



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Sueli de Fatima Ourique de Avila

**Mercantilização do Ensino Superior: as conseqüências das  
mudanças produtivas para os docentes de ensino superior**

Rio de Janeiro

2010

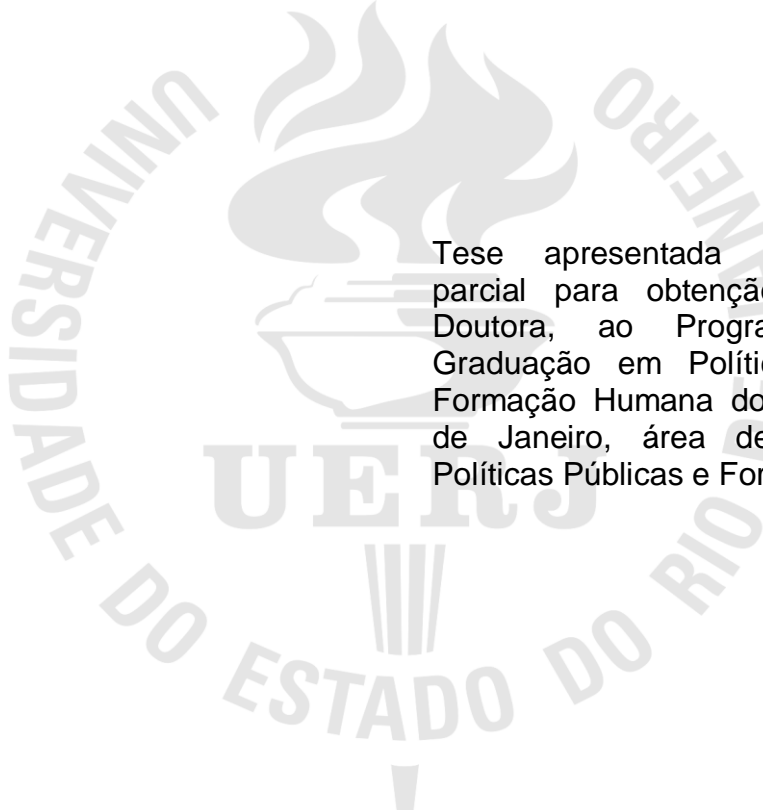
# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**Sueli de Fatima Ourique de Avila**

**Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças  
produtivas para os docentes de ensino superior**



Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Estado do Rio de Janeiro, área de concentração: Políticas Públicas e Formação Humana

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

Rio de Janeiro

2010

## **Sueli de Fatima Ourique de Avila**

**Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana do Estado do Rio de Janeiro, área de concentração: Políticas Públicas e Formação Humana

Aprovada em 27 de maio de 2010.

Banca Examinadora:

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Bessa Léda  
Departamento de Psicologia da UFMA

---

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

---

Prof. Dr. Luiz Antonio Saléh Amado  
Departamento de Ciências e Fundamentos da Educação da FEBF

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marise Nogueira Ramos  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2010

## DEDICATÓRIA

À minha mãe Idalina pelo seu amor, exemplo de perseverança e incentivo nas minhas conquistas.

Ao Julio, meu marido e companheiro, por seu carinho e compreensão pelas minhas ausências. Seu amor me sustentou nos momentos mais difíceis.

## AGRADECIMENTOS

Quero expressar aqui meu sincero agradecimento a todas as pessoas que prestaram apoio e colaboração na realização desta tese:

Em especial desejo tornar público meu reconhecimento à professora Deise Mancebo, pela valiosa orientação, carinho e confiança depositada, sem os quais seria muito difícil o desenvolvimento desta pesquisa.

As professoras Kátia Lima e Marise Ramos que participaram do exame de qualificação e que muito contribuíram para os rumos desta pesquisa ao apontarem sugestões teóricas, sempre com muito respeito e ética; e por continuarem a contribuir neste momento de minha vida acadêmica.

Ao professor Luiz Antonio Saléh Amado e à professora Denise Bessa Léda, que prontamente aceitaram ao convite para participar dessa banca examinadora, meu agradecimento por participarem com suas valiosas análises neste exame final.

Ao Grupo de Pesquisa de Trabalho Andréa, Carla Vaz, Carla Imenes, Ester, Denise, Flávia, companheiras, que repartiram comigo as dificuldades na elaboração desta tese, meus agradecimentos pelas sugestões dadas, ajuda e pelos momentos compartilhados.

Ao meu irmão e cunhada, Francisco e Eliane, com muito afeto acrescido pelo reconhecimento do incentivo e colaboração.

À Ananda, Fernanda e Tamara, minha afilhada, sobrinha e enteada, que souberam compreender as minhas ausências sempre com carinho e afeto.

À minha tia Odete, pelo exemplo, incentivo e afeto sempre presentes.

À Ana Maria pelo carinho, amizade e estímulo sempre presentes e pela valiosa ajuda perante esta gramática tão complicada.

À Rosa, por me facilitar a compreensão dos textos em espanhol. Gracias de la mina mucho.

Às minhas amigas Lusanir, Índia, Dalila, Gabriela, Francis pela amizade e estímulo para mais esta etapa da vida.

Aos amigos, Daniel e Ana Claudia pelos bons momentos de trabalho que passamos juntos, pela amizade e pelos almoços agradáveis, enfim pelo reconhecimento.

À Simone, Claudia, Guilherme e Claudio, pelo companheirismo e incentivo.

## RESUMO

AVILA, Sueli de Fatima Ourique. *Mercantilização do ensino superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior*. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

O presente estudo tem como proposta investigar as mais recentes configurações do trabalho docente no ensino superior brasileiro, nos setores públicos e privados, e sua conexão com as condições mais amplas da acumulação capitalista, ou seja, a totalidade das relações capitalistas de produção. O Trabalho questiona o novo papel que o Estado capitalista adota, em função da mundialização do capital, e as consequências daí advindas para o trabalho e a formação docente neste momento em que as transformações ocorridas no campo da produção colocam como exigência a criação de um novo tipo de sujeito e trabalhador. Analisa a noção de competência no que se refere às práticas de controle que são internalizadas por esse trabalhador através da apropriação dos valores capitalistas em suas experiências na esfera do trabalho. Neste contexto, o que se observa é que os modelos de formação profissional reforçam as práticas de controle que são internalizadas pelo trabalhador através da apropriação dos valores capitalistas. O estudo propõe-se também à análise da privatização do ensino superior no Brasil. Apresenta um breve histórico sobre a educação superior no Brasil, dando ênfase às medidas legais que impulsionaram a expansão do setor privado/mercantil. Nesse percurso, aborda o conteúdo mercantil da reforma educacional do governo Lula da Silva, contextualiza as políticas de privatização do sistema de educação superior, apresentando o quadro de crescimento das instituições privadas/mercantis e a privatização “por dentro” das instituições públicas. Na pesquisa documental realizada, buscou-se verificar como o trabalho do docente de ensino superior se apresentava nos trabalhos aprovados para as Reuniões Anuais da ANPED, entre 1996 e 2008. Os trabalhos foram analisados através da Teoria da análise de conteúdo e da Teoria da análise do discurso, visando uma compreensão crítica e ideológica dos discursos investigados. Verificou-se que os textos questionavam a formação docente e o decorrente desempenho profissional centrados na experiência do professor em detrimento do conhecimento, da teoria e da formação pedagógica. Analisam também a intensificação do trabalho e a prosperidade do mercado liberal e como esse processo tem reforçado a exploração dos trabalhadores, a perda de direitos sociais, a desigualdade social e a alienação. Apresentam uma preocupação com o processo de privatizações, da terceirização, da informalização, presente nas políticas educacionais e que vem conduzindo o trabalho docente à intensificação e à precarização, já que debilitado de ações coletivas e de solidariedade. A conclusão possível a que se chega ao final desse percurso de estudos é que todo esse processo necessário para a valorização e manutenção do capital na seara educacional só é possível através da divisão, do aniquilamento dos vínculos, da competitividade, do isolamento, e como consequências, do adoecimento psíquico e da alienação dos trabalhadores. O que ocorre, portanto, é tanto um progresso da dominação quanto um processo de desestruturação do “viver junto”. É importante reforçar que o trabalho é o meio que possibilita a realização de si, porém, ele só atinge esse patamar com a constituição do coletivo.

Palavras-chave: Trabalho docente. Mercantilização do ensino. Individualização.

## ABSTRACT

This research aims to investigate the latest configurations of teaching in Brazilian higher education, in public and private sectors, and its connection to the wider conditions of capitalist accumulation, ie, the totality of capitalist relations of production. The work questions the new role that embraces capitalist state, depending on the globalization of capital, and the consequences resulting therefrom for work and teacher training now that the changes in the field of production pose as a requirement to create a new type subject and employee. Examines the notion of competence in relation to control practices that are internalized by the worker through the appropriation of capitalist values in their experiments in the sphere of work. In this context, what is observed is that models of training reinforce the control practices that are internalized by the worker through the appropriation of capitalist values. The study also proposes to examine the privatization of higher education in Brazil. Presents a brief history of higher education in Brazil, emphasizing the legal measures that have driven the expansion of private sector / commercial. Along the way, covers the commercial content of the educational reform of the government Lula da Silva, contextualizes the privatization policies of the higher education system, providing the framework for growth of private institutions / commercial and privatization "in" public institutions. In documental study aimed to ascertain how the work of the teacher in higher education is presented in the work approved for the Annual Meetings of ANPED between 1996 and 2008. The works were analyzed through content analysis theory and the theory of discourse analysis, targeting a critical understanding and ideological discourses investigated. It was found that the texts were questioning teacher training and the resulting focus on professional performance experience of the teacher instead of knowledge, theory and pedagogical training. Also discuss the intensification of work and prosperity of the free market and how this process has enhanced worker exploitation, loss of social rights, social inequality and alienation. Concern themselves with the process of privatization, outsourcing, the informal, present educational policies and has been conducting the educational work intensification and insecurity, weakened since collective action and solidarity. The possible conclusion that one arrives at the end of that course of studies is that this whole process necessary for recovery and maintenance of capital in educational harvest is possible only by splitting, the annihilation of bonding, competitiveness, isolation, and as a consequence of mental illness, and alienation of workers. What happens, therefore, is both an improvement of domination as a process of disintegration of "living together". It is important to emphasize that the work is the medium that enables self realization, however, he only reached this level with the formation of the collective.

Keywords: Teaching. Commodification of education. Individualization.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior
AGCS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
AID	Agency for International Development
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
DE	Dedicação Exclusiva
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATS	General Agreement on Trade in Services
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei

PPP	Parceria Público-Privado
PROCON	Serviço de Proteção e Defesa do Consumidor
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Plano de Reestruturação das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UB	Universidade do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1	Vagas não preenchidas nos processos seletivos das instituições públicas e privadas. Brasil – 2008.	134
Gráfico 2	Vagas Oferecidas, Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos e Matrículas em 30/06 nos Cursos de Graduação a Distância, segundo as Instituições - Brasil – 2008.	141
Tabela 1	Distribuição dos trabalhos pelos e GTs por ano da reunião, 1996-2008.	168
Tabela 2	Distribuição dos trabalhos sobre trabalho e educação superior, pelos e GTs por ano da reunião, 1996-2008.	175

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>AS METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO E CONSEQUÊNCIAS PARA A CLASSE TRABALHADORA .....</b>	<b>20</b>
1.1	<b>Uma Visão Histórica do Processo Produtivo .....</b>	<b>25</b>
1.1.1	<u>O modelo taylorista/fordista .....</u>	<b>25</b>
1.1.2	<u>A “acumulação flexível” ou o modelo toyotista .....</u>	<b>32</b>
1.2	<b>A hegemonia do capital .....</b>	<b>36</b>
1.3	<b>A expansão do mercado capitalista na América Latina e o desenvolvimento desigual e combinado.....</b>	<b>47</b>
1.3.1	<u>O desenvolvimento capitalista na América Latina .....</u>	<b>49</b>
1.3.2	<u>Os ajustes necessários ao estabelecimento do capitalismo monopolista .....</u>	<b>55</b>
1.3.3	<u>A sobre-exploração e sobreapropriação capitalista.....</u>	<b>61</b>
1.4	<b>O capitalismo em crise? .....</b>	<b>64</b>
1.5	<b>Consequências da ideologia neoliberal para o trabalhador .....</b>	<b>69</b>
1.6	<b>Relações de trabalho e a formação do trabalhador .....</b>	<b>75</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO/MERCANTIL .....</b>	<b>92</b>
2.1 –	<b>O público e o privado .....</b>	<b>93</b>
2.2	<b>A universidade no Brasil.....</b>	<b>96</b>
2.3	<b>Os governos neoliberais, os organismos internacionais e o ensino superior.....</b>	<b>109</b>
2.4	<b>A contrarreforma do governo Lula da Silva .....</b>	<b>130</b>
2.4.1	<u>O ranquiamento do governo Lula da Silva sobre as instituições de ensino superior: o SINAES .....</u>	<b>130</b>

2.4.2	<u>A publicização das instituições privadas: o ProUni</u> .....	132
2.4.3	<u>A privatização por dentro: as fundações de apoio e a inovação tecnológica</u> .....	137
2.4.4	<u>Educação a distância</u> .....	140
2.4.5	<u>A produtividade da educação pública: o REUNI</u> .....	142
2.4.6	<u>Enfim, a “contrarreforma” da educação superior</u> .....	147
2.5	<b>Educação como mercadoria</b> .....	153
<b>3</b>	<b>TRABALHO DOCENTE: PRODUÇÃO ESCRITA E TRANSFORMAÇÕES DA SUBJETIVIDADE.</b> .....	159
3.1	<b>O trabalho empírico</b> .....	164
3.1.1	<u>A metodologia</u> .....	168
3.1.2	<u>Práticas e funções docentes</u> .....	176
3.1.3	<u>Produção capitalista e trabalho docente</u> .....	186
3.1.4	<u>Reformas educacionais, políticas públicas e precarização do trabalho docente</u> .....	192
3.1.5	<u>Sindicatos e organizações docentes</u> .....	200
3.2	<b>Análise da produção escrita sobre o tema “trabalho docente”.</b> .....	203
3.3	<b>Trabalho docente: sofrimento, alienação ou reconhecimento?</b> .....	207
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	227
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	234

## INTRODUÇÃO

Quando realizei minha dissertação de mestrado fui mobilizada por questões que se faziam presentes em minha prática docente. Trabalhava então como professora "primária" e questionava o que, na época, considerava como ausência de profissionalismo em muitas colegas: o individualismo, a dificuldade de participação nas lutas da categoria, o pouco envolvimento com as questões coletivas. O que pude inferir, através dos estudos realizados naquele momento, foi que, na tentativa de eliminar a contradição entre os papéis de gênero e a profissão, o discurso da vocação e do amor era encontrado como motivo para a procura e permanência no magistério fundamental. Ele era assumido pela professora como se fizesse parte do papel ao qual desempenha. Assim, a falta de um projeto profissional, a baixa remuneração e a não conscientização da contradição existente na conciliação de sua identidade feminina com sua vida profissional levavam (e levam) a um processo de acomodação no qual, continuar na profissão de professora se exprimia racionalmente como uma qualidade "natural" ou inclinação pelo que faz.

