não tem dinheiro que pague isso, esse brilho no olhar do aluno. (ENTREVISTADO 2).

Saber que é possível contribuir é possível fazer um bom trabalho, e que isso dá frutos. Eu acho que só isso, [eu] acho que motiva bem mais que o salário. (ENTREVISTADO 7).

É muito significativo para a gente, quando [se] está falando de algo para o aluno e ele fica assim olhando e depois abre o diálogo, e a gente percebe [quando] a gente sai dali [da sala de aula]... se não deixou nada, deixou [pelo menos] uma curiosidade. E o aluno fica satisfeito, entendeu? Você se sente realizado quando você está desalienando e sendo desalienado ao mesmo tempo, porque você também ao mesmo tempo em que ensina você aprende [...] Eu percebo que 80% dos professores, eles têm [a] preocupação em não fazer pacto de mediocridade. (ENTREVISTADO 5).

Mas, como coadunar essa requerida implicação e essa recusa em não fazer pacto de mediocridade, com questões como: escassez de recursos materiais para o exercício profissional; degradação das condições de trabalho; proletarização<sup>55</sup> da profissão e desvalorização de atividades da docência? Dois docentes trouxeram o que podem ser respostas para esses dilemas:

Até porque, quando a gente dá uma má aula, quem está lá não é a instituição, é o nosso nome. (ENTREVISTADO 4).

Eu como narcisista gosto de ver que os alunos me avaliam bem (ENTREVISTADO 3).

Considera-se, entretanto, que o zelo pelo desempenho profissional, além de responder às questões narcísicas do trabalhador, ao seu desejo de reconhecimento, também atende à necessidade de manutenção do emprego, pois “[...] a necessidade econômica oferece a compulsão imediata que força o trabalhador a transferir sua mais-valia para o capitalista a fim de ter acesso aos meios de produção.” (WOOD, 2003, p. 34). E, diga-se de passagem, transferência esta, que precisa se estabelecer da forma o mais competente possível, o que denota as falas desses docentes.

Nesse panorama, em que convivem lado a lado implicação e sobreimplicação, como a precarização e a proletarização se configuram no trabalho docente? Inicia-se esta reflexão, com o apoio de Enguita (1991, p. 46) quando ele lembra que:

[...] a proletarização não se pode entender como um salto ou uma mudança drástica de condição, mas como um processo prolongado, desigual, marcado por conflitos abertos ou disfarçados. A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

Na verdade, tanto uma como outra se estende, hoje a quase todas as categorias profissionais, como resultado de um processo, isto é, não se trata de uma mudança repentina nas relações de trabalho, e sim de um longo caminho, com muitos embates<sup>56</sup>, mas muitas

<sup>55</sup> É preciso salientar que há desacordos entre diversos teóricos no uso desse conceito para análise da atividade docente. Destaca-se aqui Enguita (1991) que o utiliza amplamente e defende que a docência vem passando por um processo de proletarização e Tumolo e Fontana (2006) que se contrapõem a esse conceito e o consideram pertinente apenas para os trabalhadores que estão inseridos no processo de produção capitalista, isso diz respeito ao trabalhador que vende sua força de trabalho e produz mais-valia para o empresário do ensino. Embora se discorde de alguns posicionamentos na discussão de Enguita, optou-se por adotar o termo, pois não identificar a proletarização, inclusive na educação pública é desconsiderar o processo de mercantilização que vem ocorrendo nas IES privadas e públicas através, entre outros exemplos, da produção e transferência de tecnologias dessas instituições para as empresas e contratos de consultorias para órgãos privados.

<sup>56</sup> Os embates precisam ser contínuos e é por isso que duas professoras enfatizam que a luta ininterrupta também deve estar presente na categoria docente: “A gente tem que estar, como [em] todo trabalho, ciente dos direitos [e] estar o tempo todo

vitórias para o capitalismo, que destitui, progressivamente, os trabalhadores de uma série de direitos sociais e de condições adequadas para o exercício profissional. Esse processo atinge até mesmo trabalhadores bem informados, com altos níveis de escolarização e conscientes dos seus direitos básicos.

Marx (1969, p. 115) contribui mais ainda para a análise do trabalho docente quando distingue as características de trabalho produtivo e trabalho improdutivo, conforme as relações de produção em que o mesmo se estabelece. Conforme esse autor:

[...] Um mestre-escola que ensina outras pessoas não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instituição que trafica com o conhecimento (*Knowledge mongering institution*. Ing.) é um trabalhador produtivo [...]. (MARX, 1969, 115).

Contudo, mesmo na forma de trabalho produtivo, o docente está apenas parcialmente subsumido ao capital na forma mais avançada, o que se justifica pelo caráter imaterial de sua produção. Diz Marx (1969, p. 115) “[...] Mesmo assim, a maior parte destes trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao capital: pertencem às formas de transição.”

Focando a análise no Brasil, a precarização do trabalho docente nas universidades públicas tem a sua face mais visível através da contratação temporária de professores, como forma de reposição (insuficiente) das vagas dos docentes aposentados e dos afastados para qualificação. Esses trabalhadores são designados para ministração de aulas, não lhes sendo permitido o envolvimento com as muitas outras atividades do cotidiano docente, embora muitas vezes representem um número bastante expressivo de professores em um mesmo departamento (em algumas IES chegam a 50% do quadro funcional). Badaró (2005) chama a atenção para as outras formas de contratação precária ou mesmo de trabalho não remunerado nas IES públicas: o estágio docente de mestrandos e doutorandos e as bolsas de colocação de recém-doutores.

Esse quadro nas IES públicas torna-se mais complexo quando se considera o arrefecimento das ações coletivas, a fragilização das organizações sindicais, com isolamento e busca de soluções individualistas, o aumento da relação professor-aluno<sup>57</sup>, tudo isso gerando

---

em processo de conquista [...] Hoje, se têm muitos professores com a carteira assinada, a gente tem algumas conquistas lá dentro em relação a algumas coisas, então, eu acho possível com trabalho, com insistência, com mobilização.” (ENTREVISTADO 3);

“Mas, eu não concordo com essa coisa assim de que: ‘Ah, porque professor, coitadinho!’. Não senhor, você tem que lutar por condições de trabalho, tem que lutar por um salário, essas coisas todas. Eu não acho que o professor é coitadinho. É coitadinho se ele se alienar e se deixar alienar e ficar ali.” (ENTREVISTADO 5).

<sup>57</sup> Esse aumento nas IFES está previsto no Decreto nº 6.096/2007, que trata do Plano de Reestruturação das Universidades Federais, e prevê como uma meta global, ao final de 5 anos, a relação de 18 alunos de graduação por professor em cursos presenciais. Entretanto, questiona-se: “[...] O aumento da relação professor/aluno fortalecerá a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão ou será a sua verdadeira morte?” (LÉDA, 2007, p. 12).

graves conseqüências, para todos os trabalhadores dessas IES, que são claramente perceptíveis na qualidade da produção e socialização do saber científico, em todos os seus momentos, isto é, no ensino, na pesquisa e na extensão.

Gentili (2001), por sua vez, ao discutir sobre a precarização na docência expõe uma perversa situação vivida no ensino superior da Argentina. Os dados trazidos por esse autor revelam que 24 mil trabalhadores dessa categoria profissional exercem suas atividades sem nenhuma remuneração e segundo ele, isso:

[...] não deriva nem do generoso desprendimento individual dos docentes argentinos às tentações do mundo material, nem de sua incomparável vocação para o sacerdócio. Basicamente, os docentes *ad honorem* costumam ser jovens que se iniciam no magistério superior, ou profissionais que, mesmo com experiência no exercício da docência, carecem de condições para negociar sua incorporação ao nem sempre equitativo sistema de distribuição de cargos das diferentes unidades acadêmicas argentinas [...]. (GENTILI, 2001, p. 102).

Dados recentes revelam que a situação de precarização e definhamento econômico do docente universitário na Argentina vêm, paulatinamente, se agravando: “[...] mais de 86% dos cargos [dos docentes universitários] recebem salários abaixo da linha de pobreza, mais de 75% abaixo da linha de indigência e ainda na hipótese de trabalhar 40 horas semanais mais de 80% dos docentes estariam abaixo da linha de pobreza [...]”<sup>58</sup>. (OLIVA; CORTI, 2008, p. 04, tradução nossa).

Todos os sujeitos atingidos pela precarização do trabalho ficam bastante vulneráveis às investidas do capital e sofrem, entre outras conseqüências, de altos níveis de ansiedade e insegurança quanto ao presente e ao futuro, o que os faz baixar seus níveis de expectativas, criando total disponibilidade para suportar grandes encargos, sem a contrapartida no mesmo nível, nos rendimentos e nos direitos trabalhistas. Este é o caso bem exemplificado nesta tese da situação dos docentes no Brasil e na Argentina, mas, vale ressaltar que em muitos outros países, especialmente da América Latina, essa também é a realidade objetiva do trabalhador docente.

Outro exemplo da conseqüência da precarização do trabalho é a perigosa difusão do espírito empreendedor entre docentes, especialmente no ensino superior público, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu salário e/ou melhorar as condições de trabalho, via pesquisa científica, venda de serviços, consultorias, entre outros mecanismos<sup>59</sup>, tudo isso vivido sem nenhum constrangimento. Esse princípio de fortalecimento da lógica do lucro e da

<sup>58</sup> O trecho correspondente na tradução é: “[...] más del 86% de los cargos perciben salarios por debajo de la línea de pobreza, más del 75% por debajo de la línea de indigência y aún en la hipótesis de trabajar 40 horas semanales más del 80% de los docentes caerían bajo la línea de pobreza [...]”.

<sup>59</sup> Esse processo não é recente, pois como resalta Leher (2001, p. 185): “[...] muitos laboratórios, grupos de pesquisa e mesmo pesquisadores individuais que hoje têm prestígio e poder devem esta condição à participação no projeto de modernização da ditadura militar.”

competitividade vai progressivamente acionando “[...] dispositivos de fragilização da ética pública, acarretando o esvaziamento das ações coletivas e dos movimentos sociais [...]”. (ROCHA; ROCHA, 2004, p. 21).

Esse perfil empreendedor tem na Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº10.973 de 2004), por exemplo, um forte aliado para institucionalizar a complementação de renda no âmbito acadêmico público. Dentre outros aspectos, essa Lei faculta aos docentes, o recebimento de incentivos financeiros ao desenvolverem projetos que impliquem desenvolvimento tecnológico em suas parcerias com empresas, assim como autoriza o afastamento do docente de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às suas inovações, o que certamente lhes renderão outros ganhos. É o pragmatismo do mercado invadindo o espaço público, a total perda do caráter público da investigação científica, o que transforma a ciência em força produtiva e os pesquisadores em “mestres” ao seu dispor, preocupados em atender os seus interesses privados. Percebe-se uma sintonia desta realidade com as críticas de Santos (2004, p. 30) às interferências do Banco Mundial na vida acadêmica:

O zelo reformista do Banco dispara em todas as direcções onde identifica as deficiências da universidade pública e, nelas, a posição de poder dos docentes é um dos principais alvos. A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder da universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados [...].

Sevcenko (2000, p. 6) num tom crítico e com certa ironia, delinea as expectativas para o docente dos tempos atuais:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A idéia é que todos se empenhem no limite de suas forças [...].

Em suas críticas à ciência e à figura do cientista inseridos na sociedade capitalista, París (2002, p. 220) comenta sobre o processo de heteronomia da produção científica, reflexão urgente de ser feita no âmbito da academia e que deve ser desencadeada pelos docentes que não desejam ser cúmplices de tal processo<sup>60</sup>:

[...] a ciência não só se converteu em momento chave do desenvolvimento industrial, senão que ela mesma se industrializou. E o que aspirava ser uma atividade absolutamente livre e realizadora foi submetida, pelo poder, ao mesmo jugo da alienação do trabalho [...] o trabalho do cientista se parcializou e dividiu, transformando o pesquisador no operário de uma construção cujo sentido, em grande medida, muitas vezes lhe escapa. (PARÍS, 2002, p. 220).

Nessa mesma linha de raciocínio, percebe-se que o esforço paciente do trabalho de pesquisa tende a ser desvalorizado em uma realidade que valoriza os rápidos caminhos da riqueza. Sobre este aspecto Follari (2001, p. 88) comenta: “Em um clima de impaciência não

<sup>60</sup> Badaró (2005, p. 22) comenta que estes trabalhadores são estigmatizados como: “[...] antiacadêmicos ou improdutivos”, pois, são questionadores da tal lógica produtivista e aliam seu trabalho universitário ao engajamento sindical ou político, isto é, não sucumbem à concepção liberal de intelectual neutro.

pode haver espera de resultados, como a ciência exige [...]”. Essa citação também remete às análises sobre a heteronomia do saber científico no mundo capitalista atual, que além de definir suas prioridades em relação à ciência, exige rapidez no retorno de seus investimentos para ampliar a extração de mais-valia.

Outro fracionamento visível nas instituições públicas, primordialmente as que ainda detêm um número pouco expressivo de docentes com pós-graduação *stricto-sensu* (em geral as IES do Norte e Nordeste), é o que trata da divisão entre docência e pesquisa. A primeira tende a ficar nas mãos de graduados e especialistas e para a segunda são requeridos os mestres e doutores. Essa dicotomia aprofunda o fosso entre graduação e pós-graduação, destruindo os vínculos de complementaridade. Chauí (2001, p. 50) ressalta que:

[...] a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário [...] permite, no interior da universidade, comandar a carreira e, portanto, a estrutura de poder e de salários, enquanto, fora da universidade, além de conferir prestígio simbólico, discrimina a oferta de trabalho: o pós-graduado, além de mais bem remunerado, lança o graduado na condição de diplomado degradado – um peão universitário.

Todo esse contexto demonstra a prevalência de um modelo de educação mercantilista e instrumental, com crescente privatização interna das universidades públicas, incremento do ensino virtual, *franchising* educacional (sistema de parceria empresarial), fagocitose educacional (IPES de grande porte adquirem as de pequeno e médio porte), abertura estrondosa de vagas no setor privado, avaliações baseadas em critérios quantitativos, ruptura com a produção e transmissão de conhecimentos críticos, situações que afetam diretamente o trabalho docente e a formação dos alunos. Todos esses aspectos revelam uma realidade muito mais preocupada com a lógica da acumulação e com a preparação rápida de “capital humano”. Os indivíduos, sob esta perspectiva, são meros portadores de diplomas de “terceiro grau”, com características de uma espécie de “segundo grau avançado”, na expressão de Chauí (2001). Dois professores expressaram também, sob prismas diferentes, a ausência de análise crítica e o exacerbado teor tecnicista e pragmático na formação dos alunos:

As universidades, o ensino superior no Brasil se transformou numa grande escola de terceiro, [isto é,] de segundo grau melhorado. Eu vejo como uma continuidade do ensino médio um pouquinho melhorado. Até porque, tanto na pública quanto na privada, a gente não vê os alunos exercitando pesquisa, exercitando nada, eles mal vêem aquele ensino, que vem ainda dos resquícios da ditadura militar. (ENTREVISTADO 2).

No contexto contemporâneo, eu penso que a educação superior, ela está voltada para formar o indivíduo para o mercado de trabalho, infelizmente eu vejo dessa forma [...] Até mesmo no CEFET, uma instituição pública, que deveria ter toda uma preocupação com essa formação de um indivíduo que compreendesse a sociedade, que pudesse fazer essa análise mais crítica da sociedade, está também formando para o mercado. O discurso é todo esse, são cursos que atendam à demanda do mercado. Então hoje a educação superior tem se preocupando mais com essa questão do mercado. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

Maar (2002, p. 71) ao discutir sobre o papel da universidade no processo de reprodução da sociedade brasileira, volta-se para a formação que é dada aos estudantes nas

instituições privadas de ensino superior que tem, claramente, a seguinte função: “[...] controlar socialmente a perenização da sociedade nos termos presentes, recorrendo à semiformação, à educação estritamente conformista e instrumentalizadora de uma inserção social sem autonomia.” Cabe enfatizar, como demonstrou a entrevista do ex-coordenador de curso, que a universidade pública também pouco tem favorecido uma formação diferente dos termos apontados por Maar, pois, como ele mesmo salienta, a universidade<sup>61</sup>, em sua configuração atual é cada vez mais cada vez mais impedida de exercer seu papel emancipador, configurando-se, assim, em uma universidade alienada.

Quem operacionaliza essa “semiformação”? O docente, logicamente. É um fato bastante significativo é que o ensino superior privado tem empregado muita gente neste país, embora os sindicatos desse setor sempre registrem um aumento das rescisões contratuais e, por isso, os números dos que estão atuando são bem flutuantes. De acordo com a Sinopse da Educação Superior (INEP, 2006), o número total de funções docentes (em exercício e afastados) nas IPES é de 209.883, cabe esclarecer, no entanto, que alguns docentes exercem função em mais de uma instituição e isto quer dizer que esse total não expressa o número específico de docentes. Contudo, pode-se perceber que um número tão elevado é resultado, especialmente, do crescimento vertiginoso do setor privado.

A escassa realização de concursos para as instituições públicas destina aos professores do ensino superior a docência na iniciativa privada como a única forma de subsistência no exercício dessa atividade, embora alguns também façam dela uma segunda atividade ou mesmo a utilizem para complementação do salário recebido em IES pública. Alguns depoimentos trazem esses comentários:

[Estar numa IPES] não foi opção, apesar de que eu faço o possível em sala de aula. É o possível mesmo, como eu sempre falo, não entro de qualquer jeito em sala de aula, pesquiso, vivo pesquisando, sempre renovo meus planos de ensino, essa coisa toda, mas eu não gostaria de estar no ensino privado... pelo menos a experiência que tenho, o ensino privado ele visa muito o lucro, e às vezes o professor que tem a visão de uma educação mais além, acaba se sentindo, vamos dizer assim é... como eu posso dizer? Tolhido [...] não defendo o ensino privado em hipótese nenhuma, para mim é lutar mesmo pelo ensino público. (ENTREVISTADO 1).

[...] a realidade da iniciativa privada eu acredito que deixe muito a desejar em vários aspectos e a gente poderia particularizar isso. É a questão de que alguns docentes estão ali [nas IPES], encarando aquela atividade como uma segunda atividade. E tem dois aspectos, o profissional que tira um turno, ou noturno ou diurno mesmo para estar lá. E outro profissional que é oriundo da universidade pública, onde ele separa também um momento para estar lá [...] (ENTREVISTADO 4).

Não é opção. Eu tinha a maior resistência... Eu digo inclusive isso para os meus alunos: “Olha, eu quero dizer para vocês que a primeira opção não foi instituição privada” [...] Só tem o ensino, não tem a pesquisa e não tem a extensão. Não te dá condições objetivas e subjetivas de ser professor [...] Então, não foi opção. (ENTREVISTADO 5).

<sup>61</sup> São poucos os docentes que não abrem mão da responsabilidade de exercer a crítica de toda essa conjuntura e de suas instituições, postura indispensável para a construção de outra realidade.

Não se trata de uma opção, como eu falei no início, a questão da sobrevivência, de ter um trabalho, chegando aqui em São Luís, foi a primeira oportunidade que eu tive, foi na iniciativa privada e trabalhei lá, durante sete anos, até que houve concurso para a [instituição] pública e eu fiz esse concurso. (Ex-docente de IPES).

Por conveniência, eu tinha acabado de me formar no mestrado e houve o convite. Então, comecei por uma instituição particular, onde eu tinha uma carga horária muito alta, então, eu dei praticamente exclusividade para essa instituição na época [...] eu gostaria muito de dar aula na UFMA. É o meu sonho dar aula em universidade federal, pública. (ENTREVISTADO 7).

O quadro de baixos salários nas IES públicas também contribui para que muitos de seus docentes busquem a “alternativa” privada, inclusive observa-se que alguns optam por transformar seu vínculo de Dedicção Exclusiva para 40 ou 20 horas, e assim podem exercer a docência em uma instituição privada ou, como comentou o dirigente do SINTERP, alguns, com mais tempo na carreira, aposentam-se e aumentam a renda lecionando nas IPES. Essa situação relembra Cunha (1997, p. 47), quando este autor faz o seguinte comentário: “[...] Sem investirem um centavo na formação de docentes e pesquisadores, as universidades privadas se equipam para melhorar seu perfil para a futura avaliação institucional [...]”<sup>62</sup>.

Professora, de modo geral a gente vê uma espécie de descontentamento [nas IPES]. Primeiro, o atrativo das IPES é o salário, na realidade muitos vão para lá porque vão fazer complemento de renda. Com o aviltamento dos salários das instituições públicas, a senhora já deve ter percebido esse perfil, as pessoas abreviam a aposentadoria e vão para o setor privado [...] (DIRIGENTE DO SINTERP).

No caso dos docentes que estão inseridos nas instituições privadas de ensino superior, duas outras circunstâncias são reveladoras da realidade de trabalho que enfrentam e que traz muito desgaste à saúde dos mesmos: a necessidade de exercerem suas atividades em mais de uma instituição e o número elevado de carga horária em sala de aula:

O professor de ensino privado tem que estar aqui [em uma IPES], ele pega o carro dele e vai para outra, dá mais duas horas e assim sucessivamente. E isso também é uma angústia, por quê? Porque você não consegue estar ali [...] porque tem a questão da sobrevivência, tem a questão de que você acredita na educação que você não é professor por acaso e tudo mais, mas, você precisa pagar as suas contas [...] gostaria em termos da [IES] privada, eu gostaria de estar mais [tempo] em uma instituição, ou seja, [gostaria de] não precisar correr para duas, três instituições para dar aula. (ENTREVISTADO 1).

Nesse semestre, foi muito complicado para mim esse corre-corre para dar conta... (ENTREVISTADO 3).

São rotinas pesadas, árduas em relação ao volume de trabalho. Como, a remuneração é baixa, para que ela se torne razoável o nosso volume de horas tem que ser alto, isso acaba comprometendo a nossa qualidade de vida. (ENTREVISTADO 4).

Essa vida corrida que a gente tem de uma faculdade para outra, horários alternados, se eu tivesse dedicação exclusiva, por exemplo, a uma faculdade só, seria maravilhoso. Hoje em dia a gente não pode se dar ao luxo, nem mesmo os professores da UFMA conseguem, alguns não conseguem fazer isso. Então, eu passo de uma faculdade para outra, vou para um lado e vou para o outro, me alimento mal, não estou conseguindo fazer uma atividade física regular. (ENTREVISTADO 7).

<sup>62</sup> Maar (2002, p. 71) também tem posicionamento semelhante, pois em sua concepção o ensino privado é “[...] resultante da extorsão do sistema público que oferece a reprodução ao sistema privado, por si estéril e, mais do que um apêndice, um mero parasita incapaz de se sustentar sem a seiva vital da Universidade Pública.”

O que a gente tem visto acontecer [são] professores em uma situação de risco, correndo de um lado para o outro, extremamente tensos, sem dormir, preparando aula, correndo da capital para o interior, porque tem muita gente que vai atuar no interior, sem tempo de se qualificar. (DIRIGENTE DO ANDES).

Essas circunstâncias são, em grande parte, decorrência de algumas das seguintes situações: insegurança dos contratos temporários, com ausência de plano de carreira; regime de trabalho centrado exclusivamente na atividade hora-aula; represálias sofridas, como redução de disciplinas para punir “maus comportamentos”<sup>63</sup>, que tem como conseqüência redução de salário; congelamento e atrasos de salários; não-concessão de licença remunerada para qualificação, ou, em algumas instituições, o docente tem a “opção” de licença sem vencimento; redução da autonomia na expressão de suas idéias; além de curiosas exigências, como a transformação da figura do docente em “animador de auditório” em salas com número excessivo de alunos e tendo a obrigação de tornar o seu “produto” (ensino) atraente, aprazível<sup>64</sup>, o que significa torná-lo de fácil apreensão e em sintonia com as exigências do mercado. No que diz respeito à quantidade de alunos nas salas de aula é relevante o comentário de Pérez (2000, p. 88):

O tamanho das turmas nas instituições privadas de ensino superior, se lucrativas de certo ponto de vista, esbanjam carência de outro: o grande número de alunos e toda a sorte de obstáculos à formação a partir disso gerados, tende a conformar professores e alunos numa prática de ensino limitadora [...].

Esse preocupante aspecto do elevado número de alunos nas salas de aula foi destacado de diversas formas por alguns dos entrevistados:

Eu tenho turmas que têm quarenta e quatro [alunos], mas tenho turmas de setenta e cinco [e isso] interfere na aprendizagem, interfere no domínio de turma do professor. (COORDENADORA DE CURSO).

Ao longo desses sete anos, eu fui pegando turmas de noventa e oito alunos. Minhas turmas menores são de quarenta e cinco, quando encontro uma turma de quarenta, quarenta e cinco, já acho pequena, porque já estou acostumada a trabalhar com turmas grandes. (ENTREVISTADO 2).

Em uma instituição que eu ensino, as turmas só são divididas contratualmente quando excede o número de oitenta alunos. (ENTREVISTADO 4).

O que tem trazido [desprazer na docência] para mim atualmente é a quantidade de alunos, o tamanho das salas, porque tem curso que inicia com um número muito grande de alunos e eu gosto de trabalhar com dinâmicas, e isso me incomoda, quanto maior a quantidade de aluno, mais difícil [para] a gente trabalhar (ENTREVISTADO 6).

<sup>63</sup> Às vezes, também ocorre o extremo oposto como o exemplo citado por uma dirigente do ANDES: “[...] nós recebemos uma queixa ontem de que eles preencheram todos os horários do professor para que ele não conseguisse mobilizar [os colegas] [...] Vai ter um processo eleitoral [...] a secretaria preencheu todos os horários dele, à revelia, para que não pudesse, não tivesse nenhuma facilidade, nenhuma possibilidade de mobilizar.”

<sup>64</sup> Disse uma docente a esse respeito: “[...] as turmas precisam ficar motivadas para poder receber [os conteúdos], realmente você ficar de sete da noite até dez e meia, porque eles têm intervalo pequeno, sentado numa cadeira, escutando o professor falar, só falar, não tem condição. Então, eles têm acesso, tem uma sala [na instituição] que é de multimídia que a gente pode usar quando quiser, [é só] agendar.” (ENTREVISTADO 2).

[...] nesse semestre, só para você ter uma idéia, eu tenho uma turma de Direito com sessenta e dois [alunos] e que pode subir para sessenta e seis, com vagas para graduados. Pode chegar até sessenta e seis que é o máximo que o MEC permitiu [...] depois que muitas outras instituições particulares começaram a surgir a gente percebe a concorrência. Você começa o semestre com um número x de alunos e daqui a dez, quinze dias, parece assim, que vem outra turma se infiltrando na sua sala, porque são pessoas que fizeram vestibular em outra [instituição], estavam esperando resultado não sei de onde e que acabam parando ali. (ENTREVISTADO 7).

O número alto de alunos nas salas [é um] fator extremamente conflituoso. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

Essas condições bastante desfavoráveis à formação dos alunos e à atividade de trabalho dos docentes geram, em alguns destes, um sentimento de falta de poder de alterá-las.

Quanto a esse aspecto, os professores assim se expressaram:

Eu acredito que [os alunos] devem ver o professor [como] um mediador [entre a IES e eles] [...], mas o professor tem pouco poder sobre isso (ENTREVISTADO 1).<sup>65</sup>

A tendência [das dificuldades para os docentes nas IPES] é piorar, tirar ganhos, tirar turmas. Não há nenhuma possibilidade [de alteração desse quadro]. Porque o declínio financeiro delas [das IPES] é muito grande [...] (ENTREVISTADO 4).

Outra situação bastante grave vivida pelos docentes nas IPES é a que se pode denominar de submissão ao poder do “cliente”, pois no espaço acadêmico também se registra a máxima: o cliente tem sempre razão. Na relação professor-aluno algumas situações de conflito ou confronto podem ocorrer e podem tomar grandes dimensões, especialmente, quando na relação de consumo o aluno-cliente comparece em posição superior, o que pode gerar “[...] toda uma outra série de situações humilhantes e diminuições morais, além de uma rarefação da autonomia docente.” (VALE, 2008, p. 9). A incerteza dos contratos temporários e flexíveis é um forte elemento de fragilização do professor diante das situações conflituosas com o aluno. E essa questão é, muitas vezes, claramente verbalizada por pessoas que ocupam cargos de direção nas IPES. Uma professora registrou a fala de uma coordenadora de curso, emblemática dessa situação: “Se eu tiver que escolher entre um aluno e um professor, sempre eu vou escolher o aluno. O aluno é o meu cliente e não o professor”. (EX-DOCENTE DE IPES).

Com o intuito de favorecer o entendimento dessa lógica, lembra-se Ferreira (2005, p. 09) que do estudo de Fitzsimmons (2000) resgata seis fatores essenciais, para uma empresa ligada ao setor de serviços obter lucro. Dar-se-á destaque a dois desses fatores para a compreensão do poder do cliente, que são:

[...] e) A satisfação do cliente determina a lealdade do cliente: quanto maior a satisfação do cliente com o serviço prestado maior será sua fidelidade; f) a lealdade do cliente determina a lucratividade e o crescimento: com um aumento de 5% na lealdade do cliente pode-se aumentar os lucros em 25 a 85%. (FITZSIMMONS, 2000 apud FERREIRA, 2005, p. 9).

<sup>65</sup> Essa mesma entrevistada revelou em outro momento acreditar apenas na força do coletivo para alterar as situações desfavoráveis ao docente: “Eu disse numa reunião: Gente, vamos todos fazer um abaixo-assinado ou ninguém vem trabalhar, mas não fiquem, um [sozinho] fazendo [protesto] porque não adianta, vai ser demitido.”

O trabalho de Ferreira (2005, p. 8) ressalta ainda que o professor, inserido em uma empresa que presta um serviço educacional, está na linha de frente do processo produtivo e, portanto, é um dos que responde diretamente pela qualidade do serviço prestado, o que lhe torna um dos responsáveis pela “[...] saúde financeira da instituição a qual pertence [...]”.

Considera-se que essa função assumida pelo docente apenas contribui para denegrir o seu trabalho e esvaziar a sua importância no processo de apropriação do conhecimento científico pelo aluno. Alguns entrevistados relataram ocorrências que demonstram a total despotencialização da figura do docente no âmbito das IPES<sup>66</sup>:

Nós tivemos no passado dificuldades terríveis, dificuldades didáticas com professor que chegava à sala de aula e os alunos diziam que [ele] enrolava. Não cumpria o programa, não dava aula. Mas, [nesse caso] foram os alunos mesmo que se reuniram e expulsaram o professor. (DIRIGENTE DE IES).

Sala de aula hoje é muito difícil para o professor, [em] qualquer instituição, [em] qualquer local [...] Enfrentamento, agressividade, entra e sai o tempo todo, falta de respeito com a postura do professor. (COORDENADORA DE CURSO).

Em determinadas situações, como [em] alguns questionamentos [que] os alunos poderiam fazer, às vezes eles deixavam de fazer com o professor na sala de aula, para ir direto às instâncias superiores da instituição [...] Em algumas reuniões a gente ouvia o discurso de que o aluno era muito importante para a instituição. Bom, o aluno é mais importante do que você, embora eles nunca tivessem verbalizado isso diretamente, mas davam a entender que ali, [o aluno] era mais importante que o professor. (EX-DOCENTE DE IPES).

Eu acho que a falta de respeito também é reflexo de alguns alunos. De alunos que saem [da sala] quando você entra; alunos que levantam a voz para você, e que colocam o dedo na sua frente, que te ameaçam. [Eles dizem] “Quem paga o seu salário sou eu, então, você fica aqui se eu quiser, se a gente quiser”. Então, é reflexo [porque] se os coordenadores, se os de alto escalão, não nos respeitam, o quê que a gente vai esperar dos alunos, infelizmente. Na verdade alguns alunos têm uma postura muito melhor do que os coordenadores e os Reitores, mas no geral também são pessoas que nos desrespeitam no dia a dia, que te desafiam o tempo todo. (EX-DOCENTE DE IPES).

Porque no curso de Direito [o problema comum] era problema de agressividade, furar pneu [do carro] do professor, [no] dia de entregar nota [de prova] o professor era humilhado, o segurança tinha que ir para a porta da sala, acompanhar o professor, o professor era ameaçado. Teve situações de rasgarem a prova na cara do professor. Era uma relação desumana professor-aluno, [isso acontecia] mais [no curso de] Direito, [em] Administração [ocorria] menos. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

Todo esse contexto de insegurança e constrangimentos<sup>67</sup> foi alvo de inúmeras queixas pelos docentes entrevistados, o que demonstra que apesar da submissão ao mesmo, da não externalização das reclamações, da sensação de impotência diante dos problemas e desafios e de todas as defesas geradas para dar conta do cotidiano de trabalho, suas análises de tal contexto são repletas de dados concretos, como as que se vê a seguir:

O professor perde por tudo, [o diretor] só ganha [...] Agora melhorou um pouco a questão dos atrasos do salário, mas era horrível, eram três meses atrasados, a gente ficava sem saber como

<sup>66</sup> Contudo, foi significativa a diferenciação exposta pelo Promotor de Justiça em sua vivência como docente: “Tem aluno, não são todos, tem aluno que dá um tratamento “x” ao professor, que é o professor de profissão única, e [outro tratamento] ao professor que no caso tem outra profissão”.

<sup>67</sup> Um sofrimento latente é percebido na seguinte fala: “[...] a docência é uma área muito difícil. É uma área que é pouco valorizada, você tem que passar por muita coisa, tem que... como a gente fala: engolir muito sapo.” (ENTREVISTADO 7).

pagar as contas da gente. Às vezes, tinha professor mesmo que não vinha, porque não tinha nem como vir, porque [não tinha como] pagar passagem, mas deu uma melhorada agora [...]. (ENTREVISTADO 1).

A questão mais delicada [nas IPES] são as relações trabalhistas. (ENTREVISTADO 3).

[...] no semestre passado, eu quase saí de lá [da IPES]. Porque eu fui reprovar uma aluna e o coordenador veio querendo que eu justificasse o motivo da reprovação da aluna. (ENTREVISTADO 5).

Todo final de ano eles ligam [e perguntam]: “Tem alguém que você indica?” O coordenador é quem tem que dizer [...] Porque eu [eu] indicava ou [eu] rezava para formar turma para poder ampliar o número de disciplinas para os professores. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

[...] algumas das regras da instituição tolhem totalmente sua autonomia como professor, do que fazer com os alunos. [...] Aluno satisfeito é igual, na grande maioria das vezes, aluno aprovado. Porque não interessa ter um professor doutor no quadro, se o aluno não gostar por qualquer motivo, o professor roda, o professor sai, então, [para as IPES] recompensa é os alunos estarem satisfeitos, porque todos estão felizes da vida. (EX-DOCENTE DE IPES).<sup>68</sup>

Alcadipani e Bresler (2000, p. 21) comentam sobre esse preocupante contexto e lembram que: “[...] Os centros acadêmicos têm dado lugar aos ombudsmen, ou seja, as reclamações são pessoais e não mais coletivas. O bem-estar do cliente deve estar acima de tudo, mesmo que isso implique que ele não aprende nada.” Essa mesma docente, que atuou em uma IPES da capital, em outro momento, voltou a se referir à satisfação do aluno a qualquer custo:

[...] se o aluno, por algum motivo, não estiver apto na minha avaliação, ele não vai passar, não vai receber ao final uma avaliação que [lhe] possibilite passar de ano. Infelizmente, não é assim que eu vejo grande parte das instituições particulares, se o aluno prova da forma dele que tem que passar, ele vai passar e aconteceu comigo. (EX-DOCENTE DE IPES).

Essas e outras situações vividas pelo docente nas IPES geram desconforto e muitas vezes tornam insustentável, para esse trabalhador, a sua permanência na instituição, foi o que demonstrou essa professora em seus relatos:

Desde o primeiro semestre eu comecei a ter problemas que eu não sei dizer exatamente de que natureza eles eram, mas, foram incompatibilidades entre a minha forma de trabalhar e o que a instituição gostaria, queria que eu fizesse, desde o primeiro semestre eu já vinha tendo problemas. Então, a cada semestre eu avaliava a minha permanência na instituição e, na verdade, eu já entrei sabendo, porque eu já tinha tido uma experiência em uma outra [IES] particular [...] A minha leitura da instituição privada, de uma forma geral, [é que] são instituições que não priorizam a formação do aluno [...]. [Os dirigentes] querem que o aluno saia com o título. (EX-DOCENTE DE IPES).<sup>69</sup>

Contudo, percebeu-se em duas entrevistas, que há nas IPES certa relação entre a prioridade com o bem-estar do cliente e o cumprimento das obrigações deste com o

<sup>68</sup> O comentário dessa professora vai ao encontro do que lembra Laval (2004, p. 307): “[...] À notação de ‘necessidade’ do aluno responde o conceito corolário de ‘serviço’ a levar a cada aluno para responder a sua necessidade específica. Esse esquema, adequado ao quadro econômico liberal, faz da escolaridade um tipo de self service onde o aluno apresenta uma ‘demanda’ pessoal à qual o professor responde por uma ‘oferta’ adaptada.”