Treze anos depois inicio o meu doutorado também questionando a minha prática docente, sendo que agora como professora de ensino superior. Interessante pensar que talvez as questões que me mobilizam agora tenham uma certa semelhança com as questões anteriores: o individualismo, a dificuldade de mobilização coletiva, a subjetividade desse trabalhador perante as dificuldades no processo de trabalho. Porém, neste momento, outras explicações se tornam possíveis para responder a essas questões.

A proposta de investigar o trabalho docente de ensino superior está relacionada com uma preocupação com as mudanças que vem sendo implementadas na educação brasileira, fundamentalmente o que tem levado a um processo de privatização e mercantilização do ensino superior. Discutir essas transformações a partir da realidade na qual se está inserido não constitui uma tarefa fácil. Toda dificuldade reside no fato de que articulações a esse respeito exigem uma percepção cuidadosa de mudanças ainda em curso, como também de uma análise que vá além daquilo que é aparente, e que consiga estabelecer as relações dos diferentes elementos

com o todo. Em virtude de uma prática de quinze anos como professora universitária (além de seis anos na educação básica) este estudo reflete a intenção de analisar criticamente os modos de organização do trabalho docente na sociedade atual, visto que esses trabalhadores são influenciados por várias e rápidas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que os tem obrigado a uma flexibilização e intensificação de suas atividades assim como os tem colocado diante da necessidade de qualificação contínua. Seu trabalho agora tem como pano de fundo o fim do horário de trabalho regular e a mobilização contínua de novos atributos e competências, que lhes é imposta. São impactados por essas mudanças e incorporam essa intensificação e flexibilização como algo necessário e particular, sem consciência de estarem reproduzindo os valores do capital.

Este trabalho tem como intento fazer uma análise sobre o trabalho dos docentes das instituições de ensino superior, problematizando criticamente a categoria trabalho na sociedade contemporânea. Para se discutir as mais recentes configurações do trabalho docente no ensino superior brasileiro, nos setores públicos e privados, foi necessário compreender as relações contemporâneas entre Estado, capital e trabalho, o que significa dizer que a chave para a compreensão do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) foi buscada em sua conexão com as condições mais amplas da acumulação capitalista, ou seja, na totalidade das relações capitalistas de produção.

As transformações em curso no modelo capitalista, nos últimos anos, têm afetado o mundo do trabalho e em consequência as mais diversas categorias de trabalhadores. Com os docentes de ensino superior não tem acontecido diferente. Inúmeras mudanças tem ocorrido, ou estão em processo nas instituições públicas e privadas, justificando a necessidade de uma reflexão que busque compreender estas mudanças em curso, principalmente, os impactos sofridos enquanto trabalhador imerso nessa nova ordem institucional. Busca-se compreender como a crise estrutural do capital (que fica evidente a partir da década de 70) e como o Estado, ao realizar uma reestruturação produtiva associada à implementação de políticas denominadas neoliberais, vem reconfigurando a esfera da produção material e a esfera das relações sociais dos trabalhadores em geral e os sentidos do trabalho docente universitário em particular.

Com a quantidade excessiva de horas/aula, trabalhos com iniciação científica, monografias, produção de textos, dentre outros, vários professores acabam deixando para um segundo plano seus ideais, acabam por depositar o sentido de vida e de trabalho em si mesmos, particularizando suas ações, tornando-se indiferentes, individualistas, insensíveis, enfraquecendo suas relações sociais. Considera-se o processo de precarização do trabalho do professor como resultado das insuficientes condições de trabalho, do rebaixamento salarial, da perda do controle do processo de trabalho. À medida que a educação está sendo impingida à mercadorização, estabelece-se a relação de produção especificamente capitalista, pois, vender sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar produz mais-valia e, conseqüentemente, capital. O trabalho do docente do ensino superior privado caracteriza-se, assim, como produtivo, ou seja, gerador de lucro, de mais-valia e a educação, ou mais especificamente, o ensino tem se tornado mercadoria.

Esse cenário do ensino superior é preocupante, pois exhibe o acelerado processo de crescimento das instituições privadas ao mesmo tempo em que se intensifica a presença de várias práticas mercantilistas permeando as atividades acadêmicas das instituições públicas. Os modos de gestão das faculdades e universidades privadas estão cada vez mais sendo impostos às instituições públicas com o objetivo de se reduzir os limites entre o público e o privado. Esse modelo de gestão apresenta como tendência subordinar tudo ao lucro, ao ganho, enfim, à lógica atual do capital, estabelecendo precários planos de carreira, baixa remuneração salarial e pouquíssimo estímulo e investimento nos laços entre ensino, pesquisa e extensão, o que tem trazido inúmeras conseqüências para a educação superior e para o trabalho docente. Este modelo de gestão é direcionado para resultados com o objetivo da qualidade total, qualidade esta voltada para a lógica mercantil e de competição. Assim, o trabalho docente, influenciado pelo projeto de competência que exige autonomia, produtividade e eficácia, é reformulado em prol das organizações produtivas, levando a novas formas de subjetivação. Ligado à produtividade, este profissional percebe-se angustiado em virtude da quantidade de tarefas que tem que desempenhar para responder ao modelo de eficiência e competência: ministrar suas aulas, orientar monografias e trabalhos de conclusão de curso, desenvolver projetos de pesquisa, participar de seminários e escrever, quando consegue, o maior número possível de artigos. No caso dos professores de instituições privadas, estes



profissionais normalmente só são remunerados pela quantidade de aulas que ministram, o que o faz ser obrigado a ter uma carga horária de sala de aula extensa para prover seu sustento.

Porém, é necessário ressaltar que esse processo de precarização do trabalho docente está relacionado a uma composição socioeconômica mais ampla. Esses pressupostos desenrolam-se em um contexto de grande crescimento das tecnologias de produção e de processamento de informação, redução intensa dos empregos, principalmente do trabalho assalariado, reforço da supremacia dos recursos monetários internacionais. Com isso, surgem novas formas de controle do trabalho, novas políticas de salários, de gestão e de formação, o que demandam novas formas de trabalho: a flexibilidade, “autonomia” e a polivalência.

Essas novas solicitações submetem a educação às exigências do mercado, adaptando os indivíduos para uma nova relação entre a oferta de trabalho e a procura de trabalhadores, tornando-os competitivos, flexíveis, comunicativos e “autônomos”. Essas mudanças demandam, ainda, um novo sujeito do conhecimento, um novo cenário produtivo que exige uma mão de obra mais qualificada e apta a aprender novas qualificações.

Portanto, se percebe como importante a compreensão do atual padrão de acumulação de capital, sobretudo por intermédio da recente reestruturação produtiva e suas respectivas transformações no mundo do trabalho. Esse tema tem sido o alvo de inúmeros estudiosos de áreas do conhecimento afins e principalmente na educação. Muito embora haja uma intensa produção teórica a respeito de tal matéria, é necessário reconhecer que ainda estamos muito distantes de alcançar uma dimensão satisfatória de apreensão deste fenômeno, não só pela sua atualidade, mas pelo seu alto grau de complexidade, o que exige um contínuo esforço investigativo, principalmente no que se refere ao trabalho docente. Sendo assim, o presente trabalho, longe de apresentar um exame totalmente satisfatório, pretende contribuir com algumas reflexões sobre os impactos do processo de “acumulação flexível” nas políticas de ensino superior impostas às instituições públicas e privadas, principalmente a partir da década de 1990, através do processo de privatização e mercantilização da educação superior, impondo aos docentes as exigências de flexibilização, requalificação e mobilização contínua de novos atributos

e competências, levando a novos ritmos de vida dos sujeitos e a novas formas de se relacionarem entre si. Pretendeu-se, assim, através de uma análise bibliográfica, investigar o que se tem escrito e analisado sobre o trabalho docente de educação superior, principalmente no que diz respeito à intensificação do processo e à precarização de suas condições, assim como sobre os efeitos psicossociais desencadeados por essas mudanças como o enfraquecimento dos coletivos, a valorização do individualismo, levando ao sofrimento psíquico.

A tese tem como proposta investigar a seguinte questão: como, através das mudanças ocorridas no processo produtivo e na reforma do Estado brasileiro, considerando particularmente as políticas públicas educacionais, a precarização e intensificação do trabalho se apresentam no trabalho docente? Para tanto, a hipótese deste estudo é a de que essas novas exigências ao trabalho docente, ocorridas em função das mudanças de reestruturação do capital e do papel do Estado, têm gerado um processo de intensificação e precarização do trabalho, conduzindo à perda das relações coletivas, ao sofrimento psíquico e a alienação social.

Algumas investigações derivadas desse objetivo maior estão presentes desde o início desta pesquisa, enquanto outras foram se constituindo na medida em que se descortinava o tema trabalho docente. São elas: quais são as principais mudanças no processo de produção capitalista e suas consequências para o trabalhador? Qual o papel do Estado brasileiro no processo de intensificação e precarização do trabalho docente na atualidade? Como as transformações das relações de trabalho se apresentam na formação do trabalhador, na passagem do modelo de qualificação para o modelo de competência? Em que contexto histórico as políticas públicas na área da educação se estruturam? Como a ideologia neoliberal vem interferindo no processo de privatização do ensino superior? Quais são os desdobramentos do ideário neoliberal e do modelo de competências na prática educacional deste profissional? Como o processo de mercantilização da educação superior vem influenciando o processo de precarização do trabalho docente e a sujeição deste profissional? Essas inquietações contribuíram para o delineamento dos objetivos referentes ao trabalho teórico e à pesquisa bibliográfica que tiveram como base da investigação as categorias: sociedade capitalista, trabalho, neoliberalismo, educação superior, trabalho docente e subjetividade. O trabalho é perpassado por referenciais

do materialismo histórico-dialético, que subentendem uma determinada concepção de sociedade, de homem e de conhecimento, o que reforça a concepção de ser impossível a neutralidade nas ações cotidianas e na construção do saber científico.

O interesse que norteia este trabalho não é, em momento algum, fazer afirmações gerais sobre o trabalho docente ou sobre sua precarização. Interessa, através das produções teóricas sobre trabalho docente, conhecer o modo particular de percepção, compreensão e organização característicos dos pesquisadores a respeito do lugar ocupado pela atividade profissional docente no contexto sociocultural e econômico mais amplo.

Extraíram-se os resultados de uma pesquisa exploratória realizada através de três vertentes: 1) revisão bibliográfica desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, a partir das sugestões obtidas na qualificação e de pesquisas realizadas na construção do terceiro capítulo; 2) a pesquisa documental através de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, como leis, decretos, tabelas estatísticas etc.; 3) uma investigação de natureza bibliográfica que teve por objetivo mapear e avaliar a produção acadêmica apresentada nos trabalhos aprovados para as Reuniões Anuais da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tomou-se como apoio empírico o banco de dados da ANPEd, ao que se segue uma análise das condições de produção da documentação existente no banco referente ao tema, finalizando com uma discussão onde se destacam as principais categorias abordadas pelos autores. Esta investigação, através de análise de textos produzidos pelos Grupos de Trabalho (GTs) 05, 09, 11 da ANPED, teve como objetivo conseguir informações e/ou conhecimentos acerca do trabalho docente de ensino superior e sua articulação com o contexto sociocultural e econômico atual. Os dados foram examinados primeiramente de acordo com a análise de conteúdo, visando extrair os aspectos mais relevantes dos trabalhos estudados, e posteriormente através da análise do discurso, procurando-se reconhecer como o discurso dos textos se articula em relação às hegemonias e às lutas contra-hegemônicas.

O trabalho se estruturou em torno de três capítulos, sendo que no capítulo três é apresentado o estudo empírico. O primeiro capítulo I apresenta uma reflexão sobre

as mudanças que ocorreram no mundo capitalista e em decorrência, as transformações no mundo do trabalho e suas consequências. Isso demanda compreender o contexto sociopolítico e econômico em que tal discussão se situa tanto no âmbito internacional quanto na esfera brasileira e também a problemática estabelecida com o binômio qualificação/competência e o conceito de empregabilidade e individualidade e seus efeitos para o trabalhador. Apresenta-se o curso de mudanças no processo produtivo e suas consequências para o trabalhador, principalmente no que diz respeito a sua formação profissional, reforçando a passagem do modelo de qualificação para o modelo de competências.

O capítulo II propõe-se à discussão sobre a privatização da educação superior no Brasil referente tanto à expansão das instituições privadas quanto à privatização existente no interior das instituições públicas. Buscou-se analisar os novos caminhos da educação superior no Brasil, através das estratégias e ações oficiais de sua reforma e das novas configurações que se vem definindo histórica e ideologicamente. Apresenta-se uma retrospectiva histórica da educação superior no Brasil, visando compreender sua dimensão política, principalmente a partir dos governos eleitos, e mais especificamente do governo Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva que adotam o receituário neoliberal da Terceira Via nas formulações de suas políticas educativas, particularmente no que tange às políticas de privatização do sistema de educação superior. Identifica-se o quadro de crescimento das instituições privadas/mercantis e o “congelamento” do orçamento estatal para as instituições públicas, discutindo a partir desses dados, a substituição da produção de conhecimento, do compromisso social e dos valores da academia universitária pelo lucro e pelo empreendedorismo.

O capítulo III abordou como a nova organização do trabalho traz uma flexibilização e intensificação que leva o docente a um movimento de readaptação do campo sócio-subjetivo, constituindo novas performances para lidar com o trabalho. O principal propósito foi compreender de que forma tem se dado a precarização do trabalho docente e quais as consequências desse processo para a vida desses sujeitos. Através do trabalho de análise de textos da ANPEd, buscou-se identificar as principais questões apresentadas por esses profissionais sobre o trabalho docente. Com a pesquisa documental teve-se por interesse identificar a precarização e intensificação do trabalho docente nas instituições de ensino superior e discutir os

impactos dessas condições de trabalho e suas consequências para esse trabalhador. A investigação se aprofundou visando reconhecer se novas possibilidades de condutas humanas, novos papéis e novas relações de trabalho caminham para a inibição da justiça social, da solidariedade e da tolerância, eliminando a possibilidade de reconhecimento e de prazer no trabalho e intensificando o sofrimento, visto que a subjetividade de cada trabalhador passa a ser capturada pelo próprio capital e, desta forma, o ato de ensinar sofre um crescente processo de individualização em que as solidariedades baseadas numa identidade profissional e de classe são destruídas.