<sup>69</sup> Quanto a esse aspecto, Vale (2008, p. 7) traz um significativo registro de representação negativa, construída por um docente de IPES, sobre o seu papel nessa relação de consumo: “o aluno quer comprar [o diploma], a universidade quer vender e o professor é aquele que atrapalha a negociação.” Trata-se de um comentário, bastante simbólico, que sintetiza as repercussões da mercantilização da atividade pedagógica na subjetividade do professor.

pagamento das mensalidades, isto é, cliente bem atendido é aquele que cumpre com suas obrigações contratuais. Os relatos foram os seguintes:

[O coordenador tinha que] tirar o aluno de sala, pois o problema era [ele] fazer prova e assinar a ata, pois podia entrar na justiça. Na 2ª semana logo eles [os diretores] já faziam o “limpa pátio”. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

[Em uma IPES] de Brasília, a situação é drástica porque toda a estrutura dela é empresarial. Os alunos passam por catracas [e] se estiverem inadimplentes a catraca tranca. (DIRIGENTE DO ANDES)<sup>70</sup>.

Voltando o foco para a docência, outro aspecto a se destacar é que essa atividade nas instituições privadas, não raramente, assume uma posição secundária, de modo que, em muitos momentos, o professor se torna um “aulista”, um “tarefeiro”, um mero cumpridor de obrigações. Alguns depoimentos nesse sentido foram:

Você não pode se expandir, às vezes, você vê bem mais além, então, você quer fazer um projeto de pesquisa e aquilo sai caro [...] Eu me sinto tolhida nesses projetos todos. [...] às vezes, você quer fazer um projeto fora de sala de aula, fazer outra coisa, vivenciar outras coisas e de alguma forma é barrado, mas na medida do possível eu faço isso. (ENTREVISTADO 1).

Durante esses três anos eu sinto que o meu discurso, a minha fala é repetitiva, porque eu não tive tempo de buscar uma qualificação e quando eu busquei... eu não abri mão das faculdades privadas. (ENTREVISTADO 4).

Eu só estava presente na instituição nos horários específicos de aula [...] As instituições privadas não têm como praxe a questão da pesquisa, da extensão, é só sala de aula. (EX-DOCENTE DE IPES).

Eu sinto isso, eu percebi isso como docente. Eu tenho uma disciplina que se chama prática... vamos dizer é um laboratório. É onde eu tento fazer alguma coisa, mas a gente sente que [...] até a carga horária é reduzida, reduzidíssima perto das outras cargas horárias, porque [os dirigentes] acham que aquilo não tem muita importância. Então, você vê a questão da pesquisa, da extensão que não tem. (PROMOTOR DE JUSTIÇA).

O aluno quer aula, porque na instituição privada é ensinagem mesmo, aula, aula, o aluno quer isso. Eu tive que fazer um trabalho com todas as turmas e explicar que na formação de professores era diferente, tinha que ter discussão de grupo, produção textual. Porque se o professor sentasse era considerado preguiçoso, é porque eu não sei dar aula para 60 alunos sentados, mas o aluno paga por aula, ele quer aula. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

O exercício da “ensinagem”<sup>71</sup> é dirigido para uma clientela “selecionada” através de exames de admissão de caráter duvidoso e que, muitas vezes precisa conciliar trabalho e estudo. As IPES buscam captar a demanda de vagas para o ensino superior no turno noturno, onde se concentram os alunos-trabalhadores. Essa preferência torna-se visível com os dados obtidos na Sinopse da Educação Superior (INEP, 2006): Os números em nível de Brasil são: 2.400.124 alunos matriculados nos cursos noturnos (69,22%) e 1.067.218 no turno diurno (30,78%). O Maranhão segue essa tendência nacional e apresenta os seguintes números: 20.906 alunos estão

<sup>70</sup> Recentemente, outubro de 2008, foi lançado pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), o Cadastro de Informações da Educação Brasileira (CINEB) que busca divulgar entre os estabelecimentos de ensino, os nomes de pessoas inadimplentes. Esta ação tem gerado muita polêmica e é considerada pelo PROCON uma medida abusiva.

<sup>71</sup> Essa ênfase no ensino é a situação que se vislumbra no horizonte das IFES com a implantação do REUNI (Decreto nº 6.096/2007). Ver análise de Vale (2008).

matriculados no turno noturno (59,77%) e 14.070 no diurno (40,23%). Sobre a situação dos cursos noturnos e dos alunos-trabalhadores alguns relatos foram os seguintes:

Têm algumas situações [que] a gente percebe que o rendimento do curso à noite é um rendimento que fica a desejar. Se eu tivesse que decidir alguma coisa, opinar, eu acho que seria melhor não ter o turno noturno, [mas] é um curso que tem uma demanda grande e na nossa instituição, é um dos carros-chefe da instituição. A maioria das pessoas da direção tem aquela visão empresarial e você propor algo dessa natureza, [mas] a gente já conversou sobre isso, não ficou fora de cogitação. Está assim, em *standby*. (COORDENADORA DE CURSO).

É uma turma apenas de comerciários, então, você sente que à noite eles estão muito cansados, não têm o mesmo rendimento. Para você trabalhar textos é mais difícil, porque eles não têm horário para ler. (ENTREVISTADO 7).

As análises dos docentes entrevistados sobre os processos seletivos para ingresso dos alunos nas IPES foram muito convergentes, e mostram a repercussão no cotidiano da sala de aula, das facilidades para acesso a um curso superior, em tais instituições:

[...] Já que não tem o vestibular, o processo é muito, muito elástico, o critério é a renda basicamente, então, eles fazem esse nivelamento, e de lá pra cá realmente nós não temos tido muito problema, porque no início foi muito complicado, [porque] os alunos não têm o mesmo nível, então, dificilmente você consegue uma turma que consiga levar a disciplina bem. Tem sempre alguns alunos que não tem condição nenhuma de levar a disciplina. (ENTREVISTADO 2).

O [IPES] hoje aprova [e] você faz o vestibular como na maioria das instituições privadas, por fazer [...] Eu acho que o problema do acesso dificulta, porque depois que o aluno está aprovado você vai fazer o quê? [...] A gente vai correndo atrás do prejuízo [...] Eu penso que esse jeitinho é dado na admissão, no processo de seleção, [então] quando ele vai ser teu aluno, no primeiro, segundo, terceiro período, você percebe as dificuldades básicas de ortografia, de leitura. (ENTREVISTADO 3).

O que acontece é que os alunos que estão saindo do ensino médio, o nível era muito longe daquilo que nós esperávamos que tivessem, tivemos que baixar esses critérios, tanto que hoje é por norma, o aluno faz todas as provas, ele não pode zerar nenhuma prova e nem tirar menos de três na redação, então são critérios mínimos. O aluno que consegue pelo menos tirar [nota] um nas provas de conhecimentos gerais e faz uma boa redação, porque a redação é importante, pois são cursos da área de humanas, tem que refletir muito, saber se expressar [e] saber comunicar, então, esse sentido nós temos que mexer nesses critérios sim, levando em conta que [eles] não passavam. (DIRIGENTE DE IPES).

Destaca-se do relato desse dirigente, contradições que demonstram a necessidade do afrouxamento dos critérios seletivos, visto que para ser considerado aprovado o candidato, “[...] não pode zerar nenhuma prova e nem tirar menos de três na redação [...]”, ao mesmo tempo, em que é dada importância ao domínio dos conteúdos, pois “[...] a redação é importante porque são cursos da área de humanas, tem que refletir muito, tem que saber se expressar [e] saber comunicar [...]”.

A baixa qualidade acadêmica do aluno ingressante no ensino superior particular é mais um elemento que agrava as condições precárias de trabalho nas IPES. Neves (2002) lembra que a Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES), menciona no seu Plano Estratégico da Gestão 1995-1998 a baixa qualidade acadêmica dos egressos do ensino médio, como um dos fatores desfavoráveis para o crescimento da atividade educacional no setor de serviços. Algumas IPES oferecem aulas de nivelamento, com conteúdos,

principalmente, de gramática, interpretação de texto e matemática. Essas iniciativas contam pontos, para as instituições que as oferecem, em avaliações do MEC.

Esse processo de precarização impacta no cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a preparação criteriosa de aulas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Nesse último caso, o envolvimento com esses projetos costuma não acontecer, tanto pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas, em geral, são as dedicadas ao tempo de trabalho em sala de aula, como pelas alternâncias entre contratação e demissão<sup>72</sup>, conforme as necessidades do currículo (disciplinas por semestre) e a lógica da relação custo-benefício. Toda essa situação inviabiliza a realização de um trabalho acadêmico digno e impõe ao trabalhador uma lógica perniciososa. “Hoje os professores que conseguem fazer pesquisa, sobretudo nas universidades particulares, fazem-no apesar da universidade.” (CAPELLETTI, 1992, p. 15).

Vale a pena, também, uma análise sobre os critérios das demissões de docentes ocorridas nas IPES, que muitas vezes são justificadas com os argumentos de contenção de gastos e da não oferta de determinada (s) disciplina (s), mas, podem camuflar a insatisfação dos dirigentes com os docentes que reivindicam direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho, questionam as normas institucionais e fazem críticas “indevidas”. Isso foi explicitamente mencionado nas entrevistas dos professores, além do destaque feito por uma diretora do ANDES, que registrou a formação de uma “rede” de IPES para a não-contratação desses docentes contestadores:

Eram professores que reclamavam da instituição na sala dos professores, tentando aglutinar professores para a sua causa e eles [os dirigentes] diminuíam turmas, deixavam o cara na geladeira, botavam para outro campus até ele ser demitido. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

Você passava quatro meses sem receber e você era ameaçada literalmente, se você faltasse, você ia ser demitido. (ENTREVISTADO 1).

Entrevistado: Há uma reclamação muito grande. Há uma insatisfação muito grande. Todo mundo comenta, mas não se reúne e na hora em que a instituição percebe que existem focos de concentração ou um mínimo de esforço de reunião ela toma atitude para...

Pesquisadora: Dissipar?

Entrevistado: Para dissipar o foco.

Pesquisadora: Que atitude?

Entrevistado: Demissão, trocar professor de *campi*, diminuição de turmas dele. (ENTREVISTADO 4).

Eu vejo nessas instituições [que] a dificuldade da gente se organizar é muito grande, porque é lá, em um embate direto patrão e empregado que o apoio sindical se faz presente. É lá, que ele [o patrão] tem a força de dizer: “É do jeito que eu quero ou você não fica mais aqui”. E isso você [vai] sofrendo ameaça em uma, em duas, em três. Eles formam uma rede [e] você não

<sup>72</sup> Essa rotatividade não favorece o desenvolvimento de um sentimento de pertença e de identificação com a IES o que denota ser mais um indicador, por parte da instituição, de desvalorização do trabalho do professor, e que gera implicações para o trabalho pedagógico. Essa postura das IPES faz lembrar Bauman (2001, p. 187) quando ao analisar a modernidade líquida, diz: “[...] laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem *consumidas* e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo [...]”.

consegue mais emprego [...] Nós temos algumas seções sindicais que elas paralisam. Elas são formadas, são legalmente abertas, são constituídas, mas são paralisadas [em] seu trabalho, por quê? Porque todos os diretores foram mandados embora. (DIRIGENTE DO ANDES).

Mas, não são somente os professores críticos e questionadores, independente dos títulos que tenham, são dispensados. Os docentes com níveis mais elevados de qualificação também são alvos constantes das demissões. Artigos como o de Mezan (2005) denominado “O escândalo dos doutores” e o de Alaniz (2007) intitulado “Tiro ao doutor” manifestam repúdio à prática de instituições privadas de ensino superior de demitir ou não-contratar profissionais qualificados, como forma de baixar custos e manter os lucros bem altos<sup>73</sup>. Sob essa ótica, o dirigente de um centro universitário do Rio de Janeiro, confirma essa tendência: “Nas instituições particulares que não estão apostando na transformação em universidade e que não querem investir em pesquisa, o doutor é visto só como custo e está perdendo mercado [...]” (GOIS; COLLUCCI, 2005). No entanto, como afirmam Mezan (2005) e Alaniz (2007) em seus artigos, há momentos em que a presença de mestres e doutores no quadro das IPES é necessária e tem a função de mascarar uma realidade, que é a do cumprimento da exigência legal para a autorização de abertura de cursos nas IPES, conforme sua organização acadêmica. Uma professora entrevistada trouxe o depoimento de uma experiência vivenciada por ela em tal situação:

Entrevistada: Eu mesma já recebi propostas de outras faculdades, assinei inclusive para elas serem [autorizadas] porque elas andam à caça dos currículos. Para poder o MEC [autorizar] as faculdades. Então, por reunião, só por reunião, para ir [à instituição] fazer média com o pessoal do MEC, a gente recebe trezentos, trezentos e cinquenta reais, só para passar uma hora, duas lá. Você vai e vem aquelas equipes do MEC avaliar. Não sei nem como [a diretora] descobre esse bando de telefone da gente, descobre até celular. [Ela perguntou] se eu poderia participar, então, eu fui não sabia nem que recebia dinheiro. [Mas eles] me convidam, eu vou, não vou perder nada [com isso] mesmo. Eu cheguei lá, eu estava escalada para vários cursos. Você recebe por reunião, ou por entrevista, quando eu saí de lá, eu recebi. [Eles disseram] “Você esqueceu seu envelope”. “Envelope? Eu não estava sabendo de envelope.” Quando eu peguei, que eu abri [havia] trezentos e cinquenta reais. [Eu disse] “Menina que coisa boa!”, (Risos). Não fiquei nem a tarde toda, era só sair de uma sala entrar em outra (Risos).

Pesquisadora: Mas você ficou nessa instituição?

Entrevistada: Não, eu só fui emprestar meu... eu só faço emprestar meu nome. Eu faço de conta, assino um terminho lá, só para inglês ver e eles aprovam os cursos.

Pesquisadora: Mais de uma instituição já te pediu isso ou não? Foi só essa?

Entrevistada: Foi a [IPES A] e a [IPES B]. É [quando há] algum curso que tem a ver com a disciplina que seja da minha área. Então [os diretores] chamam o professor. Eu acho que eles entram em contato com as outras [instituições], pegam os dados e chamam a gente. Assim que eles fazem. (ENTREVISTADO 2).

Outra situação de fraude operada pelas IPES para obter as autorizações e reconhecimentos de seus cursos foi relatada pelo Promotor de Justiça, Titular da Promotoria Especializada da Educação da capital. Disse ele:

<sup>73</sup> Em uma reportagem para o “Valor Econômico”, Félix (2008) trata desse mesmo assunto, ao destacar que no Brasil, país em que falta mão-de-obra qualificada, os mais de 10 mil doutores formados por ano vivem uma situação paradoxal, qual seja a dificuldade de conseguir emprego. Muitos são demitidos das IPES logo após a obtenção desse título acadêmico.

Dependendo da instituição, se ela oferece curso na área social e na área médica, às vezes, vamos dizer que na área social quase ela não tem doutores ou mestres, mas ela tem na área médica e aquilo conta [então] joga tudo [todos os mestres e doutores] para a autorização e para o reconhecimento como se aqueles professores também pertencessem àquela [área]. E depois vai separar. (PROMOTOR DE JUSTIÇA).

Consideram-se esses relatos de muita gravidade, pois demonstram a farsa montada por muitas IPES para atender às determinações legais verificadas nas diligências realizadas pelo Ministério da Educação<sup>74</sup>. Retomam-se, então, as perguntas lançadas por Alaniz (2007): “[...] Até quando a mídia, o MEC e os tecnocratas vomitadores de estatísticas vão fingir que está tudo bem? Quem deve ser processado e responsabilizado por toda essa esbórnia? [...]”.

Quando muito, essas IES mantêm os docentes com maior titulação no limite da exigência legal, mas, em alguns esses são escolhidos para ministrar menos disciplinas, em função do valor de sua hora-aula, sendo essa mais uma demonstração da concepção de educação como mercadoria. As atuais exigências para as IES são: Universidades (1/3 de Mestres e Doutores e 1/3 com carga horária de 40 horas, conforme Art.52 da LDB); Centros Universitários (1/3 de Mestres e Doutores e 1/5 com carga horária de 40 horas, conforme Art.52 da LDB e Art. 2º do Decreto nº 4.914/03) Faculdades, Escolas e Institutos (sem exigências de titulação e carga horária). Importante registrar observações pertinentes realizadas por um docente entrevistado e um dirigente sindical sobre esse “escândalo dos doutores” e que expõem a pouca preocupação das IPES, também no Maranhão, em priorizar profissionais mais qualificados, prevalecendo a relação custo-benefício. Disseram eles:

Então nesses últimos dois anos há um movimento interessante, não que a faculdade valorize ou que ela deixe neutra a questão [da contratação de doutores], há um processo de desvalorização. É um movimento no Brasil todo, acontece de alguns professores serem doutores, [conseguirem o] emprego e omitirem que têm título de doutor para receberem como mestre. Eu não sei se isso é um movimento consciente, mas em alguns momentos eu percebo que há um direcionamento [das IPES] para professores especialistas terem mais turmas em detrimento dos mestres. Quando, por exemplo, se tem dúvida, em qualidade de aula, em relação ao mestre e ao especialista, a atividade é dada, sem dúvida nenhuma, ao especialista, pelo fato da hora aula ser menor. Quando não há dúvida, claro se dá para o melhor, mas quando se tem dúvida... E [tem] outra [situação], antes a gente percebia nas faculdades privadas uma correria muito grande por qualificação, tanto elas oferecendo, como elas procurando esses professores, mestres e doutores. A gente percebe que hoje eles não têm nenhum interesse em contratar mestre e nem qualificar, porque já atingiram o limite imposto pelo MEC. (ENTREVISTADO 4).

Ao contrário do que se imagina: as instituições privadas de ensino superior não exigem pós-graduação, mestrado e doutorado. Hoje em dia está havendo o contrário. É a relação custo-benefício. O que é mais barato? É o graduado, então, eles estão pegando graduado [...] Eles estão pegando jovens recém-saídos dos cursos de graduação [e] colocando como coordenadores de cursos, orientadores de monografias. Hoje, não existe mais nenhum orientador. Antigamente tinha um orientador que ficava ali à disposição para um número determinado de aluno para orientar. Hoje em dia não, o próprio professor da disciplina acumula atividade de orientador e se vira sem adicional, sem nada. Eles estão pegando o recém-graduado e colocando no mercado, porque o titulado já exige plano de cargos e salários e exige um diferencial [...] O que o MEC estabelece para que atinja o patamar e o curso

<sup>74</sup> A busca por docentes com mais titulação, especialmente no caso de ser apenas uma maquiagem como citam esses dois últimos relatos, atende a um determinado objetivo da IES mencionado por uma professora: “[...] a instituição gosta muito de fazer bonito diante do MEC.” (ENTREVISTADO 3)

funcione? Percentual x de Mestres e Doutores atingiu, [então, o professor] vai ser descartado, porque só vai onerar [a] folha [de pagamento]. Eles trabalham no limite, do limite. E às vezes os profissionais eles estão lá [na IPES] só mesmo para garantir a legitimidade do curso. (DIRIGENTE DO SINTERP).

Embora todo esse cenário seja bastante concreto, nos quesitos processo de qualificação dos docentes das IPES e desenvolvimento de projetos de pesquisa nessas instituições, torna-se necessário registrar a existência da Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular (FUNADESP), fundação criada por mantenedoras de instituições de ensino superior particular em 1998, com o intuito de fomentar a capacitação de docentes e a realização de pesquisas científicas. As bolsas para essas finalidades são custeadas por contribuições de empresas privadas, de mantenedoras de IES, agências de fomento estatais e privadas e demais organismos não governamentais. Todos esses recursos constituem o Fundo de Fomento à Qualidade do Ensino Superior Particular da FUNADESP. Como lembra Neves (2002, p. 211), essa fundação é “[...] uma antiga aspiração da Abmes de criar uma espécie de ‘Capes privada’[...]”.

Apesar de essa entidade contabilizar números positivos quanto à concessão de bolsas, a autora enfatiza que há um significativo entrave à maior extensão desse benefício aos docentes: “[...] um problema crônico no meio do empresariado educacional: a dificuldade de pensar além dos seus interesses mais imediatos [...]” (NEVES, 2002, p. 212). Talvez por isso esteja incluída, em uma das propostas do setor privado para a educação superior, a “[...] flexibilização das exigências relativas à titulação e ao tempo integral e a adoção de novas metodologias de capacitação dos professores.” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR, 2006, p. 29).

Além dessa ausência de incentivo à qualificação em nível de pós-graduação, outras atividades que contribuem para o aprimoramento profissional do docente costumam sofrer boicotes por parte dos dirigentes das IPES, como pode ser identificado nos relatos abaixo:

[O diretor] ficou me devendo quatro mil e quinhentos e inventou uns dias que eu fui para um Congresso. Para você ver, [eu] era Coordenadora, fui para um Congresso representar a faculdade, defender um trabalho [...] Eu fui duas vezes lesada, na coordenação e nas minhas aulas [...] O professor não pode sair para ir a Congresso, porque não é permitido, ele leva mesmo falta. [O dirigente] não sabe que isso vai estar ajudando o professor a melhor atuar em sala de aula. (ENTREVISTADO 1).

[Eles] descontam [e] ainda colocam faltas [...] O [IPES] desconta e não há nenhuma ajuda. O que a gente pode fazer é antecipar as aulas que [vai] faltar e procurar o colega para não deixar a turma sem aula. É visto como algo desagradável para eles [os dirigentes], se eu faço isso, não é visto com bons olhos, do tipo, eu sou professor criador de problema, então, futuramente ele [o coordenador] pode me tirar turma, porque eu dou problema a ele. (ENTREVISTADO 4).

Há falta de incentivo também por parte das instituições, isso pesa muito, a questão, por exemplo: eu tenho um trabalho para apresentar em um Congresso, quero uma ajuda de custo. [Eles dizem] “Ah! professora, infelizmente nós não temos verba destinada a isso”. Isso me chateia muito também. A instituição cobra muito do professor, dele ser um bom professor,

produzir, principalmente agora com todas essas avaliações que estão acontecendo. (ENTREVISTADO 7).

Assim que eu cheguei à instituição, eu pedi um afastamento por alguns dias para participar de um Congresso e foi-me dito que eu não tinha direito a afastamento nenhum, mesmo que eu repusesse as aulas depois [...] E eu disse que eu discordava completamente. Então disseram: “Se você for, vai ser descontado”. Eu disse: “Não tem problema, eu vou.” (EX-DOCENTE DE IPES).

Tudo isso caracteriza condições de trabalho perversas, com conseqüências diretas de diversas ordens para os sujeitos envolvidos, especialmente, porque muitos docentes se esforçam para realizar um trabalho de qualidade, pondo nisso muita energia, investimento pessoal e compromisso. Em contrapartida, são essas mesmas instituições que apresentam, quase sempre, excelente estrutura física, recursos audiovisuais de boa qualidade e prometem estabelecer relação ética<sup>75</sup> e transparente. Os depoimentos sobre a boa qualidade das instalações e da disponibilidade dos recursos pedagógicos<sup>76</sup> foram bastante aproximados:

[...] na iniciativa privada eles colocam oitenta [alunos], mas as salas são extremamente confortáveis, as cadeiras são confortáveis, os recursos audiovisuais são de qualidade. Então, acaba compensando muito. É a quantidade pelo conforto em sala de aula que eles dão. Ameniza muito [a questão da quantidade], [pois] as salas são muito amplas, são muito limpas, a higiene é muito grande [...] [Boas] condições de trabalho... somente estrutura física mesmo. (ENTREVISTADO 4).

Agora tu sabes que a instituição privada tu tens todas as condições de trabalho, [todo o] aparato pedagógico. Entra no programa e diz que tu vais querer um data-show, quando tu chegas lá, já está o teu data-show. [Têm todas] essas condições, ao contrário da [instituição] pública. Mas o que eu acho que é o cérebro de uma instituição, é a biblioteca. Eu acho que deveria ter mais acervo, que não tem muito. Eu sempre procuro e não acho. Mas, sempre tem computador disponível para professor. Na sala de professores tem um, dois, três, quatro. Fora os [dos] laboratórios que tu podes ir. As condições de trabalho da instituição privada são fortes. (ENTREVISTADO 5).

Em relação a isso eu não tenho nada a reclamar, nós temos salas de professores, onde a gente pode deixar o nosso material. Nas duas faculdades eu tenho como se fosse um armariozinho onde posso deixar algum material meu para depois pegar, com chave. Tanto em uma, como em outra, nós temos computadores, reservados apenas para uso dos professores, não é misturado, aluno não entra nessa sala, é apenas para uso dos professores. Lógico, em um número menor do que deveria ter, mas existe. Temos material, por exemplo, que pode ser xerocado, isso ajuda muito. (ENTREVISTADO 7).

Um desses docentes, também fez um importante registro quanto à estrutura física da IES em que trabalha. Pois, em seu modo de ver, há toda uma relação entre o tipo de estrutura física apresentada e as relações que os dirigentes dessa IES estabelecem com os demais integrantes da organização. Disse ele:

<sup>75</sup> A ABMES instituiu o Código de Auto-Regulamentação das IPES, esse documento se configura como um instrumento de autodisciplina da atividade educacional. A IES que esteja interessada em ser signatária do Código solicita uma certificação de conduta a ABMES. Curiosamente, cabe destacar entre os diversos princípios do Código a defesa: “[...] do respeito ao trabalho e ao trabalhador nas IES”; “da prevenção e a repressão às infrações contra a ordem econômica [...]”; “da ação responsável e ética no contexto social [...]” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR, 2006, p. 4).

<sup>76</sup> Mesmo com certa disponibilidade de recursos audiovisuais nas IPES, uma docente relatou o seu esforço em ter seu próprio material, para assim poder atuar sem subordinação às agendas de reserva desses recursos: “Eu fiz um esforço muito grande, ainda estou pagando, em cinco anos, quatro anos, pagando meu data-show e meu notebook. Eu tenho o meu material de trabalho, por quê? Exatamente para poder atuar de uma forma mínima em sala de aula e não ter que precisar de nenhuma instituição.” (ENTREVISTADO 1).

Todas as salas, como, por exemplo, as salas de professores, todas as salas são muito imponentes, só para [se] ter uma idéia, [em] nossa sala de professores há uma porta de madeira [de] quase dois metros, enorme, porque o [IPES] trabalha muito a imponência do granito, com glamour, com isso e com aquilo. Para afirmar [que] ali quem manda é a instituição. (ENTREVISTADO 4).

Todos esses pontos ressaltados pelos entrevistados denotam que os investimentos das IPES costumam se concentrar no que possa demonstrar o seu poderio, e, que também possa seduzir uma vasta clientela, isto é, estrutura física, recursos pedagógicos e caras campanhas publicitárias, estas invariavelmente com mensagens pretensiosas e falaciosas, como: “Preparamos você para o mercado de trabalho”; “Seja um vencedor”; “Se você quer chegar ao topo, estude com quem conhece o caminho”, “Faça sua vida evoluir”, “Você preparado para ser o que quiser”, entre tantas outras. Segundo dados da Hoper Marketing Educacional, em 2005 as instituições de ensino superior investiram R\$ 750 milhões em marketing e comunicação, o equivalente a 5% do faturamento bruto (BOCATO, 2006).

No assunto marketing, diversas atividades das IPES transformam-se em propaganda, conforme exemplifica Oliveira (2000, p. 24) ao comentar sobre o “*show* da colação de grau” de uma determinada instituição privada do Maranhão:

[...] é um excelente instrumento de *marketing* que lidera um jogo envolvente de regras e competições recentemente adotado por outras universidades. Isso prova que a propaganda ainda é a forma mais econômica, eficiente e confiável de informar e persuadir grande massa de pessoas.

No que pode ser qualificado como elemento de marketing, a ABMES instituiu o “Dia da responsabilidade social do ensino superior” e o selo “Instituição Socialmente Responsável”<sup>77</sup> com o intuito de “informar à sociedade e ao governo a grande importância do ensino superior particular e demonstrar, com fatos e números, que as IES particulares vêm cumprindo sua responsabilidade/compromisso social”. Ao analisar iniciativas como essas, faz-se necessário:

[...] deixar de lado toda a ideologia que tenta revestir com um verniz moralizador a ação das empresas capitalistas; essa ideologia (atualmente resumida nos motes ‘empresa cidadã’, ‘empresa com responsabilidade social’, etc.) pretende ocultar o objetivo central de todo e qualquer empreendimento capitalista: a caça aos lucros [...] (PAULO NETTO; BRAZ, 2007, p. 97).

Para incrementar essa “caça aos lucros”, muitas instituições privadas de ensino superior têm criado diversos mecanismos para seduzir clientes para as suas unidades. Em São Paulo<sup>78</sup>, onde a guerra de preços nas mensalidades também é bastante feroz, as maiores universidades chegam a promover, entre outras situações, sorteios de carros entre seus clientes e têm conseguido aumentar significativamente o número de alunos na graduação: “A

<sup>77</sup> Segundo a página da ABMES na internet, no Maranhão, em 2008, nove IES participaram dessa iniciativa e ganharam o referido selo.

<sup>78</sup> O estado de São Paulo detém o maior número de IPES do território brasileiro, com 489 instituições privadas. (INEP, 2006).

UNIP ganhou, em dois anos, quase uma USP em alunos na graduação: 43 mil estudantes (aumento de 46%) [...]” (GOIS; TAKAHASHI, 2008a). No Maranhão, algumas estratégias como essas também já começam a se fazer presentes, voltadas para o incentivo ao bom rendimento do aluno e, conseqüentemente, melhor desempenho da IES em exames como: ENADE e exame de ordem da OAB, mas também como forma de marketing de seus serviços. Uma professora lembra que a IES à qual é vinculada se utiliza de diversos sistemas de premiação, que é visto de forma positiva pela docente:

Eles [alunos] querem fazer o coeficiente de rendimento o mais alto possível para ganhar as bolsas integrais. E o aluno que [tiver] o maior rendimento da faculdade toda, por exemplo, [na] solenidade de colação de grau, [ele] ganha alguma coisa. O primeiro ganhou um carro. Foi a primeira turma que se formou, a diretoria prometeu que seria um carro, realmente [ele] ganhou um carro. A gente estabelece os critérios, pela produção científica, pelos rendimentos, vários critérios, então esse ganhou [entre todos os alunos] da faculdade um carro. Ganha computador, dependendo da colocação [entre os coeficientes de rendimento], [eles] ganham bolsa para pós-graduação que a [IPES] também oferece. Então, eles oferecem esse sistema de premiação [para] os alunos. É uma forma também de fazer [com] que os alunos estudem, corram atrás, em vez de a gente ficar nessa de estar [estimulando] os alunos para estudar, porque [eles] estão pagando. (ENTREVISTADO 2).

Outro professor lembrou-se de uma promoção<sup>79</sup> realizada por uma das IPES em que ele está vinculado: “Tem aqui uma faculdade que eu dou aula [que] há uma relação interessante com o número de alunos. Existe uma promoção com os comerciários quando a turma tem no mínimo cinquenta alunos, eles têm um abatimento na matrícula.” (ENTREVISTADO 4).

Além disso, muitas IES também estão apostando na abertura de centros comerciais dentro de suas unidades, como forma de diversificarem seus serviços, assegurarem a sustentabilidade financeira da instituição e cobrirem déficits em seus orçamentos causados, por exemplo, pela inadimplência. Serviços como: salão de beleza, praça de alimentação, sala de videogame, minishoping, academia de ginástica, agência de viagem são oferecidos para atrair estudantes e se diferenciar das concorrentes. Esse modelo de instituição de ensino é inspirado no modelo americano e, no Maranhão vem sendo adotado pelas IPES que têm mais poder econômico, mais áreas livres disponíveis, entre outros requisitos. Como salienta Laval (2004, p. 135) em sua análise sobre a colonização mercantil da educação:

[...] A comercialização do espaço escolar é um dos aspectos mais significativos do desaparecimento das fronteiras entre escola e sociedade de mercado, da liquefação progressiva dos quadros mentais e ideológicos que, durante muito tempo, fizeram com que publicidade e educação, lógica comercial e ensino parecessem senão antinômicos, pelo menos bastante estranhos um ao outro [...].

<sup>79</sup> Na “guerra” da concorrência por alunos há, em algumas IPES do Maranhão, alguns programas especiais de descontos, por exemplo: “Programa Melhor Idade” para alunos com idade a partir de 50 anos; “Programa Alunos da Rede Pública” com descontos para estudantes egressos do ensino médio cursado em escolas públicas (específico para duas licenciaturas da IPES); “Programa para professores da educação básica com mais de 40 anos”, entre outros.

Essa é uma realidade que tem se disseminado muito rapidamente e outra estratégia de sedução ao consumo dos serviços educacionais e de outros bens é a instalação de unidades dessas IES no interior de shoppings. Segundo dados recentemente publicados, na região metropolitana do Rio de Janeiro há nove instituições que fizeram essa opção. Em São Paulo, essa tendência tem crescido, embora a primeira justificativa dos diretores e alunos para essa escolha é a garantia de segurança que os shoppings oferecem, os outros atrativos são apontados em seguida, isto é, a infra-estrutura de serviços que esses centros comerciais proporcionam. Os docentes entrevistados nessa reportagem consideram que o ambiente do campus tradicional desenvolve a formação crítica dos alunos, pelos debates políticos que lá ocorrem ao contrário do ambiente dos shoppings, que não favorecem a reflexão e a construção do pensamento crítico (WESTIN, 2008).

Com tantos serviços à disposição, eles se configuram em mais uma forte concorrência ao trabalho do professor, que já conta com o cansaço dos alunos-trabalhadores e precisa lançar mão, com mais frequência, de aulas com muitas dinâmicas para garantir certo público. Uma das professoras entrevistadas lembrou que o uso de recursos dinâmicos nas aulas é uma recomendação dos próprios dirigentes da IPES em que ela está vinculada. Sua fala, acima de tudo, demonstra a preocupação desses dirigentes com o bem-estar do cliente e todos os esforços (especialmente dos docentes) devem ser nesse sentido:

Tem que trabalhar com dinâmica, porque os alunos já chegam à noite com cansaço. Trabalham na Vale, trabalham na ALUMAR, trabalham no comércio, é uma clientela que já exige que [se] mexa com eles um pouco para poder dar aula. É uma recomendação deles [...] Agora, eles estão sempre conscientizando nos seminários pedagógicos. Eles fazem algumas dinâmicas com a gente, para a gente embalar o cliente, aquela coisa do balãozinho, segurar o balão, soprar e tal. Quer dizer, sempre, passando essa noção... Essa noção de que o cliente é importante, tem que ser bem tratado. (ENTREVISTADO 2).

Instituições como essa buscam diversas estratégias de embalar e entreter o cliente, criando facilidades que começam no acesso a uma vaga em seus cursos superiores, como foi comentado anteriormente, e perduram por toda a vida acadêmica. Alguns comentários dos docentes convergiram para essa afirmação:

Quantos problemas eu não já tive, de perceber que aluno ficou reprovado comigo e depois nunca [mais] faz a disciplina de novo e já sai da instituição. Que história é essa? Entendeu? (ENTREVISTADO 5).

Primeiro semestre, por exemplo, foi feito um abaixo-assinado de uma das turmas que eu dava aula para que eu retirasse as faltas dos alunos [...] a partir daí eu já comecei a pensar em não ficar [...] Eu disse que eu não tiraria. Disse que não tiraria uma vez, a segunda vez, quando me chamaram a terceira vez, a tônica foi a seguinte: “Se você não tirar...”, foi ameaça mesmo, [pois] vai ser tirado de qualquer maneira. [A coordenação disse] “Vai ser tirado de qualquer maneira, e até agora eu estou lidando com essa situação ainda em um nível micro e se você não fizer, vai chegar à reitoria.” [...] Eu reprovei um aluno no estágio, nessa instituição por três vezes consecutivas e ele apareceu colando grau, tendo [sido] reprovado comigo as três vezes e eu era a única professora daquele estágio na área. (EX-DOCENTE DE IPES).

Eu acho que as avaliações eram bem mais rígidas do que hoje a gente encontra nas faculdades particulares. Hoje, a gente tem milhares de trabalhos que a gente pode fazer que o aluno vai

somar aquela nota com a nota da prova e se o aluno não conseguiu a nota para passar, tem uma prova substitutiva. Quando não, ele tem uma prova de segunda chamada ou ele pode fazer outra prova substitutiva da substitutiva, entendeu? O aluno que não passa hoje é um aluno que realmente não quer passar, porque se fizer o mínimo de esforço ele passa [...] A [IPES] dá essa impressão bem mais forte, bem mais nítida de que é uma empresa, e que objetiva o lucro, então, você percebe em algumas medidas que são justamente direcionadas para esse objetivo. [Por exemplo] número de alunos em sala, não perder o aluno. [O que eles dizem é] “Ah, o aluno perdeu a prova...”. “Ah, vamos dar um jeitinho para ele fazer outra prova”, ou seja, para não reprovar o aluno. O aluno que ameaça sair da instituição para ir para outra, somos convidados a conversar com o aluno, então, a gente percebe em algumas medidas essa diferença, de uma [instituição] para outra. (ENTREVISTADO 7).

As instituições privadas, ao mesmo tempo em que adoçam a vida estudantil dos seus clientes, tornam amarga a do docente ao priorizarem a sua contratação por hora-aula, postergando ao máximo a implantação da exigência legal de um plano de carreira<sup>80</sup>. Quando este existe é, quase sempre, apenas para implantação da política salarial da empresa, para atender alguma exigência legal, e não com a finalidade de ser um incentivo à profissionalização do docente. Uma coordenadora de curso entrevistada assim justifica a estratégica implantação do plano na IPES em que trabalha:

Esse plano de cargos e salários é uma coisa até nova na instituição, porque como a instituição [era] faculdade e se transformou em centro [universitário]. E agora ela está pleiteando ser universidade, o plano de cargos e salários passa a ser obrigatório. (COORDENADORA DE CURSO).