Pode-se afirmar, por fim, que o estudo também teve uma finalidade extra-acadêmica: tornar possível ao conhecimento dos trabalhadores, e no caso dos trabalhadores docentes, que o trabalho pode ser promotor de saúde, de gratificação, pode fortalecer os sujeitos através do reconhecimento, da validação estabelecida nas relações sociais, da validação social da sublimação, no sentido de filiação através da relação intersubjetiva, ou seja, que a validação só se torna possível através do coletivo, pois é através dele que ocorre o reconhecimento necessário para esse processo. É apenas através do coletivo que se pode pensar a possibilidade de mudança desta forma atual de sociabilidade.

## 1 AS METAMORFOSES NO MUNDO DO TRABALHO E CONSEQUÊNCIAS PARA A CLASSE TRABALHADORA

Para se ter uma ideia clara da sociedade atual é necessário compreender a forma de sociabilidade humana, ou seja, a realidade social. Como toda sociabilidade humana tem como raiz uma determinada forma de trabalho, se quisermos entender seu fundamento ontológico temos que chegar à forma que se constitui o trabalho na atualidade, ou seja, temos que analisar o fenômeno social em estudo em relação ao modo pelo qual os homens se estruturam para produzir os bens materiais necessários para a sua sobrevivência. Assim, é preciso abranger as formas que vão assumindo as relações de trabalho historicamente, analisando a essência das contradições que surgem dessas relações.

A sociedade feudal era constituída pelos senhores feudais e pelos camponeses. A classe dos senhores feudais (que constituía a nobreza) e a corporação dos sacerdotes (o clero), possuíam grandes domínios territoriais e formavam a classe dominante. A base dessa sociedade, os camponeses, sujeitos aos proprietários da terra e à autoridade suprema, o rei, não possuíam direitos políticos e podiam ser castigados corporalmente. “Não obstante, o servo podia trabalhar uma parte do tempo na sua parcela de terra e era dono, até certo ponto, da sua própria pessoa” (LEONTIEV; OSTROVITIANOV, 1988, p.53).

No período de transição da época feudal para a época capitalista já se instalava uma divisão entre os comerciantes e os “mestres das corporações” e as pessoas das classes mais baixas, os aprendizes. Estes últimos, camada mais extensa da sociedade, lutava contra a dominação da aristocracia urbana e dos senhores feudais. Segundo Leontiev e Ostrovitianov (1988), a economia capitalista originou-se no interior do regime feudal através do capital comercial. A produção mercantil se desenvolveu gradualmente levando os produtos da economia camponesa (a produção dos pequenos artesões e camponeses) para o sistema de trocas, o que se denominava de “*produção mercantil simples*” (p.56).

A partir do momento que os comerciantes passaram a fornecer tanto as matérias-primas quanto os instrumentos de trabalho aos artesões, estes se viram privados de sua independência, convertendo-se em operários assalariados. Constituíam-se,

assim, as *manufaturas*, empresas capitalistas que empregavam os operários assalariados que exerciam funções manuais. Essas mudanças atingiram também o campo, e os camponeses passaram a pagar em dinheiro pela utilização da terra e, com isso, passaram a vender os produtos de seu trabalho para poder pagar aos senhores feudais em dinheiro (LEONTIEV; OSTROVITIANOV, 1988).

Com o aparecimento do comércio e do mercado mundiais, os ofícios não eram suficientes para satisfazer a crescente procura de mercadorias, o que acelerou a passagem da pequena produção artesanal à grande produção capitalista, baseada na exploração de operários assalariados (LEONTIEV; OSTROVITIANOV, 1988, p.59).

Para Marx (1999), a transformação do capital comercial em capital industrial deu-se pela transformação do mero comerciante em capitalista industrial, ou seja, o fabricante, que produz suas mercadorias, passa a comprar sua matéria prima e a comercializar seu produto. “[...] O próprio produtor é comerciante, o capital comercial limita-se agora a mediar o processo de circulação, desempenhando uma função determinada no processo de reprodução capitalista” (p.203).

É o comércio que dá origem à transformação da produção agrícola feudal numa produção capitalista, ao transformar o produto em mercadoria, ou seja, ao imputar-lhe, além do valor de uso (presente na relação agrícola), um valor de troca. Assim, cria um mercado, traz novos materiais de produção, e novos modos de produção, gera novas mercadorias de valor semelhante. A manufatura, ao se converter em grande indústria, leva a produção em massa cada vez mais crescente e a não restrição dos limites do mercado. Marx e Engels (2000) atentam que nesse processo de transição o sistema de manufatura ocupou o espaço entre o corporativismo feudal e o crescimento dos novos mercados. No sistema manufatureiro “a divisão de trabalho entre os vários grupos corporativos desapareceu frente à divisão de trabalho em cada oficina” (p.10). Porém, com o crescimento dos mercados e a demanda por novas mercadorias a aumentar, o sistema de manufaturas foi cada vez mais sendo substituído pela produção industrial, que teve com as máquinas a vapor seu grande impulso. “O lugar da manufatura foi tomado pela indústria gigantesca moderna, o lugar da classe média industrial, pelos milionários da indústria, líderes de todo o exército industrial, os burgueses modernos” (p.11) e, conforme observam Leontiev e Ostrovitianov (1988):

O desenvolvimento das relações baseadas no dinheiro imprimiu um forte impulso à *diferenciação entre os camponeses*, quer dizer, à sua divisão em diversos grupos sociais. A sua esmagadora maioria ia caindo na pobreza e arruinava-se, esgotados sob um trabalho superior à suas forças. Paralelamente, começaram a surgir camponeses ricos, pessoas que exploravam os camponeses pobres através de empréstimos espoliadores, comprando-lhes a baixo preço os produtos agrícolas, o gado e os instrumentos de trabalho (p.61).

Desta forma, a produção capitalista foi se originando no interior do regime feudal. Essa nova forma de economia capitalista chocava-se com o antigo regime econômico e político do feudalismo o que levou a grandes conflitos que desencadearam intensas revoluções. A revolta dos camponeses contra a opressão dos senhores feudais foi utilizada pela burguesia para deflagrar as “revoluções burguesas”. A burguesia se apropriou da luta dos camponeses para acelerar a passagem do feudalismo ao capitalismo, e tomar nas mãos o poder.

Nas revoluções burguesas, os camponeses constituíam a grande massa de combatentes contra o feudalismo. Assim sucedeu na primeira revolução burguesa nos Países Baixos, do século XVI, bem como na revolução inglesa do século XVII e, ainda, na revolução burguesa da França, nos fins do século XVIII (LEONTIEV; OSTROVITIANOV, 1988, p.63).

Com os meios de produção e de troca introduzidos pela burguesia, não foi mais possível a manutenção da organização feudal da agricultura e da indústria de manufaturas. “No seu lugar, entrou a concorrência livre, acompanhada por uma constituição social e política adaptada a ela e sob o controle econômico e político da classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2000, p.17).

A burguesia moderna é, portanto, produto de várias revoluções nos modos de produção e de troca, com seu avanço político correspondente. “A burguesia não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo, as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade” (p.13).

A burguesia [...] aglomerou populações, centralizou meios de produção e concentrou a propriedade em algumas poucas mãos. A consequência necessária disto foi a centralização política. [...] governos e sistemas de impostos separados foram aglomerados em bloco, em uma nação com um governo, um código de leis, um interesse nacional de classe, uma fronteira e uma tarifa alfandegária (MARX; ENGELS, 2000, p. 16).

Os autores acima sinalizam também que a passagem da sociedade feudal para a sociedade burguesa moderna não aboliu as contradições das classes, apenas



trouxe novas formas de opressão às novas classes e com isso maneiras diferentes de luta. Antes do capitalismo, o trabalho era exercido apenas pelos seres considerados de condição inferior, ou seja, pelos escravos e servos. Com o advento do capitalismo essa perspectiva muda de percurso. Pois este (o trabalho) passa a ser difundido através de uma perspectiva moralizante e utilitarista, transformando as relações de trabalho como relações naturais. Ocorreram, portanto, transformações referentes à importância dada à venda da força de trabalho, constituindo-se assim, o proletariado.

Castel (1998) observa que com o desenvolvimento da industrialização e com o processo de urbanização, o assalariamento deixou de ser tratado como um “estado reversível” (p. 149). Isso ocorreu a partir da segunda metade do século XIX, mas chega ao auge, segundo o autor, na segunda metade do século XX.

Segundo Tonet (2006), o trabalho passa a ser reconhecido como atividade principal, não como atividade criativa e mobilizadora das potencialidades humanas, mas “como simples meio de produzir mercadorias e, especialmente, a mercadoria das mercadorias, que é o dinheiro” (p.2). Porém, para o trabalhador, o trabalho é sentido como uma atividade necessária à sobrevivência. É visto como o meio para receber o dinheiro que lhe permite viver, mas não o considera como parte da vida, mas como sacrifício. Sacrifício que é necessário se quiser ter acesso aos bens que são acessíveis para quem tem dinheiro.

Baseada na teoria da propriedade privada como um “direito natural”, que poderia ser obtida através do trabalho, a burguesia constitui uma teoria – a teoria liberal – para legitimar seu poder, da mesma forma como o sangue e a hereditariedade deram poder à realeza e à nobreza. Portanto, a doutrina do Estado liberal é a doutrina dos direitos do homem, do individualismo, do Estado, opondo-se ao Estado absoluto. A burguesia constitui, portanto, um conjunto de ideias éticas, políticas e econômicas que se opunham à visão de mundo da nobreza feudal. Seus princípios são a defesa da propriedade privada dos meios de produção e o fortalecimento da economia de mercado, que tinha como base a livre iniciativa e a competição que seria equilibrada pela lei da oferta e da procura, não necessitando da intervenção do Estado.

Na perspectiva da teoria liberal, se Deus fez todos os homens iguais, se concedeu a possibilidade de trabalhar e conquistar seus bens e, em especial a propriedade privada, o trabalhador que não consegue atingir tal objetivo é porque é “preguiçoso”, e assim, culpado por sua própria condição inferior e precisa trabalhar para os outros para conseguir seu salário e gerar o seu sustento.

A doutrina liberal cada vez mais se concentra na esfera da economia de mercado e da livre iniciativa econômica, enfatiza a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica (CHAUÍ, 2000).

Tonet (2006) sinaliza que no capitalismo se estabelece uma diferença: nas formas de sociabilidade anteriores ao capitalismo, a desigualdade social era reconhecida como algo natural; no capitalismo, com seus princípios liberais, a igualdade entre os homens é proclamada como natural. Na ideologia liberal todos teriam direito a condições humanas dignas, a liberdade pertence naturalmente ao homem e não é algo conquistado historicamente. Assim sendo, quando o indivíduo não alcança essa “igualdade”, as causas do fracasso não são colocadas sobre o capital, mas sobre os próprios indivíduos. Na “igualdade formal”, tanto capitalistas como trabalhadores são livres e iguais, mas na “desigualdade real” a sociedade burguesa promove a dissociação entre capitalistas e proletários.

Por sua natureza, a sociedade burguesa está assentada em uma contradição insanável. A forma do trabalho, que lhe dá origem – a compra e venda de força de trabalho – à produção da desigualdade social. Esta é uma determinação insuperável nos limites da sociedade burguesa. Não há como impor ao capital uma outra lógica que não seja a da autorreprodução através da exploração do trabalho. Por outro lado, a reprodução do capital exige, também, e ao mesmo tempo, a instauração da igualdade formal. Capitalistas e trabalhadores são livres, iguais e proprietários e assim têm que ser para que o capitalismo se reproduza. (TONET, 2006, p.8).

Desta forma, Tonet (2007) sinaliza que apesar da emancipação política moderna transformar “todos” os indivíduos em cidadãos, superando a concepção de desigualdade medieval, através da concepção de que a igualdade é natural, essa igualdade não leva realmente em conta três fundamentos essenciais: que todos sejam livres, iguais e proprietários. Assim, a igualdade já apresenta no “contrato de trabalho” elementos que vão levá-la à desigualdade. “[...] onde há exploração do homem pelo homem sob a forma de trabalho assalariado há desigualdade social,

por que a desigualdade social (no capitalismo) é gerada neste ato de compra e venda da força de trabalho e na sua efetivação” (p.7). Essa desigualdade faz parte da essência do capitalismo, de sua natureza, não é um defeito, algo que possa ser melhorado ou “consertado”. “O capitalista quer ganhar dinheiro e para ganhar dinheiro tem que explorar” (p.7).

O capitalismo, portanto, prima pelos interesses do capital, pelo lucro e pela acumulação e não pelos interesses da sociedade como um todo. Estruturou-se como um período intensamente contrarrevolucionário com sucessivas vitórias do capital e com imenso sucesso das políticas liberais. Porém seu desenvolvimento não seguiu um caminho linear, pois faz parte da natureza do processo de reprodução do capitalismo a vivência de ciclos, de mudanças, de reestruturações, buscando sempre a expansão.

## **1.1 Uma Visão Histórica do Processo Produtivo**

Com a ampliação dos mercados e o processo de acumulação do capital (que permitiu a compra de matérias-primas e de máquinas) muitas famílias que desenvolviam o trabalho doméstico nas antigas manufaturas não conseguiram se manter com seus antigos instrumentos de trabalho e, para sobreviver, se viram obrigadas a vender a força de trabalho em troca de salário. Desta forma, o fruto do trabalho não pertencia mais aos trabalhadores, mas aos empresários que vendiam a produção e recebiam os lucros.

### 1.1.1 O modelo taylorista/fordista

O início da industrialização esteve na origem efetiva da formação de um proletariado, constituído por trabalhadores assalariados, que viviam dos frutos do seu trabalho nas indústrias. O desenvolvimento industrial provocou um acréscimo do proletariado urbano indispensável às pequenas e às grandes indústrias e mesmo às empresas comerciais. Progressivamente, estes trabalhadores deixaram de ser trabalhadores especializados, de possuir instrumentos de trabalho e de beneficiar-se da proteção das manufaturas. Trata-se de um complexo processo onde há o

desenvolvimento da atividade industrial, baseada na relação de trabalho assalariada, que passa a atuar com a direção da economia, e aguça as relações capitalistas, entre burguesia e o proletariado, constituindo assim o capitalismo pleno, ou industrial. Os trabalhadores a partir de então são submetidos a uma nova ordem: a divisão do trabalho com ritmo e horários definidos previamente.

“Os princípios da administração científica”, elaborados pelo engenheiro norte-americano Frederick W. Taylor, em 1911, vem coroar esse processo, dando ênfase à intensificação da divisão do trabalho e estabelecendo os padrões do método científico de racionalização da produção. Taylor estava voltado para eliminar os “desperdícios” nas indústrias americanas, o que certamente influenciava a alta de preços dos produtos. Seus estudos sobre o trabalho de operários de “chão de fábrica”, através da análise das tarefas de cada operário, permitiu-lhe separar os elementos componentes dos movimentos e do processo de trabalho, aperfeiçoando-os e racionalizando-os. Chegou à conclusão de que com a supressão de gestos desnecessários e com a divisão de tarefas e a economia de tempo, poderia chegar a um significativo aumento de produtividade. Assim, a elaboração completa de um produto por um trabalhador, ou por um pequeno grupo, é substituída pela utilização de um grande grupo de trabalhadores, cada um executando uma parcela ou “migalha” da fabricação. O fracionamento era propositadamente simples para que não houvesse erro. Estes princípios se fizeram presentes na indústria no século XX, mais especificamente da segunda década em diante, tendo como principal característica a racionalização intensa das operações realizadas pelos operários, aumentando o ritmo de trabalho através da eliminação de atividades e movimentos que pudessem desperdiçar tempo.

Nesse processo, aprofundou-se a diferenciação também entre o trabalho intelectual (realizado pelos gerentes ou administradores) e o trabalho manual (realizado pelos operários no “chão da fábrica”); e a submissão do operário a um trabalho rotineiro, irreflexivo e repetitivo, reduzindo o trabalhador apenas a gestos mecânicos, tornando-o “esquizofrênico” pelo parcelamento das tarefas.

Essa divisão do trabalho foi intensificada por Henry Ford, empresário e fundador da *Ford Motor Company*, que influenciado pela teoria da administração científica, introduziu a linha de montagem na indústria automobilística. O fordismo (como ficou

conhecido este processo de produção) caracterizava-se, portanto, pela produção em massa de produtos mais homogêneos; pela existência do trabalho parcelar e da fragmentação das funções; pela separação entre execução e elaboração no processo de trabalho e também pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas, consolidando o “operário massa”. Tem-se, nesse contexto, um operário pouco especializado e sem escolarização, mas bem disciplinado e habilitado a exercer sua função em troca de recompensas salariais e de frequentes aumentos associados aos ganhos de produtividade obtidos.

Esse processo produtivo transformou a produção industrial capitalista, expandindo-se a princípio para toda a indústria automobilística dos Estados Unidos e depois para praticamente todo o processo industrial nos principais países capitalistas. Ocorreu também sua expansão para grande parte do setor de serviços (ANTUNES, 2005, p. 37).

A produção em massa tornou-se um modo de fabricação muito propagada, pois permitia altas taxas de produção por trabalhador e também tornava disponíveis produtos a preços baixos. Assim, a fabricação em larga escala de produtos padronizados através de linhas de montagem foi a grande percepção de Ford para a redução dos custos, o que ocorreu, particularmente, no modelo T, levando a uma possibilidade de maior consumo do produto pela população. Seu objetivo era tornar o automóvel tão barato que todos poderiam comprá-lo, ou seja, reduzir o custo unitário de fabricação de um veículo através da diminuição dos custos fixos em uma grande quantidade de produtos fabricados, o que levaria a uma maior possibilidade de compra. Harvey (2005) destaca este aspecto afirmando que “[...] o que havia de especial em Ford (e que em última análise distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção de massa significava consumo de massa [...]” (p.120).

Outra questão importante é que reduzindo as tarefas realizadas por cada operário ao mínimo possível – tarefas simples e repetitivas –, facilitava também o processo de seleção e de treinamento, pois para realizar uma tarefa simples não era necessário um trabalhador especializado e com formação, o que barateava a mão de obra.

No modelo fordista, visava-se à produção em série de mercadorias de forma mais homogeneizada e verticalizada (processo de trabalho que ficou representado pela

introdução da esteira), enquanto a administração taylorista (pelo cronômetro) dava o tempo e o ritmo necessários para as tarefas. Conforme Antunes (2005), esse sistema produtivo estruturado no trabalho parcelado e fragmentado, intensificava a exploração dos trabalhadores através da clara divisão entre elaboração e execução. A parte intelectual do trabalho era executada pela “administração científica” e a atividade mecânica e repetitiva do “chão da fábrica” era realizada pelos operários.

Esta época foi marcada por um grande crescimento industrial, onde os ideais do modelo taylorista/fordista de altos índices de produtividade e de consumo e, conseqüentemente de lucro se aliaram à teoria econômica de John Maynard Keynes que pressupunha um Estado intervencionista para mitigar os efeitos adversos dos ciclos econômicos.

[...] Ao longo desse período (1945 até 1973), o capitalismo nos países capitalistas avançados alcançou taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico. Os padrões de vida se elevaram, as tendências de crise foram contidas, a democracia de massa, preservada e a ameaça de guerras intercapitalistas, tornada remota. O fordismo se aliou ao keynesianismo, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas (HARVEY, 2005, p.125).

A intervenção do Estado centralizador, a concentração de capital, o desenvolvimento industrial e a conseqüente expansão do operariado constituíram distintas funções estratégicas, consagradas ao enfrentamento da pobreza, do desemprego e da desigualdade, firmando alguns princípios para as mudanças na sociedade, o que se denominou de Estado de Bem-Estar Social<sup>1</sup>.

A economia política que sustentava o Estado de Bem-Estar Social tinha, *grosso modo*, três características principais: 1) fordismo na produção, isto é, grandes plantas industriais realizavam a atividade econômica, desde a produção de matérias-primas até sua distribuição no mercado de meios de consumo, controlando por meio do planejamento e da chamada "gerência científica" a organização do trabalho, a produção de grandes estoques e a formação dos preços; 2) inclusão crescente dos indivíduos no mercado de trabalho, orientando-se pela ideia de pleno emprego; 3) monopólios e oligopólios que, embora transnacionais ou multinacionais, tinham como referência reguladora o Estado nacional (CHAUI, 2006, p.311).

---

<sup>1</sup> Nos EUA o *New Deal*, denominação para a intervenção do Estado aos problemas enfrentados após a crise de 1929, constituiu-se em um plano de recuperação econômica e social, de inspiração keynesiana, lançado pelo Presidente Roosevelt nos fins de 1932, com o objetivo de reestruturar os setores industrial e agrícola e a melhorar o nível de vida dos americanos.

Santos (2002) igualmente argumenta que aquela nova relação política entre Estado e sociedade civil, também designada por Estado-providência, teve como características o asseguramento de direitos sociais e o elevado índice de transferências de rendimento. “[...] os Estados centrais desenvolveram um conjunto de políticas públicas que visavam criar sistemas de proteção social e de segurança social para o conjunto dos cidadãos e, em particular, para os trabalhadores” (p. 80).

O Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*) ocorreu junto com o sistema produtivo taylorista/fordista e se baseava em um “compromisso” ou numa forma de regulamentação entre capital e trabalho mediado pelo Estado. Segundo Antunes (2005), era “uma forma de sociabilidade fundada no compromisso que implementava ganhos sociais e seguridade social para os trabalhadores dos países centrais” (p.38), mas que excluía os países periféricos. Os países do então chamado terceiro mundo permaneceram explorados pelos países centrais e não faziam parte do “compromisso” socialdemocrata.

O papel do Estado, por conseguinte, se fez muito importante. Assumia várias obrigações político-econômicas que eram direcionadas para as áreas de investimento público “vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno” (HARVEY, 2005, p.125), assim como gastos que se apresentavam como complemento salarial (saúde, educação, habitação, dentre outros). O Estado também exercia uma interferência direta ou indireta nos acordos salariais e na resguarda dos direitos trabalhistas. Esta interferência do Estado se apresenta, conforme Chauí (2006) argumenta, através do fundo público, ou seja, o Estado coloca-se tanto como regulador quanto como parceiro no processo econômico. Criando o fundo público, o Estado tem por objetivo o “[...] financiamento simultâneo da acumulação do capital e da reprodução da força de trabalho” (p. 314). O financiamento da acumulação do capital “se fazia por meio dos gastos públicos com a produção, fornecendo-se subsídios para a agricultura, a indústria e o comércio, bem como para a ciência e a tecnologia” (p.314), enquanto que o financiamento da reprodução da força de trabalho se dava através dos gastos sociais, como a educação, saúde, previdência social, alimentação, transporte,

habitação etc. Esses benefícios geravam, segundo a autora<sup>2</sup> o duplo salário ou o salário indireto que permitia aos trabalhadores um aumento de consumo.

Na medida em que a socialdemocracia procurou equilibrar o financiamento do capital e o da força de trabalho, podemos dizer que o *Welfare State* garantiu alguma prosperidade material e alguns direitos aos trabalhadores, mas em nenhum momento se encaminhou para o controle do sistema econômico pela classe trabalhadora (CHAUI, 2006, p. 316).

É importante repetir que este quadro não esteve presente em todos os países, fazendo-se representar mais especificamente em alguns países da Europa e Estados Unidos. Mesmo nos países capitalistas avançados que conseguiram um crescimento econômico estável do Estado do Bem-Estar Social, administração econômica keynesiana e controle salarial, nem todos os setores foram alcançados pelos benefícios do aumento dos padrões materiais de vida. Como afirma Harvey (2005), havia setores de produção que dependiam de salários baixos, assim como outros poderiam recorrer à subcontratação. Assim, nem sempre houve a garantia de emprego e o trabalho nem sempre foi digno de privilégios. A exclusão girava em torno, frequentemente, de questões de raça, gênero e origem étnica. Sem acesso ao trabalho digno e conseqüentemente sem poder de consumo, sérias tensões sociais e fortes movimentos sociais surgiram em consequência da insatisfação produzida pelas necessidades e expectativas criadas pela sociedade de consumo.

Essa carga de descontentamento era dirigida ao Estado que deveria, pelo menos, garantir, para todos, alguma forma de salário social (benefícios públicos como assistência médica, habitação e educação) ou “engajar-se em políticas redistributivas ou ações legais que remediasses ativamente as desigualdades, combatessem o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias” (HARVEY, 2005, p.133).

O estancamento econômico do ciclo de acumulação e as lutas de classes, ocorridas no final dos anos 60 e início dos nos 70, colocaram a “estabilidade” do domínio do capital em crise. A teoria de John Keynes não se mostrou tão vantajosa quando demonstrou ter dificuldades em conciliar o pleno emprego e o controle da inflação, considerando, sobretudo, as negociações dos sindicatos com os empresários por aumentos salariais. Por esta razão, foram tomadas medidas que bloqueassem o

---

<sup>2</sup> Baseada amplamente na obra de Francisco de Oliveira, “O surgimento do antivalor. Capital, força de trabalho e fundo público”.



crescimento dos salários e preços, com o objetivo de se evitar as consequências decorrentes do aumento inflacionário.

Segundo Harvey (2005), a partir de 1973 (data da primeira grande recessão após a Segunda Guerra Mundial), ocorre uma nova mudança na economia política do capitalismo; porém essa transformação também não levou a uma modificação do sistema de produção, que continuou operando em função dos lucros que permaneciam como princípio essencial de organização da vida econômica. No entanto, ocorreram várias “modificações radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas, poderes e práticas de Estado etc.” (p.117).

No fordismo, eram comuns as queixas e resistências dos trabalhadores sobre o trabalho rotineiro e monótono, críticas ao embotamento e à “simplificação” do trabalho operário que, destinado a apertar botões e ativar circuitos, era visto como um apêndice da máquina, como apenas mais uma engrenagem, como Chaplin representa de forma extraordinária no filme “Tempos Modernos”. Assim, os operários reclamavam desse trabalho rotinizado e repetitivo e requeriam um trabalho mais autônomo e criativo. Com desejo de controle do processo produtivo, os capitalistas também compreenderam que não precisavam mais limitar a exploração da força de trabalho apenas ao trabalho muscular, mas:

[...] podiam multiplicar seu lucro explorando a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica e os computadores e que remodelaram os sistemas de administração de empresa, implantando o toyotismo, a qualidade total e outras técnicas gestão. [...] (BERNARDO, 1996, p.19-20, *apud* ANTUNES, 2005, p. 45).

Mas essa mudança no processo de trabalho é somente um dos aspectos das transformações ocorridas após a década de 70. Logo, a crise e extenuação do modelo *fordista* trouxeram profundas mudanças nas relações econômicas, sociais e políticas. O Estado de Bem-Estar Social passou a ser questionado e a transformação no padrão produtivo inseriu novas formas de trabalho, muitas fora das legislações vigentes, impedindo a continuidade do pleno emprego.

### 1.1.2 A “acumulação flexível” ou o modelo toyotista

As décadas de 70 e 80 serviram de palco para oscilações e incertezas geradas por várias experiências novas criadas nos domínios da organização produtiva e na vida social e política, em consequência da reestruturação econômica e do reajustamento político e social que abalaram o compromisso fordista. Essas experiências, conforme Harvey (2005), representaram uma passagem do rígido regime fordista para um regime de acumulação que designou de “acumulação flexível”. Essa nova forma de acumulação e de regulamentação política e social “se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (p. 140).

A operacionalização dessas mudanças altera as condições de vida e trabalho. A organização do trabalho e da produção presentes no modelo fordista é substituída pelo modelo da flexibilização que traz como principais exigências produtividade, competitividade, agilidade e inovação. “Para os trabalhadores, tudo isso implicou uma intensificação dos processos de trabalho e uma aceleração na desqualificação e requalificação necessária ao atendimento de novas necessidades de trabalho” (HARVEY, 2005, p.257).

Em substituição ao cronômetro e à produção em massa e de série do modelo fordista, surgem novos processos de trabalho representados pela produção e especialização flexível e por novas composições de adequação da produção à lógica do capital. Ensaia-se modalidades de desconcentração industrial, buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, dos quais os Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), a “gestão participativa”, a busca da “qualidade total”, são expressões visíveis (ANTUNES, 1999).