O dirigente do SINTERP revelou que há um pequeno número de IPES no Maranhão com plano de carreira: “São poucas [as que têm plano de carreira], até porque isso é uma deliberação da instituição, a gente pressiona, mas ainda não está na Convenção. A gente pressiona...”

Dentro do tipo de contratação por hora-aula, outra realidade que vem tomando força entre os empresários da educação é a adoção de contratos de prestação de serviços com cooperativas. A Federação das Cooperativas Educacionais de São Paulo estima haver 15 mil professores cooperados nesse Estado (TAKAHASHI, 2006). Os professores ao invés de serem contratados pelas normas da CLT, o que implica gastos com impostos aos donos das instituições, passam, então, a ser cooperados e, como consequência, perdem importantes direitos trabalhistas como: férias remuneradas, 13º salário, FGTS, licença-maternidade, entre outros. Alguns trabalhadores se sentem atraídos pela idéia, pois há uma diminuição no desconto salarial, de 27% para 16%, mas, aqueles que não são seduzidos por tal redução, vêm-se forçados a aderirem ao sistema de cooperativas para não perderem seus empregos.

<sup>80</sup> Com o objetivo de estabelecer o controle público e garantia de condições adequadas de trabalho nas IPES, o ANDES-SN construiu um projeto de Lei que traz, como uma das condições para que o Poder Público proceda à autorização e avaliação de qualidade, os seguintes requisitos que buscam combater esse aspecto da precarização: “plano de carreira e salários que mantenha o princípio da isonomia entre os docentes, de acordo com as atividades exercidas, regime de trabalho e titulação, atendidas as exigências legais referentes ao piso salarial nacional [...]” (PROJETO..., 2007, p. 21).

Contudo, essa prática é ilegal, pois a legislação vigente diz que uma empresa não pode terceirizar a mão-de-obra de sua atividade fim, no caso em foco, o ensino. O Conselho Nacional de Educação também emitiu parecer contrário sobre esse assunto, porém a polêmica está instalada entre os que defendem a idéia como forma de manter o emprego e acreditam que isso não interfere na qualidade do ensino e os que a contestam em função do aprofundamento da precariedade dos vínculos trabalhistas e de uma possível falta de engajamento dos professores com o projeto da escola que estão servindo (PIRES, 2006).

Conforme informações colhidas com um dirigente do SINTERP, neste estado ainda não há esse tipo de cooperativa no ensino superior, mas, em sua avaliação e da dirigente do ANDES, é um procedimento que agrava a precarização do trabalho docente. Segundo os seus relatos:

A gente não tem casos clássicos, que [se] caracterizam [como] cooperativas, a gente tinha no ensino médio e fundamental [...] A instituição diz: “Olha, a partir de hoje eu não quero mais... só quero um contrato profissional contigo. Tu abres uma empresa e eu contrato a empresa, eu não pago FGTS, não pago INSS, pago vinte por cento, o resto tu recolhes como empresa autônoma.” Não se paga o décimo terceiro, nem férias, não tem nenhum compromisso contratual. No final do ano rompe o contrato. Isso é uma desoneração do setor. (DIRIGENTE DO SINTERP).

Está acontecendo muito na hora de contratar, [os professores] se juntam, quando a instituição vai contratar, ela contrata a cooperativa e as pessoas ficam impedidas de qualquer tipo de movimento reivindicatório. Mas eu não mexo com isso não, porque o sindicato é totalmente contra [...] Nós trabalhamos contra a precarização, [isso] é uma forma de precarização. Nós somos anti-cooperativas. Dessa forma que está sendo implementada, vai garantir que as falcatruas continuem, porque a pessoa que faz um negócio desses está colaborando e a falta de controle é tamanha, que eles fazem como se estivessem fazendo uma coisa normal. (DIRIGENTE DO ANDES).

Os dados da Sinopse da Educação Superior (INEP, 2006) revelam que em relação ao regime de trabalho, nas instituições privadas registram-se os seguintes percentuais: 61,07% dos docentes são horistas<sup>81</sup>, 16,08% são de tempo integral e 22,85% de tempo parcial. Reforça-se, assim, a idéia da prioridade das IPES em relação aos “seus” professores, isto é, não tê-los “ligados” a elas<sup>82</sup>, além de demonstrar que a atividade de “ensinagem” (termo citado anteriormente pelo ex-coordenador de curso) é o que predomina nessas instituições: “O horista é aquele que geralmente está só na sala de aula, que não tem outra atividade. Nem está ligado à instituição, nem está ligado à pesquisa.” (COORDENADORA DE CURSO).

Recente reportagem do jornal Folha de São Paulo (GOIS; TAKAHASHI, 2008b) exibiu dados de 2006 que expõem a ilegalidade em que vive um elevado número de

<sup>81</sup> O Projeto de Lei construído pelo ANDES e mencionado anteriormente propõe o fim da contratação de docentes pelo regime de trabalho de horismo e estabelece que as contratações devam ser efetivadas nos regimes de “[...] tempo integral com 40 horas semanais e dedicação exclusiva e de tempo parcial com 20 horas semanais.” (PROJETO..., 2007, p. 25)

<sup>82</sup> Como foi comentado em outro momento, o horismo produz o “corre-corre” dos docentes entre as várias IPES e gera a explícita insatisfação desses trabalhadores, como sinalizou uma entrevistada: “Você não consegue estar ali, como é o [caso do] professor horista, não consegue estar ali e desenvolver um trabalho [...] Eu gostaria de estar em uma instituição e ali poder fazer um trabalho legal.” (ENTREVISTADO 1).

universidades privadas brasileiras (79% do seu total), no que tange ao cumprimento de ter um terço de seu corpo docente em regime de dedicação exclusiva. Entre as universidades públicas estaduais o percentual é de 64% e no caso das federais, esse número é 28%. Como bem lembra essa matéria, o prazo para adequação à norma se esgotou há quatro anos e nenhuma universidade foi descredenciada.

O imprescindível para as IPES é aproveitar ao máximo o tempo e as energias do docente, mas, não é somente isso que está em jogo. Martins (1981), cujas análises referem-se a uma IPES paulista, no contexto da ditadura militar brasileira, denominou essa estratégia de contrato por hora-aula de “tática anti-aglomeração”. Nesse período de muita repressão política e ideológica, o contato permanente entre os professores poderia gerar discussões sobre “[...] condições de trabalho, o sentido deste trabalho, suas implicações ideológicas, etc. poderiam juntar forças, organizar, mobilizar [...]” (MARTINS, 1981, p.168). O importante era reduzir o tempo de interação entre os docentes, deixá-los em classe em constante atividade e depois dispersá-los. Tal estratégia encontra-se plenamente fortalecida nesses tempos de capitalismo flexível, dificultando a construção da resistência dessa categoria de trabalhadores aos processos de exploração a que são submetidos nas IPES. Sobre essa dificuldade disse uma professora e uma dirigente sindical, respectivamente:

Eu lembro que quando o dinheiro atrasou três, quatro meses... tinha professor que só dependia disso... [e] você não sente os professores, independente de serem sindicalizados ou não, como categoria, como grupo, poderia todo mundo assinar o abaixo-assinado ou todo mundo dizer assim: “Amanhã ninguém vem...”. (ENTREVISTADO 1).

E como [os docentes] não se organizam, vão perder cada vez mais [benefícios]. É impressionante, às vezes a gente atribui isso a toda uma repressão, e assim nós não vamos nos livrar dos efeitos da ditadura militar tão facilmente. Essa expansão [das IPES], esse tipo de tratamento foi ensejado pela ditadura militar. Em que o patrão ganha esse status, ganha esse poder e essa possibilidade de desrespeitar qualquer lei. (DIRIGENTE DO ANDES).

Embora o contexto político não seja mais o mesmo, a estratégia do horismo continua atual e necessária para manter a exploração da classe trabalhadora, visto que: “[...] A maximização do lucro coloca como necessidade a disciplina impessoal da chamada ‘organização moderna’, e neste sentido esta empresa educacional pede aos seus trabalhadores lealdade, disciplina e sentimentos de obrigação [...]” (MARTINS, 1981, p. 161).<sup>83</sup>

Além da preferência pela adoção do regime de horistas como forma de evitar comportamentos “desordeiros”, as instituições privadas sempre lançaram mão de muitas regras de condutas para que a obediência se estabeleça. Assim, Martins (1981) também constatou em sua pesquisa uma autocensura assumida por alguns professores, que diziam não

<sup>83</sup> A lealdade aos princípios e normas da instituição é a prioridade dos funcionários especialmente se estão em cargos gerenciais, como exemplificou uma docente sobre a conduta de uma coordenadora de curso: “[...] ela era uma pessoa muito rígida, muito defensora da instituição. Ela não conseguia, na opinião de alguns alunos, trazer benefícios para os alunos em detrimento de alguma coisa que pudesse provocar atrito em relação à instituição”. (ENTREVISTADO 7).

introduzir determinados temas; assuntos ou comentários em suas aulas, pois estes poderiam gerar discussões problemáticas, detinham-se em conteúdos “neutros”. Apesar disto não ser uma recomendação expressa por parte da direção, a censura velada era uma realidade na instituição pesquisada pelo autor.

Com o fim da ditadura militar, tornou-se menos comum esse tipo de constrangimento vivido pelo professor, e, mesmo nas IPES, o prazer ligado ao espaço de autonomia na sala de aula ainda não foi completamente apropriado pelos padrões. Nessas instituições, embora, hoje, outras situações de controle estejam presentes, os docentes também se expressaram sobre o prazer da autonomia na sala de aula:

Eu aproveito as entrelinhas, ou seja, as brechas, aquilo [que] eu te falei, nós fomos a um passeio com os nossos recursos. Aquilo que eu posso fazer em sala de aula, que eu posso estar aumentando o senso crítico dos alunos, são essas brechas que fazem com que eu sobreviva e não fique me lamentando, como um peso por estar em uma faculdade... em uma instituição de ensino superior privada. (ENTREVISTADO 1).

Esse sentimento de que os critérios não são justos, de que não há valorização, faz com que não se tenha prazer em trabalhar lá [na IPES]. E não se sinta orgulho de estar lá, entendeu? A nossa relação lá é sala de aula. Os alunos são muito agradáveis, são muitos bacanas. Na nossa relação com os alunos existe um estímulo muito grande. (ENTREVISTADO 4).

Quando eu entro em sala de aula, ah! Pronto, eu esqueço que eu estou numa instituição privada que cobra tudo. Eu estou ali na frente de gente, de alunos que estão ali porque estão querendo discutir [...] Para mim, concretamente, a única coisa que o professor pode alterar ali é a relação pedagógica... Só. (ENTREVISTADO 5).

Porque eu sempre aprendi sendo aluna e como professora, no pouco tempo antes de ter iniciado aqui nessa instituição [IPES], que o professor é aquele que aprendeu alguma coisa e está ali para compartilhar o que aprendeu, mas se ele é o professor, ele tem autonomia. Ele tem um percurso que permite que esteja ali, tome as decisões e avalie, inclusive quando é adequado discutir ou não com o aluno determinada questão. (EX-DOCENTE DE IPES).

Uma situação de controle bastante utilizada é o monitoramento realizado pelo diário de classe, prática que revela uma preocupação da instituição com a burocratização da atividade do professor, pois lhe faz desenvolver essa rotina, antes e depois da aula. Foi o que revelou realizar uma professora, tanto na IES em que trabalhava anteriormente, como na instituição em que está vinculada no momento da entrevista:

[...] porque a gente tinha que entregar o diário todos os dias, deixar lá e esse diário poderia ser observado a qualquer momento, pela diretoria acadêmica [ou] por alguma outra coordenação, a gente tinha que manter tudo arrumadinho o tempo todo [...] a partir desse semestre os diários estão sendo recolhidos diariamente, eles colocaram uma caixa como se fosse uma urna e o professor é obrigado a: terminou a aula, lançada a frequência, lançado o conteúdo programático, ele deposita, no final da noite, o seu diário nessa urna e só o recebe na próxima aula [...] aleatoriamente alguns diários são recolhidos, de um dia para o outro, eu não sei se dizer exatamente com que frequência. Não sei se [o recolhimento] é diário ou semanal, mas existem pessoas já escolhidas dentro da instituição para fazer esse trabalho, para analisar como esses diários estão sendo preenchidos. (ENTREVISTADO 7).

Exercícios de obediência como esse são necessários na organização capitalista, pois como aponta Martins (1981), para formar profissionais disciplinados e adaptados ao sistema produtivo vigente faz-se necessário um corpo docente também disciplinado. Atualmente as instituições contam com os recursos da tecnologia para controlar entrada e saída dos

professores e funcionários administrativos (o ponto eletrônico) e monitorar os comportamentos de seus trabalhadores e alunos através de micro-câmeras. A simples dúvida sobre a presença ou não desse recurso já é o suficiente para garantir uma adequação às normas institucionais. Alguns docentes e um dirigente sindical comentaram sobre o controle do ponto<sup>84</sup> e as micro-câmeras:

O professor ele tem que [dar aula], nem que os alunos saiam, [ele] fica só, dando aula para as paredes, [mas] ele tem que sair dez e meia, porque o ponto é eletrônico, é óbvio que você precisa cumprir seu horário de trabalho, [mas a preocupação é com o] simples cumprimento do horário, e não a questão da qualidade de ensino, do que o professor está fazendo em sala de aula. (ENTREVISTADO 1).

Hoje, [na IPES], eles cobram muito a questão da assiduidade, da pontualidade, o ponto é digital [e] há uma fiscalização muito grande em relação a isso e em relação a outros fatores também. Pelo fato de ter muitas [câmeras]<sup>85</sup>, tu acabas te acostumando, [é] tudo acompanhado. Por exemplo, dá o horário de [ir] embora, [o fiscal] fica observando, têm professores que demoram mais, [outros] demoram menos. Não [são câmeras escondidas], são mostradas, mas acabam passando despercebidas, no primeiro dia te choca, no segundo dia te choca, mas agora, [a câmera] é como se fosse um quadro que está ali. (ENTREVISTADO 4).

Diz que têm [câmeras], [mas é] de uma forma tão camuflada, que eu já procurei tanto nos tetos, mas eu ainda não achei. (Risos). (ENTREVISTADO 5).<sup>86</sup>

Obrigatoriamente eu tenho que ir até a sala dos professores, tanto para bater o ponto, quanto para pegar o diário. Nós temos uma catraca bem na porta da faculdade isso poderia já registrar o nosso ponto, não [deveria ser] necessário dois tipos de registro, e o diário se já estivesse na minha mão eu ia direto para sala de aula da faculdade. A resposta deles [diretores] é: “É preciso um controle maior, têm muitos professores que chegam atrasados, muitos professores que faltam e que a gente não sabe se está em sala de aula ou não”. (ENTREVISTADO 7).

[...] hoje em dia já há um monitoramento de tempo que o professor gasta para ir de uma sala pra outra. Ele tem que bater o cartão exatamente quando entra e existe um registro eletrônico para saber que horas ingressou na sala, se ele passar de dez minutos, ele perde a aula. Existem faculdades que já aplicam isso. (DIRIGENTE DO SINTERP).

Sem o apoio da tecnologia, anteriormente essa função de vigilância era exercida pelos bedéis, que ainda não estão totalmente ausentes dos corredores das instituições. Todo o corpo de funcionários (docentes e administrativos) vive sob essas restrições e imposições como forma de controle. Alguns discursos dos entrevistados lembraram que ainda há a presença desses fiscais nos corredores de algumas IPES maranhenses, embora isso nem sempre seja

<sup>84</sup> Em 2004 circulou no âmbito interno de uma determinada IPES da capital maranhense, um documento produzido por um docente que pedia a abolição do ponto eletrônico para os professores. Ele registrava que esse procedimento foi instalado “de forma obrigatória e imediata”, além do que “[...] o controle manual continuava a ser efetuado na entrada da sala dos professores, o que configuraria um duplo controle”. Segundo o professor “[...] nada justifica uma outra forma de controle, a não ser o excesso e exagero da IES.” O documento enfatiza o “enorme descontentamento” dos professores que “[...] se sentiram agredidos com o novo tratamento, passando a ser alvo de chacotas e gracejos de todas as partes [...]”.

<sup>85</sup> Esse documento de pedido de abolição de ponto eletrônico, para sustentar a defesa da solicitação, lembra que há, na instituição, muitas outras formas de controle do trabalho do professor, “diversas são as câmeras atualmente espalhadas pela IES, entre as quais uma na entrada principal dos professores.”

<sup>86</sup> Embora a existência das câmeras ainda seja uma dúvida para essa docente, ela relatou o seu incômodo com outra forma de controle, comum em sua IES e, certamente, em tantas outras: “Tudo que você faz, tem que comunicar. Tudo, até se tu levares o aluno para assistir uma aula na biblioteca, dentro da instituição, tem que comunicar. Você é vigiado, vigiado mesmo.”

percebido pelo docente como forma de vigilância às normas da IES, como demonstra o primeiro trecho de entrevista apresentado a seguir:

[...] tem a coordenação na sala dos professores, mas o antigo bedel está nos corredores e se percebe que uma turma está lá um tempão sem aula, liga para a sala dos professores, e avisa: “Olha, turma tal está aqui...”, ou pergunta: “O que vocês vão fazer?”. [Ou] pergunta, se eles vão ter aula: “Olha, a turma tal está sem o professor, aconteceu alguma coisa?”. Até para dar uma satisfação para os alunos [...] Não sei se isso seria uma fiscalização, mas eu acho que é uma coisa boa, porque o aluno não recebeu [uma] satisfação, ele está ali, de repente poderia estar em outro lugar, fazendo outra coisa, [poderia] estar na biblioteca, estar no laboratório, não vejo isso como vigiar, eu vejo como oferecer um serviço para o aluno. (ENTREVISTADO 6).

[...] tinha um plantão de coordenadores e naquela semana o coordenador do plantão tinha que circular no final do horário da noite, porque o professor que liberava antes de 10:15 ele perdia adicional noturno, pago para os professores que ficavam entre 10:15 e 10:30 e para aqueles que tinham 7, 10 horas, [isso] significava uma boa perda. Mas, a gente não era rígido, e às vezes a gente encontrava com o professor no corredor e ele explicava e a gente cortava o mínimo [de turmas] possível. Tinha que ir com um caderno e anotando as turmas que o professor já tinha liberado. (EX-COORDENADOR DE CURSO).

[...] todos os funcionários de apoio, que dão apoio em sala de aula, por exemplo, todos eles ficam nos corredores anotando os horários em que a gente entra e que a gente sai das salas das aulas [...] Os professores não sabem disso, a maioria não sabe, mas isso é do conhecimento de alguns. Eles têm todo esse registro, de quem sai antes, quem entra depois. Fiscal, que não é fiscal, [faz serviço] de apoio, de limpeza [...] Isso é diariamente [anotado] em uma folha de papel e catalogado em um livro como se fosse um livro de ponto. (ENTREVISTADO 4).

Eu lembrei uma coisa que era bastante desprazerosa [...] A fiscalização. Havia umas pessoas, que eu não sei se eram fiscais ou não, eles passavam, ficavam passando na porta para ver se você estava em sala de aula, checando, quer dizer, você já havia ido à sala dos professores, assinado seu ponto ou batido seu ponto. Eu não lembro se a gente tinha um cartãozinho. Eu achava que era totalmente desnecessário ficar alguém fazendo uma ronda para ver se você estava ou não estava em sala de aula. (EX-DOCENTE DE IPES).

Eu chego e a minha aula começa às dezenove horas. Então, dezenove horas, o professor tem que estar em sala de aula, inclusive até é muito fácil a diretora, o diretor percorrer os corredores porque as portas têm um visor. Então, você sabe quem está dando aula, quem não está. (ENTREVISTADO 2).

Como demonstra esse entrevistado, os próprios diretores também fazem esse papel de fiscal, e, além disso, vários mecanismos são lançados para que os docentes incorporem as normas da instituição, às vezes muito sutis, como sugere o exemplo, dado por Oliveira (2000, p. 28), de uma cerimônia de colação de grau: “[...] Os professores, em fila indiana, entram no recinto seguidos do professor decano, devidamente identificado pela medalha de méritos. Caminham em linhas e ângulos retos, demonstrando retidão de propósitos e sintonização com as Normas da Casa.”

Em seu trabalho sobre a realidade do ensino privado de uma determinada instituição paulista, Martins (1981), entre as observações extraídas das entrevistas com o corpo docente dessa instituição, verificou a marca da origem de classe como um diferenciador nas atitudes tomadas diante das condições de trabalho oferecidas e a formação propiciada aos estudantes. Os docentes que pertenciam à “classe dominante”, ou mesmo já pertenceram e têm como meta a ela retornar, apresentaram discursos não críticos em relação à instituição, evitando se

envolverem em movimentos de questionamentos das questões trabalhistas e de crítica ao ensino transmitido. Alguns destes tendiam, com mais frequência, a ocupar cargos de direção. Outro grupo, composto pelos que não pertenciam a essa classe, apresentou discursos marcados por um tom mais questionador e crítico. Martins (1981, p. 158) analisa que “[...] as tomadas de posição dos professores no interior da instituição tendem a levar em consideração os interesses contraídos fora da mesma, ou seja, dos grupos aos quais ele se encontra vinculado [...]”.

Considerando-se o pensamento de Antonio Gramsci (1995) todos os trabalhadores enfocados no trabalho de Martins (1981) exercem a função de intelectuais orgânicos. Para desenvolver essa sua concepção, Gramsci parte do princípio de que todos os homens são intelectuais, independente da atividade que realizam, embora apenas alguns desempenhem essa função, além disso, dentro da classe de intelectuais ele os divide entre os tradicionais, que se vêem constituídos como um grupo em si, à parte do conjunto das relações sociais, e os orgânicos que, ao contrário, são conscientes de sua função social, econômica e política, o caso dos mencionados no trabalho de Martins (1981). Na interpretação de Semeraro (2006, p. 135):

[...] Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam [...].

Mas, os intelectuais tradicionais podem ser cooptados pelos intelectuais orgânicos às classes sociais dominantes e essa é a intenção de toda classe social que tem a pretensão de domínio sobre outra. O pensamento gramsciano destrói a concepção de intelectuais portadores de uma neutralidade no pensamento e na ação.

Mesmo considerando que a relação entre classes sociais e atitudes tomadas nem sempre se apresentam tão lineares e fixas, o estudo de Martins (1981), pioneiro na ocasião, demonstrou a reprodução da hierarquia social no segmento docente.

Há de se considerar que a realidade nas instituições de ensino superior, públicas e privadas, é multifacetada, marcada pela presença de atitudes e projetos antagonísticos. Diante desses e outros elementos diferenciadores cabe um alerta de Mancebo (2004, p. 248) para a:

[...] diversidade abrangida sob o rótulo Corpo Docente. Na realidade, esse Corpo comporta um campo de práticas bastante heterogêneo, diferenças de toda ordem, dependendo do tipo de universidade, do regime de trabalho e vínculo do professor com a universidade, faculdade ou instituto. Há diferenças abissais nas condições de trabalho, na qualificação dos professores, nas origens sociais dos docentes, na participação em órgãos de classe e nas práticas que desenvolvem no ensino, na pesquisa e na extensão [...].

No caso da organização política nas instituições privadas, quando esta existe, ela tende a ser frágil, pois muitas perseguições se efetivam, por parte dos gestores, quando ações

reivindicatórias se iniciam<sup>87</sup>, perseguições que se constituem como elementos da política anti-sindical das empresas<sup>88</sup>. Os patrões ignoram completamente o direito da livre organização sindical e se aproveitam do enfraquecimento dos sindicatos inseridos em uma conjuntura de desemprego crescente. Esse tema, nas entrevistas realizadas, foi alvo de diversas denúncias de boicotes por parte dos patrões, o que justifica o “desinteresse” demonstrado por vários docentes. Além disso, os docentes também reclamaram da fraca ação do sindicato nas IPES<sup>89</sup>:

[...] teria que fazer todo um trabalho de conscientização, de reuniões extras e tudo mais, aquela coisa toda para que as pessoas pudessem sentir-se seguras, enquanto grupo. (ENTREVISTADO 1).

Eu fui lá [no sindicato] reclamar que eles ficam tirando o dinheiro da gente todo ano, e eu não estava nem filiada ao sindicato. Depois que eles foram me explicar que era porque tinha [ocorrido] uma convenção coletiva. Então, de todo mundo tinha que ser tirado [...] Agora só que teve até uma coisa boa que eles [o sindicato] fizeram, teve uma época que a [IPES] chamou a gente para [fazer um] acordo, para renunciar um dos aumentos, [pois] eles [da IPES] estavam com problema de inadimplência. Não sei se foi ano passado ou ano retrasado e a gente acertou tudinho, assinou direitinho, fez uma ata assinou na reunião e eles fizeram. Só que o sindicato foi em cima, porque não teve a presença do sindicato, então, não valia o acordo. A [IPES] teve que pagar [o aumento]. Foi uma coisa boa para a gente, acabou sendo bom porque pagou mais. (ENTREVISTADO 2).

[...] o sindicato para mim é sem nenhuma credibilidade, sem nenhum trabalho sério, sem nenhuma atuação, você não conhece, não vai informativo, não faz visita, não vai nada [para a IPES]. Eu até posso dizer que eu deveria ir, talvez eu me sinta menos categoria nesse sentido, mas acho que no mínimo ele deveria se apresentar; divulgar [suas ações] por jornais; ter [uma] página [na internet]; ir lá fiscalizar; fazer uma reunião; convocar para reunião [com a] base; mas nada disso [...] eu penso que é uma questão mesmo da falência dos movimentos sociais, que ele [também] passa. Apesar de que historicamente eu nunca vi esse sindicato como um sindicato combativo. Pode ser que eu esteja bem alienada agora. (ENTREVISTADO 3).

O sindicato recebe ganhos financeiros também para isso. Por exemplo, todos os acertos que eles fazem, o sindicato também faz, porque vai ser descontado as taxas do nosso contracheque de duas ou três vezes, então [o dirigente da instituição] diz: “Tudo bem, eu desconto e tal”. Então, há uma troca de favores. Não tem força nenhuma, a não ser sem casos isolados. Porque é muito dinheiro, a maioria no [IPES] desconta vinte reais de cada professor, a gente acaba vendo que é centena de mil reais. (ENTREVISTADO 4).

Todo esse quadro delineado tem sido aprofundado por governos afinados com os ditames das políticas neoliberais, hábeis em gerar leis que, no caso da educação superior, vêm

<sup>87</sup> O ANDES-SN, em 2003, com a finalidade de estimular a sindicalização e proteger os docentes dos atos anti-sindicais, aprovou a “[...] criação de seções sindicais multiinstitucionais. Nelas os docentes de várias IPES de uma mesma base territorial podem se filiar sem informar a decisão ao patronato [...]” (ANDES-SN, 2006, p. 7).

<sup>88</sup> As perseguições são violentas, especialmente, com os dirigentes sindicais, como apontam os relatos de duas dirigentes do ANDES: “Eu fiquei ano passado oito meses sem salário. Eu pedi afastamento e o Reitor não avaliou o pleito, mas também não mandou [eu] voltar e esperei um mês, depois o outro, no terceiro mês me desesperei, fui atrás, pedi a sessão sindical que interferisse. Não teve presidente do setor sindical, não teve ex-presidente. Ele só pagou quando quis [...]”; “Essa incidência de corte eu sofri também da mesma forma, salário suspenso, e por último em agosto faz um ano que 50% do meu salário foi cortado por conta da campanha salarial do ano passado. Onde a gente pediu meio por cento a mais do que ele gostaria que nós tivéssemos pedido e ficou muito aborrecido, disse: ‘Vou cortar metade do seu salário’.”

<sup>89</sup> O dirigente do SINTERP trouxe em seu depoimento duas justificativas, que em sua percepção respondem pelo desinteresse pela sindicalização: “Ele [o docente] vê o sindicato não como aliado, como defensor dos direitos, mas, como algo que usurpa que se apropria do que é dele, de maneira inadvertida. Há também a contra-propaganda. Há uma resistência natural e há uma contra-propaganda. Sem falar no fator natural, que é de que associar o sindicato com brigas, com resistências, com falta de diálogo, com falta de harmonia, com baderna. O simples fato de você se ligar ao sindicato, associar a sua imagem, o patrão te olha de maneira desconfiada, pode te desligar da empresa.

acentuando a retirada do Estado do financiamento às instituições públicas, obrigando-as a uma privatização interna e proporcionando mais subvenções às instituições privadas, consideradas, muitas vezes, como modelos de gestão.

Este capítulo buscou através de uma análise crítica, desenhar os principais pontos da perversa realidade educacional contemporânea e suas implicações no cotidiano da atividade do docente no ensino superior, dando um realce maior à docência nas instituições privadas. Tem-se a certeza de que essa conjuntura não é um dado natural, mas vem sendo construída historicamente pelos homens e, portanto é passível de ter outra dinâmica, a partir da luta contra a exploração. A pesquisa encontrou docentes que não incorporam essa realidade de forma passiva, expressam seus conflitos e tomam atitudes em contraponto a esse contexto. É necessário discutir alternativas que possam ser construídas no dia-a-dia de trabalho, evitando atitudes resignadas e programando lutas que funcionem como barreiras a esse avanço da desqualificação do trabalho docente, da educação e da ciência.

Frente a tantos desafios, baixos salários, desprestígio, opressão, que esse tipo de trabalho enfrenta no capitalismo flexível, foi possível perceber nos relatos que o cotidiano do trabalho docente também revela momentos de satisfação, prazer, ânimo e energia, elementos que precisam ser combustíveis para a construção de coletivos que se contraponham aos contextos adversos que esses trabalhadores enfrentam. Os docentes não podem tê-los apenas como reforçadores de uma melhor prática pedagógica. Alguns docentes, em vários momentos de suas entrevistas, explicitaram esses elementos positivos:

Eu mal tenho tempo de chegar em casa tomar um banho rápido e ir, mas quando eu vou para sala de aula, me transformo, aquele cansaço vai todo embora, eu só vou sentir depois quando chego em casa... Mas, em relação à sala de aula, eu descobri que é uma injeção [...] acho que até meus olhos brilham, eu gosto, é uma coisa que eu gosto de fazer. (ENTREVISTADO 2).

É difícil, mas eu sou apaixonada pela docência. Não sou uma desiludida não [...] A pessoa fica muito contente quando vê um trabalho bem feito, quando vê retorno do aluno, você reconhecida nesse lugar. (ENTREVISTADO 3).

O trabalho [docente] eu acho extremamente engrandecedor. E até penso que todo mundo poderia passar por essa experiência porque todo mundo tem um acúmulo de informação, de conhecimento [...] Eu acho que energiza muito. (ENTREVISTADO 4).

[A docência] tem relação com gostar, habilidade, aptidão, paixão. [...] Tem que gostar mesmo... (ENTREVISTADO 6).

O papel do professor é um papel muito difícil, mas acho que para mim que gosto de dar aula, isso tem um significado muito grande, acho que eu não trocaria a minha atividade hoje por nenhuma outra. (ENTREVISTADO 7).

Eu acho que na docência a gente tem oportunidades de ampliar bastante os nossos horizontes culturais. A gente tem oportunidades de ver coisas que em outras profissões a gente não tem condições de diagnosticar e de compreender pela essência [...] Outra coisa [prazerosa] são os colegas, a gente encontra muita gente que pensa como a gente, percebe a exploração. (EXCOORDENADOR DE CURSO).

O exercício da docência traz a possibilidade de analisar e compreender a conjuntura sócio-política que envolve o ato educativo e a primordial tarefa desse trabalhador na luta contra a alienação e a reprodução das relações sociais de dominação. Desse modo, no encerramento deste capítulo, ratifica-se o posicionamento de Martins (2005, p. 131) ao destacar que:

[...] por mais que as atividades escolares estejam determinadas pelo valor de troca, elas guardam potencialmente as possibilidades para a atribuição e fruição do valor de uso. A superação desta contradição coloca-se na dependência da consciência que disponha o educador sobre seu papel mediador na implementação de um ato educativo a serviço da formação humanizadora dos indivíduos ou a serviço da formação da mão-de-obra exigida pelo mercado. Portanto, o educador que estabelece uma relação consciente com o conhecimento e para com sua prática pedagógica, que supera a tensão entre valor de uso e valor de troca em relação ao conhecimento, pode ter no seu trabalho a condição de educabilidade do ser humano. Assim sendo, é somente fundamentada na natureza inacabada, histórica dos homens que os educadores podem implementar transformações efetivamente humanizadoras em outros indivíduos, transformando-se a si mesmos neste processo.

Subsidiado por essas discussões, o capítulo seguinte tratará da análise do ensino superior, tendo como principal condutor os marcos da economia capitalista flexível para o campo da educação.

## 4 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OS CAMINHOS DA PRIVATIZAÇÃO E DA MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO

Analisar o percurso histórico da educação superior brasileira em uma perspectiva crítica, isto é, que ultrapasse uma descrição dos fatos, tem sido a tarefa de vários pesquisadores. O presente estudo vai nesse caminho e busca discutir sobre a trajetória desse nível de ensino, marcado por um início predominantemente estatal<sup>90</sup> e um domínio hoje do setor privado/mercantil, que, por sua vez, se desenvolveu através de uma avassaladora expansão com a conivência das esferas governamentais, especialmente os poderes Executivo e Legislativo, que facilitaram tal expansão, através de inúmeros dispositivos legais, principalmente a partir dos anos 90. São histórias de muitos atores, embates ideológicos, movimentos de resistência e projetos de adequação à lógica dominante.

As palavras de Follari (2001, p. 91), pesquisador argentino que discute questões da educação desse país e da América Latina, são fonte inspiradora nesse início de discussão:

Hoje, mais do que nunca, a universidade deveria ser o laboratório social das opções, livrandonos da armadilha neoliberal segundo a qual a realidade atual é inevitável [...] É pouco o que se faz entre intelectuais ex-críticos tristemente reconvertidos a servidores do capitalismo selvagem, e intelectuais hoje ainda críticos, freqüentemente atados à nostalgia de políticas do passado.

Com a expectativa de colaborar para a análise crítica e o enfrentamento dessa realidade é que caminhará este trabalho. Após o acúmulo das discussões realizadas nos capítulos anteriores, nesse momento busca-se um exame de como é atingida, de forma concreta, a educação superior no capitalismo contemporâneo em face da diluição do limite entre o público e o privado, com todas as implicações que tal esfacelamento provoca, além de defender a necessidade e a possibilidade de extrair das contradições a viabilidade da luta coletiva contra esse sistema que avança na escravização do trabalho ao capital, na alienação dos seres humanos e na mercantilização de direitos sociais básicos como saúde e educação.

### 4.1 Considerações sobre o público e o privado na educação superior brasileira

Inicia-se esta exposição discutindo os sentidos de esfera pública e esfera privada,

---

<sup>90</sup> Preferiu-se nesse momento a denominação estatal, ao invés de pública, por duas razões: A primeira tem relação com a gama de interesses particularistas que sempre predominou na esfera estatal, “[...] o Estado em uma sociedade capitalista é, ele mesmo, particularista.” (LEHER, 2007a, p. 173). A segunda delas é que o ensino superior, desde seus primórdios ainda na forma de escolas isoladas, era pago pelos estudantes, tanto nas particulares quanto nas oficiais, portanto não era acessível a todos. A reforma Rocha Vaz de 1925 estabeleceu condições de gratuidade para (apenas) cinco alunos por série: o de maior média no vestibular ou na série anterior; um indicado pelo governo; e mais três a serem escolhidos pelos próprios colegas da série (CUNHA, 1980, p. 176). Nos tópicos seguintes, alguns elementos da história, passada e presente, darão subsídios para a análise da relação público/privado.

dicotomia própria do Estado burguês, e seus reflexos nos dias de hoje. Para adequado exame dessa problemática é necessário resgatar, em um primeiro momento, a ênfase de Sader (2003) quanto à necessária mudança de foco da oposição estatal/privado para a polarização público/mercantil. Para este autor, a primeira dupla concentra-se numa concepção que vê o setor estatal como ineficiente, corrupto, opressor e o setor privado enaltecido como espaço de liberdade, criatividade, eficiência, dinamismo<sup>91</sup>. Minimizam-se as boas qualidades da esfera pública e maximizam-se os predicados do campo privado.<sup>92</sup>

No entanto, esclarece Sader (2003, p. 3): “[...] o estatal não é um pólo, mas um campo de disputa, que nos nossos tempos é hegemônico pelos interesses privados. Já o privado não é a esfera dos indivíduos, mas dos interesses mercantis [...]”. Com o apoio dessa análise, verifica-se que a marca da polarização são os interesses conflitantes entre esfera pública e esfera mercantil. Quanto a isso o autor afirma:

O público se fundamenta nos cidadãos, nos indivíduos como sujeitos de direitos, enquanto o mercado congrega aos componentes do mercado os consumidores, os investidores. O primeiro tem na sua essência a universalização de direitos, o segundo, a mercantilização do acesso ao que deveriam ser direitos: educação, saúde, habitação, saneamento básico, lazer, cultura. O público se identifica com a democracia, seja pelo compromisso com a universalização dos direitos, seja pela possibilidade de controle pela cidadania, enquanto ao se mercantilizarem esferas da sociedade, privatizando-as, retira-se da cidadania a capacidade de controle sobre elas [...] A saída do modelo neoliberal não depende só de novas políticas econômicas, mas de assumir a centralidade do público e a luta contra a mercantilização [...] (SADER, 2003, p. 3).

Desse modo, em um contexto que acentua a força dos segmentos mais privilegiados economicamente, expressa no poder do Estado, em detrimento dos menos favorecidos, cabe questionar os reais limites da falsa polarização entre público e privado na conjuntura neoliberal.

Nesse contexto, pode-se questionar em que medida se pode assegurar a existência da universidade pública, quando esta se encontra permeada por políticas privatistas e práticas mercantilistas e inserida em um Estado que busca “[...] suprimir a idéia de que existem diferenças entre a educação pública e a educação privada, visto que ambas atendem ao ‘interesse público’ [...]” (SADER; LEHER, 2006, p. 13). Isso implica dizer, que as instituições de ambas as esferas estarão aptas, desde que atendidos os critérios do sistema de avaliação, a receberem recursos do governo, pois buscam o “bem público”, estão voltadas para o interesse geral, por isso, podem ser categorizadas em públicas estatais e públicas não-estatais.

<sup>91</sup> Essas idéias não são novas. Cunha (1988, p. 207) resgata do período da ditadura militar as idéias de Rudolph Atcon, consultor norte-americano, que proclamava que a administração universitária não devia se basear no modelo “[...] da ‘estagnação centralizada do serviço público’, pois ‘uma universidade autônoma é uma grande empresa, não uma repartição pública’ [...]”.

<sup>92</sup> Essa construção ideológica é disseminada cotidianamente e produz discursos como o seguinte: [...] a disputa por fatia de mercado pode fazer com que uma [IES] se torne melhor que a outra e elas vão crescendo nesse universo. Eu acho até saudável essa concorrência dos capitalistas do ramo [...] Agora em relação a [IES] pública, infelizmente, não é assim [...] A [IES] pública não se preocupa com isso, porque ela não está lutando com outras no mercado. (ENTREVISTADO 2).

Essa concepção foi o eixo principal para reconstrução da administração pública defendida por Bresser Pereira, um dos principais mentores e implementadores da reforma (neoliberal) do Estado brasileiro, aprofundada a partir de 1995, quando seus contornos ficaram mais nítidos e universidades, hospitais, centros de pesquisa e museus, passaram a compor um setor denominado Serviços Não-Exclusivos de Estado<sup>93</sup>. Em sua defesa ele sustenta:

[...] a propriedade deve ser em princípio pública não-estatal. Não cabe ser estatal porque não envolve o uso do poder de Estado. Deve ser pública para justificar os subsídios recebidos do Estado. O fato de ser pública não-estatal, por sua vez, implica a necessidade de a atividade ser controlada de forma mista pelo mercado e pelo Estado. O controle do Estado, entretanto, deve ser necessariamente antecedido e complementado pelo controle social direto, derivado do poder dos conselhos de administração constituídos pela sociedade. E o controle do mercado se materializa na cobrança dos serviços [...]. (PEREIRA, 2006, p. 263)

Tal reforma, tornou-se imperativa, segundo Bresser Pereira, em função da globalização, da integração dos mercados e da alta competitividade, em escala internacional. Da redefinição das funções do Estado surgem as três formas de propriedade: pública estatal; pública não-estatal e privada. Além disso, conforme o autor, a administração pública precisa abandonar seu estilo burocrático, que em sua ótica é pouco ágil, dispendioso e não responde adequadamente às demandas dos cidadãos, para funcionar de modo gerencial, o que implica estar pautada na descentralização e na flexibilização administrativa, livre das amarras rígidas da burocracia clássica. (PEREIRA, 2006).

Historicamente, a administração burocrática buscou extirpar os privilégios da administração patrimonialista, que no caso das universidades federais marcou suas origens com os interesses de grupos oligárquicos locais que empregavam parentes e pessoas que serviam a tais grupos, dando privilégio às relações clientelísticas e de favor. Dessa forma, a universidade tem desde sua nascente uma forte marca dos interesses das classes dominantes e, por isso um caráter antidemocrático.

Esse viés se objetiva, ainda nos dias atuais, por exemplo, na lista tríplice para escolha de seus dirigentes pelo Presidente da República e na participação não paritária de docentes (70%), discentes (15%) e técnico-administrativos (15%) na composição de suas instâncias deliberativas e no peso de seus votos (Lei nº 9.192/95). Esses e outros aspectos de uma prática política conservadora procura proteger privilégios, o que esvazia o caráter público e democrático dessas instituições. Importante salientar, ainda, que esse ranço de conservadorismo não é apenas um problema interno à universidade, pois, acredita-se como

<sup>93</sup> Os outros setores são: Núcleo estratégico (Legislativo, Judiciário, Presidência, Cúpula dos ministérios); Atividades exclusivas (polícia, regulamentação, fiscalização, fomento, seguridade social básica) e Produção para o mercado (empresas estatais) (PEREIRA, 2006). Cabe ressaltar, que esse processo gerou muitos movimentos de resistência de diversos sindicatos e dos partidos de fora da base aliada do governo Fernando Henrique Cardoso, que retardaram muito de sua implantação.

Duarte e Rampinelli (2005, p. 49), que “[...] a democracia na universidade não diz respeito apenas aos processos internos de consulta, mas aos modos como ela se insere na sociedade e como ela se relaciona extramuros [...]”. Daí a relevância dessa problemática.

Seguindo essa linha crítica de análise, também se pode questionar a denominação de instituição “pública” quando se observa que as vagas para ingresso no ensino superior sempre foram em número extremamente limitado, deixando um grande contingente de candidatos apenas no desejo de cursar o ensino superior em uma instituição pública. Como bem nota Minto (2006, p. 56): “A educação pública, quando pensada em termos de sua abrangência social, de sua universalidade, é, portanto, uma questão que extrapola as possibilidades do investimento capitalista [...]”. No caso do ensino superior, essa abrangência fica comprometida para estudantes/candidatos que não são provenientes de boas escolas de ensino médio, estas em sua grande maioria pertencentes ao campo das instituições privadas.

A histórica falta de interesse dos governos brasileiros para ampliar o número de vagas no ensino superior público provém do papel do Estado como agência de concentração de capital, avesso à ampliação das despesas públicas por consequência, à universalização de direitos, especialmente, no atual momento, em que o Estado vem, paulatinamente, redefinindo suas funções e sua burocracia. Desse modo, distante da universalização de direitos, a universidade, em seu interior, continua a reproduzir a hierarquização constante na sociedade, marcada por forte hegemonia das classes dominantes.

A história da sociedade brasileira é marcada por essa e outras sonegações de direitos de uma ampla maioria de sua população. Paulatinamente, caminhou-se para o estabelecimento de um “Estado mínimo” que não reconhece o pleno exercício dos direitos sociais, mas, faz ampla defesa da livre-iniciativa e da privatização generalizada, não importando se o usufruto dos serviços depende do poder de compra do usuário. Esse processo acentuou-se na década de 90, no governo FHC, e perdura até os dias de hoje, gerando mudanças profundas nos padrões da gestão/intervenção estatal, seguindo orientações do Banco Mundial, com uma intensa repercussão no campo das políticas educacionais, onde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)<sup>94</sup> é um marco nessa trajetória.

Essas críticas convergem para o entendimento de Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 202) sobre o movimento de mercantilização da educação superior brasileira, que encontra amplo espaço em face da histórica contenção da esfera pública e alargamento do campo

---

<sup>94</sup> Em outro momento do texto serão feitas considerações a essa Lei e ao conjunto de dispositivos legais aprovados nos anos seguintes que favoreceram a privatização/mercantilização da educação superior. Novamente, em todos esses instrumentos legais, pouco se disfarçou a real opção do Estado brasileiro.

privado, em um “[...] contexto de defesa de um Estado enxuto, porém forte, com muitos poderes normativos de regulação econômica e simbólico-cultural [...]”.

Tendo como referência todo esse viés de análise, entende-se que as instituições de ensino superior neste país são estatais, mas não são públicas<sup>95</sup>, pois estão situadas em uma sociedade e em um Estado que preservam a propriedade privada dos meios de produção e as leis do mercado. É esse também o entendimento de Severino (2005, p. 36-37) que enfatiza a situação do Brasil, onde o Estado é: “[...] uma instituição que, apesar de estatal, não é efetivamente pública, é autenticamente privada, apesar de custeada com o sangue e o suor do trabalho realizado pelo conjunto da sociedade civil.”

Os recursos provindos do sangue e do suor dos trabalhadores sustentam os novos padrões de gestão/intervenção estatal, onde os gestores desviam os tributos arrecadados para pagamento de dívidas públicas, programas de minimização da pobreza e para benefício próprio, através da corrupção. Isso faz esses administradores estabelecerem como prioridade o processo de privatização de direitos sociais básicos, como saúde e educação, agora inseridas no campo dos serviços.

Gentili (1998, p. 75) considera que a privatização no campo educacional gera uma dinâmica onde se articulam três modalidades institucionais complementares: “[...] 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).” O entendimento dessa lógica traz à tona o eixo de construção das políticas educacionais na conjuntura neoliberal, que naturaliza a convivência de recursos públicos na esfera privada e de recursos privados na esfera pública e, também, diversifica os tipos de organização acadêmica<sup>96</sup>.

Seguem alguns elementos históricos para a análise da promíscua relação entre as esferas pública e privada na realidade educacional brasileira e seus diversos modos de expressão.

## **4.2 Um recorte na história da educação superior no Brasil**

Para compreender as configurações do ensino superior brasileiro, vale fazer

---

<sup>95</sup> Embora se tenha esse entendimento, optou-se por continuar utilizando a denominação “pública” em toda a tese quando a referência for às IES estatais, para diferenciá-las das IES privadas no sentido estrito da palavra.

<sup>96</sup> Entende-se por organização acadêmica, a caracterização das IES quanto a sua competência e responsabilidade, que são classificadas em: instituições universitárias (universidades e centros universitários) e instituições não universitárias (CEFET's, Faculdades e Institutos Superiores de Educação).

inicialmente, uma síntese dos eixos principais dos modelos de ensino importados de países europeus, como França e Alemanha e, posteriormente, da experiência americana.

O chamado modelo francês ou modelo napoleônico<sup>97</sup> de universidade teve como preocupação central a eliminação de conteúdos religiosos do campo do ensino, o apoio ao liberalismo econômico e político, a descentralização do ensino em faculdades profissionais e a defesa dos princípios do positivismo científico. Essas faculdades formavam os profissionais que iriam atuar nas estruturas burocráticas do Estado que, por sua vez, tinha total controle sobre tais faculdades (ALVAREZ, 2004).

Entretanto, esse não foi o único referencial europeu de universidade. O modelo alemão ou modelo humboldtiano<sup>98</sup> também teve repercussão no desenvolvimento de universidades em todos os continentes. Sua principal bandeira foi a introdução da investigação científica dentro do espaço universitário, que devia obedecer à lógica própria da ciência e não aos padrões impostos por agentes externos, buscando, assim, além da transmissão, a produção de conhecimentos. Thayer (2002, p. 90) ao comentar sobre o discurso filosófico da universidade alemã, diferenciando-a do modelo francês observa: “[...] A universidade, neste discurso, será, antes de mais nada, universidade da ‘ciência’ e não das profissões.” Pode-se dizer que tal modelo é a origem da articulação ensino e pesquisa.

A universidade brasileira também sofreu influência do modelo americano a partir da década de 40 e, com mais ênfase, no período de construção da reforma universitária que culminou na Lei nº 5.540/68. Tal percurso foi marcado pelas concepções da modernização capitalista, na organização do ensino superior brasileiro. Esse contexto fez Cunha (1988, p. 11) afirmar que: “[...] o processo de reforma do período 1964/68, definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país, foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte-americano.” Diversos aspectos das estruturas pedagógicas das universidades americanas eram buscados como referências, especialmente os modelos dos *colleges* e dos *teachers’ colleges*. E no plano administrativo, uma meta era criar conselhos dos tipos técnico-científico e administrativo, este último com ampla participação de representantes de instituições privadas que contribuíssem financeiramente para a manutenção da universidade.

Esses modelos de universidade importados dos países centrais foram configurando a

---

<sup>97</sup> Denominação utilizada em referência a Napoleão Bonaparte que atento ao papel estratégico das instituições universitárias executou uma ampla reforma no ensino superior francês “[...] visando à consolidação do regime burguês [...]”. (CUNHA, 1988, p. 13).

<sup>98</sup> Denominação empregada como registro ao criador da Universidade de Berlim, Wilhelm von Humboldt, que se contrapunha à formação estritamente profissional nas universidades.

realidade da educação superior no Brasil, que nunca teve um padrão típico de universidade brasileira, embora, em cada época, ela exibiu diversos traços desses modelos idealizados dentre os predominantes nesses países (SGUISSARDI, 2004). Trazendo essa discussão para a sociedade atual e para os contornos assumidos pela universidade brasileira a partir das reformas neoliberais dos anos 90, Sguissardi (2004, p. 33) assim se expressa diante da mescla de referenciais presentes: “[...] Hoje, entretanto, talvez seja mais seguro afirmar que ocorre uma contraditória superposição de modelos universitários e, simultaneamente, o trânsito para uma universidade – “pública” e privada – neoprofissional, heterônoma e competitiva.”

Historicamente, a discussão sobre a profissionalização da investigação científica propiciou a criação de espaços próprios para tal fim, surgiram, então, os institutos de pesquisas. A França adotou essa idéia a partir da implantação do Instituto Pasteur (1888). O Brasil também fundou vários de seus institutos no Segundo Império, depois de terem ocorrido às missões científicas encomendadas durante o Primeiro Império, antes da existência de qualquer universidade no país. Esses institutos foram “[...] criados sem qualquer propósito educacional, quase sempre à sombra de projetos orientados por alguma missão visando objetivos práticos [...]” (ALVAREZ, 2004, p.104). Até hoje algumas dessas experiências vigoram solidamente, como por exemplo: Instituto de Manguinhos, Museu Nacional, Instituto Butantã, Instituto Vital Brazil, entre outros. Elas foram responsáveis por dar início à pesquisa científica em diversos campos de conhecimento.

Na América Latina, o modelo napoleônico e o pensamento educacional da burguesia francesa foram muito fortes na origem das primeiras universidades desse continente. No entanto, a trajetória das universidades latino-americanas também foi bastante influenciada pela Reforma Universitária de Córdoba, movimento histórico ocorrido na Argentina no ano de 1918, em um momento de forte mobilização das camadas médias e populares argentinas, iniciado pela luta dos estudantes, para fazer frente à gestão autoritária dos administradores da Universidade de Córdoba e construir um novo paradigma de universidade, independente da Igreja e do Estado. Algumas de suas bandeiras foram: autonomia política, ensino gratuito e laico, gestão tripartite paritária (professores, alunos e ex-alunos), regime de concursos e cátedra com periodicidade, frequência livre às aulas, extensão universitária, nacionalização das universidades provinciais, defesa da democracia, entre outras.

O Movimento de Córdoba teve como base a busca do papel social da universidade e do espírito democrático, essenciais para uma configuração menos elitista do ensino superior. Mollis (2001, p. 130) comenta que esse Movimento trouxe “[...] um tipo de ‘intelectual’ que soube conjugar a formação profissional e científica com o compromisso-cidadão, o

pensamento crítico e a autonomia pluralista.” Dessa forma, fez germinar um ambiente propício para a pesquisa científica e a extensão universitária nas instituições de ensino latino-americanas.

A análise de Trindade (1998, p. 51) sobre a reforma universitária de Córdoba ressalta o seu “legado simbólico” para as universidades da América Latina: a luta permanente pelo “[...] equilíbrio dinâmico entre qualidade acadêmica, relevância social e equidade societal [...]”. Apesar da existência de sucessivas conjunturas políticas desfavoráveis a essa combinação de elementos, a luta por esse equilíbrio é necessária, pois contribui para preservar a identidade proveniente das lutas de Córdoba, qual seja a universidade como uma instituição comprometida com a democracia e a justiça social.

Além de Córdoba, os movimentos de 1968, as greves universitárias e os escritos de cunho acadêmico e político críticos vêm ao longo da história exalando suas crises e construindo a defesa da universidade que não se afasta do seu compromisso social e político. Vale ressaltar a imprescindível articulação entre os campos político e acadêmico nessa construção, pois, se acredita que:

Abrir mão da vocação política – uma característica intrínseca da universidade -, privilegiando apenas seu aspecto acadêmico, exprime um grande desconhecimento da inserção social e do lugar político que a modernidade reserva a essa instituição. Mas exprime também, sobretudo nesse caso específico, uma desqualificação da política, porque a relega a um campo secundário e a toma como oposta e contraditória à face científica. (DUARTE; RAMPINELLI, 2005, p. 35).

No Brasil, sucessivos governos foram avessos à vocação política da universidade, procurando mantê-la afastada de todo esse movimento democrático. Segundo Trindade (1998), foi apenas na década de 60 que o conjunto de idéias de Córdoba foi inserido no debate brasileiro, através de iniciativas como a realizada pela UNE que organizou o 1º Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino (1961), a fim de propiciar ao movimento estudantil brasileiro, o conhecimento mais consistente do Movimento de Córdoba e que desembocou na eclosão, em 1962, da histórica Greve do Um Terço, cuja principal reivindicação era a paridade nos pesos dos três segmentos universitários – docentes, funcionários e estudantes – na escolha de dirigentes das IES.

Na esteira dos principais acontecimentos da história do ensino superior brasileiro, os registros apontam o ano de 1920, como o da criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro<sup>99</sup>. Sete anos após foi criada a Universidade de Minas Gerais, e

<sup>99</sup> Sguissardi (2004) lembra que ainda na primeira década do século XX, três instituições denominadas universidades foram criadas nos estados do Amazonas, São Paulo e Paraná, mas não subsistiram.

em 1934<sup>100</sup>, a Universidade de São Paulo. Todas se formaram a partir da reunião de escolas superiores isoladas. No entanto, a Universidade de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal, esta fundada em 1935, foram pioneiras na adoção da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e na promoção da interdisciplinaridade.

Estas experiências inovadoras estimularam reações de segmentos conservadores que, no caso da UDF teve como resultado sua extinção, em 1937, e transferência de seus cursos para a Universidade do Brasil<sup>101</sup>. A USP, mesmo frustrando os ideais inovadores, sobreviveu graças ao seu ancoramento no modelo napoleônico de universidade, pelo menos na maior parte das suas unidades constituintes. Sguissardi (2004, p. 36) ao comentar sobre o pioneirismo da UDF lembra: “[...] A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à ‘ordem’ e às ‘boas relações’ Universidade-Estado [...]”.

Deve-se destacar, igualmente, a importância para a história da educação superior brasileira, nos seus primórdios, da criação, por diversos intelectuais, da Associação Brasileira de Educação (1924) e do movimento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932), o qual, por sua vez, reivindicou uma “[...] ação firme e objetiva do Estado, no sentido de assegurar escola para todos, contestando a educação como privilégio de classe, sem, contudo, recusar a contribuição da iniciativa particular, de cujo controle não deve o Estado abrir mão [...]” (ROMANELLI, 1994, p. 147). Esse período, referente à Primeira República, foi marcado pela efervescência de discussões políticas no campo da educação, com muitos embates ideológicos, de onde se destacam assuntos como: gratuidade e laicidade.

O princípio norteador para os inovadores, no campo da educação superior, era o de criar um *locus* (a universidade) responsável pela produção de conhecimentos, transmissão e socialização dos mesmos, isto é, um espaço de articulação entre pesquisa, ensino e extensão.

A ditadura Vargas, período que vai de 1937 a 1945, trouxe fortes repercussões ao ensino superior brasileiro, uma vez que institucionalizou a Universidade do Brasil como padrão para todas as outras experiências nesse nível de ensino. Essa tendência à homogeneização foi fruto dessa fase ditatorial, que também teve como conseqüências:

---

<sup>100</sup> Importante, para contextualização histórica, registrar que foi na década de 30 a ocorrência no Brasil da superação do modelo capitalista baseado na agricultura de exportação para o modelo industrial, que “[...] mesmo dependente, propicia a reformulação do ESTADO, que passa a ser um agente planejador, cabendo-lhe, portanto, planejar a ação que o conduzirá à concretização da opção política feita pelo país [...]” (TAJRA, 1985, p. 45).

<sup>101</sup> Desde 1965 essa instituição passou a denominar-se Universidade Federal do Rio de Janeiro. Isso aconteceu por força da Lei nº. 4.579 de 1965, na qual todas as universidades e escolas técnicas federais deveriam ser assim qualificadas, com o acréscimo do nome do estado onde estavam instaladas.

demissões e prisões de diversos educadores; nomeação dos reitores e diretores acadêmicos pelo presidente da República; proibição aos professores e alunos de qualquer tipo de manifestação política, entre outras. Como comenta Fávero (2006) a liberdade e a autonomia universitárias foram duramente atingidas. Esses elementos tão caros ao ensino e à produção científica tiveram novo ânimo após 1945, embora Fávero (2006) lembre que a autonomia universitária, mesmo expressa em Lei, no cotidiano sempre precisou ser objeto de luta.

Após esse período, novas experiências de inovações no campo da educação superior surgiram. Uma de expressivo destaque foi a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica em 1947. Entre suas inovações estava a criação dos departamentos em lugar das cátedras, a concepção de currículos baseados em disciplinas eletivas e obrigatórias, além das propostas já existentes de desenvolvimento de projetos de pesquisas e de disciplinas de formação básica antes da formação profissional. Como destaca Meneghel (2006, p. 326), apesar de constituir-se como escola isolada, o ITA “[...] foi um marco fundamental da assimilação, no Brasil, da estrutura tecnocrática da educação superior – de produtividade, eficácia e eficiência – característica de escolas de educação superior norte-americanas”. Essa estrutura tecnocrática tornou-se referência para outras IES no país.

O início da década de 50 viu nascer dois relevantes órgãos fomentadores do desenvolvimento científico e da formação de recursos humanos para atuar em pesquisa no país. São eles: o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>102</sup>. Através desses órgãos foi possível passar a contar com recursos financeiros do Estado para as pesquisas institucionais e para o avanço da pós-graduação, o que certamente trouxe muitos frutos para a melhoria da qualidade do ensino. Além dessas agências de fomento, ainda na década de 1950 foi criado o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE) e já nos anos de 1960 surgiu a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), ambos também tiveram preocupação com o financiamento da pesquisa científica e tecnológica.

Outro fato marcante no contexto educacional brasileiro foi o longo processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 e atravessada por embates de diferentes matizes ideológicos. O que mais se distinguiu

---

<sup>102</sup> Em sua trajetória, a CAPES foi extinta pela Medida Provisória nº150, de 15/03/1990, no início do governo Collor, o que gerou intensa mobilização da comunidade acadêmica e científica, levando a sua recriação em abril do mesmo ano (Lei nº 8.028).

aconteceu entre os defensores do ensino privado e os defensores do ensino público. Entretanto, o texto final mostrou que “[...] a aliança dos representantes do setor tradicional com os do setor moderno antidemocrático acabou vencendo a representação da corrente liberal-democrática.” (ROMANELLI, 1994, p.191).

Alguns elementos do processo de construção dessa Lei serão relevados, em função do destaque dado neste capítulo, ao cada vez mais amplo espaço do eixo privado/mercantil no contexto educacional brasileiro, no que diz respeito às vantagens obtidas através dos mais variados dispositivos legais. Para tal fim, serão utilizados os registros e análises de Romanelli,(1994), que mesmo sem concentrar-se apenas no ensino superior, resgata pontos do último substitutivo proposto pelo Deputado Carlos Lacerda.

Essa autora comenta que uma importante polêmica dizia respeito à “liberdade de ensino”<sup>103</sup>, ao dar prioridade aos direitos da família para a educação dos filhos, mas isso foi um artifício, pois “[...] o centro do interesse não estava no direito da família, mas na reivindicação de recursos que se fazia em favor desta ao Estado para beneficiar a iniciativa privada antes mesmo que ao ensino oficial.” (ROMANELLI, 1994, p.174). Uma relevante percepção da autora foi que, embora o maior interesse do setor privado fosse o ensino secundário, pois o anteprojeto continha quinze artigos em contraposição aos três destinados ao ensino superior, havia um artigo consagrado ao reconhecimento das Universidades particulares, para o que estabelecia, como única condição, o voto favorável de dois terços dos membros do Conselho Nacional de Educação, prevalecendo os interesses privatistas.

Esses ataques ao ensino público desencadearam a criação de um movimento de educadores, denominado Campanha em Defesa da Escola Pública, que construiu outro substitutivo, apresentado na Câmara pelo deputado Celso Brant. Os dois substitutivos deram origem a outro anteprojeto, mas com a manutenção dos principais alicerces do “substitutivo Lacerda”. Isso fez com que até a aprovação da Lei:

[...] as lutas ideológicas em torno da ‘liberdade do ensino’ [atingissem] o auge, com os educadores, de um lado, proclamando firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com os educadores católicos, de outro lado, agora coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o ‘direito da família’ e opondo-se ao pretensão monopólio do Estado. (ROMANELLI, 1994, p. 176).

Após todo esse embate, o anteprojeto transformou-se na Lei nº 4.024/61 que não modificou na essência o “substitutivo Lacerda”, garantindo os “direitos da família” e os

<sup>103</sup> Ao resgatar o histórico das origens da universidade brasileira ainda no século XIX, Cunha (1980, p. 82) registra que: “A partir da década de 1870, liberais, conservadores e positivistas convergiam na aspiração genérica da liberdade de ensino superior, por razões ideológicas ou por razões de conveniência prática”. Mas, pontua que foi na segunda década do século XX, que as escolas superiores particulares, verdadeiramente, expandiram-se em maior número. Esse fato atendeu à necessidade de ampliação de força de trabalho qualificada e às influências ideológicas do positivismo.

mesmos direitos da escola privada em relação à pública. Como salienta Romanelli (1994), o texto da referida Lei foi o resultado da perfeita sintonia com a ordem social vigente e com a correlação de forças nas instâncias de poder.

No ano seguinte à promulgação da LDB, o Brasil viu nascer a Universidade de Brasília por iniciativa dos professores Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, na perspectiva de retomada de um projeto inovador no campo organizacional e pedagógico para as universidades e trazendo algumas das experiências preconizadas pelo Instituto Tecnológico da Aeronáutica. As inovações não passaram despercebidas pelo golpe de 64, que ceifou boa parte das novas propostas implantadas na UNB, enquanto outras foram adequadas ao espírito do regime militar. Nas palavras de Cunha e Góes (1985, p. 83): “[...] a modernização inovadora [...] cedeu lugar, por força do golpe, à modernização conservadora [...]”. Para ilustrar esse retrocesso Anísio Teixeira (1998, p. 171), em sua indignação, revela o perfil delineado para o ensino superior na segunda metade dos anos 60:

É um sistema de ensino pós-secundário de tempo parcial, baseado em “aulas” supostamente “magistrais”, dadas por professores de tempo parcial e competência pelo menos discutível, em locais de qualquer ordem, sendo reputados extraordinários, quando oferecem condições satisfatórias a essas simples aulas. Essa, a estrutura essencial.

A Reforma de 68 ocorreu sob a ditadura militar (1964-1985) e trouxe ventos bem menos favoráveis ao ensino público, com medidas amplamente fortalecedoras à expansão da educação privada, permeada de forte articulação da política nacional com o capital financeiro internacional, especialmente dos Estados Unidos. E toda a denominada modernização do ensino superior caminhou na direção do modelo norte-americano, já com raízes desde a década de 40, quando da criação do ITA, mencionado anteriormente.

Na década de 60, as famosas parcerias do governo federal com o capital internacional, no campo da educação, foram os acordos MEC-USAID<sup>104</sup>, que não se limitaram ao ensino superior, mas abrangeram diversas ações nos três níveis de ensino, como por exemplo: treinamentos de professores e técnicos, além da elaboração e distribuição de livros didáticos. Esse contexto foi marcado pela saída do país de muitos docentes, artistas, cientistas, em função da repressão político-ideológica, e, pela chegada de muitos técnicos americanos para serem consultores das iniciativas “modernizadoras” aqui introduzidas.

Mesmo assim, a implantação dos acordos MEC-USAID não se deu de forma tranquila, pois muitos líderes estudantis e professores fizeram resistências a eles. Os contextos políticos, internacional e nacional foram marcados por muitos atos de protestos e desencadearam pela

<sup>104</sup> Foram acordos assinados entre 1964 e 1971, para introduzir no Brasil o modelo educacional norte-americano. Mas, como esse padrão se iniciou ainda na segunda metade da década de 40, Cunha (1988, p. 22) lembra que: “[...] Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas idéias.”

parte do governo, para o caso do ensino superior, a proposição de um grupo de trabalho para conceber uma Reforma Universitária. Minto (2006, p. 126) contextualiza o momento de criação desse grupo:

A necessidade de legitimação por parte do regime levou o governo a desejar rapidez na elaboração do plano de reforma para a universidade. Tudo foi feito às pressas, sem debate e sem grandes resistências, já que o outro lado da estratégia governamental consistia no uso do aparato repressivo e no controle ideológico contra quaisquer movimentos de oposição. Assim, no auge da “crise” estudantil, em 2 de julho de 1968, instituiu-se o GTRU através do decreto nº 62.937/68.

Cunha (1988, p. 22) ressalta em suas análises duas similaridades, entre o relatório final desse grupo e o relatório fruto da parceria MEC-USAID, que foram: “[...] a concepção empresarialista da universidade e o paradigma explícito da universidade norte-americana a mostrar o caminho para a brasileira [...]”. Ainda no ano de 1968, quando foi sancionada a Lei 5.540, medidas como: obrigatoriedade do vínculo ensino-pesquisa, fim do regime de cátedra, criação da carreira docente nas instituições federais, consolidação da pós-graduação, organização interna das universidades em departamentos acadêmicos e a matrícula por disciplinas, no chamado regime de créditos<sup>105</sup>, foram oficializadas e apropriadas do projeto da UNB.

Essa reforma ao buscar para os cursos universitários o objetivo da eficiência técnica<sup>106</sup> tinha também a intenção de desviar a universidade da função crítica e participativa que ela procurava desempenhar, na medida em que os professores e os alunos se ocupariam em ensinar e aprender, respectivamente, as técnicas de cada área específica. Foi um período de forte repressão político-ideológica que atingiu toda a sociedade e mais especificamente ao segmento universitário, onde a denúncia ao sistema se fazia de forma mais ostensiva. (LÉDA, 1998). Momento, também, da construção dos espaços de resistência e Leher (2001, p. 170) lembra que “[...] o surgimento das primeiras associações de docentes, no final da década de 1970, foi um grande salto organizativo [...]”, foram essas experiências que deram origem mais tarde à Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), criada em 1981.

A ênfase na concepção pragmática da educação superior, também ficou evidente, em momento subsequente à promulgação da Lei 5.540/68, destacando-se: a Reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). O Ministro da Educação do governo Médici (1969-1974), Jarbas

<sup>105</sup> Cunha e Góes (1985, p. 84) ironizam sobre essa modalidade de matrícula e diz que nas instituições privadas esse sistema deveria se chamar “regime de débitos”, pois se tornou “[...] um excelente meio de cobrar dos alunos conforme a ‘consumação’ do curso: os que fazem mais créditos [...] pagam mais [...]”.

<sup>106</sup> O relatório do Grupo de Trabalho dizia: “[...] a reforma tem objetivos práticos e tende a conferir ao sistema universitário, uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento de produtividade dos sistemas econômicos [...]” (GTRU, 1968 apud GERMANO, 1994, p. 139).

Passarinho, expressou tal visão, com a seguinte declaração: “[...] É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas a um ensino verbalista e academizante, que não formam nem para o trabalho nem para a vida.” (PASSARINHO, 1985 apud GERMANO, 1994, p. 184).

Com esse direcionamento para todos os níveis de ensino, pode-se perceber a forte influência da chamada “teoria do capital humano” de inspiração liberal na política educacional do regime militar, que buscou, também, reforçar a concepção ideológica da igualdade de oportunidades, por isso persistiu a difusão maciça do papel milagroso da educação. A busca desse suporte teórico cumpre a função que bem assinalou Minto (2006, p. 100): “[...] A idéia de capital humano, portanto, é assaz conservadora, na medida em que ‘ignora’ a luta de classes, tornando-se, assim, um poderoso instrumento ideológico de manutenção da ordem vigente.”

O Brasil vivia sob uma ditadura, em um contexto de aumento da população urbana, dos empregos industriais e de funções na administração pública e privada que exigiam mais qualificação. Esses fatores se agregaram à forte pressão dos jovens da classe média, provenientes de um ensino médio com grande número de matrículas e ansiosos na busca por ascensão social via ensino superior público, que não oferecia vagas suficientes, gerando assim um número estrondoso de excedentes<sup>107</sup> e a chamada “crise universitária”. A classe média exigia da parte do governo militar a sua contrapartida, em função do apoio que tal segmento dera ao Golpe Militar de 1964.

A saída encontrada, bem ao gosto do sistema capitalista, foi estimular a iniciativa privada para investir no ensino superior, alternativa que foi fruto de “[...] um ‘consenso’ entre os setores dirigentes (intelectuais, empresários, tecnoburocratas, militares), em face do projeto político e econômico do Regime Militar [...]”. (GERMANO, 1994, p. 130).

Com uma visão de futuro impressionante, Fernandes (1979, p. 39), ainda na década de 70, comenta que essa opção política foi responsável pela “[...] revitalização das escolas superiores isoladas, em um novo contexto de comercialização irrefreada e de degradação sistemática do ensino superior [...]”. O autor chama isso de:

[...] **esforço de crescimento errado**, mais preocupado com as aparências, que com a infraestrutura e os alvos centrais da pós-graduação. O que prevaleceu foi o magnetismo dos números e, o que é pior dos grandes números. Escolas e universidades, que não se acham sequer capacitadas para as funções inerentes aos cursos de graduação, estão, agora,

---

<sup>107</sup> A figura do excedente surgiu com a Reforma de 1925, onde foi previsto que todo estabelecimento deveria fixar um determinado número de vagas para os seus vestibulares. A tabela apresentada por Martins (1981, p. 57) com número de inscritos, vagas e excedentes revela que entre 1960 e 1971 o percentual de excedentes oscilou entre 33,3% e 58,5% do total de inscritos.

distribuindo mestrados e doutorados a granel. Estamos acumulando, portanto, erros de proporções amazônicas, que não serão facilmente eliminados no futuro. (FERNANDES, 1979, p. 40, grifo do autor)

A história mostrou a lucidez das palavras de Florestan Fernandes, que tempos atrás havia alertado para o difícil controle do crescimento desmedido das instituições privadas de ensino e suas conseqüências para a qualidade da educação superior. Florestan não se manteve no “sonambulismo intelectual” (LANDER, 2001) e, em uma postura eticamente responsável clamou por reações contrárias a esse processo.

### **4.3 A união entre Estado e capital na privatização do ensino superior no Brasil**

Ao aprofundar a análise sobre a privatização da educação superior no Brasil, dois caminhos serão percorridos. O que revela a privatização implantada no interior das instituições “públicas” de ensino superior e o que analisa a expansão das instituições privadas nesse nível de ensino. Os dois percursos têm como projeto norteador as determinações oriundas do capitalismo central e dos organismos que estão ao seu serviço<sup>108</sup>, tendo em comum a crença de que o ensino superior é extremamente dispendioso para a esfera pública e que esta deve concentrar seus recursos no ensino básico e no ensino profissionalizante.

É diante dessa realidade que Sguissardi (2004) indaga qual tem sido o modelo de universidade predominante no Brasil, considerando critérios como: a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, o regime de trabalho dos docentes, a qualificação destes, a produção e divulgação do conhecimento científico, a existência de programas de pós-graduação *stricto-sensu*, entre outros.

Considerando o grande número de instituições de ensino superior no Brasil, Sguissardi decide agrupá-las em dois tipos: as neonapoleônicas e as neo-humboldtianas. O primeiro grupo porta elementos como: ausência de núcleos de pesquisa e de programas de pós-graduação *stricto-sensu* reconhecidos<sup>109</sup>; corpo docente com predominância nos regimes de trabalho de tempo parcial ou horista e sem a qualificação adquirida em nível de pós-graduação para atuar em pesquisa; não integração das unidades acadêmicas, pois estas são reunidas apenas no plano burocrático<sup>110</sup>; concentração nas atividades de ensino; prioridade

<sup>108</sup> Na atualidade eles são: Banco Mundial, FMI, OMC, entre outros, que além de definirem as diretrizes, subsidiam com recursos financeiros os projetos que querem implantar, todos debruçados sobre o mercado de serviços educacionais.

<sup>109</sup> Uma estratégia bastante utilizada atualmente pelas instituições privadas é a adoção de convênios com importantes universidades estrangeiras e nacionais para fornecimento de pós-graduação *lato-sensu* e *stricto-sensu* semi-presenciais ou totalmente a distância, imprimindo, assim, “etiqueta de grife” em seus cursos.

<sup>110</sup> Chauí (2001, p. 46) diz que as universidades hoje tomam a forma de “pequenos guetos auto-referidos”.

para a formação profissional, dentre outros.

No grupo das neo-humboldtianas os critérios passam a ser: pós-graduação stricto-sensu e produção científica consolidada e reconhecida; maior número de docentes em tempo integral e com habilitação para a pesquisa; integração ensino-pesquisa-extensão; estrutura administrativo-acadêmica agregando a formação profissional e a formação para pesquisa. O autor afirma que a realidade aponta para uma “[...] dualidade ou superposição de modelos.” (SGUISSARDI, 2004, p. 42), muitas vezes numa mesma IES, salientando que, embora a análise quantitativa demonstre uma predominância das instituições neonapoleônicas, as de orientação neo-humboldtianas tendem a ter maior significado no espectro social.