Esse modelo iniciou-se no Japão, nas fábricas da Toyota Motor Corporation, com Eiji Toyoda, seu fundador. Seu modelo compreende a utilização de estruturas organizacionais mais horizontalizadas, menos compartimentalizadas e trabalhadores que operam simultaneamente com várias máquinas, o que permite o aumento da produção com um menor número de funcionários. O máximo de tarefas e responsabilidades são transferidas a estes e, para que isso possa ocorrer, exige-se uma mão de obra mais qualificada, multifuncional e pró-ativa em direção às

inovações e melhorias de qualidade. Assim, o trabalho monótono e repetitivo do regime fordista transfere, no modelo toyotista, boa parte do processo decisório para os níveis operacionais, extinguindo ou, pelo menos, reduzindo a rotina e a dicotomia entre elaboração e execução. O trabalho passa a ser em equipe, rompendo com o caráter parcelar do fordismo.

Outra característica importante desse processo de mudança adveio da utilização de equipamentos numericamente controlados que permitem a produção econômica de pequenos lotes de produtos, a rápida criação de novos e diversificados produtos, atendendo à demanda de consumo mais pronta e variadamente. Assim, torna-se viável que a produção, sob o toyotismo, seja direcionada e comandada mais diretamente pela demanda, pois, é possível uma produção mais variada, diversificada e pronta para prover o consumo e atender ao mercado. Estratégias como *just in time*, *team work*, *kanban*, eliminação do desperdício, produção de estoque mínimo e controle de qualidade total passam a fazer parte do discurso e do modelo toyotista de produção.

Neste processo, empresas são liofilizadas e através de sucessivas etapas de downsizings e reengenharias, organizações passam a transferir a sobrecarga de trabalho dos postos eliminados para os trabalhadores restantes. Assim, em virtude do aumento de trabalho e de responsabilidades, das intensas pressões e dos desafios constantes de redução de custos e aumento da qualidade do produto, o novo trabalhador, apesar de não ter mais um trabalho rotinizado, se vê pressionado com um novo ritmo e sobrecarga de trabalho. Além disso, essa pressão se dá também pelo “fantasma” do desemprego estrutural. Diante deste quadro, vê-se obrigado a um maior investimento em sua qualificação, diante da necessidade de enfrentar desafios mais complexos, de modo a garantir sua empregabilidade. O que se observa é que apesar de liberar os indivíduos de um trabalho rotinizado e embotador, as mudanças para a nova perspectiva do mercado das competências e da flexibilidade têm aprisionado ainda mais esse trabalhador, que agora vive principalmente em função do trabalho, abrindo mão, não raramente, de sua vida particular. O trabalho que antes, na era fordista, era questionado por ser pouco criativo, hoje exige criatividade, “autonomia”, flexibilidade, mas também tem gerado insegurança, *stress* e captura da subjetividade do trabalhador.

Subordinados diretamente ao poder absoluto e autoritário dos donos das fábricas, os operários eram, na era fordista, necessariamente reunidos para que atuassem de forma coletiva. Porém, na era toyotista, os trabalhadores são separados e subordinados agora não mais a um poder institucional. Conforme Fontes (2005), “[...] as jornadas se alongam, não mais sob o comando direto do capital, mas sob sua lógica – por coerção econômica e não institucional ou jurídica – internalizada também pelos próprios trabalhadores, ao custo de incalculável sofrimento social e psicológico” (p.102).

Todavia, é importante destacar que o modelo puro do toyotismo, sinteticamente descrito acima, substitui o padrão fordista dominante, mas também penetra e mescla-se com este último. Antunes (2006) ressalta que “há uma mescla nítida entre elementos do fordismo, que ainda encontram vigência acentuada, e elementos oriundos das novas formas de acumulação flexível e/ou influxos toyotistas” (p.19). Desta forma, vive-se também composições de transição do modo de produção fordista para o modo de produção toyotista no que diz respeito aos direitos dos trabalhadores. Os direitos do trabalho nesta nova era de acumulação capitalista “são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequar-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e, em muitos casos, eliminados do mundo da produção” (ANTUNES, 1999, p. 16). Em síntese, conforme Mészáros (2006) observa argutamente, “os obstáculos reais enfrentados pelo trabalho, no presente e no futuro próximos, podem ser resumidos em duas palavras: ‘flexibilidade’ e ‘desregulamentação’” (p.33).

O trabalho, na era fordista-taylorista, possuía algumas características que ofereciam certa estabilidade no emprego, como por exemplo: horário determinado e com tempo integral; tempos e lugares determinados; e uma hierarquização bem definida entre patrões e empregados. Nos Estados centrais encontrava-se um conjunto de políticas públicas que propunham criar sistemas de proteção social e de segurança social para os cidadãos e, em particular, para os trabalhadores. Na era toyotista, o trabalho não apresenta mais a obrigatoriedade do tempo determinado, mas diferentes formas de prestações de serviços são incluídas, com ausência ou insuficiência de garantias formais e contratuais. No lugar de trabalhadores

assalariados na sua maioria legalmente protegidos, encontra-se assalariados inseguros, ameaçados pelo desemprego.

A acumulação flexível tem, portanto, como consequências, menores ganhos de salários reais, altos níveis de desemprego, um enfraquecimento do poder sindical, grande quantidade de mão de obra excedente, aumento da competição, levando à implementação de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, com o crescimento do trabalho parcial, temporário ou subcontratado e uma redução do emprego regular.

A flexibilização, para Vasapollo (2006), trouxe a liberdade para as empresas despedirem, reduzirem ou aumentarem trabalho, pagar salários reais mais baixos, mudar as características e os horários de trabalho e contratar trabalhadores temporários ou de tempo parcial, sempre que a produção necessite e sem penalidades ou prejuízos para as empresas.

Os trabalhadores, em contrapartida, são afetados pela desregulamentação do trabalho. Harvey (2005) divide a estrutura do mercado em dois grupos: os trabalhadores do centro, que possuem maior segurança no emprego e gozam de vantagens diretas e indiretas; e um segundo grupo periférico que abrange dois subgrupos. O primeiro subgrupo de trabalhadores é também de tempo integral, porém menos especializado, com aptidão e capacidades frequentemente encontráveis no mercado e por isso podem ser substituídos a qualquer momento. O segundo subgrupo de trabalhadores periféricos inclui os trabalhadores com menos segurança de emprego, que possuem contrato parcial ou por tempo determinado, assim como os subcontratados e os temporários. Este grupo é o que vem crescendo de forma assustadora nos últimos tempos.

A transformação da estrutura do mercado de trabalho teve como paralelo mudanças de igual importância na organização industrial. Por exemplo, a subcontratação organizada abre oportunidades para a formação de pequenos negócios e, em alguns casos, permite que sistemas mais antigos de trabalho doméstico, artesanal, familiar (patriarcal) e paternalista ("padrinhos", "patronos" e até estruturas semelhantes à da máfia) revivam e floresçam, mas agora como peças centrais, e não apêndices do sistema produtivos. [...] Em todos esses casos, o efeito é uma transformação do modo de controle e de emprego (HARVEY, 2005, p. 145).

Muitas administrações trabalham agora com um núcleo de trabalho estável e uma ampla periferia de trabalho instável que se contrata ou dispensa segundo a

necessidade da empresa. Essa nova lógica do mercado, calcada na concorrência, converte a busca de produtividade num processo aniquilador que tem gerado uma alta taxa de desemprego e uma imensa precarização do trabalho. A desestruturação do mercado de trabalho tem gerado o desemprego, a regressão dos postos de trabalho formais e salários reais mais baixos. A desregulamentação dos direitos sociais, assim como a terceirização e automação e as novas formas de gestão implantadas, tem atuado para dificultar os laços de solidariedade de classe, reforçando de maneira mais intensa a flexibilização e conseqüente precarização do trabalho.

Ademais, o ambiente de flexibilização dos mercados de trabalho voltou a favorecer a maior desigualdade de renda, surgida de uma nova condição de pobreza e do desemprego, negando a integração social e a homogeneidade no padrão de consumo constituídos a partir do fim da II Guerra Mundial. Não é coincidência que as várias reformas realizadas pelas forças das políticas, a partir do ideário neoliberal, procuraram desviar o papel do Estado de Bem-Estar Social (POCHMANN, 2004, p. 7).

A hegemonia neoliberal, com sua tentativa de confirmação do capitalismo como único modelo econômico, político e ideológico, instalou-se com a dominação do “império americano” e trouxe um novo modelo do capital, voltado para a privatização do patrimônio público, para a abertura e mundialização da economia. Transferiu capitais do setor produtivo para o setor especulativo, além de reduzir a capacidade de regulação dos Estados e retrain as políticas públicas sociais (SADER, 2009).

## **1.2 A hegemonia do capital**

O neoliberalismo tem imperado nos últimos 30 anos como um modelo hegemônico, conduzido principalmente pelo “império” americano. Substituiu o modelo de Keynes que apresentou esgotamento econômico principalmente em função do excesso de regulamentações e pelas dificuldades em conciliar o pleno emprego com o controle da inflação. Em virtude dessa extenuação, o modelo neoliberal trouxe uma reorganização ao sistema capitalista de acordo com os princípios liberais, porém reciclados para essa nova etapa histórica. Segundo Santos (2008), este modelo tem como principais preceitos a liberdade dos mercados financeiros; privatizações; desregulamentação e a submissão do Estado à economia do grande capital.

Com o fim da “guerra fria”, a história passa a ser constituída pela hegemonia unipolar americana. O conflito que se travava entre o totalitarismo (estatal) e a democracia (liberal) se extingue e com isso tem-se a passagem para a hegemonia neoliberal, “uma vitória do liberalismo, não apenas como política econômica, mas como concepção do mundo e da história, incluindo o Estado e o sistema político” (SADER; LEHER, 2006, p. 3).

“Liberado das trevas, o capital migrou fortemente para o setor financeiro por intermédio da compra de papéis das dívidas dos Estados e da circulação nas bolsas de valores”. (SADER, 2009, p. 59). Assim, o novo modelo substituiu o processo de desenvolvimento econômico pelo processo de “estabilidade” financeira e obteve o controle da inflação “à custa do aumento exponencial da dívida pública e das altas taxas de juros”. (SADER, 2009, p. 59). Desta forma, o modelo de “acumulação flexível” foi valorizado como um modelo capaz de trazer “estabilidade financeira, saneamento das finanças públicas e promoção de um novo ciclo de modernização e expansão da economia” (SADER, 2009, p.59).

[...] Se é certo que a inflação foi controlada, seu preço foi muito alto: brecou a possibilidade de retomada do desenvolvimento econômico, produziu o mais intenso processo de concentração de renda que o continente já conheceu, gerou enormes déficits públicos, expropriou direitos fundamentais da maioria da população – antes de tudo, o direito a empregos formais –, elevou exponencialmente o endividamento público e, além disso, fragilizou as economias da região [América Latina], que passaram a ser vítimas indefesas de ataques especulativos [...] (SADER, 2009, p.51).

O Estado está presente para dar sustentação política e jurídica ao processo de desregulamentação e privatizações ao eliminar as restrições ao acúmulo de riquezas e ao propiciar a transferência de capitais do setor produtivo para o setor especulativo. Em conseqüência, tem-se a redução drástica de sua responsabilidade com as políticas sociais, intensificando a miséria social. De acordo com Sader (2008b), estruturou-se “a hegemonia do capital financeiro, sob a forma do capital especulativo, fazendo com que mais de 90% dos movimentos econômicos se deem não na esfera da produção ou do comércio de bens, mas na compra e venda de papéis, nas Bolsas de Valores ou de papéis das dívidas públicas dos governos” (p.2). O neoliberalismo irrompeu uma busca desenfreada pelo lucro fácil, valorizando mais o capital fictício do que a produtividade, além de não associar a acumulação produtiva diretamente à capacidade de consumo da sociedade.

No entanto, o modelo neoliberal, por suas próprias características intrínsecas, não conseguiu criar as bases sociais de sua reprodução e legitimação. A desregulamentação, tendo como mola propulsora o destravar de todos os obstáculos à livre circulação do capital, levou – como hoje se sabe claramente – à canalização de vultosos recursos não para o setor produtivo, mas para o financeiro, no qual o capital obtém lucros mais elevados, com muito maior liquidez e quase sem pagar impostos. Unidos à abertura acelerada das economias, produziu não apenas um intenso processo de concentração de renda, de exclusão de direitos formais dos trabalhadores e de desemprego, como também de desindustrialização das economias do continente [americano] (SADER, 2009, p.50-51).

Esse modelo de apologia ao mercado como espaço principal para organizar a vida coletiva – advogando fervorosamente a privatização de empresas públicas, pois o mercado, como mecanismo de regulação, poderia ser mais eficiente do que o Estado – foi defendido pelos organismos internacionais durante o início da década de 1990. Porém, essas políticas a favor do mercado apresentaram sérias consequências sociais, como o aumento da pobreza e do desemprego, baixo crescimento econômico, crises, endividamentos, recessões e ajustes fiscais. Além destes fatos, segundo Martins (2009, p. 59), o projeto ortodoxo neoliberal “não foi capaz de gerar os determinantes objetivos e subjetivos necessários à consolidação de uma base de apoio político dentro e fora da classe dominante”.

Esse quatro possibilitou a mudança do modelo de sociedade vigente, redefinindo, ao final do século XX, aspectos importantes tanto no plano econômico quanto no plano político, constituindo um novo compromisso social que pudesse ser mais duradouro do que o que se vivenciou nos anos 1980, e que fosse também “capaz de conter a explicitação dos antagonismos de classe e administrar os conflitos intra e inter classe em estado latente, em várias partes do mundo, convertendo-os em padrões aceitáveis para a ordem capitalista” (MARTINS, 2009, p. 60). Surgem, assim, críticas a esse modelo, principalmente pelos antigos defensores desse projeto: o FMI e o Banco Mundial, que o denominam de “neoliberal radical”. Foi Joseph Stiglitz (então economista-chefe do Banco Mundial) quem intensificou a crítica de insatisfação com as consequências desse modelo econômico. Na verdade, a proposta não é de mudança, de questionamentos aos pressupostos do capitalismo, mas um realinhamento do projeto neoliberal que pudesse recuperar o crescimento econômico sem que ocorresse muita resistência, buscando uma coesão e consenso. O que se estruturou, portanto, com a denominação de “Terceira Via” (ou, segundo Martins (2009, p. 62): “ ‘centro radical’, ‘centro-esquerda’, ‘nova esquerda’, ‘nova



socialdemocracia', 'socialdemocracia modernizadora', 'governança progressiva' “), foi uma reinterpretação da ortodoxia neoliberal, em que se manteve o conteúdo e os princípios, mas se reestruturou a forma e as estratégias de ação. Para Antunes (2005, p. 99) “[...] a ‘Terceira Via’ acaba configurando-se como a preservação do que é fundamental do neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz socialdemocrático cada vez menos acentuado”. Este projeto de sociabilidade “democrática” foi sistematizado pelo sociólogo inglês Anthony Giddens e apresenta como característica:

[...] negar o conflito de classes e até mesmo a existência dessa divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal, ou seja, na “conciliação” de interesses de grupos “plurais” na alternância de poder entre os partidos políticos “renovados”, na auto-organização e envolvimento das populações com as questões ligadas às suas localidades, no trabalho voluntário e na ideologia da responsabilidade social das empresas (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.15).