Esses modelos consolidam-se para dar sustentação às políticas de desenvolvimento capitalista. Diante desse contexto, Trindade (2001, p. 17) localiza no tempo e no espaço a entrada do neoliberalismo na vida das universidades, naturalizando nesse espaço a ordem social do mercado. Segundo ele, o tempo foi a década de 80 e, o espaço, a Inglaterra de Margareth Thatcher, momento em que se:

[...] alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades por meio de processos de avaliação. Este processo levou ao fechamento de departamentos e à “diabolização” da liberdade acadêmica em nome da “eficiência” e da “produtividade” [...].

A política neoliberal também exerceu seu domínio na América Latina e Trindade (2001, p. 19), ao reportar-se à análise das universidades latino-americanas resgata Gómez (2000) que lembra o cenário desse continente nos anos 80, composto pela intensa pressão social por ensino superior, democratização política, reforma do Estado com sérias restrições financeiras, o que na visão deste autor faz sobressair “[...] as tendências de diferenciação de ofertas, multiplicação de funções e tarefas, redefinição das relações Estado-universidade e da universidade-sociedade” [...]. (GÓMEZ, 2000 apud TRINDADE, 2001, p.19).

Nos anos 90, a conjuntura sociopolítica desse continente aprofundou as prescrições neoliberais, impondo ao Estado as tarefas de fiscalização e avaliação, balizadas por critérios como eficiência e produtividade<sup>111</sup>. Boito Júnior (1999, p. 71) é outro autor que entrelaça a conjuntura neoliberal com as mudanças na natureza do ensino superior, priorizando em sua análise o caso brasileiro:

[...] quanto mais o neoliberalismo avança na remodelagem da economia brasileira, mais as necessidades da burguesia podem ser atendidas a contento pelo modelo de universidade privada, que são centros de formação profissional precária e de mera difusão de conhecimento

<sup>111</sup> Avaliação balizada pela lógica economicista do Banco Mundial, que tem como exigências “[...] aumento do número de produtos, racionalização dos gastos e otimização dos processos gerenciais [...] A medição e sua expressão numérica permitem a comparação de instituições e a produção de hierarquias, produzindo instrumentos tidos como objetivos e confiáveis para a alocação orçamentária, no caso das instituições públicas [...] No caso das públicas, a avaliação para fins de *ranking* cria ilhas de excelência e oceanos de carências [...]” (DIAS SOBRINHO, 1999, p. 64).

– corpo docente sem dedicação exclusiva, sem obrigação e sem oportunidade de formação e de pesquisa, difusão do contrato por hora-aula, perfil de oferta de cursos que despreza as ciências da natureza e a tecnologia, ausência das áreas culturais que não possuam mercado, etc. Rebaixadas assim as exigências, ficou barato criar e manter uma universidade de novo tipo, e a rede privada pôde crescer de modo lucrativo.

O que fica muito claro, com o passar dessas décadas, na questão da educação superior é um descomprometimento crescente com a formação para a emancipação humana, com sua missão social priorizando a função de adestramento e preparação de força de trabalho para o mercado, no intuito de formar presas dóceis da dominação. Com isso, o ensino, a pesquisa e a extensão centrados em um referencial crítico, comumente situados nas áreas de humanas e sociais, tendem a ser em menor proporção no universo acadêmico e seus adeptos passam a ser vistos como ultrapassados. Esse processo de perda de análise crítica e a redução progressiva dos gastos públicos com o ensino superior colocam em risco “[...] a eficácia de muitos de seus projetos, em especial dos mais inovadores e críticos e tendem a fortalecer a lógica conformista ou neoconservadora de uma grande parte da academia.” (CASANOVA, 2001, p. 224).

Esses são preceitos da denominada modernização da universidade, que como lembra Chauí (2001, p. 166) se traduz na criação da “universidade de serviços”, voltada quase que exclusivamente para atender às demandas de “[...] serviços encomendados cujos critérios, objetivos, padrões, prazos e usos não serão definidos pelos próprios pesquisadores, mas pelos ‘mecenas’.” O mecenas é um patrocinador das ciências e das artes, figura que surgiu com o objetivo de atribuir prestígio para alguns homens da sociedade e que hoje tem como principal propósito manter o poder econômico de grupos capitalistas. Na análise da autora, isso caracteriza um retorno aos princípios medievais de universidade, isto é, à heteronomia do saber, que na época foi fortemente marcado pela interferência da Igreja. Essa influência teve repercussões no processo de autonomia na construção dos conhecimentos e na destinação destes, tudo isso arduamente conquistado e concretizado pelo caráter público da pesquisa, questão que até hoje tem sobrevivido através de muita resistência.

Tal processo modernizador foi exigido pelos organismos internacionais (a exemplo de documentos do Banco Mundial e da OMC) aos governos latino-americanos, e, analisando a situação brasileira, percebe-se que os governos produziram diferenciações no interior do sistema universitário, que por sua vez, conduziram às “diversas formas de conjugar o verbo ‘privatizar’”, conforme expressão de Gentili (1998, p. 73). Essas diferenças foram analisadas por Leher (2001, p. 164) que as cita conforme suas funções e níveis sociais aos quais estão direcionadas: os “núcleos de excelência” são destinados à qualificação de membros das classes dirigentes e disponibilizam seus serviços tecnológicos e políticos ao mercado; “universidades de ensino” voltadas para a formação de profissionais liberais e técnicos,

atenderiam basicamente o segmento da classe média; “centros universitários e faculdades isoladas” dedicadas a preparar profissionais em níveis de pouca qualificação, provenientes de setores inferiores da classe média; e “escolas profissionalizantes” voltadas para a formação de membros da classe baixa, oriundos do ensino médio ou fundamental. Percebe-se que algo de comum une esses diferentes tipos de instituições, que é o, cada vez mais, estreito laço entre ensino e setor produtivo, ciência e mercado.

A subserviência do ensino superior às imposições do mercado pressupõe uma redefinição da relação Estado-universidade. Isto tem sido visível através da vinculação das instituições públicas federais de ensino superior às decisões do Ministério do Planejamento, e no caso das estaduais e municipais, aos órgãos correspondentes a essa pasta governamental, o que transforma a educação superior em uma: “[...] espécie de ‘variável flutuante’ do modelo econômico, que ora é estimulada com investimentos ora é desativada por cortes de verbas, segundo critérios totalmente alheios à educação e à pesquisa, pois determinados exclusivamente pelo desempenho do capital [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 52).

A face predominante dessa variável flutuante é o corte de verbas gerando o que Trindade (2001, p. 20) qualificou como “Torre de Babel” para retratar a precariedade das instalações físicas das instituições públicas e sua degradação institucional, isto se traduzindo na “[...] erosão do próprio tecido acadêmico que se esgarça progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação crescente de recursos externos compensatórios [...]”. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Frigotto (2006, p. 264) afirma: “[...] A universidade pública formadora do trabalho complexo foi se privatizando internamente e se mantém como pública destroçada.”

Deve-se ter em mente que o processo de privatização interna das instituições públicas conta com a legitimação do poder público, que precisa corresponder às expectativas dos organismos internacionais, cuja orientação baseia-se na redefinição das funções do Estado no campo da educação. A Lei nº 10.973, de dezembro de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica é um dos produtos mais gritantes em tal processo. No seu conjunto de artigos se tem, entre outros pontos, a abertura para transferência de tecnologias das universidades e centros de pesquisa às empresas, a incubação de empresas nas instituições públicas, uso comum dos recursos humanos e materiais, a participação de órgãos públicos de pesquisa nos lucros provenientes da transferência de tecnologias para o setor privado.

Essa Lei acirra um perfil de empreendedor nos docentes, este claramente assumido por um professor entrevistado, que também é vinculado a uma IES pública e ele, certamente, não é minoria nesse espaço. Optou-se pela transcrição de um longo trecho do diálogo que ocorreu

entre pesquisadora e entrevistado, pois ele é revelador da naturalização da lógica do empreendedorismo entre docentes nas IES públicas, que se utilizam do prestígio social pertencente a essas instituições para sedimentar seus projetos.

Entrevistado: Por médio e longo prazo se poderiam ter outras oportunidades. Existem inúmeras oportunidades. Exemplo é curso de pós, é curso extra.

Pesquisadora: No seu caso especificamente, a sua opção foi para complementar renda?

Entrevistado: Para complementar, [mas] foi [também] oportunidade de trabalho e falta de projeto dentro da universidade. E pensando nisso, nós criamos uma fundação paralela ao nosso Centro [Estrutura Administrativa da Universidade] para que a gente criasse cursos extracurriculares que abrissem para a comunidade.

Pesquisadora: Dentro da universidade pública?

Entrevistado: Dentro da universidade pública, alugando prédio fora dela. Uma coisa extremamente empreendedora, eu acredito que em cerca de dois anos alguns professores [das IES públicas] estejam fora [da IES privada], até porque a universidade particular está em declínio, então, muitos professores que ganhavam seis, sete mil reais, cinco, seis, hoje ganham dois mil ou dois mil e quinhentos reais.

Pesquisadora: Na instituição privada?

Entrevistado: Privada.

Pesquisadora: O que [eles] estão fazendo para suprir essa falta que a instituição privada está tendo?

Entrevistado: Retornando à pública.

Pesquisadora: Retornando às públicas, mas através de...

Entrevistado: Através de atitudes individuais. A gente vê vários movimentos desses na USP, na Unicamp, e de professores da universidade se organizando, se utilizando do nome da universidade.

Pesquisadora: Tu és favorável a esse tipo de movimento?

Entrevistado: Eu acredito, eu sou favorável, porque uma parte desse ganho é investida nos cursos, e em vez da iniciativa privada estar ganhando rios de dinheiro, a universidade pública começa a entrar nesse nicho.

Pesquisadora: E isso compromete o trabalho do professor na instituição pública?

Entrevistado: Compromete, com certeza.

Pesquisadora: Mas, tu achas que esse trabalho que ele está fazendo na pós compromete o trabalho dele na graduação?

Entrevistado: A qualidade não compromete, mas eu acredito que assiduidade, [por] ele estar mais centrado na pós-graduação, eu acho que vai acabar comprometendo, mas vai ter um efeito compensatório em relação aos conhecimentos que vai estar adquirindo num nível mais alto. No caso o da pós, onde a cobrança é maior, onde a riqueza, a troca de informações com os alunos também [...] Há uma fala muito presente de essas pessoas estarem se utilizando da sua função na universidade pública para pensar projetos, seja projeto de pós, como projeto de extensão, mas há esse movimento de começar a se utilizar do selo, da marca, e para ganhar dinheiro. Seja de uma forma ou de outra. (ENTREVISTADO 4).

Como se percebe, esta norma, assim como a Lei da Parceria Público-Privada<sup>112</sup>, é mais uma clara demonstração da adequação do *locus* acadêmico às exigências do capital, concretizando o alargamento do espaço de atuação do setor mercantil em detrimento do encolhimento do campo público. É a mais nítida visualização do denominado “capitalismo acadêmico”, expressão criada por Slaughter e Leslie (1999 apud CASANOVA, 2001) para qualificar a adequação de todas as atividades e funções da Universidade à lógica do mercado. A ênfase na pesquisa aplicada e nos cursos das ciências naturais e das ciências tecnológicas aponta para esse panorama. Há um estímulo cada vez maior à investigação aplicada e, a

<sup>112</sup> Lei n.º 11.079, de dezembro de 2004, remete à iniciativa privada as atribuições públicas referentes a todos os tipos de empreendimentos e gestão, inclusive para os serviços públicos sociais, como saúde e educação. A principal justificativa é a falta de recursos públicos para investimentos.

universidade, que desde o início de sua história exibiu vocação para a investigação básica, tem vivido diversas crises de identidade.

Essas duas leis coadunam-se às propostas da Confederação Nacional das Indústrias (órgão representante da burguesia industrial) que busca promover a interação entre o setor industrial e a Universidade. Rodrigues (2007) ao recuperar documentos da CNI expõe algumas dessas propostas, de onde se destaca: estabelecimento de incentivos fiscais para que sejam aplicados recursos das empresas privadas no sistema público de ensino, desde que elas possam ter decisão direta na destinação desses recursos; permissão para que professores com dedicação exclusiva das universidades participem de consultorias externas e, por fim, criação de conselhos nas universidades e centros de pesquisa, com a participação dos empresários na definição de linhas estratégicas de pesquisa.

Essa busca pelo incremento de recursos privados para determinados campos de pesquisa vai ao encontro de constatações realizadas pelo Banco Mundial do pouco investimento em ciência e tecnologia no Brasil. Em relação a isso, Frigotto (2006) resgata exposição de técnicos desse organismo a empresários brasileiros, onde aqueles revelam que o Brasil participa apenas com 1,6% da produção científica internacional e é responsável por ínfimos 0,0019% das patentes internacionais diretamente ligadas à criação de novas tecnologias. Certamente, essa agência internacional não deseja ver recursos públicos aplicados em investigação científica e em desenvolvimento tecnológico, mas estimular a iniciativa privada a traçar parcerias com o setor estatal para esse fim. Em seu estudo, Frigotto (2006) comenta que esses números revelam a configuração de capitalismo dependente, que historicamente definiu a inserção do Brasil no cenário internacional.

Concorda-se com a avaliação de Rodrigues (2007), de que não interessa à burguesia industrial a privatização total das instituições de ensino superior públicas, visto que as IES privadas não respondem, nem responderão a contento às demandas da indústria, em função da baixa qualidade do produto (ensino) que essas empresas educacionais vendem. Diz ele: “[...] Nesse sentido, é bastante curioso perceber que a fração industrial da burguesia não confia no ensino-mercadoria, tampouco no conhecimento-mercadoria, produzidos pela *nova burguesia de serviços*.”<sup>113</sup> (RODRIGUES, 2007, p. 126, grifo do autor).

---

<sup>113</sup> Conceito desenvolvido por Armando Boito Júnior (1999) para designar um setor da burguesia brasileira que se desenvolveu enormemente com o neoliberalismo e vende serviços em áreas como saúde e educação, antes direitos assegurados pelo poder público.

O reconhecimento da qualidade e competência das IES públicas as torna muito atraentes aos mecanismos parciais de privatização, que serão facilitados pelas duas leis acima citadas. Como afirma Rodrigues (2007, p. 127):

[...] O que a burguesia industrial pretende é que a estrutura universitária pública, devidamente fragmentada na forma e no conteúdo, assim como os currículos e as pesquisas desenvolvidas no seu interior, atendam à necessidade intrínseca e fundamental do capital: acumular, acumular sempre.

Outra face dessa mesma política privatista é o que alguns setores denominam “democratização” da universidade pública, que, em seus dicionários se traduz em pagamento de mensalidades, com a justificativa de que isso propiciaria uma expansão desse nível de ensino, subsidiada pelos alunos com maior poder aquisitivo. Os registros históricos revelam que a cobrança de matrículas e diversas outras taxas nas ditas universidades oficiais sempre foi uma prática prevista e regulamentada e nem por isso trouxe ampliação de vagas. Cunha (1988, p. 96) ao recuperar elementos da Comissão chefiada pelo General Meira Mattos, de onde saíram os princípios da Reforma Universitária de 1968, lembra que:

A cobrança de anuidades constituía um ponto de tensão em quase todas as instituições de ensino superior. Onde o movimento estudantil era mais forte, a cobrança não se fazia, ou os valores eram apenas simbólicos; onde ele era fraco, os preços chegavam aos níveis dos de mercado. A comissão especial foi chamada também a sugerir medidas para uniformizar os procedimentos de cobrança das instituições oficiais [...].

Foi apenas com a Constituição de 1988 que a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais passou a vigorar, através do Art. 206. De lá para cá houve algumas tentativas de regulamentação da cobrança de mensalidades, através de projetos de lei que (ainda) não se concretizaram, sendo essa uma reiterada recomendação do Banco Mundial. No entanto, isso nunca foi impedimento para que o princípio da gratuidade fosse persistentemente infringido. Como é o caso de taxas de matrícula cobradas recentemente por universidades federais, situação que também ocorre em faculdades municipais, e em algumas instituições estaduais. Em agosto do corrente ano, o Supremo Tribunal Federal proibiu universidades públicas de cobrar matrícula de seus alunos. Mas, essa prática é habitual e está naturalizada nos cursos de pós-graduação lato-sensu da grande maioria das instituições públicas, amparada pelo Parecer da Câmara de Educação Superior (Conselho Nacional de Educação) nº. 364/2002. Isso sem mencionar diversas taxas que são permanentemente cobradas na prestação de determinados serviços, como por exemplo, a emissão de diplomas.

Outro traço marcante de privatização nas universidades públicas é a presença das fundações de apoio que se integraram, de tal forma, à vida das universidades que se naturalizou todo tipo de ação destas, até mesmo na definição e condução de projetos universitários, embora seu papel oficial seja o de viabilizar a captação de recursos. Chauí (2001) lembra que ainda na década de 70, a questão das fundações circulava nos debates no

interior da USP, despertando atitudes de defesa e de repúdio a esse elemento de interferência na autonomia universitária.

A Secretaria de Ensino Superior registra 77 fundações de apoio credenciadas, em sua maioria, as IFES, aos CEFET's e aos Hospitais Universitários, sendo mediadoras na captação de recursos privados destinados à complementação salarial de professores e aparelhamento de cursos e departamentos, propiciando aos seus diretores gerir vultosas cifras. Embora, em grande parte das instituições, as fundações sejam constantemente alvos de denúncias e estas, algumas vezes, responsáveis pela destituição de reitores, elas têm resistido às críticas.

Uma das incumbências das fundações de apoio é viabilizar a cobrança de mensalidades na pós-graduação (especialmente nos cursos *lato-sensu*)<sup>114</sup>, que tem sido uma importante fonte de lucro para as instituições públicas. Como se sabe, os cursos *lato-sensu* trazem informações mais específicas de um determinado campo profissional, servem também para suprir as lacunas provenientes da graduação e ganhar pontos na corrida pela empregabilidade<sup>115</sup>. Como justificam alguns consultores de recursos humanos, esses cursos geram “*upgrade* no currículo”. Além disso, a pós-graduação busca recuperar o valor simbólico e o status do ensino universitário, enfraquecido com a massificação das matrículas no âmbito da graduação e vai marcar a diferenciação de cargos e faixas salariais no competitivo mercado de trabalho. Um dos docentes entrevistados, que ministra aulas em IES pública e privadas, demonstrou estar bem receptivo a esse mecanismo de privatização nas instituições públicas e à lógica da empregabilidade, o que foi exposto em um significativo comentário sobre os cursos de pós-graduação:

É o grande boom financeiro [para as IES públicas]. O grande retorno financeiro é a utilização do nome, onde todos querem fazer uma pós em uma universidade pública. Eu não quero fazer uma pós em uma universidade privada, onde já [se] fez uma graduação, onde normalmente o nível das cadeiras não é alto [...]. Na IES pública tem mais valor social. Eu não sei se seria social, mas o valor comercial da marca. Tem mais peso fazer um curso na UFMA e vender a idéia de que eu fiz na UFMA. O mercado absorve com uma facilidade maior. (ENTREVISTADO 4).

Muitas vezes, parte da clientela desses cursos de pós-graduação é formada por docentes das próprias instituições que os oferecem, sendo assim uma fonte certa de lucro. Diante desses argumentos, não é difícil perceber que as mensalidades cobradas ocorrem praticamente sem resistências e reclamações da parte dos professores dessas IES.

<sup>114</sup> Como afirma Gentili (2001, p. 105): “O sistema de pós-graduação, heterogêneo conglomerado de cursos e de programas de qualidade diversa – foi se constituindo em um submercado de trabalho para os docentes de maior hierarquia, com o qual conseguem complementar o exíguo salário que recebem pela dedicação aos cursos de graduação.”

<sup>115</sup> Uma docente relatou a sua percepção sobre esse tipo de curso e a ansiedade dos seus alunos pela busca por esse nível de qualificação, bem aproveitada pelas IES em que leciona: “A própria instituição já oferece a pós-graduação, especialização em língua portuguesa, em língua inglesa. Mas eles têm que fazer, parece que já têm [o pensamento de que]: “Só presta sair de lá e ir para uma pós”. E a pós deles é a especialização, é um curso rápido que não vai dar mais nada.” (ENTREVISTADO 5).

Todo o quadro até aqui delineado permite concluir que os movimentos de resistência (individuais e coletivos) dos docentes que lutam por outro perfil de universidade precisam ser incessantes, pois o meio tende a ser bastante hostil a tais situações, até mesmo porque os discursos, as produções teóricas e os documentos oficiais não costumam revelar tão claramente a opção pelo projeto neoliberal de universidade, que se explicita na contradição das práticas. Não é possível defender na legislação e nos discursos uma autonomia didático-científica, sem recursos orçamentários públicos suficientes<sup>116</sup>, empurrando seguidamente as instituições públicas para a disputa de financiamentos, que vai desde a concorrência na cobrança das mensalidades aos financiamentos de pesquisas pelas empresas. Os diversos ajustes econômicos, conforme exigências do FMI e do Banco Mundial, sempre funcionaram como guilhotinas sobre os recursos públicos, principalmente de áreas como educação e saúde, indo de encontro aos discursos de resgate da dívida social.

Recorre-se a Mészáros (1981), na busca por explicações para essa realidade marcada pelo viés da privatização e da subtração do direito à educação, quando este diz que, na realidade capitalista a educação atende a uma função essencialmente econômica e quanto a isso:

[...] o fundamental é que uma parte crescente da máquina econômica está sendo ligada ao campo educacional, produzindo não só um número crescente de diplomas (graduação e pós-graduação), como também toda uma rede de companhias diretamente interessadas na expansão da “cultura” [...]. (MÉSZÁROS, 1981, p.274).

No Brasil, várias instituições privadas de ensino superior criadas na ocasião da ditadura militar, foram filhotes de escolas de 1º e 2º graus e de cursinhos pré-vestibulares. Tudo ocorrendo sob as bênçãos do governo federal, que não criava dificuldades e exigências quanto aos recursos materiais e humanos para a instalação das faculdades, pois era necessário tranquilizar as massas que, como foi visto anteriormente, clamava pela expansão de vagas no ensino superior.

A história da educação mostra que o fornecimento de subsídios e incentivos ao ensino privado é de longa data. Romanelli (1994, p.182) destaca da LDB/1961, por exemplo, o Art. 95 e suas letras “a” e “c”:

A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- a) subvenção, de acordo com as leis especiais em vigor;
- c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios e *particulares*, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor. (grifo da autora).

Cunha (1988) lembra que, em 1965, na revisão do Plano Nacional de Educação foi implantada a destinação de 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para subsidiar o ensino

<sup>116</sup> Como bem registra Minto (2006, p. 123): “[...] Prevalece uma concepção de autonomia que preconiza a ‘independência’ das universidades em relação ao Estado, o que se traduz como a não responsabilidade do Estado em financiar as universidades, porém, com um maior controle direto sobre elas [...]”.

superior privado, o que gerou uma corrida de investimentos para essa fonte de lucros. Esse contexto, no mais nítido esforço de evitar a expansão do setor público fez surgir o seguinte quadro: “[...] Capitais tradicionalmente aplicados no ensino de 2º grau, capitais recém-investidos em cursinhos e capitais de outros setores da atividade transferiram-se para a exploração do promissor mercado do ensino superior [...]” (CUNHA, 1988, p. 322).

Germano (1994, p. 128) recupera a justificativa do relatório da comissão chefiada pelo General Meira Mattos, de onde saíram os princípios da Reforma Universitária de 1968, para a expansão do ensino via rede privada:

Só por utopia ou má-fé se pode defender, num país de economia fraca como o Brasil, a gratuidade do ensino em todos os graus [...] o princípio de igualdade de oportunidade só será válido quando aquele que puder pagar o ensino o fizer, a fim de que os poucos recursos restantes possam ser empregados em benefício do maior número possível dos desfavorecidos. (RELATÓRIO MEIRA MATTOS, 1969 apud GERMANO, 1994, p. 128)

Além dos recursos do Fundo Nacional citado, o mercado do ensino superior precisou de outras medidas subseqüentes em função da crise do “milagre econômico brasileiro” que se arrastava desde 1974 e conduzia os jovens da classe média à inadimplência ou ao abandono da faculdade em função da entrada no mercado de trabalho.

Nessa ocasião, uma alternativa foi instituir o Programa de Crédito Educativo através da Lei nº 8.436 de 25 de junho de 1992, experiência que se iniciou no período do governo militar, destinado a financiar a trajetória acadêmica de alunos em instituições privadas. Cunha e Góes (1985, p. 50) também comentam que, com essa política de governo, se verificou o seguinte: “[...] O setor privado passou a ganhar duplamente: os bancos, por verem render um dinheiro que não poderiam antes emprestar; os donos de faculdade, por ter diminuído o número de desistentes, isto é, por manterem suas receitas [...]”. Os alunos inseridos nesse programa deveriam pagar esse empréstimo quando da conclusão do curso, mas a inadimplência foi sempre elevada<sup>117</sup>. A subtração de dinheiro público foi tamanha que o próprio USAID reclamou ao governo brasileiro, esse desvio de recursos do ensino público, o que prejudicava a democratização das oportunidades educacionais (CUNHA; GÓES, 1985).

Embora com outros moldes, o Programa de Crédito Educativo ainda prossegue, mas com a denominação de Financiamento Estudantil (MP nº 1.865-4/99 e Lei nº 10.260/2001), mostrando a força e a resistência da política privatista nos governos subseqüentes à ditadura e os números expõem a “necessidade” desse subsídio. Conforme dados da Sinopse da Educação Superior (INEP, 2006), no país 2.022 instituições são privadas e apenas 248 são instituições

<sup>117</sup> Cunha e Góes (1985) registram que em 1983 dos 250 mil graduados, 200 mil estavam inadimplentes. O que pode ser considerado um grande desperdício de dinheiro público.

públicas, 74,14% das matrículas são referentes ao setor privado, enquanto no setor público estão apenas 26%.

Esse universo comporta uma grande variedade de IES, pois do total das 2.270 instituições, há: 178 Universidades; 119 Centros Universitários; 116 Faculdades Integradas; 1.649 Faculdades, Escolas e Institutos<sup>118</sup>; e 208 Centros de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia. Essa quantidade de IES, de formatos tão diversificados, no receituário neoliberal é identificada com democratização do acesso.

Do conjunto das 2.022 instituições privadas, 1.583 são particulares (com fins lucrativos) e, o restante, 439 corresponde às comunitárias/confessionais/filantrópicas (nomeadas sem fins lucrativos)<sup>119</sup>. Importante, entretanto, destacar o cada vez menos disfarçado caráter mercantil desse último grupo, diante do acirramento concorrencial com as instituições empresariais, das quais, especialmente, as IPES confessionais buscam se distinguir, “[...] mas, ao mesmo tempo, veiculam valores pró-mercado e necessitam das alianças com os empresários para defenderem os seus interesses como capitalistas [...]” (LEHER, 2002, p. 13). Nas entrevistas com uma docente e um dirigente de IES confessional do Maranhão, há o registro dessas duas situações, isto é, a aproximação com os valores empresariais, percebida pela docente, e a necessidade de se diferenciar destes, segundo o que explicita esse dirigente:

[...] agora começam a entrar na história da concorrência, eles querem colocar como uma instituição privada, como outra qualquer e não dá, porque dificilmente alguém vai fazer Ciências Religiosas, Teologia e Filosofia, da mesma forma como vai fazer Administração de Empresa, Medicina, Direito... já está tramitando um processo para inclusão de outros cursos, História, Serviço Social, Pedagogia, porque a gente percebe que [a criação desses] cursos [ocorre] por conta da questão comercial [...]. (ENTREVISTADO 3).

As instituições particulares não só tem um mercado, como tem um espaço pra ser explorado. E sob certo aspecto eu acho bom [...] Agora o que não é bom, é a qualidade [dessas] instituições, os critérios que elas têm para exigir, quer dizer as políticas que estabelecem, nem sempre são políticas educacionais voltadas para esse desenvolvimento integral da pessoa. Eu, sem citar nomes, [...] vejo] que tem instituições que estão apenas preocupadas com o lucro. E, isso, é um problema, vai se tornar um problema muito sério. Porque um profissional que sai dessa instituição mais tarde, é a minha vida que vai estar na mão dele, é a vida de um filho que está na mão dele, se ele não aprendeu aquilo que deve ser um mínimo para poder cuidar do outro, é um desastre. (DIRIGENTE DE IES).<sup>120</sup>

Essa relação de aproximação e afastamento, entre IES confessionais e IES particulares, decorre de longos anos, como foi demonstrado na citação da Lei nº 4.024/61, em

<sup>118</sup> Chama a atenção o alto número de Faculdades, Escolas e Institutos. Talvez esta opção dos empresários tenha relação com o fato de que essas IES não precisam comprovar titulação e carga horária dos docentes que nelas ministram aulas.

<sup>119</sup> No caso das filantrópicas, Neves e Fernandes (2002, p. 38) destacam que muitas são empresas privadas de ensino, o que escamoteia os dados apresentados oficialmente sobre o empresariamento da educação superior, que: “[...] estão, dessa forma, subdimensionados.” Para melhor entendimento da forma de classificação das IES privadas, ver artigo 20 da LDB/96.

<sup>120</sup> Entende-se que problemas como esse e outros podem ser evitados com controle social, para que se concretize o padrão unitário de qualidade em todo o conjunto de instituições de ensino superior, pois como afirma uma dirigente do ANDES: “[...] o ensino privado não pode ser tratado como uma loja de pet-shop. Tem que ter controle público, tem que ter controle social. Porque isso vai incidir na formação da juventude, na formação da soberania [...]”.

momento anterior deste capítulo e de certo modo, relação também notada na seguinte declaração:

Em relação à convivência mesmo com essas instituições de fins lucrativos, que visam só o lucro desse mercado. A gente faz a política da boa vizinhança (Risos). No sentido, que nós entendemos as outras instituições como parceiras, até porque a nossa área é muito específica, a gente trabalha na área de humanas. Nós temos cursos que não são muito atraentes, não tem essa grande demanda, temos mais vagas que alunos na realidade. (DIRIGENTE DE IES).

As IES confessionais ligadas à Igreja Católica foram objeto de análise de Sant'Anna (2002), especificamente sua atuação na década de 1990, momento de aprofundamento do neoliberalismo, dando destaque para a congruência das propostas da doutrina católica com o novo momento histórico<sup>121</sup> e de sua luta para continuar imprimindo legitimidade às suas demandas por recursos públicos, tudo dentro da perspectiva da “política de boa vizinhança”<sup>122</sup>, uma estratégia de relacionamento, que se pauta principalmente pela colaboração e negociação de interesses. Nas palavras do autor, para reforçar as propostas do bloco hegemônico:

[...] a Igreja desempenhará um importante papel na formação de um tipo de liderança que, no seu entendimento, apta a articular ciência e fé, trabalhe na construção de uma sociedade totalmente de acordo com o paradigma neoliberal, para o qual a participação social encaminha-se, não para a contestação e para o conflito e, sim, neste mesmo receituário, para a fraternidade [...] (SANT'ANNA, 2002, p. 231).

Como um princípio caro ao modelo neoliberal é a flexibilização das relações de trabalho, com redução dos encargos trabalhistas, as instituições de ensino superior católicas demonstram estar em total sintonia com o mesmo. Ao término de 2005 e primeiros meses de 2006, muitas foram as notícias trazidas pela mídia sobre a crise financeira vivida pela PUC-SP, tradicional IES confessional paulista, e, duas das ações mais visíveis para saná-la foram a demissão de muitos docentes da instituição e acordos salariais com enormes perdas para os que permaneceram em seus quadros. Essa não é uma situação isolada, nem essas ações são desconhecidas de boa parte da classe trabalhadora nos tempos do capitalismo flexível, contudo, expostas por instituições que proclamam valores evangelizadores e humanizadores, soa paradoxal. Em consonância com essa situação, alguns registros das entrevistas chamam a atenção, como o de uma docente de IES confessional do Maranhão e os relatos de dois dirigentes sindicais:

[A mudança de gestão na IES] acirrou o perfil [dessa] instituição privada de ensino superior, isso ela conseguiu, dificultou a situação do profissional lá dentro [...] esse semestre você tem um rendimento mensal de dois mil ou um mil reais e [em] outro você pode ter um rendimento de quinhentos reais [...] dá vontade de estar buscando outras instituições e tudo isso vai

<sup>121</sup> Essa sintonia, em todos os níveis de ensino, vem de longas datas e Oliveira (2002, p. 242) faz o seguinte resgate: “Entre as décadas de 1930 e 1970, a representação dos interesses do ensino privado esteve subjugada à Igreja Católica, um dos principais sócios do Estado no processo de implementação de uma política nacional de educação sintonizada com o projeto de desenvolvimento urbano-industrial [...]”.

<sup>122</sup> Termo que advém de uma estratégia política implantada por Franklin Roosevelt na década de 30, para pautar o relacionamento dos EUA com a América Latina, utilizando-se de negociação diplomática e colaboração econômica e militar, com o intuito de impedir o domínio europeu nesse continente.

complicando a qualidade do trabalho. Não [se] vai dispor de um determinado tempo para ir para grupo de estudo com aluno, porque [se vai] estar correndo atrás de outra coisa. (ENTREVISTADO 3)<sup>123</sup>

Veja bem na ADUNIMEP, como aconteceu na Católica, enquanto os lucros foram fartos, as coisas fluíram [...] A concorrência diminuiu essa margem de lucro [e] foi apertando o cerco. Então, eles trazem todo o arsenal de perversidade para controlar e retirar todos aqueles direitos que foram conquistados naquele outro período em que as coisas foram fáceis [...] as confessionais que sempre primaram por uma qualidade maior no ensino, uma série de outras coisas, acabam tendo que se submeter. A crise da UNIMEP é isso, a crise da UCSAL é isso, a crise da UCB é isso, a crise da PUC – São Paulo foi isso. É essa concorrência [...] A primeira coisa que a política empresarial faz quando chega à instituição é a modificação da estrutura. A gente já começou [na IPES confessional] a viver essa destruição de sentido de Universidade, a partir do que a gente conhece como estrutura universitária [...] Não existe mais essa divisão de água. Ah! A confessional é melhor! Aquilo que eu estava falando, elas estão se misturando. (DIRIGENTE DO ANDES).

[...] o nível de exploração é o mesmo. O objetivo hoje em dia é um só: acumulação capitalista. Não importa o nome da instituição. (DIRIGENTE DO SINTERP).

Todo o complexo conjunto de instituições de ensino superior (federais, estaduais, municipais, particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas) busca em diversas fontes os recursos financeiros para sustentar as atividades que desenvolvem<sup>124</sup>. Amaral (2007) em análise sobre o financiamento das universidades brasileiras e as assimetrias regionais expõe, no quadro abaixo, a partir de dados coletados de censos do INEP e de seus estudos, tais fontes:

Tabela 01 - Origem dos recursos que financiam as atividades das IES<sup>125</sup>

Organização administrativa	União %	Estado %	Município %	Mensalidades %	FIES %	Convênios/Contratos/ Prestação de Serviços/ Mantenedora %
Federais	88	-	-	-	-	12
Estaduais	0,8	87	0,3	-	-	11,9
Municipais		Soma = 5%		80	2,5	12,5
Particulares	-	-	-	88	5	7
Com/Conf/ Filan.		Soma = 0,3%		84	5,5	10,2

Fonte: AMARAL, Nelson. O financiamento das universidades brasileiras e as assimetrias regionais: um estudo sobre o custo do aluno. In: XIV SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 14., 2004, Belém. *Anais...* Belém: Universidade Federal do Pará, 2007, p. 6.

<sup>123</sup> A mesma direção que impõe aos seus trabalhadores tal nível de precarização manifesta a seguinte preocupação com o percurso dos seus alunos: “Quero evangelizar, preciso evangelizar, mas eu não posso simplesmente pegar o evangelho e deixar o homem na situação social onde ele está. Tenho que fazê-lo mudar de situação, do contrário, ele vai aprender, vai ouvir. Mas, e depois o que ele faz? Se não tem do que viver, não tem uma possibilidade de manter a sua família, de ter um bom emprego, de trabalhar menos e poder ter um padrão de vida melhor. Porque o que a gente vê hoje é que se trabalha demais com um padrão de vida que está abaixo das condições mínimas de dignidade que uma pessoa [precisa], de um ser humano.” (DIRIGENTE DE IES).

<sup>124</sup> Na discussão sobre mecanismos de financiamento nas IES, Davies (2002, p. 157) comenta sobre o destino dos lucros nas instituições confessionais e não-confessionais, obtidos a partir de uma série de isenções tributárias: “[...] as instituições que se autodenominam e são classificadas legalmente como sem fins lucrativos ocultavam e ocultam seus lucros sob várias formas [...] Enquanto nas IES confessionais os lucros eram (e são) lançados como contribuição à ordem provincial, nas IES privadas e não-confessionais os lucros eram [e são] repassados como despesas às mantenedoras [...]”.

<sup>125</sup> Davies (2002, p. 172) relaciona outra fonte das IES privadas, que são os “Empréstimos de dinheiro público a juros bastante favoráveis (que nenhum cidadão comum consegue em banco comercial) [...] Em 1997, o MEC e o BNDES firmaram acordo para a abertura de linha de crédito para o Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das IES públicas e privadas [...]”.

Conforme denota a tabela, no caso de todo o grupo das IES privadas, acima de 80% dos recursos são provenientes do pagamento das mensalidades cobradas dos alunos. Esse dado é significativo, principalmente, se levado em conta que com base no Censo 2000 (IBGE, 2002) o percentual da renda familiar brasileira revela um número reduzido de jovens em condições de terem seus estudos financiados por suas famílias (somente 3,6% das famílias recebem mais de 20 salários mínimos e 6,2% entre 10 e 20 salários). Como bem analisa Corbucci (2002, p. 32):

[...] o modelo de expansão do ensino superior, centrado na iniciativa privada, encontra seus limites estruturais no poder aquisitivo de sua clientela potencial. Portanto, a ampliação da oferta de vagas não é condição suficiente para assegurar a democratização do acesso ao ensino superior, pois há que se considerar que o processo de seleção (de caráter discriminatório) tem início muito antes do momento em que se realizam os exames vestibulares. Em geral, é ditado pela desigualdade de renda entre as famílias, o que implica diferenciadas oportunidades de acesso à educação básica, assim como distintos graus de envolvimento e dedicação aos estudos (entre outros fatores, tem-se a incidência do trabalho infantil).

Os números referentes ao poder aquisitivo do brasileiro trazem à tona a crise do setor educacional privado, que tem entre seus ingredientes: a concorrência predatória entre pequenas/médias instituições e grandes empresas educacionais; altos níveis de inadimplência e de vagas ociosas. Pelos dados da Sinopse da Educação Superior (INEP, 2004) o número de vagas ociosas<sup>126</sup> é de 996.061 (nº de vagas oferecidas menos nº de ingressos). Dados mais recentes expõem números que ultrapassam um milhão de vagas ociosas em 2006, desse total 97,3% foram oferecidas por faculdades privadas (ÉBOLI, 2007). Sguissardi (2004, p. 45) considera que esse elevado número denota: “[...] o esgotamento da demanda, isto é, da possibilidade de a população em idade escolar poder pagar as mensalidades do setor privado, o que deverá aumentar consideravelmente a disputa e a competição entre as IES deste setor pela clientela [...].”

Os dados do resumo técnico (INEP, 2005, p. 10) do Censo da educação superior de 2004 também revelam que o crescimento desse setor em 2004 (8,3%) foi o menor desde 1997, mantendo assim a tendência de queda que se registrou nos três anos anteriores, com os índices: 20,3%, 19,4% e 14,6% respectivamente. Contudo, recentemente foram publicados números bastante expressivos das cinco maiores IES privadas do Brasil (Unip, Uninove, Uniban, Estácio de Sá e Universidade Salgado de Oliveira) quanto ao crescimento destas entre 2004 e 2006 que foi da ordem de 34%, embora entre elas os percentuais sejam bem diferenciados. (Unip 46%; Estácio 13%; UniNove 44%; Salgado de Oliveira 14% e Uniban

<sup>126</sup> O MEC considera, nesse caso, aquelas que foram preenchidas nos vestibulares, mas os alunos estão enquadrados em um dos seguintes casos: abandono de curso; trancamento de matrícula e não retorno; desligamento da instituição ou falecimento. Esse termo retornará, sob outra perspectiva, quando da análise neste capítulo, do Programa Universidade para Todos, em que as “vagas ociosas” do setor privado justificam a existência desse Programa.

com o maior crescimento, proporcionalmente, no período, 91%). (GOIS; TAKAHASHI, 2008a)

Todo esse crescimento que é comprovado com os números expostos demonstra a força da máquina econômica no oferecimento de serviços na área de educação, mas ela também exhibe vigor no campo da saúde, da previdência, entre outros. Isso corresponde à política do Estado mínimo, que exige redução dos gastos públicos e dos direitos sociais, além de favorecer a desregulamentação do mercado de trabalho. Expandiu-se assim, o campo da burguesia denominado “burguesia de serviços”. Boito Júnior (1999) considera que tal setor, embora amplamente apoiado pelos países imperialistas e pelas outras frações da burguesia, tem uma posição subordinada no processo de reprodução do capital, pois não dispõe do elevado poder econômico dos grandes grupos industriais e bancários e, portanto não se constitui como fração hegemônica. Contudo, isso precisa ser relativizado, pois, verifica-se um crescente interesse de grandes grupos empresariais que vem investindo vultosos recursos no campo educacional.

Na análise que realiza da burguesia de serviços, Boito Júnior (1999) considera que tal fração se configura como um setor fortemente reacionário da burguesia brasileira, pois ocupa o espaço deixado pela eliminação dos direitos sociais e pelo aviltamento dos serviços públicos. Como bem lembra o autor.:

[...] A apologia do mercado estigmatiza os serviços públicos e legitima a mercantilização da saúde, da educação e da velhice. A burguesia de serviços tem contado com os préstimos de toda a grande imprensa, sempre pronta para mistificar os serviços privados, em reportagens promocionais, e para explorar, de maneira sensacionalista e falaciosa, a degradação, que é real, dos serviços públicos [...] Tais reportagens parecem, à primeira vista, criticar a política neoliberal de redução dos gastos sociais, mas sugerem, de modo subliminar, que é inevitável e vantajoso recorrer aos serviços privados (BOITO JÚNIOR, 1999, p. 71).

Aproveitando esse espaço, grandes grupos estrangeiros têm demonstrado interesse na participação no mercado do ensino superior brasileiro. Em 2005, em uma ação pioneira ocorreu a compra de 51% das ações da Universidade Anhembi-Morumbi pelo grupo norte-americano *Laureate* pelo valor de U\$\$ 69 milhões de dólares, tornando-se assim sócio-majoritário da IES (GOIS; TAKAHASHI, 2005). Em sua página na internet (<http://portal.anhembi.br/>) essa Universidade expõe que seu objetivo é: “[...] formar profissionais alinhados às perspectivas de mercado [...] oferecer aos alunos benefícios exclusivos, pautados em qualidade internacional, formação multicultural e empregabilidade global”, por isso integrou-se à Rede Internacional de Universidades *Laureate*. Em 2006, O Whitney Education Group, rede universitária com sede no Texas (EUA), comprou parte do capital da Faculdade Jorge Amado, de Salvador, atualmente, Centro Universitário Jorge Amado.

Recentemente, o grupo americano *Apollo*, um dos maiores conglomerados de

educação do mundo, fez uma oferta de R\$ 2, 5 bilhões de reais ao grupo Objetivo, a maior empresa de educação do Brasil, negócio este que, se concretizado será a maior transação do setor educacional brasileiro. (LETHBRIDGE, 2008).

Essa tendência tende a avançar com a entrada das grandes universidades privadas na Bolsa de Valores<sup>127</sup> e, caso esses grupos estrangeiros não encontrem empecilhos legais<sup>128</sup>, poderemos ter, nas IES particulares, as suas características de ensino sendo controladas por centros de decisões exógenos ao Brasil, com sérios prejuízos à soberania nacional. O projeto de Lei nº 7.200/06 (atual versão da Reforma Universitária) em apreciação no Congresso Nacional traz em seu Art. 7º parágrafo 4º: “Em qualquer caso, pelo menos 70% (setenta por cento) do capital votante das entidades mantenedoras de instituição de ensino superior, quando constituídas sob a forma de sociedade com finalidades lucrativas, deverão pertencer, direta ou indiretamente, a brasileiros natos ou naturalizados.” Além dessa proposta, desde 2003 há um projeto de Lei nº 2.138 em tramitação na Câmara dos Deputados, de autoria do deputado Ivan Valente, que proíbe a entrada de capital estrangeiro nas instituições educacionais brasileiras com fins lucrativos.

A burguesia de serviços no campo educacional teve, ao longo da história, todo um conjunto de leis que favoreceu sua expansão. Percebe-se que o atual governo, em pleno exercício do segundo mandato, prossegue no caminho da permissão legal para aprofundar tal crescimento. Como acentua Frigotto (2001, p. 12):

O sucesso das empresas de ensino como a Estácio, UNIPE, etc., decorre, sobretudo, do fato de que o seu maior aliado é o Estado, privado e privatizante, gerido por competentes doutores, diplomados em Universidades de elite do exterior (estas que fazem mais sentido) e nos organismos internacionais. A equação do sucesso é, então, linear e olímpica: ao mesmo tempo em que se desmonta a Universidade pública, derrota-se o projeto de LDB e o Plano Nacional de Educação debatidos por 34 instituições científicas e sindicais e negociados por 10 anos com todas as tendências políticas e aprova-se uma LDB e o Plano Nacional, pelo alto, minimalistas e flexíveis como convém ao mercado.

Considera-se que a aprovação da atual LDB, em dezembro de 1996, foi um marco jurídico nesse favorecimento à expansão do ensino superior privado, visto que, conforme análise de Bercht (2008):

[...] a Constituição Federal reconhecia a existência de instituições privadas, mas não caracterizadas claramente como empresas. A LDB distinguiu as instituições privadas com fins

<sup>127</sup> Como registra um título de texto publicado na revista *Gestão Universitária*: “A IES S/A Chegou, e pra Valer!”. (CASARIN, 2008).

<sup>128</sup> Especialistas do setor consideram que outro forte empecilho para a abertura do capital das empresas de ensino é o fato de muitas serem controladas por famílias. No Maranhão, algumas IES possuem esse perfil. Esse tipo de gerenciamento também pode ser considerado um fator negativo, por docentes que vêem nele um elemento que impede a competitividade e a tomada de decisões racionais, conforme falou um dos entrevistados: “o aspecto negativo [é] de ser uma [empresa] de família [...] Eu acho que essas coisas atrapalham um pouco. Porque tira um pouco da visão do empresário [...] Porque fica uma empresa que vai caminhar também [com] as relações afetivas [...] tem que ter aquela objetividade, aquela racionalidade para chegar ali.” (ENTREVISTADO 2).

lucrativos das demais e estabeleceu regras para o funcionamento das entidades, passando a permitir a existência de empresas de ensino visando, obviamente, ao lucro.

A construção dessa Lei foi marcada pela disputa de dois projetos, com tendências ideológicas diferenciadas, e com a explícita opção do Executivo pelo projeto do senador Darcy Ribeiro, bem mais receptivo às políticas neoliberais, de conteúdo menos detalhista e com determinados temas deixados para regulamentação por outros instrumentos legais específicos (Decretos, Resoluções, Leis). No caso do ensino superior, alguns desses temas foram: os cursos seqüenciais por campos de saber; a classificação das instituições de ensino superior (universidades, centros universitários e faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores) e o ensino a distância.

Os empresários do ensino acompanharam de perto todo o processo de tramitação da LDB, através, principalmente, da Associação Brasileira de Mantenedoras (ABM, atualmente Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior - ABMES), com declarado apoio, também, ao projeto do senador Darcy Ribeiro, e desenvolvendo ações diretas no Congresso Nacional, como proposição de emendas e participação em audiências públicas.

Com a aprovação dessa Lei, em sintonia com as demandas do sistema privado, os empresários do ensino passaram a buscar coerência entre as ações governamentais e os artigos da mesma. Isso justifica a ABMES expor em sua apresentação, que conta para tal vigilância com a “[...] colaboração de seus membros e de renomados representantes não só da comunidade acadêmica como também de órgãos governamentais” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR, 2002).

A atitude vigilante dos empresários do ensino e de suas entidades representativas é permanente, mas se intensifica nos momentos de discussão e de elaboração de Leis que organizam o sistema de ensino, como foi o caso da LDB e do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172 de janeiro de 2001). Isso foi verificado nos primeiros momentos de discussão do atual projeto de Reforma Universitária<sup>129</sup>, de certo modo “esquecido” pelo governo, em função de sua atual preocupação no campo da educação superior, qual seja a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI - Decreto nº 6.096/07).

---

<sup>129</sup> Enquanto não ocorre a aprovação desse projeto, foi editado o Decreto nº 5.773/06 para regular alguns pontos da LDB (Lei nº 9.394/96) e do SINAES (Lei nº 10.861/04). O ministro da educação Fernando Haddad o denominou “decreto-ponte”, pois ele terá vigência até a aprovação da Reforma Universitária e conecta os processos de avaliação e regulação dos cursos e instituições de ensino superior. No entendimento dos setores progressistas, o atual governo, vem dando prosseguimento a um conjunto de contra-reformas que afetam profundamente o campo da educação superior. Desse modo, entende-se que há uma contra-reforma universitária sendo implementada através de ações pontuais (mas substantivas), como, por exemplo, Lei de Inovação Tecnológica, Parceria Público-Privada, FIES, PROUNI, educação a distância, REUNI, entre outras.

O PNE foi elaborado a partir de uma demanda da LDB (art. 9º). Dois projetos foram encaminhados ao Congresso Nacional, sendo que o primeiro a ser apresentado foi o projeto democraticamente construído pela sociedade brasileira, mobilizada em cinco edições do Congresso Nacional de Educação. O segundo, enviado posteriormente pelo Executivo, foi fruto de gabinetes do MEC e na correlação de forças no Legislativo saiu vitorioso, transformando-se na Lei nº 10.172/01.

Destaca-se desta Lei a opção política do governo FHC à expansão quantitativa das IPES, pois o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e metas do PNE apontam para a racionalização dos gastos públicos<sup>130</sup> e o incentivo à composição de um sistema de educação superior diversificado, com instituições que atendam diferentes demandas e funções. O documento ressalta ainda a importância do setor privado, que tem um relevante papel a cumprir, além de considerar necessária a ampliação da margem de liberdade das instituições não-universitárias, que, como se percebe, é a grande preferência do setor privado.

Por fim, o que se percebe é que o governo federal vem, desde FHC até o presidente Lula, justificando medidas como: autorização de abertura de IPES; autorização de cursos nas instituições existentes; ampliação do FIES; criação do ProUni; estímulo à educação a distância e aos cursos pós-médio, com o intuito de atender a meta do PNE de ofertar educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. Conforme avaliação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (1998, p. 115):

O PNE/MEC faz vitrine para os setores interessados no Brasil global e submisso. Visa distribuir títulos e diplomas para profissionais supostamente adequados e necessários ao mercado; consolida a redução dos investimentos do Estado na educação; alija os trabalhadores da educação dos processos de definição da política educacional; dá continuidade à ampla distribuição de pacotes pedagógicos, de forma desvinculada da sociabilidade vivenciada pelo educando.

Voltando às determinações da LDB, verifica-se que a educação superior será ministrada, em instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização (Art.45) e uma necessária classificação quanto à organização acadêmica dessas IES. Isso se deu, primeiramente, a partir do Decreto nº 2.207/97, posteriormente revogado, e atualmente esse tema é regulamentado pelo Decreto nº 3.806/01, que trata também da avaliação de cursos e instituições, e pelo Decreto nº 4.914/03, que dispõe sobre os centros universitários. Ao contrário do que ocorreu com a Lei 5.540/68, que legitimou o padrão universitário como regra para o sistema de ensino superior, esse conjunto de leis hoje em vigor, consolidou a forma de ensino não-universitário, preferida das instituições privadas de

<sup>130</sup> Pinto (2002, p. 123) faz o seguinte registro: “[...] de uma forma geral, foram vetados todos os itens que implicassem um aporte adicional de recursos, por parte do governo federal, como se fosse possível atender o seu conjunto de metas sem a alteração dos valores atualmente gastos com ensino no Brasil [...]”.

ensino superior, em função de concentrarem seus investimentos no campo do ensino, algo menos oneroso do que o investimento em pesquisa e extensão.

Em novembro de 2001, o MEC promulgou a Portaria nº 2.402 que estabelece condições para o aumento de vagas, sem autorização prévia. O Art. 1º diz: “As instituições de ensino superior credenciadas como faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores ficam autorizadas a aumentar em até 50% o número de vagas constantes dos atos de autorização ou reconhecimento, de cada um de seus cursos e habilitações”. Mesmo com a ressalva de que tal aumento deverá ser efetuado apenas em cursos bem avaliados pelo sistema de avaliação do MEC, considera-se que essa é uma concessão bastante arriscada para uma expansão com qualidade. Como lembra Neves (2002), essa Portaria, resultado de pressões da ABMES, foi emitida em plena greve do setor das IFES, caracterizando-se como uma afronta explícita à luta em defesa da universidade pública e uma clara predileção pela expansão sem aumento de gastos públicos, muito comprometidos com pagamento de juros de dívidas, programas sociais de minimização da pobreza e corrupção.

Algumas restrições às isenções fiscais das instituições de ensino filantrópicas foram trazidas pela Lei nº 9.732/98, conhecida como Lei da Filantropia. A existência dessas isenções demonstra que esse não foi o primeiro momento em que uma parte das instituições privadas de ensino superior passou a gozar de vantagens fiscais, Davies (2002, p. 156-169) reúne em um tópico do seu texto, denominado: “As fontes indiretas de recursos públicos para as IES privadas.”, diversos dispositivos legais que, ao longo da história, deram legitimidade ao não pagamento de tributos. Mas, o susto das restrições contidas na Lei nº 9.732/98 passou, e o conjunto de IES filantrópicas conseguiu liminar, concedida pelo Supremo Tribunal Federal, para continuar gozando desses privilégios.

Atualmente, as isenções foram estendidas para as IES particulares, com a sanção pelo governo federal do Programa Universidade para Todos (Lei nº 11.096, de janeiro de 2005), com a justificativa de ampliar o número de alunos no ensino superior e, assim, cumprir a meta do Plano Nacional de Educação (ofertar educação superior para, pelo menos, 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos). Esta Lei prevê o aproveitamento, sob a forma de bolsas integrais ou parciais, de parte das vagas das IPES e tem como proposta ampliar significativamente o número de vagas na educação superior, interiorizar a educação pública e gratuita e combater as desigualdades regionais. Dirige-se aos egressos de escolas públicas ou de escolas particulares na condição de bolsistas integrais e professores da rede pública de ensino básico, e tem entre outros critérios, a isenção de alguns tributos fiscais para as instituições que aderirem ao Programa. Na classificação trazida por Davies (2002), esse tipo

de isenção é considerado uma fonte direta de recursos públicos para financiamento das IES privadas.

A “missão democrática” do ProUni de facilitar o acesso ao ensino superior e promover a “justiça social” foi bem divulgada, através de diversas campanhas publicitárias nos órgãos de imprensa e assimilada de forma positiva por pessoas de diversos segmentos sociais. Isso pode ser observado em algumas entrevistas da tese, embora os docentes também messem suas opiniões com críticas à não expansão de vagas nas IES públicas:

[...] o ProUni é uma coisa que eu acho legal, no sentido de ter muitos alunos que talvez não tivessem oportunidade por “n” razões de estar no ensino público e estão numa faculdade, mas era preferível que estivessem no ensino público. Poderia ser de outra forma esse ProUni. (ENTREVISTADO 1).

O ProUni representa, no meu ponto de vista, algo extremamente funcional e prático. E te prova que uma simples medida rápida pode amenizar e levar um monte de alunos a uma faculdade. Eu sou muito fã do programa. Em todas as instituições que eu ensino existem alunos do ProUni [...] e tendo contato com eles, até freqüentando a casa de alguns deles, eu percebo que num prazo de sete anos após a faculdade, ele é capaz de mudar a realidade da família dele. [Eles] são de famílias muito carentes, muito humildes financeiramente e se não fosse dessa forma não teriam acesso. Então, é uma coisa justa [...] Mas tenho algumas críticas. Porque a gente poderia estar ampliando as vagas nas universidades públicas em vez de estar apoiando o ensino privado, mas é uma política de curto prazo que ameniza e que é funcional. (ENTREVISTADO 4).

Essa foi a fórmula encontrada pelo atual governo de socorrer as instituições privadas<sup>131</sup> de ensino à custa de isenções fiscais, com sérios prejuízos para os cofres públicos e para a qualidade da formação acadêmica dessa clientela. Como disse, de forma irônica, um dirigente sindical do SINTERP: “O ProUni é um negócio para o empresário [...]”.

Um dirigente de IPES confessional manifestou aprovação ao ProUni, expressando as facilidades trazidas pelo Programa, com algumas ressalvas, e diferenciando a atuação deste nas instituições particulares, disse ele:

O ProUni, para nós que já temos a dinâmica de bolsa foi excelente, temos como justificar a nossa responsabilidade social. Mas do ponto de vista governamental é uma enrolação, porque o governo diz que deu bolsa, mas o governo não dá nada para gente, nesse sentido ele não dá. Eu não sei [o que ocorre com] as outras instituições com fins lucrativos que têm que declarar imposto de renda e pagar. No caso delas, talvez seja uma oportunidade interessante, mas para nós, do ponto de vista fiscal, não é nada interessante, porque nós não tivemos nenhum abatimento. Como eu já tinha esse programa, eu só fiz agora regulamentar, o que foi amparado pela lei e nós não temos dificuldades. Porque antes do programa de bolsa, eu tinha sempre um problema: Como é que eu faço para admitir um aluno? Às vezes era um colega, um amigo que dizia: “Olha, tem esse aqui que quer estudar, não tem condições”. A gente tinha um trabalho, tinha que ver as condições dele. Com o ProUni não, o aluno declara, depois tem que mostrar o que declarou, nesse sentido facilitou a nossa vida. Do ponto de vista fiscal, é só um gasto a mais com papelada. (DIRIGENTE DE IPES).

Esta Lei é mais uma das fiéis traduções do “concubinato público-privado” (PINTO, 2004, p. 751). Um objetivo não explícito é o de atender a recomendação do Banco Mundial de que o Estado deve oferecer incentivos financeiros a essas instituições, pois isso significa

<sup>131</sup> O depoimento de um professor exemplifica bem essa garantia de sobrevivência das IPES via ProUni: “Eu lembro que uma das instituições que leciono iria fechar, ela estava com grandes riscos financeiros, vivia no vermelho e a solução foi a partir do ProUni, [...] [com] um abatimento dos encargos sociais e trabalhistas [...]”. (ENTREVISTADO 4).

propiciar “[...] condições de igualdade para todas as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas”. E criar um “ambiente positivo” para as instituições privadas de ensino superior (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 44). Como afirma o jornalista Fernando Rodrigues (2007), em seu blog, sobre mais essa aposta do governo no ensino privado: “[...] Não há na proposta uma exigência sobre o padrão educacional das faculdades privadas para receberem os benefícios. Ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo”.

Os dados do MEC disponíveis em 2006 registram que, logo no primeiro ano de vigência do ProUni (2005) o Programa concedeu 71.905 bolsas integrais e 40.370 bolsas parciais. Os dados mais recentes obtidos na página do MEC na internet (2008) revelam que até o processo seletivo do primeiro semestre de 2008 o Programa atendeu 385 mil estudantes, sendo 270 mil com bolsas integrais. Segundo Tupinambás (2008), nesse período os cofres públicos deixaram de arrecadar R\$ 347,5 milhões, em função da renúncia fiscal<sup>132</sup>. Isso demonstra o apetite do setor privado em busca das isenções de tributos e uma grande demanda de estudantes por vagas gratuitas no ensino superior.

Um recente reforço ao ProUni foi o projeto do Executivo (PL 920/07) enviado ao Congresso, que altera a Lei 10.260/2001, originária do FIES. Essa proposta foi regulamentada pela Portaria conjunta PGFN/RFB nº6 de 17 de dezembro de 2007 e prevê o parcelamento de débitos relativos aos tributos administrados pela Receita Federal, com vencimento até 31/12/2006 em até 120 prestações (10 anos). O documento justifica a necessidade dessa permissão legal em função da exigência feita às instituições de ensino superior que querem usufruir os benefícios fiscais do ProUni, de ausência de débitos com a seguridade social.

Esse Programa é mais um a dar sentido à afirmação do jornalista Fernando Rodrigues, que em seu blog (31/05/2007) registra: “O capitalismo sem risco do Brasil não tem limites [...]”. Essa frase está inserida em uma reportagem sobre a dívida de R\$11 bilhões das IES privadas com o governo e “as condições camaradas” de quitação em 10 anos com incidência da taxa Selic. Como também lembra Rodrigues: “[...] condições difíceis para qualquer mortal encontrar no mundo real.” Um reforço necessário para o presidente Lula apresentar números menos modestos até 2010, mesmo que venham, segundo o comentário dessa matéria, de “[...] escolas com nível sofrível de ensino. A escola finge que ensina. O aluno pensa que está aprendendo, mas está comprando um diploma a prestação. E os empresários engordam suas contas bancárias.”

---

<sup>132</sup> Há na Câmara Federal um projeto de lei (PL nº 2.479/07), de autoria do deputado Ivan Valente (PSOL-SP) que dispõe sobre a divulgação obrigatória, pela União, do montante de tributos que deixou de ser recolhido aos cofres públicos a título de benefícios fiscais concedidos às instituições privadas, prestadoras de serviços educacionais, na realização de atividades de ensino.

É mais barato “criar” vagas nas particulares do que tê-las nas instituições públicas (raciocínio puramente economicista e influenciado pela perspectiva neoliberal de contenção de gastos sociais), pois nestas há outras atividades como pesquisas e atendimentos em Hospitais Universitários que não estão no cotidiano da imensa maioria das particulares.

Os subsídios oferecidos pelo FIES, pelo ProUni, o fortalecimento da expansão das IPES e a concorrência entre essas instituições, apontando para o barateamento das mensalidades, fortalecem a ideologia da igualdade educacional no âmbito do ensino superior, na corrida pelo diploma. Esses fatores são, sob a ótica do Banco Mundial, democratizadores desse nível de ensino. Trata-se de um histórico processo de dissimulação da realidade, visto que a diplomação em massa tem se dado em um ensino de baixa qualidade, cujos reflexos apenas são percebidos por esses graduados quando de suas tentativas de inserções na realidade do mercado de trabalho. Além disso, como sustenta Lima (2002, p. 48) a ênfase dessa agência internacional aponta para a:

[...] ruptura com a lógica da universalidade do acesso à educação. O princípio da universalidade é substituído pelo discurso da equidade, que pressupõe o conjunto de habilidades de cada indivíduo para garantir seu acesso às universidades ou aos cursos pós-médios, conforme suas competências.

Um tipo de curso trazido pela LDB que se caracteriza como um grande reforço ao processo de diplomação em massa é o denominado curso seqüencial, oferecido por campo de saber, destinados às diferentes qualificações técnicas, profissionais ou acadêmicas. Foi regulamentado pela Resolução CES nº1/1999 e pode ser oferecido por qualquer instituição de ensino que tenha um ou mais cursos de graduação reconhecidos. Ele tem como algumas de suas características: tempo de duração mais curto que as graduações e, desse modo, formação menos aprofundada; possibilidade de ser criado ou extinto pela instituição, a partir de análise das demandas do mercado; ano letivo independente e sujeito a processo de autorização e reconhecimento próprio da instituição que o oferece. Apresenta como uma forte justificativa, a expansão de vagas no ensino superior.

Por apresentarem essas características, os cursos seqüenciais são uma grande fonte de renda nas IPES, pois estas instituições, como integrantes da burguesia de serviços, têm sua oferta focada àqueles de baixos custos e fortes apelos mercadológicos, isso significa, muitas vezes, desprezo por áreas que exigem maior nível de investimento e são pouco atrativas para as demandas do mercado, que, portanto, tendem a ser eliminadas do banco de ofertas das IPES.

Os valores capitalistas revelam-se de diversas formas. Em algumas instituições, há uma hierarquização de cursos, com “privilégios”, por exemplo, no uso de recursos

pedagógicos pelos alunos que estão inseridos naqueles com mensalidades mais caras, isto é, o cliente melhor atendido é o que paga mais<sup>133</sup>, conforme mencionou uma docente sobre tal fato na IES em que trabalha:

[...] nessa faculdade todinha tem dois data-shows [...] tinha uns três retro-projetores para uma demanda muito grande. Tem uma agenda eletrônica, o aluno prepara o slide, se [um aluno de] Direito precisar naquele dia, vai para [o aluno de] Direito. Quando o aluno de Pedagogia chega lá [...] existe toda uma hierarquia em termos de cursos. [...] Direito está em primeiro lugar, depois Enfermagem, Administração, Turismo e Pedagogia [...] uma pessoa [em cargo mais elevado] dizia: “Desagenda, e agenda para curso tal”. Quando os alunos chegavam, tinha toda uma desculpa [...]. (ENTREVISTADO 1).

As análises aqui realizadas mostram ser bastante atual a afirmação de Germano (1994, p. 153) quando o autor desvela um objetivo, disfarçado sob falsas aparências, nas instituições privadas de ensino:

[...] o que interessa à rede privada de ensino não é uma suposta preocupação com o destino social dos seus alunos, ou formar um contingente de profissionais que “corresponda às exigências do mercado de trabalho”; interessa-lhe a existência de um *mercado consumidor* para os produtos de sua lavra. Isso independe do mercado de trabalho, fato que se comprova ao se observar maior preferência da rede privada pelos cursos mais baratos, no tocante aos investimentos: os da área das Ciências Humanas [...].

Talvez seja importante relativizar o que o autor registrou ainda na década de 1990 sobre a não correspondência entre cursos e demandas do mercado, visto que, no atual século, uma forte tendência é o investimento em carreiras que estejam em sintonia com áreas mais “atrativas” à absorção dos futuros profissionais, seduzidos por notícias falaciosas sobre o mercado de trabalho<sup>134</sup>, e, não somente a criação de cursos mais baratos.

Em tempos de aprofundamento da mercantilização da educação, a tendência são os investimentos em cursos de curta duração e no ensino a distância, mas por outro lado, há uma ausência de recursos em pesquisa, pois como afirma um reitor de IPES da Grande São Paulo, esta área é um: “[...] dogma ultrapassado do modelo falido de universidade única do século passado. É preciso entender que as instituições privadas são mantidas pelos alunos, que não podem ser obrigados a financiar atividades de custo elevado e cujo cumprimento cabe ao Estado.” (WESTIN; CAFARDO, 2006).

Esse pensamento se coaduna com o do economista Cláudio de Moura Castro (1999) ao afirmar que a exigência da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para todas as instituições privadas de educação superior, é uma das mais antigas “asneiras” produzidas sobre o ensino. Esses posicionamentos, próximos a certo perfil ideológico, desconsideram a

<sup>133</sup> De fato, nessa IES os valores das mensalidades, no 2º semestre de 2008 têm certa relação com tal categorização: Direito (R\$530,00); Enfermagem (R\$550,00); Administração (R\$370,00); Turismo (R\$300,00) e Pedagogia (R\$300,00).

<sup>134</sup> Seguindo essa tendência, uma das IPES do Maranhão, entre 2002 e 2006, implantou diversos cursos superiores de tecnologia. As áreas priorizadas foram: Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Design de Interiores; Design de Moda; Estética e Cosmetologia; Gastronomia; Gestão Empreendedora; Gestão Hospitalar; Gestão Industrial de Siderurgia; Marketing e Radiologia Médica.

idéia de que a desvinculação dessas áreas conduz necessariamente a um ensino reprodutivo e acrítico.

Em número de matrículas nas instituições privadas, o Brasil está em 7º lugar no ranking mundial, enquanto os EUA, por exemplo, estão na 20ª colocação. Após a promulgação da LDB houve diversas mudanças na forma de acesso ao ensino superior<sup>135</sup>, que ocorria exclusivamente pela realização do vestibular. Dentre essas mudanças algumas instituições passaram a utilizar as notas obtidas pelo candidato no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Parecer CNE/CP nº 98/99 também explicita que o concurso vestibular não é mais o único e exclusivo mecanismo de acesso, podendo a IES “[...] desenvolver e aperfeiçoar novos métodos de seleção e admissão alternativos que, a seu juízo, melhor atendam aos interessados e às suas especificidades”. Esse mesmo Parecer registra a importância do ENEM como “excelente oportunidade para inovar os processos seletivos e tanto melhor quanto mais crescente seja sua universalização”. Posteriormente, a Portaria nº 2.941/01 e a Portaria nº 391/02 foram reforços ao ENEM e aos outros tipos de processos seletivos para acesso as IES, o que beneficiou especialmente as instituições privadas, pelo maior contingente de vagas que dispõem. As análises negativas dessa diversificação de formas de acesso vão no sentido de denunciar as muitas facilidades<sup>136</sup> implantadas pelo comércio do ensino, como forma, exclusiva, de capturar mais clientes.

Essas críticas às alternativas ao exame vestibular, não devem ser compreendidas como postura favorável a tal exame. Entende-se sim, que ele deve ser progressivamente extinto, substituindo-o, por exemplo, pelas avaliações articuladas ao longo do ensino médio, ao mesmo tempo em que se alcancem metas de crescimento do atendimento da educação superior pública gratuita, até que seja estendido a todos esse direito social, contando para isso com maior aporte de recursos públicos destinados à contratação de pessoal e infra-estrutura adequada. Pode-se inclusive fornecer, inicialmente, recuperação de estudos para alunos com deficiências na educação básica, enquanto, em paralelo, esforços dos governos devem ser realizados para saná-las.

---

<sup>135</sup> Segundo dado dos três últimos censos do INEP, tem crescido, significativamente, o número de ingressos em IES por outros processos seletivos: 90.738 (2004); 100.793 (2005) e 111.068 (2006).

<sup>136</sup> As facilidades dos processos seletivos nas IPES vão ao ponto de já terem ocorrido casos, em diversos estados brasileiros, de crianças e adolescentes serem aprovados nos mesmos. Essas situações ferem um dispositivo dessas duas Portarias citadas, que determina a aceitação de inscrições nos processos seletivos somente de candidatos que estejam cursando o ensino médio ou que possuam o certificado de conclusão deste nível de ensino.

Somente quando o Estado brasileiro assumir a sua função de assegurar educação superior pública a toda sua população poder-se-á eliminar situações, como a dos convites disponíveis na internet para que se inicie no ramo do negócio educacional, através de anúncios que exibem atrativos em tal comércio: “É a sua oportunidade de abrir uma instituição de ensino superior em menos tempo, com pouco investimento e menor risco. E o retorno do investimento é possível com um pequeno número de alunos. Seja um Pólo da Universidade Interativa COC.” (UNIVERSIDADE INTERATIVA COC, [2008?]).

Esse tipo de proposta expõe outra grande fonte de recurso atual nas IPES, qual seja o ensino a distância (EaD), modalidade que supostamente reúne requisitos como: menor custo do que o ensino presencial; sintonia com os recursos tecnológicos dos “tempos modernos” e democratização do acesso ao ensino superior. Este último objetivo, colocado como uma das principais bandeiras dessa modalidade seduz e gera discursos como o seguinte:

[...] apesar de a gente ter muita crítica em relação ao ensino a distância, eu vejo que é uma das formas de alcançar um número de pessoas que jamais teriam acesso. O governo do Estado [do Maranhão] tem uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil junto com a Universidade Virtual do Maranhão, [que oferece] o curso de Administração em dezessete municípios, seriam pessoas que, de outra forma, não teriam acesso, [mas] vem o questionamento sobre a qualidade, sobre o papel de um ensino como esse, só que eu ainda penso que sem ele ficaria bem pior. Eu acredito que pensar num curso superior [para] alcance do maior número de pessoas poderia amenizar o sofrimento, principalmente nesse Estado pobre que a gente vive. (ENTREVISTADO 4).

Essa modalidade adentrou a legislação educacional também através da LDB (art. 80). Mas, a EaD somente foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005 (regula essa forma de educação para os níveis: básico, profissional e superior), que também revogou outros dois Decretos (2.494/98 e 2.561/98). Foi nesse ano também que o governo federal criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com o objetivo de capacitar professores da educação básica. Dentre os vários artigos desse Decreto de 2005 destaca-se o Art. 20: “As instituições que detêm prerrogativa de autonomia universitária credenciadas para oferta de educação superior a distância poderão criar, organizar e extinguir cursos ou programas de educação superior nessa modalidade” (BRASIL, 2005). As outras instituições precisam solicitar autorização ao MEC. Quanto ao que se denomina educação a distância (EaD), comunga-se das críticas que ressaltam o caráter mercadológico que atravessa suas práticas e a articulação dessa metodologia educacional com a lógica produtiva.

A educação a distância já vem tomando fôlego há alguns anos. Até 2001 eram 16 cursos, mas foi a partir de 2002 que houve um aumento significativo no número de cursos e vagas em nível de graduação, 46 em nível de graduação e 24.389 vagas disponíveis. (INEP, 2004).

Nesse ritmo também se desenvolveu a expansão dessa modalidade no setor privado, visto que até 2002 eram 20 instituições públicas e apenas 08 privadas a contar com essa forma de ensino. A partir daí essa predominância se inverteu e, em 2004, há registro de 30 IES públicas e 37 IES privadas (SEGENREICH, 2006). Cabe ressaltar, que essa modalidade não se restringe ao nível de graduação, mas inclui também pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Segenreich (2006) enfatiza, em seu texto, aspectos preocupantes, que em seu entendimento dificultam uma criteriosa análise quantitativa e qualitativa da presença da EaD no sistema de educação superior brasileiro: a carência de fontes e dados oficiais; os muitos desafios para regulamentá-la; as muitas possibilidades de ofertas de cursos e de instituições aptas ao credenciamento, inclusive para oferecimento dessa modalidade em diversos espaços geográficos; a dificuldade de avaliação da qualidade desses cursos, entre outros. O relato do Promotor de Educação ratifica essa análise:

[...] o ensino a distância é difícil de a gente controlar [...] Ensino a distância é um problema muito sério, porque o próprio MEC não tem [controle]. Se eu quiser fazer um teste, a gente pode ligar agora para o MEC e dizer: “Instituição de ensino [X] é autorizada para ofertar ensino a distância aqui no Maranhão? Você vai aguardar daqui tal dia você liga [porque] tem que fazer uma pesquisa”. (PROMOTOR DE EDUCAÇÃO).