Segundo Martins (2009), três estratégias de ação do programa são importantes para a “consolidação da hegemonia burguesa” (p.71) e merecem destaque neste trabalho. São elas: a “sociedade civil ativa”, o “novo Estado democrático” e o “individualismo como valor moral”.

Um dos principais focos do novo programa é o apelo à responsabilidade social dos indivíduos ou dos grupos ou comunidade, visando desconfigurar os efeitos da exploração a que são submetidos os trabalhadores mundiais em consequência da precarização das relações de trabalho e do desemprego estrutural. Este apelo à responsabilidade social tem como base a noção de sociedade civil “enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado” (NEVES ; SANT’ANNA, 2005, p.38).

A “sociedade civil ativa” seria o espaço de encontro com o outro e de realização do “eu” no sentido da promoção da coesão social. Cada um, movido por sua individualidade, entraria em contato com outros indivíduos formando grupos de diferentes tipos que dialogam entre si (MARTINS, 2009, p. 72).

Assim, ao pautar as relações sociais na tolerância, no diálogo entre os indivíduos, retiram-se os antagonismos e os conflitos de classe como referências para a dinâmica da sociedade civil, as classes sociais deixam de existir e o mundo passa a ser marcado pelas diferenças entre os grupos e indivíduos, e não entre as classes sociais.

Assim, a “sociedade civil ativa” enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado, deveria se tornar um instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos que foram perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre os diversos grupos (sindicalistas, empresários, ativistas de ONG) de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção (MARTINS, 2009, p.74).

Em parceria com o Estado, os grupos e organizações empresariais atuariam ativamente na constituição dessa sociedade em que devem prevalecer os valores de colaboração, de responsabilidade social e de liberdade para as escolhas individuais.

A proposta do “novo Estado democrático” seria uma crítica tanto ao “Estado máximo” do Estado do Bem-Estar Social quanto à ideia do “Estado mínimo” do neoliberalismo radical. Com a reforma da aparelhagem estatal, pretende-se “apenas” um Estado gerencial. “Consiste em ajustar o tamanho da aparelhagem de Estado e de suas possibilidades de intervenção econômica e social segundo um formato mais flexível baseado nos parâmetros de qualidade e eficiência empresariais na atualidade” (MARTINS, 2009, p.77). Segundo Lima e Martins (2005), a reforma do Estado seria pautada nos seguintes aspectos: “descentralização administrativa, democratização, transparência, eficiência administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais” (p.51).

Para que o Estado constitua seu modelo gerencial deve se aproximar da esfera privada, modelo de eficiência e eficácia administrativa. Assim, a proposta de governabilidade da Terceira Via está relacionada à articulação entre a esfera estatal e a esfera privada na constituição de um caminho único, qual seja: promover condições para a sobrevivência do capitalismo.

A reconfiguração do papel do Estado articulada com a nova função da sociedade civil reforçam a intenção da Terceira Via de “preservar princípios muito caros ao liberalismo, quais sejam a defesa da liberdade individual, o Estado como instância acima e imune aos conflitos de classes, a economia livre de um controle rígido e a naturalização das desigualdades” (LIMA; MARTINS, 2005, p 52).

Com o objetivo político de articular as “estratégias de ação do capital sobre a cidadania” (p.88) é que a Terceira Via apresenta o “individualismo como valor moral radical” associado à “sociedade civil ativa” e ao “novo Estado Democrático”. “Para a Terceira Via, o novo ordenamento social e político deveria privilegiar a libertação

psicológica dos indivíduos das pressões exercidas pelo excesso de regulamentações presentes no mundo” (MARTINS, 2009, p. 88). Com o respeito à individualidade, ou seja, com a liberdade de fazer escolhas e opções de vida, sem imposições e controles externos (família, sociedade e Estado), sem códigos disciplinares impostos, os sujeitos tornam-se mais ativos, criativos e independentes. “O objetivo é criar uma geração nova de adultos com o espírito empreendedor, iniciativa individual e com senso de responsabilidade social, isto é, um cidadão reflexivo” (p.88).

Desta forma, seriam os indivíduos que, através de sua capacidade e competência, mobilizariam formas de solucionar os problemas sociais tais como a pobreza, o desemprego, a exclusão social. Ao se analisar essa proposta de forma crítica, o que se percebe é a intensificação do individualismo, na capacidade de se autogovernar, de realizar seus objetivos de vida, independente das condições sociais concretas que o rodeiam, assim como o objetivo de “construir uma certa consciência política que não permita ao indivíduo compreender seu papel sociopolítico-econômico no mundo a partir de sua posição nas relações de produção” (LIMA; MARTINS, 2005, p.61) e de instigar a união e organização entre indivíduos ou grupos, “sem que isso signifique incentivo a níveis mais elevados de consciência política e a senso de pertencimento a uma classe social” (LIMA, 2005, p.62).

Assim, a Terceira Via desresponsabiliza o capital, desresponsabiliza a história e responsabiliza os sujeitos e suas associações pela garantia da estabilidade social, política e psicológica profundamente abalada pela eliminação de um horizonte de transformação (LIMA; MARTINS, 2005, p.62).

Seguindo o curso das propostas da Terceira Via, descritas acima, a mundialização financeira aprofunda a hierarquização dos países que centralizam a riqueza e amplia as desigualdades sociais, mantendo inalteradas as relações de exploração, sem que se vislumbre qualquer possibilidade de serem abolidas, principalmente nos países periféricos.

Segundo Iamamoto (2008), a mundialização financeira, forma de estrutura atual de organização da economia mundial, se organiza com a fusão do capital bancário com as grandes indústrias, formando uma “dominação *oligárquica financeira*” (p.101). Esse monopólio capitalista apoia-se na dívida pública, assumindo a liderança do

processo de acumulação. A mundialização financeira tem como proposta em seu discurso a homogeneização do curso do capital, da ideologia dominante e das mercadorias, mas, para que essa “suposta” homogeneização se concretize, necessitam das imensas desigualdades econômicas e sociais. É se apoiando no baixo desenvolvimento e nas dificuldades econômicas dos países periféricos, que os países centrais impõem uma dominação através do desemprego intenso, da precarização e flexibilização das condições de trabalho, do ajuste salarial e da redução das políticas de proteção ao trabalhador. Essa desregulamentação da área financeira é imposta, portanto, ao mercado de trabalho e à área social.

Desta forma, o capital financeiro se mantém através de políticas de gestão, da intensificação e extensão das jornadas de trabalho, da redução de mão de obra, da excessiva valorização do individualismo e da competitividade entre os trabalhadores, reduzindo sensivelmente a ação dos sindicatos e a imensa desregulamentação dos direitos trabalhistas. Esse processo é intensificado pela mundialização financeira que tem como base a exploração do trabalhador e a intensificação das desigualdades sociais (IAMAMOTO, 2008).

O capital, em seu movimento de valorização, produz a sua *invisibilidade do trabalho e a banalização do humano*, condizente com a indiferença ante a esfera das necessidades sociais e dos valores de uso. Potencia exponencialmente as desigualdades inerentes a essa relação social, as quais são hoje impensáveis sem a ativa intermediação do Estado capitalista e das políticas econômicas e sociais implementadas (IAMAMOTO, 2008, p. 53).

O capital se apresenta, portanto, coisificado, como dinheiro e mercadoria, eliminando as relações sociais presentes no processo produtivo. Marx (1985), ao falar sobre o processo de valorização, argumenta que o capitalista não tem em vista apenas o *valor de uso* (produto que possa ser utilizado para uso próprio), mas também o valor de troca, ou seja, “quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho” (p. 155). Sendo a mercadoria um produto do trabalho, o seu valor é determinado pelo total de trabalho socialmente necessário para produzi-la. Assim, este “a mais” gerado pelo operário estabelece a base para o

sistema capitalista. Considera-se como mais-valia<sup>3</sup> o valor que o trabalhador gera além do valor de sua força de trabalho.

Ao vender sua força de trabalho, a qual é apropriada pelo capitalista como qualquer outra mercadoria, o produto de seu trabalho deixa de lhe pertencer. Porém não é só o produto que não lhe pertence, ele não decide mais sobre o horário nem o ritmo de seu trabalho, obedecendo a um comando externo a si mesmo. O produto de seu trabalho surge com um poder separado de sua força de trabalho.

Por um lado temos a mercadoria que além de possuir valor de uso, apresenta também valor por si mesma, ou seja, mais-valia, e por outro, o processo de produção além de ser uma ação coletiva orientada para um objetivo, é também processo de valorização. O processo de valorização se dá porque o trabalhador produz mais do que foi calculado, ou seja, a força de trabalho cria um valor superior ao que lhe é pago pelo capitalista.

[...] A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital (MARX, 1996, p. 138).

Além do valor de uso (que está relacionado com as necessidades sociais), na sociedade capitalista o produto possui também valor pertencente a si mesmo, o valor de troca. É o valor de troca que dá ao produto do trabalho sua dimensão materializada, coisificada, transformando as relações sociais de trabalho em mercadorias. Para o capitalista o trabalhador é, também, percebido como capital, pois, se a força de trabalho é vendida através do salário, esta não pertence mais ao trabalhador, mas a quem paga seu salário e extrai a mais-valia (o capitalista), é o trabalho materializado em mercadoria. Desta forma, quem produz para o capital é

---

<sup>3</sup> “O prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador teria produzido apenas um equivalente pelo valor de sua força de trabalho, e a apropriação desse mais-trabalho pelo capital — isso é a produção da mais-valia absoluta. Ela constitui a base geral do sistema capitalista e o ponto de partida para a produção da mais-valia relativa. Com esta, a jornada de trabalho está desde o princípio dividida em duas partes: trabalho necessário e mais-trabalho. Para prolongar o mais-trabalho reduz-se o trabalho necessário por meio de métodos pelos quais o equivalente do salário é produzido em menos tempo. A produção da mais-valia absoluta gira apenas em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona de alto a baixo os processos técnicos do trabalho e os agrupamentos sociais” (MARX.1996, p. 138).

visto como produtivo. Trabalho produtivo não é apenas o trabalho matéria, mas todo produto do trabalho que tem valor de uso e de troca, ou seja, que produz mais-valia.

Marx (1999) denomina de *capital fetiche* a forma mais coisificada do capital, o dinheiro que gera dinheiro (D-D'). Esse processo de alienação da relação do capital tem como seu ponto extremo o juro como criação de valor do capital, e não o lucro.

A formação do capital a juros, sua separação do capital industrial, é produto *necessário* do desenvolvimento do capital industrial, do próprio modo capitalista de produção. [...] O valor do dinheiro ou das mercadorias como *capital* não é determinado pelo valor que possuem como dinheiro ou mercadorias, mas pelo quanto de mais-valia que “produzem” para seu possuidor [...] (MARX, 1999, p.204).

O juro cria valor independente do processo de produção e de circulação das mercadorias. “O juro, diferenciado do lucro, representa o *valor da mera propriedade do capital*, isto é, transforma a propriedade de *dinheiro em si* [...], em propriedade do capital e, portanto, mercadoria ou dinheiro em si, em valor que se valoriza a si mesmo” (p.194). Juro é a valorização do dinheiro por si mesmo, “é a propriedade imanente de criar valor”, independente do processo de produção, é o dinheiro (como capital) que, separado do processo de produção, em oposição ao trabalho assalariado, gera mais-valia. “O *juro* e não o *lucro* aparece, pois, como criação de *valor* do capital, brotando do capital, portanto, de sua mera produtividade” (MARX, 1999, p.196). “[...] O capital-dinheiro aparece, na sua superfície, numa relação consigo mesmo, como fonte independente de criação de valor, à margem do processo de produção, apagando o seu caráter antagônico frente ao trabalho” (IAMAMOTO, 2008, p.93).

[...] A reificação do capital – sua manifestação como sujeito não humano coisificado na forma dinheiro, em que aparece numa relação consigo próprio, como motor de seu autocrescimento – ofusca os processos sociais reais mediadores de sua própria produção (IAMAMOTO, 2008, p.100).

Desta forma, a política, a cultura e a sociedade, assim como a economia, são envolvidas pelo processo de acumulação do capital financeiro, reforçando as formas de sociabilidade do capital e encobrindo a dinâmica do trabalho e a intensificação da exploração e expropriação. Mas essa conquista dos investidores financeiros internacionais, que dominam o ritmo de investimento das empresas, a gestão das forças de trabalho e o aspecto do mercado de trabalho, só é possível com a

intervenção das “instâncias políticas dos Estados Nacionais” (IAMAMOTO, 2008, p. 109).

Esse processo [mundialização financeira] impulsionado pelos organismos multilaterais captura os Estados nacionais e o espaço mundial, atribuindo um caráter cosmopolita à produção e consumo de todos os países, e, simultaneamente, radicaliza o desenvolvimento desigual e combinado, que estrutura as relações de dependência entre nações no cenário internacional (IAMAMOTO, 2008, p. 107).

Neste quadro, o Estado assume um papel importante no processo de dominação: tem como função manter a estrutura de classes e as relações de produção, controlar através da repressão as ameaças de insatisfação das classes dominadas e também das frações burguesas dominantes não contempladas com o processo; tem que integrar, através de sua ideologia, as classes dominantes e controlar o conjunto da sociedade.

Portanto, a ideia neoliberal, difundida por alguns teóricos do Consenso de Washington, de que o Estado é mínimo ou perdeu sua força não se comprova na realidade. O Estado continua sendo central e importante para o crescimento das empresas multinacionais.

Os Estados são estratégicos no estabelecimento dos pactos comerciais, dos acordos de investimentos, de proteção à produção produzida no seu território mediante barreiras alfandegárias, na pesquisa e no desenvolvimento de novas tecnologias para subsidiar os interesses empresariais, nos meios de comunicação de massa e na expansão do poder político das entidades internacionais (IAMAMOTO, 2008, p. 122).