Por parte dos docentes esses aspectos também geram comentários de desconfiança: “Eu tenho minhas restrições quanto a educação a distância. Eu acho que ela é possível, mas você tem que ter muito controle sobre isso, muito controle. Tem que delimitar muito as condições e eu acho que nós não sabemos fazer isso ainda.” (ENTREVISTADO 7).

Ainda dando destaque às normatizações em vigência, vale o registro ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Decreto nº 6.096/07), recentemente implantado pelo governo federal, para início a partir de 2008<sup>137</sup>. Historicamente, esse conjunto de normas pós-LDB sempre foi alvo de combate dos setores acadêmicos contrários a muitos dos seus objetivos, e, principalmente, a forma de implantação dos mesmos, pois se entende que elas estimulam a (de)formação pragmática para o mercado. Como enfatiza Bastos (2007, p. 97):

O sentido das proposições reformistas presentes no final do século XX, para a educação superior, em âmbito mundial<sup>138</sup>, vincula-se às mudanças impostas pelo processo de globalização econômica que permeia o mundo contemporâneo [...] Há a exigência implícita de uma educação superior que forneça as bases da inovação, da competitividade, características marcantes da educação globalizada.

<sup>137</sup> Muitas análises críticas têm sido realizadas sobre esse Decreto, entre elas: Tonegutti e Martinez (2008); Lima (2008); Leher (2007b); Léda (2007); entre vários documentos produzidos pelo Grupo de Trabalho de Política Educacional do ANDES-SN.

<sup>138</sup> Em nível internacional destaca-se a Declaração de Bolonha, documento assinado no ano de 1999, por Ministros da Educação de 29 países da Europa, com o intuito de criar, até 2010, um espaço europeu de educação superior e propiciar a mobilidade acadêmica de docentes e discentes, possível devido à harmonização de currículos, graus, diplomas e títulos e com isso possibilitar a empregabilidade dos egressos no mercado de trabalho contemporâneo.

Acredita-se que, apesar do proclamado aumento de vagas nas instituições públicas exibido pelo governo federal, esse conjunto de leis e decretos tende, efetivamente, a reforçar a abertura indiscriminada de cursos nas instituições privadas de ensino superior, ampliação de vagas nas já existentes, especialmente na modalidade do ensino a distância<sup>139</sup> e criação de novas instituições, que desobrigadas da produção de conhecimento científico legitimam os saberes acadêmicos que dão sustentação a essa lógica flexível do capitalismo atual.

As instituições privadas de ensino superior no Brasil estão organizadas em várias entidades representativas, são elas: Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE); Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); Associação Nacional dos Centros Universitários (ANACEU); Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil (ANAMEC); Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES); Associação Nacional das Faculdades e Institutos Superiores (ANAFI); Associação Nacional das Faculdades Isoladas (ANAFISO); Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN); Associação Brasileira das Universidades Comunitárias e Associação Brasileira de Faculdades Isoladas e Integradas (ABRAFI).

A dispersão de entidades representativas dos interesses das instituições privadas de ensino fez surgir a necessidade de criação de um espaço de discussão conjunta, onde as diferenças fossem superadas em prol da luta por benefícios para todo o ensino privado. Esse espaço passou a ser a partir de 2000, o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular, que, por sua vez, deu origem ao atual Fórum Nacional da Livre-Iniciativa na Educação. Apenas as duas últimas associações citadas anteriormente (CONFENEN e ABRAFI) não compõem este Fórum, do qual também participa o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras e entidades representativas desse setor em diversos estados. Em seu endereço eletrônico está explícito o atual objetivo desse Fórum: “[...] participar e colaborar com as autoridades educacionais na elaboração de uma lei de reforma da educação superior” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DO ENSINO SUPERIOR, [2008?]). Os empresários do ensino estão bem articulados, “[...] A multiplicidade de entidades expressa a complexidade do setor e sugere a existência de conflitos entre elas, porém conflitos dentro dos marcos capitalistas. Qualquer ameaça à ‘liberdade de ensino’ provoca rápida unidade [...]”. (LEHER, 2002, p. 13).

---

<sup>139</sup> Em 2000 foi criado o Instituto Universidade Virtual Brasileira, rede de seis IES particulares. Esse grupo deu origem à Faculdade On-Line UVB, com cursos de graduação e pós-graduação autorizados pelo MEC em maio de 2003.

Todas essas entidades aglutinam forças, por dentro do governo e do parlamento, para fazerem valer seus interesses. Mesmo porque, muitos empresários do ramo do ensino ocupam cargos eletivos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. Como bem registrou o dirigente do SINTERP:

[...] grande parte dessas faculdades é de políticos. Daí a viabilidade da aprovação dos cursos, da falta de fiscalização, do descumprimento das normas, por causa dos trâmites que eles conseguem entrar. [No Maranhão], por exemplo, o UNICEUMA é do [deputado] Clóvis Fecury, a FACAM é do [ex-deputado] César Bandeira, a FAMA é do ex Vice-Governador [...].

As articulações nesse campo tendem a se ampliar, pois, no final de 2007, foi lançado no Congresso Nacional a Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior, que conta com um expressivo número de deputados e senadores e diante de declarações na imprensa de seu atual presidente, deputado Severino Alves (PDT-BA), pode-se ter certeza para qual das esferas, pública ou privada, será dado esse “Apoio ao Ensino Superior”. O deputado afirmou em entrevista:

[...] defendo que o ensino superior privado tenha uma postura não de competição, mas de posicionamento. Mais ousado e agressivo em relação ao governo [...] O governo deveria investir diretamente para criar mais vagas nas instituições privadas. Conveniar o ensino público usando estrutura particular. Ao invés de criar uma universidade pública, o melhor seria ampliar a oferta de vagas pelo setor privado [...] (ZAGONEL, 2008).

Outro campo do ensino superior em franca expansão é o das universidades corporativas<sup>140</sup>, Casanova (2001, p. 220) ao referir-se à mercantilização do ensino inclui esses espaços de educação da seguinte forma em sua análise:

A luta pelo mercado do ensino acontece em todos os âmbitos: no das escolas particulares de comércio e administração, que preparam gerentes e empregados (business schools); no das universidades de pesquisa e ensino profissional e de pós-graduação, e no das corporações, que criam suas próprias escolas e universidades, projeto no qual a General Motors foi pioneira quando fundou, em 1950, uma universidade para formar seu próprio pessoal.

A universidade corporativa, esse formato organizacional de articulação trabalho-educação, vem ganhando adeptos no Brasil e encontra sua principal justificativa na urgência em conectar os conteúdos a serem aprendidos com as necessidades do mercado, objetivo que, na visão dos empresários, a escola e a universidade vêm deixando a desejar. Empresas brasileiras de vários setores implantaram universidades corporativas, como: Eletronorte, Sabesp, Sadia, Lojas Renner, Elektro, Banco do Brasil, Serpro, Caixa Econômica, BNDES, Natura, Embratel, Vale do Rio Doce, entre outras. Quartiero e Cerny (2005, p. 23) ao apresentarem as discussões sobre essa temática, expõem que:

[...] do ponto de vista da maioria daqueles que atuam na universidade, é uma pretensão, uma invasão de prerrogativas e uma usurpação de competências exclusivas do mundo acadêmico, mas que, do ponto de vista dos empresários, é uma aspiração justa e uma exigência deste momento histórico.

<sup>140</sup> Casanova (2001, p. 221) lembra que nos EUA as universidades corporativas quadruplicaram seu número em treze anos e diz que: “Algumas delas adquiriram prestígio publicitário e acadêmico que as coloca acima de Harvard ou da Universidade de Londres, no que se refere às escolas de comércio e administração”.

Acredita-se que a defesa desse *locus* de ensino-aprendizagem vai ao encontro de princípios pragmáticos e tecnicistas das instituições do capitalismo flexível que, necessitam intensificar a exploração de sua força de trabalho e inculcar nesta a cultura da aprendizagem contínua, para garantir competitividade e, assim, manter o processo de reprodução do capital.

O neoliberalismo, marco balizador de todo esse processo, vem aprofundando as diferenciações gritantes de concentração de riquezas entre os países, o que se reproduz, também, no interior de cada país. Da mesma forma, a educação superior retrata essa realidade desigual bem demonstrada por Florestan Fernandes em sua obra “A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?” (1979) que, a partir dos números oficiais explicita os seus fortes traços elitistas. Os dados que o autor apresenta referem-se à década de 60, mas, desnudam uma realidade sempre permanente, que foi a forte concentração das instituições e matrículas nesse nível de ensino, nas regiões mais ricas e desenvolvidas do país: o sul e o sudeste brasileiros. Nos dados do Censo de 1960, apenas São Paulo concentrava quase 28% das matrículas.

Em raras ocasiões, houve interesse em ofertar de maneira proporcional um número de vagas no ensino superior tomando por base o número de jovens de 20 a 24 anos, nas diversas regiões do país. O cadastro de docentes do ensino superior (INEP, 2006) confirma a continuidade desse quadro, pois 49,9% de matrículas estão concentradas na região Sudeste. Mesmo havendo uma relativização desses números, visto ser esta região a que possui o maior contingente de jovens na referida faixa etária (41%), no Nordeste, por exemplo, o percentual de jovens nessa mesma faixa é de 29% (o segundo maior percentual entre as regiões brasileiras, segundo PNAD/2007) e o número de matrículas é de apenas 17%, ainda atrás da região Sul (18%) (IBGE, 2007). Mas, atualmente também há registros de certo movimento de descentralização das IES para fora dos grandes centros urbanos, especialmente do Sudeste, para o Norte e o Nordeste, o que configura uma expansão a partir do estabelecimento do número de instituições privadas nos estados dessas regiões. Muitas vezes, não ocorre nem mesmo a implantação física dessas IES, mas apenas a oferta de cursos na modalidade do ensino a distância, situação em que é comum tais instituições delegarem a outras o gerenciamento *in loco*, como foi comentado no primeiro capítulo, tudo isso em busca de um mercado ainda em crescimento.

Fernandes (1979, p. 49) registrou o sério descompasso existente no país na ocasião:

[...] As flutuações regionais e, principalmente, os interesses de classe introduziram graves distorções na mobilização dos recursos educacionais ao nível do ensino superior. De um lado, a concentração regional de riquezas condicionou uma ampla e perigosa concentração institucional dos recursos educacionais [...] De outro, a concentração social de riqueza, de prestígio social e de poder condiciona o uso nacional dos recursos educacionais mobilizados pelo ensino superior [...].

Diante dessa realidade, Chauí (2001) analisa as diferenças de tratamento oferecidas às IES do norte e nordeste do país e aponta graves distorções na atual proposta de ajustá-las às necessidades das regiões em que se encontram, ao flexibilizar seus modelos de organização acadêmico-administrativo.

Essa proposta modernizadora oferecida às IES é denominada por Chauí de “política da terra arrasada”, e afeta diretamente as instituições públicas, que mesmo enfrentando muitas adversidades persistem em sua função de centros de ensino e pesquisa incluídos, agora, à categoria de promotores de “[...] cursos avançados de segundo grau e de formação técnico-profissional [...]” (CHAUÍ, 2001, p. 85). Chauí lembra e concorda que essa mudança de eixo se pauta na crítica ao modo de implantação das universidades federais, inicialmente atreladas às oligarquias locais e regionais.

No entanto, a autora garante que essa alternativa de desvinculação do binômio ensino-pesquisa não ataca o ponto central do problema, que é a vinculação interna das direções universitárias com esses grupos oligárquicos. A autora diz:

De fato, imaginando que a eliminação dessas universidades do quadro do ensino superior e da pesquisa seria estabelecer o desprestígio delas e quebrá-las como instrumento de poderio das oligarquias locais, a proposta comete dois enganos: 1. supõe que as oligarquias locais tenham algum compromisso com o ensino e a pesquisa, com a produção de cultura e com as necessidades sociais de suas regiões [...] 2. supõe que os conflitos entre direções universitárias e corpo universitário [...] sejam conflitos entre política regional e interesses corporativos [...] (CHAUÍ, 2001, p. 86).

Nos argumentos contrários a esses equívocos, Chauí lembra que os grupos oligárquicos têm como única preocupação a solidificação de seu poderio, isso independente de que modelo de universidade se trate e, indaga se o que é denominado de corporativismo de professores, estudantes e funcionários não seria a luta para dar voz aos direitos desses segmentos, pois as direções universitárias são os únicos interlocutores reconhecidos pelas oligarquias.

Por fim, ao concluir este capítulo e preparando o caminho para as considerações finais da tese, acredita-se que dentro de um viés histórico-crítico se examinou, por todo este texto, os diversos mecanismos de privatização e de mercantilização da educação superior, em um primeiro momento verificando esse processo como política nacional. Viu-se que tal percurso adquiriu contornos mais expressivos a partir da década de 1990, momento em que o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso privatizou serviços públicos, destituindo boa parte da população do usufruto de direitos sociais básicos. Neste início de século, o governo de Luís Inácio Lula da Silva, seguindo tendência similar, envernizou os projetos anteriores, e, através dos mais variados dispositivos legais, aprofundou o caráter mercantilista da educação, em todos os seus níveis.

As análises realizadas demonstraram que sucessivos governos produziram por dentro do aparato legal, duas situações que revigoram, a cada dia, o processo de mercantilização da educação superior: as leis que abertamente são construídas para privilegiar o “empresariamento da educação”, e aquelas onde são previstas punições como descredenciamentos ou perdas de benefícios, entretanto, na prática têm sido muito pouco executadas.

Embora o cenário seja difícil de ser enfrentado, acredita-se na força dos movimentos de resistência, que, embora sofrendo diversos ataques, vêm, entre avanços e recuos, encontrando seu poder de luta, nas próprias contradições que se explicitam na lógica do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este, talvez, se configure como o momento mais complexo de um trabalho desta natureza. Pode-se considerá-lo conclusão de um percurso e, ao mesmo tempo, início de outros caminhos. Entretanto, não há como negar que todos os sabores e dissabores desse processo são lembrados, não com tristeza, mas com a satisfação de ter superado dificuldades de diversas ordens e solidificado amizades e saberes, em tantas experiências vivenciadas.

Foi possível nessa trajetória a realização de cinco disciplinas; apresentação de trabalhos em eventos científicos; publicação de capítulo de livro; encontros de orientação, na forma presencial ou virtual; estudos e discussões no grupo de pesquisa; trocas de idéias com colegas que desenvolvem temáticas semelhantes; aquisição de vasto material bibliográfico; incontáveis momentos de pesquisa na internet; vasto e rico material coletado na pesquisa empírica; enfim, tudo contribuiu de alguma forma para aguçar as idéias e germinar a escrita da tese aqui apresentada.

Eleveu-se para o campo da pesquisa empírica o trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior do Maranhão, estado do Nordeste brasileiro em que boa parte da população vive sob precárias condições socioeconômicas, marcado por profundas desigualdades sociais, aspectos esses relacionados a uma estrutura político-administrativa, onde, por sucessivos anos, predominam determinados grupos oligárquicos na direção da esfera pública.

As análises realizadas ratificam um dado que está presente desde as inquietações do projeto para a seleção ao doutorado, o de que as condições do trabalho docente nas instituições privadas de ensino superior constituem uma realidade que não pode ser ignorada e, muito menos, aceita de forma natural, pois, esses trabalhadores submetem-se, como boa parte da classe-que-vive-do-trabalho, às constantes rotinas de constrangimentos, pressões e medo. Apesar de esse ciclo ser preponderante, percebeu-se, no entanto, que eles vivem uma contradição entre discurso e prática, na medida em que estimulam em seus alunos a valorização do profissional e a busca por um bom ambiente de trabalho, mas a submissão às condições precárias termina sendo a tônica na vida desses trabalhadores.

Entende-se que não cabem mais atitudes de indiferença e de naturalização diante do vertiginoso processo de exploração da força de trabalho no capitalismo contemporâneo e das suas repercussões à saúde do trabalhador e a denúncia dessa dinâmica foi uma das propostas deste estudo. Tal processo é oriundo de uma conjuntura nacional e internacional, em que os Estados, orientados por organismos estrangeiros, tornaram-se espaços livres de restrições para

a supremacia do capital financeiro. No caso do Brasil, isso tem implicado, entre outras situações, em políticas públicas regidas pelas regras do mercado e eliminação de direitos sociais básicos. Nesse contexto, há um vasto número, impressionante pela sua magnitude, de trabalhadores que vivem na informalidade, quase sempre sem nenhum tipo de proteção social, submetidos a vínculos instáveis, diante de um patronato que obtém o consenso de seus serviços, pela coerção, disfarçada ou não. Todos envolvidos na alienação concernente ao processo de trabalho, sob as condições históricas da produção capitalista.

Muitos desses trabalhadores estão buscando, incessantemente, qualificação profissional, principalmente em algumas das instituições que compõem o mercado educacional, como forma de sobreviver à exclusão do competitivo mundo do trabalho, estimulados pela culpa de não portarem os títulos exigidos e seduzidos pelas inúmeras possibilidades de obtê-los, pois, estão envolvidos pela ideologia do mérito. Entretanto, considera-se que estes determinantes ocultam a responsabilidade da complexa dinâmica do sistema capitalista, excludente em sua própria essência e fetichizada por produtos e modos de vida que delineiam as subjetividades, imersas na cultura do efêmero e do instável.

O trabalho docente no ensino superior não escapa dessa regra e nesta pesquisa expõe-se todo um conjunto de circunstâncias, historicamente determinadas, que induzem, na sociedade atual, grande parte dos trabalhadores desse campo à precarização, o que os deixa vulneráveis às investidas do capital, com ameaças constantes à saúde dos mesmos.

Na situação dos docentes das IPES, percebeu-se também uma combinação de muitos elementos, objetivos e subjetivos, no complexo cotidiano desse trabalhador, entre eles: controles e pressões no cumprimento de prazos, salários rebaixados, cobranças, constrangimentos, sofrimentos, dores, ausência de democracia e de reconhecimento por parte dos superiores hierárquicos, sobrecarga de trabalho, desânimos, mas, também, transgressões de regras e normas, satisfações, prazeres, momentos de criatividade e motivação, esses últimos componentes vividos, sobretudo na relação com os alunos. Tal mescla de situações e sentimentos é experimentada de diversas formas e com diferentes intensidades pelos muitos professores que exercem esse ofício nas IPES, produzindo condutas de resignação e mecanismos defensivos para darem conta dessa realidade, preponderando, nesses casos a alienação, mas, também, gerando estratégias de enfrentamento que propiciem transformações, muitas vezes lutando contra os “atos anti-sindicais” colocados em prática pelas direções dessas IES.

Mas os docentes de IES públicas também estão submetidos a muitas dessas circunstâncias, embora sem o temor das exonerações, tão comuns nas instituições privadas e

importante fator de despontualização dessa categoria. Há nestas organizações de trabalho uma sucção das energias físicas e psíquicas do trabalhador e o descarte acontece quando ele não tem mais utilidade para o ritmo célere de produção ou critica as normas estabelecidas.

Observou-se que um importante aspecto pertinente à esfera de trabalho da docência, isto é, a produção acadêmico-científica tende a estar ausente do cotidiano docente nas IES privadas, visto que, as práticas investigativas são incompatíveis com o enxugamento de custos e aumento de lucros, além do que, boa parte dos professores é contratada como horista, limitando-se, assim, às atividades de sala de aula.

A discussão da tese demonstrou que o sistema de ensino superior brasileiro é complexo e heterogêneo e, no âmbito do capitalismo flexível, tem um setor privado hipertrofiado, eivado de práticas canibalescas para o enfrentamento da concorrência, disfarçadas por sedutoras campanhas publicitárias, e uma esfera pública redefinida com base no modelo de gerenciamento das organizações privadas. Empenhou-se também por realizar uma breve recuperação histórica do ensino superior brasileiro, em que mais uma vez se debateu o papel do Estado como agente facilitador da privatização e mercantilização da educação, especialmente nesse nível de ensino, estimulando, desse modo, a naturalização da convivência de recursos públicos na esfera privada e de recursos privados na esfera pública.

O comprometimento com a educação pública, gratuita e de qualidade social para todos os cidadãos, apontou o sentido de urgência em aprofundar as análises no campo da educação superior e esta tese assumiu esse desafio na perspectiva de denúncia e crítica, como munição para o enfrentamento político em contextos tão adversos, na perspectiva de fortalecer as atividades sindicais e os ambientes democráticos onde elas possam ocorrer. Além disso, pretendeu-se, preponderantemente, reafirmar a identidade da Universidade como espaço para a construção de análises críticas e a serviço da qualidade de vida de todos os cidadãos, e não como um bem de mercado.

Conclui-se que, para se pensar a possibilidade de uma educação humanizadora e avessa à perspectiva pragmática e mercantilista, tão em voga na atualidade, tornam-se necessários: a superação do modelo neoliberal, a retomada da esfera pública como central e estratégica e a defesa do trabalho docente, permeado por dignidade, sentido e reconhecimento.

Contudo, embora o esforço e a motivação tenham sido imensos para dar conta de tantas leituras e do rico campo empírico, sabe-se que diversas lacunas ainda persistem. Portanto, fica um convite aberto para a interlocução, com vistas ao aprimoramento do trabalho apresentado e para a construção de novos materiais que versem sobre temáticas nesse campo.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DE ENSINO SUPERIOR. **Políticas para a educação superior**: propostas do setor privado, 2006. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br>>. Acesso em: 01 ago. 2008.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORES DE ENSINO SUPERIOR. **Projetos AMBES**. [2008?]. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/ProjetosAMBES/index.asp>>. Acesso em: 01 ago. 2008.
- ACELERE seu futuro profissional no UNICEUMA. **O Estado do Maranhão**, São Luís, 31 dez. 2006. Suplemento PH revista, p.8.
- ALANIZ, Anna. Tiro ao douror. **Caros Amigos**, n. 120, 2007. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas>>. Acesso em: 03 abr. 2007.
- ALCADIPANI, Rafael; BRESLER, Ricardo. Macdonaldização do ensino: Universidades e escolas adotam o modelo da fast-imbecialização. **Carta Capital**, São Paulo, ano 6, n. 122, p. 20-24, maio 2000.
- ALVAREZ, Denise. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myrha, 2004.
- ALVES, Gilberto. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquíria. (Org.) **Dialética do lazer**. São Paulo: Cortez, 2006. p.19-49.
- AMARAL, Nelson. O financiamento das universidades brasileiras e as assimetrias regionais: um estudo sobre o custo do aluno. In: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 14., 2004, Belém. **Anais...** Belém: Universidade Federal do Pará, 2007, p. 1-28. CD-ROM.
- ANDES-SN. Rumo à expansão do setor das IPES do ANDES-SN. **Cadernos ANDES**, Brasília, n.22, jan. 2006.
- ANDRADE FILHO, Kenard. CEUMA: desafios e metas para o século XXI. **CEUMA perspectivas**, São Luís, p.11-20, 2000.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?!**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?!**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. 7. reimp. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ARAÚJO, Márcia. **A Psicologia no Maranhão**: percursos históricos. São Luís: EDUFMA, 2005.
- BADARÓ, Marcelo. O que temos a ver com isso? O trabalho docente em meio à reestruturação produtiva do capital. **Cadernos ANDES**, Brasília, n. 21, p. 17-24, nov. 2005.

BANCO MUNDIAL. O ensino superior: as lições derivadas da experiência. **Plural**, São Paulo, v.6, n.9, p. 33-44, jan-jun, 1997.

BARBIERI, Gisele. OIT divulga índices do desemprego no mundo. 2008. Disponível em: <<http://www.radioagencianp.com.br>>. Acesso em: 06 fev. 2008.

BARRETO, Raquel; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.39-60.

BARTHOLO, Marina. Universidade Católica de Brasília é condenada a indenizar professores por danos morais. **InformAndes online**, Brasília, n. 40, mar. 2008. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/Informandes40>>. Acesso em: 21 mar. 2008.

BASTOS, Carmem. O processo de Bolonha no espaço europeu e a reforma universitária brasileira. **Educação Temática Digital**, vol. 9, p. 95-106, 2007. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/>>. Acesso em: 26 mar. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BELKIN, Lisa. Diversão combina com trabalho e ainda gera lucros. 2008. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/midiaglobal/nytimes>. Acesso em 06/03/2008.

BERCHT, Verônica. Ensino universitário: um empreendimento para os grandes capitais. 2008. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas>>. Acesso em: 26 set. 2008.

BOCATO, Raquel. Educação é nicho a ser explorado. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 26 nov. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/negocios/cn2611200601.htm>>. Acesso em: 26 nov. 2006.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BONFIM, Núbia. **Do velho ao novo**: política e educação no Maranhão. São Luís: Edufma; Secretaria de Educação, 1985.

BRASIL. Lei nº 8.436 de 25 de junho de 1992. Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/L8436.htm>>. Acesso em: 10 set. 2007.

BRASIL. Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta o ensino à distância semipresencial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DOU/port4059.pdf>>. Acesso em 16 ago. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 11 jul. 2006.

BRASIL. Decreto nº 2.207 de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos art. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a legislação de instituições de ensino, autorização e reconhecimento de cursos e da adaptação da legislação educacional da União, dos Estados, do Distrito Federal e Municípios às disposições da LDB, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em 28 out. 2007.

BRASIL. Decreto nº 3.860 de 09 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3860.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2007.

BRASIL. Decreto nº 4.914 de 11 de dezembro de 2003. Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto no- 3.860, de 9 de julho de 2001, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4914.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4914.htm)>. Acesso em: 22 jul. 2007.

BRASIL. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2007.

BRASIL. Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jul. 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.786 de 24 de maio de 2006. Dispõe sobre os Centros Universitários. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 dez. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 jul. 2008.

BRASIL. Lei 5.540 de 28 de dezembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10260.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 10.973 de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível

em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm)>. Acesso em: 03 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm)>. Acesso em: 13 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm)>. Acesso em 01 jul. 2006.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.192 de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28/11/68, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Leis/L9192.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9192.htm)>. Acesso em: 23 abr. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>. Acesso em: 12 dez. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.732 de 11 de dezembro de 1998. Altera dispositivos das Leis nºs 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Lei nº 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9732.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9732.htm)>. Acesso em: 24 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação Portaria nº 391 de 07 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre restituição da taxa de fiscalização instituída pelo art. 50 da Medida Provisória nº 2.158-35/2001. Disponível em: <<http://www.fiscosoft.com.br>>. Acesso em: 28 out. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 98/99. Regulamentação de processo seletivo para acesso a cursos de graduação de Universidades, Centros Universitários e Instituições Isoladas de Ensino Superior. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer da Câmara de Educação Superior (Conselho Nacional de Educação) nº. 364/2002. Regularidade da cobrança de taxas em cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, com base no art.90, da Lei 9394. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces364\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2002/pces364_02.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.402 de 09 de novembro de 2001. Estabelece novas condições para o aumento de vagas, sem autorização prévia, em cursos ou habilitações. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/p240201.pdf>>. Acesso em 22 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.941 de 17 de dezembro de 2001. Regulamenta os processos seletivos para ingresso nas IES do sistema federal. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CES nº1/99. Dispõe sobre os cursos seqüenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 mar. 2008.

BRASIL. Superintendência Regional do Trabalho e do Emprego. Cai trabalho infantil no Maranhão. 27 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/delegacias/ma>>. Acesso em: 22 out. 2008.

CABRAL, Maria. **Política e educação no Maranhão: (1834-1889)**. São Luís: Sioge, 1984.

CANGUILHEM, Georges. Meio e normas do homem no trabalho. **Pró-posições**, Campinas, SP, v.12, n.2-3 [35-36], p. 109-121, jul./nov. 2001.

CAPONI, Sandra. Georges Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 4, p. 287-307, 1997.

CAPPELLETTI, Isabel. A docência no ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, Arlette (Org.). **A prática docente na universidade**. São Paulo: EPU, 1992. p.13-18.

CARDOSO, Miriam. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio; NEVES, Lúcia. (Org.) **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 25-66.

CASANOVA, Pablo. A nova universidade. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p.217-232.

CASARIN, Samuel. A IES S/A Chegou, e pra Valer!. 2008. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br>>. Acesso em: 17 jul. 2008.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTEL, Robert. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, José; LOURENÇO, Marta; NORONHA, José (Org.) **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998. p.147-163.

CASTIEL, Luis; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, p. 3041-3050, dez. 2007.

CASTRO, Cláudio. Asneiras sobre o ensino. **Veja**, p. 22, 11 ago. 1999. Ponto de Vista.

CASTRO, Cláudio. Quem deve mandar na universidade? **Veja**, 18 setembro de 1996. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fol/ideias/ideias45.htm>>. Acesso em: 25 set. 2008.

CHANLAT, Jean. Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho. In: DAVEL, Eduardo; VASCONCELOS, João (Org.). **“Recursos” humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 118-128.

CHARLES, Sebastian. O individualismo paradoxal: introdução ao pensamento de Gilles Lipovetsky. In: LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004. p. 13-48.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CIAMPA, Antonio. Identidade. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio. Identidade. In: LANE, Silvia. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-79.

COLUNAÇO do Pêta. **Jornal Pequeno**, São Luís, 17 fev. 2008.

CORBUCCI, Paulo. Avanços, limites e desafios das políticas do MEC para a educação superior na década de 1990: ensino de graduação. **Texto para discussão**, Rio de Janeiro, n. 869, mar.2002. 3p.

CRUZ, Roberto. Saúde, trabalho e psicopatologias. In: AUED, Bernadete. (Org.) **Traços do trabalho coletivo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 201-233.

CUNHA, Luiz. **A universidade reformanda**: O golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CUNHA, Luiz. Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.101, p. 20-49, jul. 1997.

CUNHA, Luiz; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lúcia. (Org.) **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p.151-176.

DE LUCCA, Dum. Valores da ALMA e da ORGANIZAÇÃO. **Melhor**: gestão de pessoas, ano 15, n. 236, p. 34-43, jul. 2007.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2002.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

DEJOURS, Christophe. *Addendum* Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.) **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004a. p.47-104.

DEJOURS, Christophe. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004b. p.197-241.

DEJOURS, Christophe. Entre sofrimento e reapropriação: O sentido do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.), **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004c. p.303-316.

DEJOURS, Christophe. Inteligência prática e sabedoria prática: duas dimensões desconhecidas do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.), **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004d. p.277-299.

DEJOURS, Christophe. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.), **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004e. p.127-139.

DEJOURS, Christophe. Sofrimento e prazer no trabalho: A abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.), **Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho**. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004f. p.141-155.

DEJOURS, Christophe. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In: CHANLAT, Jean. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996. v. 1. p.149-174.

DEJOURS, Christophe; ABDOUCHELLI, Elisabeth; JAYET, Christian. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 1994.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, Hélio (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 61-72.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. Número Especial.

DIAS, Edmundo. Sobre o marxismo contemporâneo. In: ABRANTES, Angelo; SILVA, Nilma; MARTINS, Sueli (Org.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.52-60.

DUARTE, Adriano; RAMPINELLI, Waldir. Universidade, sociedade e política: algumas considerações sobre a relação entre público e privado em tempos de barbárie. In: RAMPINELLI, Waldir; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005. p.29-50.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

ÉBOLI, Evandro. Censo da Educação Superior: faculdades têm 1 milhão de vagas ociosas. 2007. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2007/12/19/>>. Acesso em: 10 set. 2008.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

ENGUIITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FACCI, Marilda. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FÁVERO, Maria. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília: INEP, 2006. p.53-70.

FÉLIX, Jorge. Mestres viram doutores e acabam demitidos em universidades privadas. **Valor Econômico**, set. 2008. Disponível em: <<http://www.valoronline.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** 2.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERREIRA, Marco. **Instituições particulares de ensino superior e docência: uma análise da qualidade da prestação de serviços e sua relação com a subjetividade do docente.** 2005. 113f. (Mestrado em Administração) - Universidade Estadual de Maringá e Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FERRETTI, Celso. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p.97-118.

FLORES, Mariana. A distribuição dos irregulares. **Correio Brasiliense**, Brasília, 4 ago. 2008 Disponível em: <<http://www.correiobraziliense.com.br/>>. Acesso em: 04 ago. 2008.

FOLLARI, Roberto. A universidade frente à inquietação cultural. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 1997.

FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Subsídios para análise do Plano Nacional de Educação do Ministério da Educação e do Desporto (PNE/MEC). **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 8, n. 16, p. 105-115, jun. 1998.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 6.ed.rev. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis, RJ, 1995. p.77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e sujeitos e os fundamentos da relação trabalho e educação In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 61-74.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio; NEVES, Lúcia (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 241-288.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os “homens de negócio” e a política educacional do MEC na década de 1990. **Folha Dirigida** – Caderno Educação. Rio de Janeiro, 20 a 26 nov. 2001, p.12.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: GURGEL, Cláudio. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003. p.11-19.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. A universidade na penumbra: o círculo vicioso da precariedade e a privatização do espaço público. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-128.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p.45-59.

GERMANO, José. **Estado militar e educação no Brasil: (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOIS, Antônio; COLLUCCI, Cláudia. Título de doutor perde força na rede privada. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 10 de janeiro de 2005. Folha Cotidiano. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao>>. Acesso em: 10 jan. 2005.

GOIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Em 2 anos, número de alunos cresceu 34%. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 28 de janeiro de 2008a. Folha Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2801200801.htm>>. Acesso em: 28 jan. 2008.

GOIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Grupo dos EUA compra a Anhembi-Morumbi. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 02 de dezembro de 2005. Folha Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0212200506.htm>>. Acesso em 02 dez. 2005.

GOIS, Antônio; TAKAHASHI, Fábio. Universidade paga não segue lei de professor exclusivo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 de maio de 2008b. Folha Cotidiano. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano>>. Acesso em: 12 maio 2008.

GONÇALVES, Maria. **A reinvenção do Maranhão dinástico**. São Luís: UFMA; PROIN, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

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

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GUIMARÃES, Ana. Ganho de causa para o MEC. 06 ago. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=11020](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=11020)>. Acesso em: 10 ago. 2008

GURGEL, Cláudio. **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 1996. 6ª ed.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios 2003-2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 06 fev. 2008.

IBGE. **Censo demográfico**. 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 abr. 2006.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

INEP. **Cadastro de docentes do ensino superior 2006**. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio\\_tecnico.htm](http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/relatorio_tecnico.htm)>. Acesso em: 12 de jan. 2007.

INEP. **Censo da educação superior: resumo técnico**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

INEP. **Sinopse da Educação Superior 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 jan. 2008.

INEP. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 jul. 2006.

INEP. **Evolução do ensino superior – graduação 1980-1998**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 fev. 2009.

INSTITUIÇÕES de ensino querem acesso prévio à avaliação. 4 ago. 2008. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/interna/0,,OI3052902-EI8266,00-Instituicoes+de+ensino+superior+querem+acesso+previo+a+avaliacao+do+MEC.html>>. Acesso em: 05 ago. 2008.

INSTITUTO MARANHENSE DE ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS E CARTOGRÁFICOS – IMESC. **Maranhão em dados**. CD-ROM. (2005).

KEHL, Maria. R. O ressentimento camuflado da sociedade brasileira. **Novos estudos**

**CEBRAP**, São Paulo, n. 71, p. 163-180, mar. 2005.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR, 2002. p. 77-95.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p.1341-1362, set./dez. 2005.

KURZ, Robert. **O colapso da modernização**: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

LANCILLOTTI, Samira. **A constituição histórica do processo de trabalho docente**. 2008. 328 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

LANCMAN, Selma. Apresentação In: LANCMAN, Selma; SZNELMAR, Laerte (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz/Paralelo 15, 2004. p. 23-34.

LANCMAN, Selma; UCHIDA, Seiji. Trabalho e subjetividade: o olhar da Psicodinâmica do trabalho. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 6, p. 79-90, 2003.

LANDER, Edgardo. Conhecimento para quê? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p.45- 71.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LÉDA, Denise. **A representação de escola na concepção das classes populares e sua contribuição no processo de formação de identidades sob o ideário social dominante**. 1998. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 1998.

LÉDA, Denise. Universidade Nova/Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: mais uma dose da Reforma Universitária? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007.

LEHER, Roberto. Metamorfoses na deliberação do CONSUNI impõem o REUNI como fato consumado na UFRJ. **Boletim ADUNB**, Brasília, p. 11, maio/jun., 2007b. Opinião.

LEHER, Roberto. Prefácio. In: NEVES, Lúcia (Org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p.9-16.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-188.

LEHER, Roberto. Universidade no Brasil e na América Latina: tensões e contradições entre o público e o privado. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, v.12, n.34, p. 171-177, jan./abr. 2007a.

LEITE, C. É meu, é meu, é meu. **Revista JC**, 02 abril 2006. Disponível em: <<http://jc.uol.com.br/jornal/>>. Acesso em: 23 jan. 2007.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LETHBRIDGE, Tiago. Americanos oferecem R\$ 2,5 bilhões pelo Objetivo. 18 jun. 2008. Disponível em: <[http://portalexame.abril.com.br/de gustacao/secure/de gustacao.do?COD\\_SITE=35&COD\\_RECURSO=211&URL\\_RETORNO=http://portalexame.abril.com.br/negocios/m0162280.htm](http://portalexame.abril.com.br/de gustacao/secure/de gustacao.do?COD_SITE=35&COD_RECURSO=211&URL_RETORNO=http://portalexame.abril.com.br/negocios/m0162280.htm)>. Acesso em: 18 jun. 2008.