O Estado muda a direção de sua intervenção socioeconômica, instituindo regras a favor do capital financeiro. Ele pode não ser tão atuante mediante as exigências sociais, mas é forte para impor suas políticas que estabelecem à redução dos gastos públicos, o desmonte das políticas públicas, a privatização dos bens públicos e a mercantilização dos serviços; subjulgando o conjunto dos trabalhadores que cada vez mais veem suas condições de vida serem restringidas pela redução dos postos de trabalho, pela intensificação e extensão das jornadas de trabalho, pela precarização das condições de trabalho e pelo desemprego.

O “bem-estar” gerado pelo fundo público foi em larga escala substituído por subvenções públicas ao capital. O Estado é privado de vários poderes

transnacionais de controle da mobilidade do capital (particularmente do financeiro e monetário), conforme analisa Harvey (2006):

[...] as operações do Estado passaram a ser disciplinadas pelo capital monetário e financeiro num grau inaudito. O ajuste estrutural e a austeridade fiscal tornaram-se a dominante, e o Estado de certo modo viu-se reduzido ao papel de descobrir maneiras de criar um clima favorável aos negócios (p.94).

O Estado-nação, desta forma, não foi destituído de sua força e poder. Ele possui um papel extremamente importante, através de sua função intervencionista, em alguns segmentos da vida político-econômica. Para Chauí (2006), o Estado precisava se fazer forte para minimizar o poder dos sindicatos e dos movimentos operários através de um aumento da taxa de desemprego e conseqüentemente formando um exército industrial de reserva, e para controlar os fundos públicos retirando-os dos encargos sociais e direcionando-os para investimentos privados.

Um Estado que se afastasse da regulamentação da economia, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulamentação. Em outras palavras, abolição dos investimentos estatais na produção, abolição do controle estatal sobre o fluxo financeiro, drástica legislação antigreve e vasto programa de privatização (p.313).

Apesar do discurso que advoga que uma das características do modelo flexível seria o Estado mínimo, pode-se observar que o intervencionismo estatal continua forte. O Estado, portanto, é:

[...] chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um 'bom clima de negócios', para atrair o capital financeiro e global e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (HARVEY, 2005, p.160).

Conforme o mesmo autor, embora o Estado-nação tenha sido consideravelmente ameaçado como poder autônomo, mantém grande poder de intervir nos fluxos de mercados financeiros e também de sujeitar o trabalho, “enquanto se torna muito mais vulnerável a crises fiscais e a disciplina do dinheiro internacional” (p. 181).

Oliveira (2003) aborda que, mesmo no caso do Brasil, o Estado se torna necessário, pois “institucionaliza” as regras para que o capitalismo possa sobreviver. Não existe um mercado capitalista “livre”, onde o Estado não interferirá. O Estado regula, estabelecendo leis trabalhistas que vão fortalecer um novo modo de acumulação. Segundo o autor, para a estabilidade do capitalismo era necessário que se



estabelecesse um “exército de reserva”, pois este “propiciava o horizonte médio para o cálculo econômico empresarial, liberto do pesadelo de um mercado de concorrência perfeita, na qual ele devesse competir pelo uso dos fatores” (p.38). Além do mais, era necessário também reduzir o preço da força de trabalho, o que foi feito com a legislação trabalhista que estabelecia o “salário mínimo”, igualando o salário e reconvertendo-o “a um *denominador comum de todas as categorias*, com o que, antes de prejudicar a acumulação, beneficiou-a” (grifo do autor, p. 39).

### **1.3 A expansão do mercado capitalista na América Latina e o desenvolvimento desigual e combinado.**

Não há um modelo básico único de transformação capitalista. Os requisitos intrínsecos do desenvolvimento capitalista de um modelo democrático-burguês, sejam eles econômicos, sociais, culturais e políticos, interagem com os elementos econômicos já existentes (pré-capitalistas) e com elementos pertencentes à situação histórico social. É a partir dessa interação que se apresentam as adaptações, seleções ou interrupção às mudanças capitalistas (FERNANDES, 2006).

O autor adverte para o perigo de se compreender a relação entre transformação capitalista e dominação burguesa nos países que apresentam uma economia “capitalista dependente e subdesenvolvida” através de duas concepções errôneas. A primeira concepção errônea diz respeito ao “caráter evolucionista”, ao entendimento do desenvolvimento como um *continuum* evolutivo. Essa concepção traz a ideia de que o subdesenvolvimento seria uma etapa para atingir o desenvolvimento, através da revolução burguesa, ou seja, de uma revolução anticolonial, superando a transição neocolonial. Assim, os países centrais estariam em uma posição superior, que se caracterizaria pelo intenso desenvolvimento do aparelho produtivo, posição essa que deveria ser alcançada pelos países periféricos. Esta abordagem reforça a posição de que o subdesenvolvimento corresponderia a uma posição de desenvolvimento pré-industrial e ignora que a expansão capitalista dos países dependentes sempre se remodelaria pelos domínios das “economias capitalistas centrais e do mercado capitalista mundial” (FERNANDES, 2006, p. 339).

Oliveira (2003) também faz uma crítica a essa posição dualista, como se houvesse uma polarização entre o “moderno” e o “atrasado” e que essas fossem posições “realmente” antagônicas. Critica a posição que considera o subdesenvolvimento como um estágio do capitalismo, no qual as economias periféricas pré-industriais ainda estariam num processo de evolução, para, um dia, atingirem o “total” desenvolvimento capitalista. Segundo o autor, essa forma de compreender a posição dos países periféricos não leva em conta que o subdesenvolvimento é necessário para a expansão do capitalismo, ou seja, é uma “produção da expansão do capitalismo” (p.33). O que o autor coloca é que essa oposição é meramente formal, e que o “arcaico” e o “moderno” convivem e se “retroalimentam”. “[...] de fato, o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado “moderno” cresce e se alimenta da existência do “atrasado”, se se quer manter a terminologia” (p.32). Desta forma, o termo subdesenvolvimento não é imparcial, pois seu prefixo “sub” revela uma posição inferior que os países da América Latina possuíam com relação aos países centrais. Não é um estágio anterior, mas uma condição menor na hierarquia da “divisão internacional do trabalho *capitalista*” (OLIVEIRA, 2003, p. 128).

[...] as economias pré-industriais da América Latina [na grande maioria dos casos] foram criadas pela expansão do capitalismo mundial, como uma reserva de acumulação primitiva do sistema global, em resumo, o “subdesenvolvimento” é uma formação capitalista e não simplesmente histórica (OLIVEIRA, 2003, p.33).

Além disso, Oliveira (2003) chama atenção que ao se reforçar a dependência aos países centrais, se “fecha os olhos” às características internas das estruturas de dominação, que ao se aliarem ao capital, reforçam o caráter dependente das estruturas de acumulação.

A segunda suposição errônea sobre o conceito de subdesenvolvimento, de acordo com Fernandes (2006), é aquela que deixa de considerar um fato importante: para que o desenvolvimento capitalista nos países periféricos ocorra é necessária a ruptura com a dominação externa. Pode-se fazer essa crítica, por exemplo, à versão desenvolvida por Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto (*apud* FERNANDES, 2006), que defendiam a articulação entre capital nacional privado, capital internacional e Estado. Para estes autores a crise da industrialização latino-americana deveria ser resolvida com a aceitação “do capital estrangeiro que traria a

poupança externa sob a forma de tecnologia industrial ou moeda mundial, superando a escassez nacional de divisas” (MARTINS, s/d, p. 156). Acreditavam, portanto, que o crescimento econômico traria uma melhoria da renda da população e a diminuição das desigualdades. Porém Fernandes (2006) ressalta que desde que a dominação continue, o desenvolvimento capitalista nos países periféricos será sempre dependente.

Marini (2005) sinaliza, assim como Fernandes (2006), que a economia latino-americana apresenta particularidades que, apesar de serem vistas como insuficiências ou deformações, e de realmente se tratar de um “desenvolvimento insuficiente das relações capitalistas” (p. 138), essa concepção precisa reconhecer os aspectos concretos de um contexto que provavelmente nunca alcançará o desenvolvimento das economias capitalistas centrais. Sendo assim, “mais do que um pré-capitalismo, o que se tem é um capitalismo *sui generis*, que só adquire sentido se o contemplamos na perspectiva do sistema em seu conjunto, tanto em nível nacional, quanto, e principalmente, em nível internacional” (p.138).

### 1.3.1 O desenvolvimento capitalista na América Latina

Para entendermos esse processo de dependência dos países da América Latina, e mais especificamente do Brasil, faz-se necessário uma compreensão do desenvolvimento capitalista nesses países. Fernandes, em seu livro *A revolução burguesa no Brasil* (FERNANDES, 2006), apresenta as três fases pelas quais o capitalismo brasileiro passou: a fase do mercado capitalista moderno, a fase do capitalismo competitivo e a fase do capitalismo monopolista.

A fase de expansão do mercado **capitalista moderno**, que é na verdade, a fase de transição neocolonial, se delinea “da Abertura dos Portos até aos meados ou à sexta década do século XIX” (tendo como referência a comprovação histórica da crise do sistema escravagista) (p. 263-264). Esta fase apresenta três enlances: a) “o enlace da economia interna com o mercado mundial e com o mercado externo hegemônico (no caso, o da Inglaterra)”. Com essa união “o novo tipo de mercado preenche a função de injetar na economia brasileira dinamismos externos bastante fortes, que o convertiam em um polo de crescimento econômico acelerado”. Esse

novo mercado tinha como função “absorver e reorientar o impacto modernizador” através da importação do desenvolvimento econômico capitalista. Era necessário, portanto, que a economia interna se aliasse institucionalmente com o mercado mundial e com o mercado hegemônico externo, fazendo a passagem da “satelitização colonial para a satelitização pelos mecanismos do mercado” (p. 264); b) “O enlace do mercado capitalista moderno à cidade e à sua população”, adquirindo vida própria; c) “O enlace do mercado capitalista moderno com o sistema de produção escravista”. Houve uma mudança funcional e estrutural da relação entre o sistema colonial e o mercado capitalista moderno. No sistema colonial a regulação econômica do fluxo de expropriação colonial ocorria de “fora para dentro”, sem intervenção reguladora do mercado, e o excedente econômico era drenado inflexível e severamente. Com o mercado capitalista moderno, “as parcelas do excedente econômico, retiradas dentro do país, iriam encontrar formas de aplicação reprodutiva fora do circuito da produção escravista (p.265); assim, o novo mercado incentivou e ativou a “passagem do entesouramento tradicionalista e da acumulação estamental para transações especulativas mais abstratas e complexas [...]” (p.265-266). Por outro caminho, o mercado capitalista também cresce internamente, de forma “horizontal”, com a imposição do comércio interno dos bens produzidos pela cultura artesanal. Este processo marca um padrão de desenvolvimento neocolonial muito diferente do padrão colonial de desenvolvimento, pois, através do desenvolvimento neocolonial “[...] a cidade sai do marasmo econômico e passa, com vigor crescente, a satelitizar tanto o fluxo e o crescimento do comércio interno quanto a produção escravista em geral” (p. 266).

A organização estrutural resultante criou uma economia articulada (economia urbana–comercial articulada com a economia agrária), dotada de atividades desenvolvimentistas próprias e de potencialidades de crescimento a longo prazo, levando a “uma autêntica revolução urbana, que iria germinar de modo lento e descontínuo” (p. 266). Havia, portanto, a convivência concomitante do setor agrário (de propriedade servil e com sistema de produção escravista), com os novos grupos econômicos que aproveitavam as “oportunidades abertas pela eclosão e disseminação do mercado capitalista moderno, como se ali estivesse o padrão de desenvolvimento capitalista ideal”. (p 267)

A fase de constituição do **capitalismo competitivo** se evidencia pela solidificação e propagação desse mercado capitalista moderno, diferenciando, portanto, através de seu funcionamento, o sistema econômico. “Ela compreende, pois, tanto o período de consolidação da economia urbana–comercial quanto à primeira transição industrial verdadeiramente importante”. Sua delimitação pode ir “da sexta década ou do último quartel do século XIX até a década de 1950, no século XX” (p.264). Nesse contexto de expansão comercial, em conformidade com o capitalismo internacional, o Brasil se estabelece como sustentação do sistema manufatureiro europeu e abre caminho para o surgimento da grande indústria. Começaram a produzir e exportar bens primários, em troca de manufaturas de consumo, e em virtude de suas reservas de recursos e potencialidades, o país tornou-se atraente para nações como Inglaterra, França, Alemanha e Estados Unidos.

De um lado, o que estava presente no desenvolvimento induzido era a adaptação de mudanças específicas da economia brasileira aos processos em expansão das economias centrais; por outro lado, a articulação dependente com as economias centrais inibia o desenvolvimento capitalista autônomo. Não existia uma intenção real tanto da aristocracia agrária e do alto comércio quanto das nações hegemônicas de absorção do setor “arcaico” pelo setor “moderno”, ou seja, estavam empenhadas em manter a economia brasileira como uma economia dependente no nível mundial e nacional.

[...] enquanto se constitui, se consolida e se expande, tal economia competitiva [articulada] tende a redefinir e a fortalecer os liames de dependência, tornando impossível o desenvolvimento capitalista autônomo e autossustentado. [...] a história do mercado comanda a história econômica, social e política, até que ele, sem passar propriamente para segundo plano, engendra finalmente uma transição mais complexa, na qual as funções dinamizadoras da transformação capitalista passarão a nascer das relações capitalistas de produção propriamente ditas (p. 281).

As próprias condições estruturais, funcionais e históricas do padrão de desenvolvimento de uma economia capitalista competitiva reduziram suas potencialidades dinâmicas em função da dupla articulação: internamente, entre o setor “arcaico” e o setor “moderno” e, externamente, “através da articulação do complexo econômico agrário–exportador às economias capitalistas centrais”. (p. 283)

Essa dupla face da dominação capitalista – a burguesia brasileira e o imperialismo - determina a articulação e a conformidade de interesses díspares, acarretando um estado de acordo permanente de tais interesses entre si. Essa conciliação se estrutura como um “bloqueio” insuperado que pode realizar as “revoluções econômicas”, pertencentes às várias mudanças capitalistas, porém, o que não consegue é levar qualquer revolução econômica à ruptura como padrão de desenvolvimento capitalista dependente.

A transição para o **capitalismo monopolista** nas economias centrais, que alcançou seu primeiro momento de clímax no período da Primeira Guerra Mundial, foi difícil, com fortes tensões resultantes da competição entre as economias capitalistas avançadas, tanto no nível econômico, como nos níveis tecnológico e financeiro.