LÍDERES em propaganda, UNIP e UNIBAN estão entre as mais mal avaliadas em SP. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 7 ago. 2008. Folha Cotidiano. Disponível em: <<http://www.folha.uol.com.br>>. Acesso em: 07 ago. 2008.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, Lúcia (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.41-63.

LIMA, Kátia. REUNI e Banco de professor equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 17, n. 41, p. 69-77, 2008.

LOPES, Márcia. **Produção e/ou produtividade: discutindo o trabalho na universidade**. 2006. 140 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

LOURAU, René. Implicação e sobreimplicação. In: ALTOÉ, Sônia (Org.) **René Lourau: analista institucional em tempo integral**. São Paulo: HUCITEC, 2004. p. 186-198.

MAAR, Wolfgang. A Universidade no processo de reprodução da sociedade brasileira. In: **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 11, n. 27, p. 69-73, 2002.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: MANCEBO, Deise; JACÓ-VILELA, Ana (Org.) **Psicologia Social: abordagens sócio-históricas**. RJ: EdUERJ, 1999. p.33-46.

MANCEBO, Deise. **Trabalho Docente: Políticas e Subjetividade**. Projeto de pesquisa. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003. (mimeo).

MANCEBO, Deise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria (Org.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

MARTINS, Carlos. **Ensino pago**: um retrato sem retoques. São Paulo: Global, 1981.

MARTINS, Lígia. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, Angelo; SILVA, Nilma; MARTINS, Sueli. (Org.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.118-138.

MARX, Karl. A mercadoria. O processo de troca. Processo de trabalho e processo de valorização. In: **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p.43-78 e 149-163.

MARX, Karl. Capítulo VI – Inédito de **O Capital**. São Paulo: Moraes, 1969.

MARX, Karl. Da manufatura à fábrica automática. In: GORZ, Andre. **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p.23-36.

MARX, Karl. **O Capital**: processo de produção do capital: Livro Primeiro. 13.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989a. v.1.

MARX, Karl. **O Capital**: o processo de produção do capital. Livro Primeiro. 12.ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989b. v.2.

MARX, Karl. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico: livro 4 de O Capital, v. I. 2.ed. São Paulo: Bertrand, 1987.

MATOS, Olgária. Cerimônias da Destruição. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Civilização e barbárie**. São Paulo: Companhia das Letras. 2004. p. 281-299.

MEGUERDITCHIAN, Alan. Mercado determina qualidade do ensino superior privado. **Portal Aprendiz**. 19 de outubro de 2006. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/gedufrutho.mmp>>. Acesso em: 21 out. 2006.

MÁRIO Martins Meireles In: FARIA, Regina; MONTENEGRO, Antonio (Orgs.) **Memória de professores**: histórias da UFMA e outras histórias. São Luís: UFMA/Depto. De História; Brasília: CNPq, 2005. p.407-460.

MEIRELES, Mário. **História do Maranhão**. Rio de Janeiro: DASP, 1960.

MENDES, Ana. Cultura organizacional e prazer-sofrimento no trabalho: uma abordagem psicodinâmica. In: TAMAYO, Álvaro. **Cultura e saúde nas organizações**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 59-76.

MENDES, Ana. Da psicodinâmica à psicopatologia do trabalho. In: MENDES, Ana (Org.). **Psicodinâmica do trabalho**: teoria, método e pesquisas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.29-48.

MENDES, Ana; ABRAHÃO, Júlia. Organização do trabalho e vivências de prazer-sofrimento do trabalhador: abordagem psicodinâmica. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v.12, n. 2, p, 179-84, maio/ago. 1996.

MENEGHEL, Stela. UNICAMP: “Cérebros, cérebros, cérebros”. In: MOROSINI, Marília (Org.). **A universidade no Brasil**: concepções e modelos. Brasília: INEP, 2006. p. 325-335.

MÉSZÁROS, István. **Marx**: a teoria da alienação. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- MEZAN, Renato. O escândalo dos doutores. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 mar. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais>>. Acesso em: 20 mar. 2005.
- MINTO, Lalo. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- MOLLIS, Marcela. A americanização das reformas universitárias. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p.129-150.
- MOORE Jr., Barrington. **Injustiça: as bases sociais da obediência e da revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- NASCIMENTO, Ilma et al. Educação superior no Maranhão 1991-2004. In: INEP. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006. p.21-81.
- NEVES, Lúcia. Rumos históricos da organização privatista. In: NEVES, Lúcia (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.179-220.
- NEVES, Lúcia; FERNANDES, R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, Lúcia (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.21-40.
- NEVES, Milton; ATHAYDE, Mary. Saúde, gênero e trabalho na escola: um campo de conhecimento em construção. In: BRITO, Jussara; ATHAYDE, Milton; NEVES, Mary. **Saúde e trabalho na escola**. Rio de Janeiro: CESTEH/ENSP/FIOCRUZ, 1998. p. 23-35.
- O MARANHÃO em dados: 2003. In: INEP. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.
- OLIVA, Leonor; CORTI, Ana. La lógica mercantil y el trabajo docente. In: **SEMINARIO DE LA RED DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE, 7.**, 2008, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p.1-9.
- OLIVEIRA, Dalila et al. **Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor**. [2006?] Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/estrado/documentos/opus.PDF>>. Acesso em: 14 dez. 2006. p.1-15.
- OLIVEIRA, Marcos. Os empresários da educação básica e a nova divisão de trabalho na educação nacional. In: NEVES, Lúcia (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p.235-255.
- OLIVEIRA, Maria. Da colação de grau, dos títulos e dignidades acadêmicas. **CEUMA perspectivas**, São Luís, p. 21-31, 2000.
- PARÍS, Carlos. **O animal cultural: biologia e cultura na realidade humana**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PAULANI, Leda. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio; NEVES, Lúcia (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPJSJ, 2006. p. 67-107.

PAULANI, Leda; PATO, Christy. Brasil vive a era da servidão financeira. **Caros Amigos** São Paulo, ano 12, n. 135, p. 12-13, jun. 2008. Entrevista concedida a José Arbex Junior.

PAULO NETTO, José. **Marxismo impenitente**: contribuição à história das idéias marxistas. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULO NETTO, José; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PEREIRA, Luís. Da administração pública burocrática à gerencial. In: PEREIRA, Luiz; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 237-270.

PÉREZ, Allyson. Leitura e subjetividade: apontamentos para uma reflexão sobre a intensificação da crise da leitura nas instituições privadas de ensino superior. **CEUMA perspectivas**, São Luís, p.72-94, 2000.

PINTO, José. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP v. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 set. 2008.

PINTO, José. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Número Especial.

PIRES, Thalita. As cooperfraudes da Educação. **Fórum**, São Paulo, ano 4, n.41, p. 26-27, p.26-27.

PROJETO de Lei nº... Estabelece o controle público e garantias de condições adequadas de trabalho nas IPES. **Cadernos ANDES**, Brasília, n.24, p.21-25, jan. 2007.

QUARTIERO, Elisa; CERNY Roseli. Universidade corporativa: uma nova face da relação entre mundo do trabalho e mundo da educação. In: QUARTIERO, Elisa; BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Educação corporativa**: mundo do trabalho e do conhecimento: aproximações. Santa Cruz do Sul: EDUNISC; São Paulo: Cortez, 2005. p.23-49.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Carla; LÉDA, Denise. **Relatório final da pesquisa**: Repercussões da lógica da sociedade de consumo nas relações pais e filhos. São Luís, 2004.

ROCHA, Décio; ROCHA, Marisa. Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. **Psicologia & sociedade**, Porto Alegre, v.16, n.º.1, p.13-36, 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822004000100003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822004000100003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 31 jul. 2006.

RODRIGUES, Fernando. Universidades privadas devem R\$11 bi para o governo e terão facilidade para saldar débitos. 2007. Disponível em: <http://uolpolitica.blog.uol.com.br>. Acesso em: 31 mai. 2007.

RODRIGUES, José. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.12, n. 34, p.120-136, jan./abr. 2007.

ROMANELLI, Otaíza. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SADER, Emir. Público *versus* mercantil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 19 jun. 2003. Folha Opinião.

SADER, Emir; LEHER, Roberto. Público, estatal e privado na reforma universitária. 2004. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es>>. Acesso em: 19 jun. 2006.

SANT'ANNA, Ronaldo. "Novos" passos da mesma caminhada. In: NEVES, Lúcia (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 221-234.

SANTOS, Boaventura. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura. **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, mar. 2003.

SCHWARTZ, Yves. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.65, p. 101-140, 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 05 out. 2006.

SEGENREICH, Stella. Desafios da educação à distância ao Sistema de Educação Superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. **Educar em revista**, Curitiba, n. 28, p. 161-177, jul./dez. 2006.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. **A corrida para o século XXI: no loop da montanha russa**. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SEVCENKO, Nicolau. O professor como corretor. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p. 6-7, 4 jun. 2000. Caderno Mais.

SEVERINO, Antonio. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José; JACOMELI, Mara; SILVA, Tânia. (Org.). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 31-40.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCIBO, Deise; FÁVERO, M. (Org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

SILVA Jr, João; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2.ed. ver. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVEIRA, Paulo. Da alienação ao fetichismo: formas de subjetivação e de objetivação. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Org.). **Elementos para uma teoria marxista da subjetividade**. São Paulo: Vértice, 1989. p.41-76.

TAJRA, Leda. **1º Ciclo de estudos básicos da Universidade Federal do Maranhão: contribuições para reflexão**. São Luís: Edufma; Secretaria de Educação, 1985.

TAKAHASHI, Fábio. Em crise, escolas terceirizam professor. **Folha de São Paulo**, 27 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.editalu.com.br>>. Acesso em: 27 nov. 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

THAYER, Willy. **A crise não moderna da universidade moderna**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

TONEGUTTI, Cláudio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização nas IFES. O REUNI e a precarização nas IFES. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 17, n. 41, p. 51, 2008.

TRINDADE, Hélio. A reforma universitária de Córdoba e seu legado simbólico. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, ano 8, n. 17, p. 49-51, nov., 1998.

TRINDADE, Hélio. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra na América Latina. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-43.

TUMOLO, Paulo. **Da subsunção formal do trabalho à subsunção real da vida social ao capital: apontamentos de interpretação do capitalismo contemporâneo**. Trabalho apresentado à 23ª Reunião Anual da ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 13 jul. 2006.

TUMOLO, Paulo; FONTANA, Klater. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990**. Trabalho apresentado à 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/>. Acesso em: 14 mai. 2007.

TUPINAMBÁS, Glória. Universidade para poucos. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 14 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.editalu.com.br>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

UNIVERSIDADE INTERATIVA COC. Abra sua faculdade agora. [2008?]. Disponível em: <<http://www.estudeadistancia.com/sejapolo/index.asp>>. Acesso em: 14 jul. 2008.

VALE, Andréa. O REUNI e a precarização do trabalho docente: uma análise comparativa com as condições docentes na iniciativa privada. Trabalho apresentado ao **VII Seminário de La Red de Estudios sobre Trabajo Docente: Nuevas regulaciones en América Latina**. Buenos Aires, 03 a 05 de julho de 2008.

WEBER, Demétrio. No país, 7 milhões de jovens não tem ocupação. **O Globo**, 20 dez. 2007, p. 16. O País.

WESTIN, Ricardo. Novas faculdades se instalam em shoppings/Entorno de lojas dificulta formação. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 mar 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano>>. Acesso em: 30 mar. 2008.

WESTIN, Ricardo; CAFARDO, Renata. Escolas particulares propõem independência. 27 jan. 2006. Disponível em: <<http://www.agenciaestado.com.br>>. Acesso em: 27 jan. 2006.

WOOD, Ellen. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

ZAGONEL, Luiz. Ousadia com o governo. **Revista Ensino Superior**, n. 116, maio 2008. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.com.br/>>. Acesso em: 30 maio 2008.

ZANELLA, José. **O trabalho como princípio educativo do ensino**. 2003. 311 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ZARIFIAN, Philippe. Eventos, autonomia e “enjeux” na organização industrial. In: LEITE, M.; NEVES, M. (Org.) **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo: ALAST, 1998. p. 21-42.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A - Roteiro de entrevista com professor de IPES**

Fale o que lhe vem à mente quando ouve a palavra TRABALHO.

1. Como se deu a sua escolha pela docência?
2. Você tem outra atividade profissional além da docência?
3. Você recomendaria a docência para os seus filhos ou pessoas que você conhece?
4. Qual(is) a(s) função(ões) da educação superior no contexto contemporâneo?
5. Por que sua opção em lecionar em uma instituição privada de ensino superior?
6. Que situações geram prazer em seu trabalho como docente?
7. Que situações geram desprazer em seu trabalho como docente? Como lida com essas situações?
8. Qual(ais) situação(ões) gostaria de alterar na(s) instituição(ões) em que atua? Há possibilidades concretas disso?
9. Como é sua rotina de trabalho na instituição X?
10. Gostaria que sua rotina de trabalho tivesse outra organização? Por quê?
11. Destaque algumas normas e regras da instituição X que dizem respeito diretamente ao trabalho docente? Quais as estratégias de escape dessas prescrições?
12. Você considera que as (prescrições) normas, regras de sua instituição interferem na dinâmica de seu trabalho? Como assim?
13. Que condições de trabalho você destacaria como boas? E como ruins?
14. Como você distribui o seu tempo entre as esferas familiar, social e profissional?
15. O trabalho interfere na sua saúde/ bem-estar? Como?
16. Há algum processo de avaliação ao qual o professor deve se submeter? Como ele se caracteriza? E os resultados como são socializados com professores, alunos?
17. Que tipo de ações o sindicato dos professores poderia ter nessa instituição de ensino?
18. Há núcleo de apoio ao docente e ouvidoria?

**APÊNDICE B - Roteiro de entrevista com dirigente sindical do ANDES-SN**

1. Identificação:  
Nome:  
Cargo na diretoria do ANDES:
2. Qual(is) a(s) função(ões) da educação superior no contexto contemporâneo?
3. Como se configura o setor das IPES no ANDES?  
Quantidade de seções sindicais e de professores filiados?
4. No setor das IPES, historicamente, existe uma divisão entre docentes filiados ao ANDES e docentes filiados aos SINPROs/CONTEE. O que você pode comentar sobre essa relação?
5. As últimas estratégias tomadas pelo ANDES para favorecer a organização dos docentes das IPES foram: criação de seções sindicais multiinstitucionais e contribuição voluntária dos docentes sem passar pelos órgãos financeiros das instituições. Tais estratégias têm dado o resultado esperado, isto é, mais AD's e maior nº de filiados?
6. Quais os principais obstáculos para uma maior adesão dos professores das IPES ao ANDES e para a consolidação de mais AD's?
7. Como o sindicato vê a contratação de professores via cooperativa educacional?
8. Como o trabalho repercute no bem-estar do professor?
9. Como é o trabalho dos professores nas IPES?
10. Que situações geram prazer no trabalho desses professores?
11. Que situações geram desprazer? Como lidam com as situações desprazerosas?
12. Você considera que as (prescrições) normas, regras das instituições interferem na dinâmica do trabalho do professor? Como assim?
13. Quais as principais problemáticas enfrentadas por esses trabalhadores?
14. Quais os principais eixos de luta específicos desse setor?

**APÊNDICE C - Roteiro de entrevista com dirigente do SINTERP-MA**

1. Identificação:  
Nome:  
Cargo na diretoria do SINTERP:
2. Quantos professores da educação superior são filiados ao SINTERP-MA? Esse número inclui os que estão nos interiores? Já houve alguma campanha para aumentar o nº de sindicalizados?
3. Qual(is) a(s) função(ões) da educação superior no contexto contemporâneo?
4. Quais os principais obstáculos para uma maior adesão dos professores das IPES ao sindicato?
5. Há registro de boicotes pelas IPES à sindicalização dos professores? E para a visita do sindicato?
6. No Maranhão há casos de contratação de professores via cooperativa educacional? Como isso é visto pelo sindicato?
7. Como o trabalho repercute no bem-estar do professor?
8. Como é o trabalho dos professores nas IPES?
9. Que situações geram prazer no trabalho desses professores?
10. Que situações geram desprazer? Como lidam com essas situações?
11. Você considera que as (prescrições) normas, regras das instituições interferem na dinâmica do trabalho do professor? Como assim?
12. Quais as principais problemáticas enfrentadas por esses trabalhadores?
13. Quais os principais eixos de luta específicos desse setor?
14. No setor das IPES, historicamente, existe uma divisão entre docentes filiados ao ANDES e docentes filiados aos SINPROs/CONTEE. O que você pode comentar sobre essa relação?

**APÊNDICE D - Roteiro de entrevista com Diretor de IPES**

- 1) Há quanto tempo está dirigindo essa instituição?
- 2) Qual(is) a(s) função(ões) da educação superior no contexto contemporâneo? Como essas metas se concretizam na sua instituição?
- 3) Como percebe esse crescimento abrupto das IPES no Maranhão?
- 4) Como as IES confessionais e filantrópicas, isto é, sem fins lucrativos, convivem com essa concorrência no mercado educacional? A instituição precisou realizar algumas mudanças em função dessa concorrência?
- 5) Com relação aos professores, quais os regimes de trabalho a que estão submetidos nessa instituição? Há um plano de cargos e salários? Quais os critérios para que os professores façam parte desse plano? Como é sua admissão, seleção?
- 6) Quais atividades os professores desenvolvem além do ensino? Pesquisa? Extensão?
- 7) Destaque normas e regras dessa instituição no que diz respeito diretamente ao trabalho do docente?
- 8) Quais problemas o senhor enfrenta em sua gestão? E com relação ao pessoal, especificamente os docentes?
- 9) Que conselhos você daria a um professor desta Universidade?

**APÊNDICE E - Roteiro de entrevista com coordenador de curso de IPES**

1. Como se deu a sua escolha pelo trabalho no ensino superior?
2. Você tem outra atividade profissional além da coordenação de curso?
3. Qual(is) a(s) função(ões) da educação superior no contexto contemporâneo?
4. Por que sua opção em trabalhar em uma instituição privada de ensino superior?
5. Que situações geram prazer em seu trabalho?
6. Que situações geram desprazer em seu trabalho? Como lida com essas situações?
7. Como é sua rotina de trabalho na instituição X?
8. Qual(ais) situação(ões) gostaria de alterar na instituição em que atua? Há possibilidades concretas disso?
9. Gostaria que sua rotina de trabalho tivesse outra organização? Por quê?
10. Destaque algumas normas e regras dessa instituição no que diz respeito diretamente ao trabalho do coordenador?
11. Você considera que as (prescrições) normas, regras de sua instituição interferem na dinâmica de seu trabalho? Como assim?
12. Há algum processo de avaliação ao qual o professor deve se submeter? Como ele se caracteriza? E os resultados como são socializados com professores, alunos? Como se dá a avaliação dos coordenadores de curso?

**APÊNDICE F - Roteiro de entrevista com ex-professores de IPES**

Fale o que lhe vem a mente quando ouve a palavra TRABALHO.

19. Como se deu a sua escolha pela docência?
20. Você ainda está atuando como docente?
21. Você recomendaria a docência para os seus filhos ou pessoas que você conhece?
22. Qual(is) a(s) função(ões) da educação superior no contexto contemporâneo?
23. Por que sua opção em lecionar na IPES X?
24. Quanto tempo lá permaneceu e como se deu o seu processo de desligamento dessa instituição?
25. Que situações foram prazerosas em seu trabalho como docente nessa instituição?
26. Que situações foram desprazerosas? Como lidava com essas situações?
27. Como era sua rotina de trabalho na instituição X?
28. Destaque algumas normas e regras, da instituição X, diretamente ligadas ao trabalho docente? Quais estratégias de escape dessas prescrições você lançou mão?
29. Você considera que as (prescrições) normas, regras da instituição interferiam na dinâmica de seu trabalho? Como assim?
30. Que condições de trabalho você destacaria como boas? E como ruins?
31. Esse trabalho interferia na sua saúde/ bem-estar? Como?
32. Você passou por algum processo de avaliação? Como foi tal processo? E os resultados como chegaram até você?
15. Que tipo de ações o sindicato dos professores poderia ter nessa instituição de ensino? Teve alguma atuação no seu caso?

**APÊNDICE G - Roteiro de entrevista com o Promotor de Justiça**

1. Quais motivos levaram a Promotoria da Educação ao desenvolvimento da Campanha “Ensino Superior: uma escolha consciente”.
2. Como foi o processo de construção da Campanha?
3. E o desenvolvimento da mesma?
4. Como avaliaram todo o processo?
5. Pretende-se com a Campanha coibir irregularidades no funcionamento de IES?
6. Quantas IES participaram da Campanha ou a apoiaram?
7. A Promotoria ainda tem recebido queixas sobre IPES? Quais?
8. Houve contato com o sindicato dos trabalhadores em educação (SINTERP) para algum tipo de parceria, coleta de informações para o lançamento da campanha?
9. Como avalia o papel das IES privadas no Maranhão?
10. Qual(ais) a(s) função(ões) da educação superior no contexto contemporâneo?

**APÊNDICE H - Termo de Consentimento**

Pesquisa: Trabalho docente no ensino superior.

Pesquisadora: Denise Bessa Léda (Doutoranda em Psicologia Social)

Objetivo da pesquisa: Analisar as condições de trabalho e de saúde do docente em instituições de ensino superior.

Envolvimento na pesquisa

Ao participar dessa pesquisa você se dispõe a:

- a) Permitir que a pesquisadora responsável pela pesquisa aplique questionário e realize entrevista, em horário e local a ser combinado;
- b) Recusar a sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para você;
- c) Solicitar mais informações sobre a pesquisa em qualquer momento da mesma.

Sobre as entrevistas: As entrevistas deverão ser gravadas em gravador e transcritas totalmente, sem a sua identificação. Contudo, elas só se processarão dessa forma se você permitir.

Confidencialidade: Todas as informações coletadas nesse estudo são estritamente confidenciais. Os relatos das pesquisas receberão uma identificação por pseudônimo.

Considerando os itens acima expostos, eu, de maneira livre e esclarecida, expresso o meu interesse em participar desta pesquisa.

São Luís, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Nome do participante (legível)

\_\_\_\_\_  
Denise Bessa Leda (responsável pela pesquisa)

**APÊNDICE I - Questionário sócio-econômico**

1. Gênero: M (  ) F (  ) Idade: \_\_\_\_\_
2. Estado civil: \_\_\_\_\_
3. Dependentes: \_\_\_\_\_
4. Tempo de docência: \_\_\_\_\_
5. Curso Superior: \_\_\_\_\_ Ano de conclusão: \_\_\_\_\_
6. Realizou alguma pós-graduação: (  ) Sim (  ) Não  
Caso afirmativo, especifique: \_\_\_\_\_
7. Quantas instituições você trabalha? (  ) Públicas (  ) Privadas  
\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_
8. Tipo (s) de contrato (s) de trabalho: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_
9. Tempo de serviço na (s) instituição (ões): \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_
10. Sua renda pessoal está em qual destas faixas:
  - a) (  ) até R\$ 500,00
  - b) (  ) de R\$ 501,00 a R\$ 1000,00
  - c) (  ) de R\$ 1001,00 a R\$ 1800,00
  - d) (  ) de R\$ 1801,00 a R\$ 3000,00
  - e) (  ) acima de R\$ 3000,00
11. Você recebe benefícios da (s) instituição (ões) em que trabalha? Quais?
  
12. Sua renda familiar está em qual destas faixas:
  - a) (  ) até R\$ 500,00
  - b) (  ) de R\$ 501,00 a R\$ 1500,00
  - c) (  ) de R\$ 1501,00 a R\$ 2500,00
  - d) (  ) de R\$ 2501,00 a R\$ 3500,00
  - e) (  ) de R\$ 3501,00 a R\$ 5000,00

f) ( ) acima de R\$ 5000,00

11. Você contribui com essa renda?

12. Carga horária semanal/ hora-aula: \_\_\_\_\_

13. Você recebe remuneração por atividade fora sala de aula?

Caso afirmativo, especifique quais as atividades:

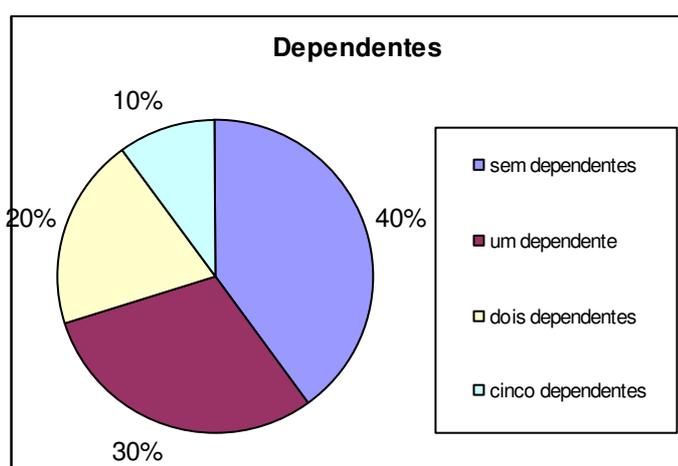
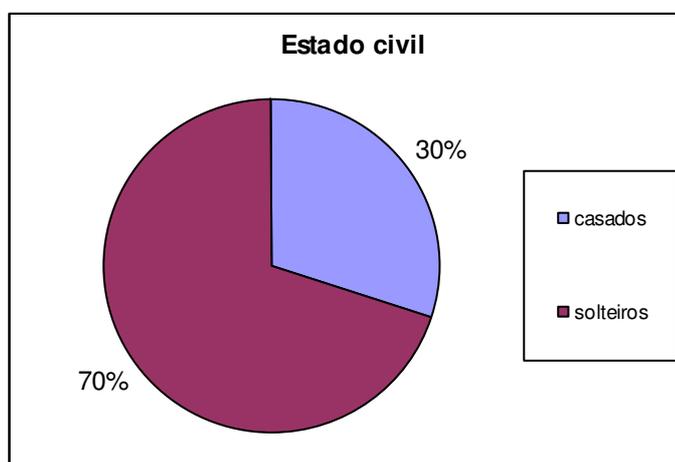
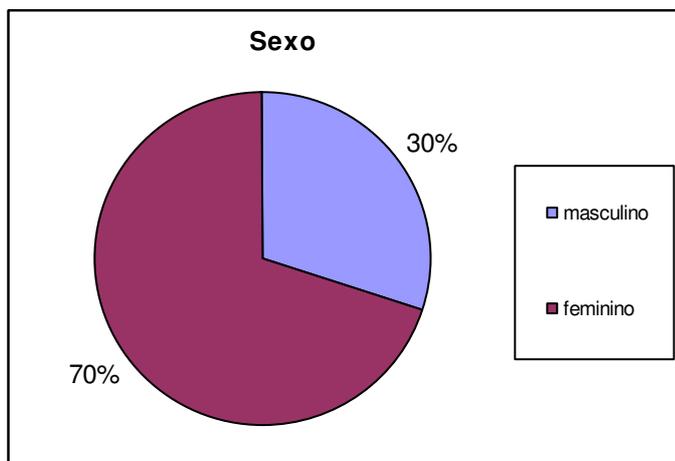
14. O imóvel que você reside é:

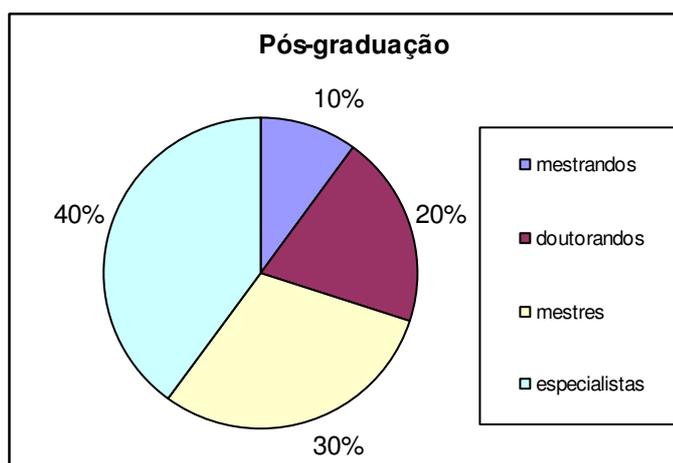
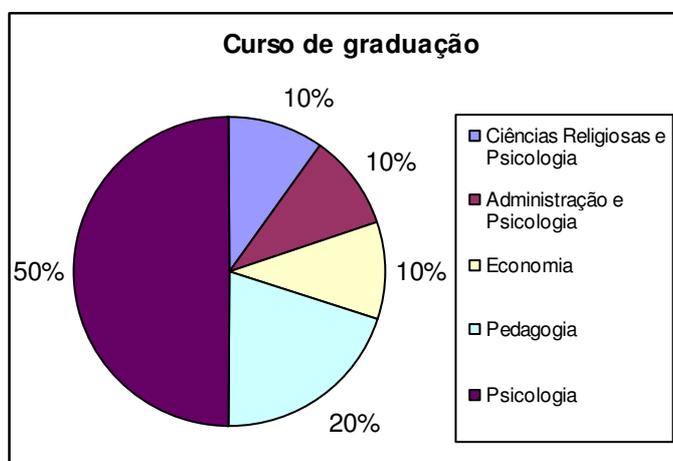
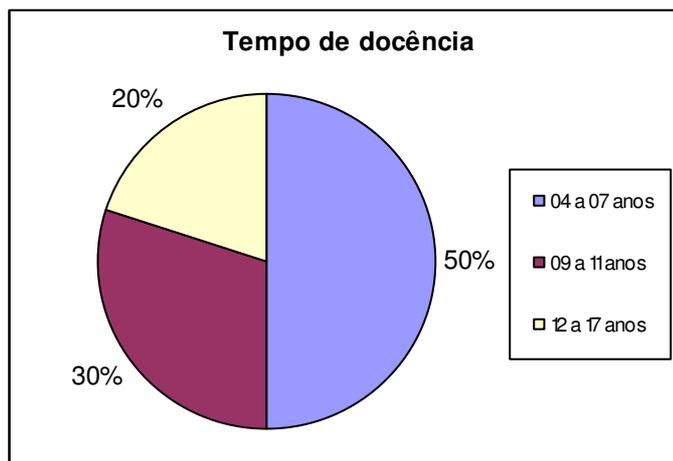
( ) próprio

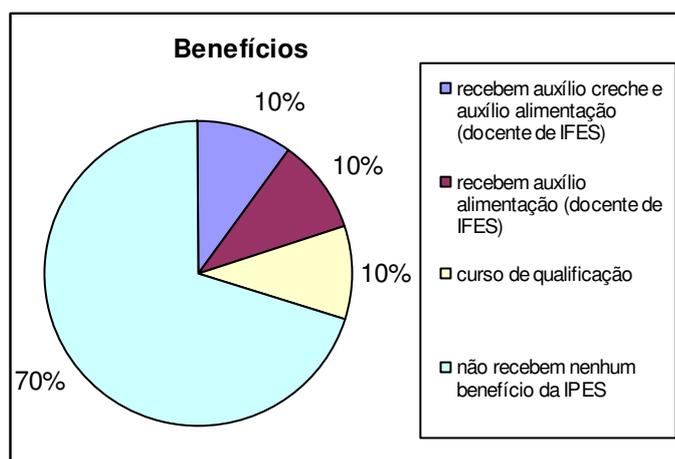
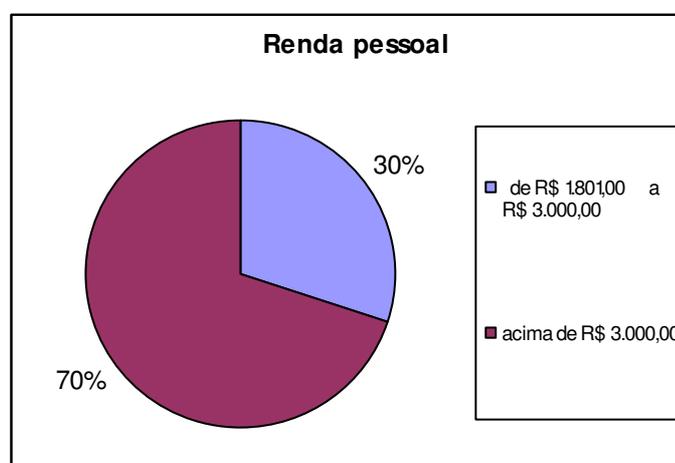
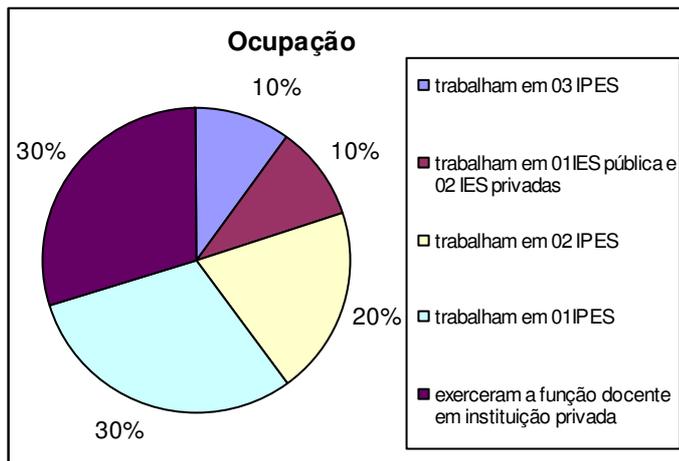
( ) alugado

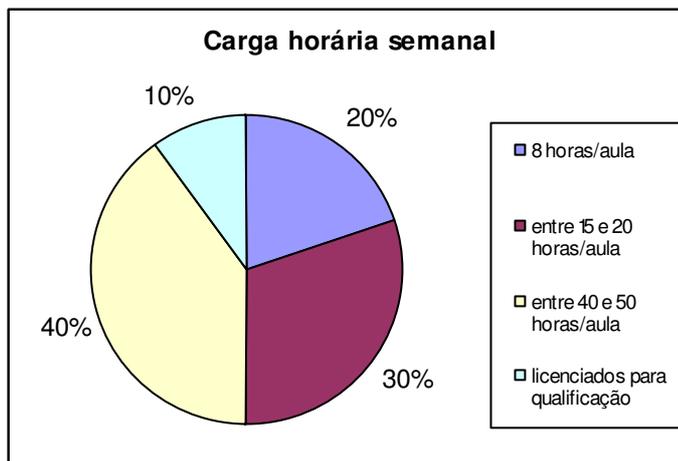
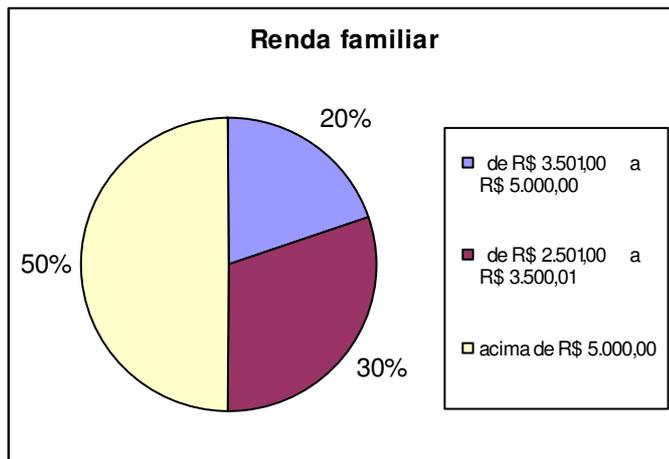
( ) de familiares

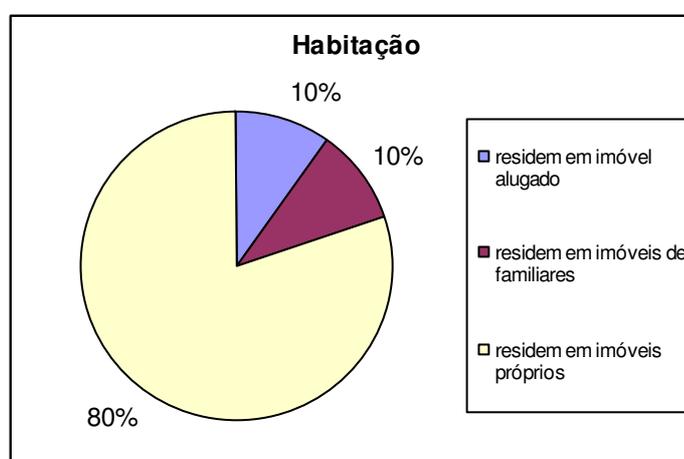
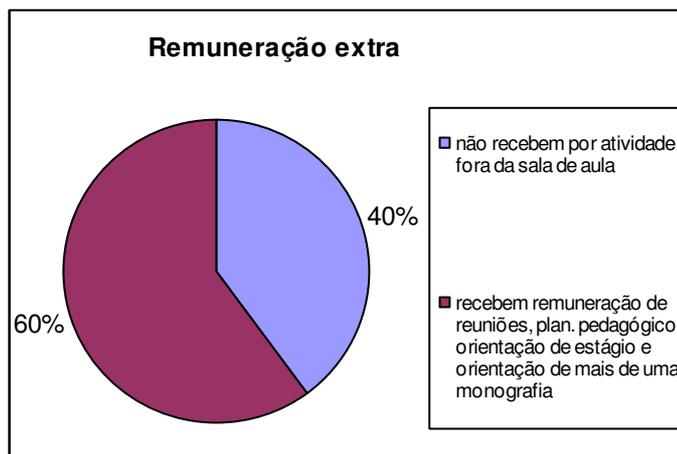
## APÊNDICE J – Gráficos











# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)