Após a crise de 1929 e antes e depois da Segunda Guerra Mundial se deu uma incorporação intensa das nações periféricas às nações hegemônicas e centrais através da produção (pela periferia) de matérias-primas necessárias ao desenvolvimento econômico do capitalismo monopolista. Segundo Marini (2005), a indústria moderna, para se estabelecer solidamente necessitava de uma grande quantidade de produtos agrícolas disponíveis para a população envolvida na atividade industrial. Foi, portanto, contando “com os meios de subsistência de origem agropecuária, proporcionados de forma considerável pelos países latino-americanos” (p. 143) que os países industriais se estabeleceram como produtores mundiais de manufaturas, intensificando a divisão do trabalho. Oliveira (2003) também aborda a importância da combinação entre o setor agrícola e o setor industrial na concentração de renda da economia brasileira. Para esse autor, a manutenção do padrão “primitivo” do setor agropecuário foi necessária para o crescimento industrial por dois fatores: primeiro por fornecer “os maciços contingentes populacionais que iriam formar o ‘exército de reserva’ das cidades, permitindo uma redefinição das relações capital-trabalho, que ampliou as possibilidades da acumulação industrial” (p.46); segundo, por rebaixar o custo real da alimentação com a diminuição do custo de reprodução da força de trabalho rural.

Mas a contribuição da América Latina foi além da disponibilidade de produtos agrícolas para o sustento da população, ela contribuiu também “para a formação de

um mercado de matérias-primas industriais, cuja importância cresce em função do mesmo desenvolvimento industrial” (MARINI, 2005, p. 143).

Sendo assim, retomando a exposição de Fernandes (2006), a periferia se modificou com o objetivo de se tornar um “mercado atrativo e uma área de investimentos promissores”, o que levou as grandes corporações a competirem entre si pelo “controle da expansão induzida” das economias periféricas (p. 296). Nesse curso de transformações, o capitalismo no Brasil caracterizou-se “pela reorganização do mercado e do sistema de produção, através das operações comerciais, financeiras e industriais da ‘grande corporação’” (que apresenta o domínio estrangeiro, mas também com participação estatal ou mista).

Como essas nações não possuíam as condições internas<sup>4</sup> que possibilitassem a mudança do padrão de desenvolvimento através de “conquista econômica”, a estratégia possível consistiu:

[...] na penetração segmentada, como técnica de ocupação do meio, de alocação de recursos materiais e humanos, ou de controle econômico. Foi através dessa técnica que as grandes corporações se instalaram e expandiram nessa imensa parte da periferia, assumindo o controle parcial, mas em intensidade da exploração e da comercialização internacional de matérias-primas, da produção industrial para o mercado interno, do comércio interno, das atividades financeiras etc. (p. 295).

Assim, não era preciso uma profunda mudança na estrutura colonial, neocolonial ou competitiva das economias “hospedeiras” para que as grandes corporações atingissem seus objetivos comerciais, financeiros ou políticos. “[...] essas estruturas lhes eram altamente vantajosas, já que economias desse tipo não dispunham de mecanismos econômicos reativos de autodefesa” (p. 295).

Porém, para que se implementasse e consolidasse esse padrão compósito de hegemonia burguesa era necessário que essas economias apresentassem uma estabilidade política.

---

<sup>4</sup> Segundo Fernandes (2006), essas condições estão relacionadas a índices relativamente altos de concentração demográfica, de renda per capita, de padrão de vida, de diferenciação, integração em escala nacional e de densidade econômica do mercado interno, “de capital incorporado ou incorporável ao mercado financeiro; de modernização tecnológica”; “de estabilidade política e de controle efetivo do estado pela burguesia nativa” etc. (p. 295). Esses requisitos dificultaram a absorção do padrão econômico pertencente ao capitalismo monopolista pelas nações periféricas.

Sem estabilidade política não há *cooperação econômica*, eis a nova norma ideal do comportamento econômico “racional”, que se impõe de fora para dentro, exigindo das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas que ponham “a casa em ordem”, para que pudessem contar com a visibilidade do “desenvolvimento por associação” (FERNANDES, 2006, p. 297).

Com o intuito de que essas condições de estabilidade política sejam alcançadas, as nações hegemônicas e os organismos internacionais irrompem “vários tipos de projetos de assistência” (p. 297). O papel desses projetos é “reprimir os protestos contra as iniquidades econômicas, sociais e políticas, inerentes à transição para o capitalismo monopolista [...], tanto quanto para conjurar ‘o perigo comunista’” (p. 298). Assim, o projeto de modernização proposta pela premissa “desenvolvimento com segurança [...] negligencia ou põe em segundo plano os requisitos igualitários, democráticos e cívico–humanitários da ordem social competitiva, que operariam, na prática, como obstáculos à transição para o capitalismo monopolista” (p. 298).

Com todas essas “exigências”, é apenas na década de 1950 que a economia brasileira realmente se incorpora ao crescimento do capitalismo monopolista no exterior “como um de seus polos dinâmicos na periferia” (p. 299). Esse processo se concretiza tanto no governo Kubitschek quanto nos governos militares pós 1964. Apesar de apresentarem aspectos diferentes, ambos criam condições estruturais e dinâmicas que propiciam “a implantação e a consolidação seja das grandes corporações, consideradas isoladamente, seja do padrão de desenvolvimento capitalista–monopolista que elas pressupõem” (p. 301).

Esse fato demonstra que a burguesia brasileira não conseguiu efetivar sozinha a revolução industrial, pois esta só se deu via burguesia internacional. Apesar de ter alternativas para organizar a política econômica em outras direções (“dentro do capitalismo e fora dele”), quando estas direções surgiram de forma frágil e grosseira, foram severamente reprimidas pela “iniciativa privada”, nacional e estrangeira. O setor estatal, apesar de sua relevância “relativa na estrutura e nos dinamismos da economia”, não auxiliou na contenção das “pressões privatistas internas e externas, de orientação ultraconservadora e ‘puramente racional’ (isto é, extranacionalista)”. (p. 305). Pelo contrário, o estatal assume o fortalecimento da iniciativa privada e auxilia no desenvolvimento das grandes corporações privadas e do capitalismo monopolista.



Ele próprio iria absorver, nos níveis organizatório, tecnológico e político, o “modelo” da grande corporação capitalista, convertendo-se, com grande rapidez e flexibilidade, na espinha dorsal da adaptação do espaço econômico e político interno aos requisitos estruturais e dinâmicos do capitalismo monopolista (p. 305).

Na verdade, o Estado passa a ser representativo de um “capitalismo de Estado” que serve de instrumento apenas para os interesses privados (nacionais e estrangeiros). A burguesia “ao lograr o controle completo da máquina estatal, colocaram-na a serviço da revolução econômica requerida pela ‘captação da poupança externa’ e pela ‘internacionalização’ da economia brasileira, sob o capitalismo monopolista” (p. 305-306). O Estado retrata, “historicamente, tanto no plano econômico quanto no plano militar e político, os interesses sociais e as orientações econômicas ou políticas das classes que o constituem e o controlam” (FERNANDES, 2006, p. 306).

Ressalta Oliveira (2003), que a intervenção do Estado ocorre “na fixação de preços, na distribuição de ganhos e perdas entre os diversos estratos ou grupos das classes capitalistas, no gasto fiscal com fins direta ou indiretamente reprodutivos, na esfera da produção com fins de subsídio a outras atividades produtivas” (p.40). Desta forma, o papel do Estado é dar condições para que a acumulação capitalista industrial possa se intensificar no âmbito das empresas.

### 1.3.2 Os ajustes necessários ao estabelecimento do capitalismo monopolista

No processo de ajuste para o capitalismo monopolista, Fernandes (2006) analisa três questões importantes. A primeira está relacionada com a crise do poder burguês no plano econômico; a segunda com as consequências sobre a economia brasileira do novo padrão de desenvolvimento e a terceira com o espaço político.

A primeira questão apresenta como argumento o fato de que as crises enfrentadas pela oligarquia agrária eram crises de conjuntura e históricas, relacionadas com os processos de rearticulação do poder da classe da burguesia, sempre harmonizando os vários setores e as elites, ou seja, sem mudanças nas bases da dominação burguesa.

A solidariedade de classe, expressa na defesa pura e simples do *status quo* (girando, com frequência, em torno da ‘defesa’ da *propriedade privada e da iniciativa privada*), sempre foi suficiente para orientar os arranjos e as

composições dos setores oligárquicos ‘tradicionais’ ou ‘modernos’ com demais setores. [...] todos esses setores se viam forçados a manter alianças fundamentais (visíveis ou não), que punham a solidariedade de classe em primeiro lugar e anulavam, sub-repticiamente, os conflitos *setoriais ou partidários* aparentemente intransponíveis (p. 307).

Portanto, os elementos essenciais do processo de superação da crise foram: em primeiro lugar “a capacidade da iniciativa privada interna de captar as irradiações econômicas das grandes corporações, das nações capitalistas hegemônicas e do mercado capitalista mundial” (p. 309). Assim, a partir do momento em que a iniciativa privada interna demonstrou interesse nos novos rumos de transformação capitalista; foi implementado um aumento da presença externa, acelerando a revolução industrial e favorecendo a eficiência e estabilidade do poder burguês nas economias capitalistas periféricas. Em segundo lugar, “a capacidade de mobilização social e política da burguesia *como classe possuidora e privilegiada*” (p. 309). Os proletariados, definidos por Fernandes como a “classe dos outros” eram percebidos como “o inimigo natural” e desta forma foram o “alvo” de atitudes agressivas autodefensivas, ou seja, transferiu-se o foco da preocupação para um “bode expiatório”, pois a principal ameaça estava presente na própria classe dominante. Em terceiro lugar, “a possibilidade de converter o Estado em eixo político da recomposição do poder econômico, social e político da burguesia, estabelecendo-se uma conexão direta entre dominação de classe, concentração do poder político de classe e livre utilização, pela burguesia, do poder político estatal daí resultante” (p. 309). Assim, somente as classes médias e altas chegam a participar realmente dos ganhos proporcionados pelo desenvolvimento capitalista, sendo a maioria da população excluída desse processo.

A segunda questão diz respeito às consequências e repercussões do novo padrão de desenvolvimento capitalista sobre a economia brasileira. O capitalismo monopolista no Brasil não surge abrindo um caminho próprio e eliminando as estruturas econômicas antigas e rudimentares, trazendo novas estruturas econômicas e reciclando o que poderia ser aproveitado. “Vindo de fora, ele se superpõe, como o *supermoderno* ou o *atual*, ao que vinha de antes, ou seja, o ‘moderno’, o ‘antigo’ e o ‘arcaico’, aos quais nem sempre pode destruir e, com frequência, precisa conservar” (p. 314). Desta forma, precisa se adaptar para conviver com uma diversidade de estruturas econômicas preservadas, capitalistas ou extracapitalistas.

Fernandes (2006) sinaliza que o espaço econômico estratégico das economias capitalistas periféricas localiza-se nas economias capitalistas centrais, de modo que o fundamental é arregimentado de dentro para fora para servir às necessidades e ao crescimento do mercado capitalista mundial. O comércio externo dita as regras não só para o excedente econômico, mas para também para as riquezas materiais ou humanas, essenciais ou secundárias. O capitalismo monopolista leva a um desenvolvimento perverso e cada vez mais desigual da periferia, aumentando a dependência e aprofundando o “subdesenvolvimento relativo”. Como intensifica o crescimento com “recursos internos”, “infunde novas distorções estruturais e dinâmicas no processo de acumulação capitalista” (p. 318).

[...] Isso se revela particularmente grave em duas esferas: 1º) as fortes compressões conjunturais dos salários dos trabalhadores; 2º) desinflatores e outras técnicas de transferência de renda que amparam, sistematicamente, os que podem “fazer poupança”, isto é, todos aqueles que estão fora e acima da economia popular. Em contraste, o pequeno e exclusivo exército dos “ricos”, “poderosos” e “modernos” – os grupos de rendas altas –, além de participar direta e desigualmente da prosperidade induzida de fora, encontra novas facilidades de elevação da renda, graças a uma política econômica e financeira delineada para fazer dele um dos eixos dinâmicos da transição. Ele se projeta assim, naquilo que se poderia descrever como a “conexão positiva” do padrão de desenvolvimento capitalista–monopolista dependente (p. 318).

Portanto, não é no desenvolvimento desigual que se encontra o impacto negativo fundamental. Para Fernandes (2006), o principal é que o industrialismo e o crescimento capitalista trazem também uma dependência econômica com relação às nações capitalistas hegemônicas e ao mercado mundial que, se mantidas as condições atuais do capitalismo, não poderá ser eliminada. A dependência econômica com relação às nações capitalistas hegemônicas é a “materialização” do desenvolvimento desigual que constitui o sistema capitalista.

O autor demarca o momento de intensificação da dependência econômica com o surgimento do moderno imperialismo, sob a hegemonia dos Estados Unidos, que teve seu início, na América Latina, na década de 60, com as empresas corporativas indo ao encontro das aspirações nacionais de crescimento autossustentado. Desta forma elas foram vistas como uma contribuição para o “desenvolvimentismo”, mas ao se tornarem um polo econômico ativo, essas empresas sobrepujaram as empresas nacionais, tomando parte do processo lucrativo de “recolonialismo”. “Essas empresas trouxeram à região um novo estilo de organização, de produção e

de *marketing*, com novos padrões de planejamento, de propaganda de massa, concorrência e controle interno das economias dependentes pelos interesses externos” (FERNANDES, 1981, p.18). Essas empresas, através de pactos do capital estrangeiro com os “sócios locais”, exercem a posição de liderança conquistada anteriormente pelas empresas locais.

Nesse sentido, até as atividades econômicas diretas do Estado nacional são satelitizadas, pois são absorvidas pela estratégia externa de incorporação e por seus desdobramentos externos. E a iniciativa privada interna, em qualquer proporção significativa, [...] terá de crescer sob o influxo dos dinamismos e dos controles econômicos manipulados, direta ou indiretamente, a partir do desenvolvimento das economias capitalistas centrais e do mercado capitalista mundial (FERNANDES, 2006, p. 319-320).

O imperialismo torna-se “imperialismo total”, sem freios nem fronteiras, a partir de dentro e em todas as direções, inserido na economia, cultura, educação, ciência e tecnologia das sociedades dependentes. “Na verdade, as economias, as sociedades e as culturas latino-americanas [foram] reconstruídas de acordo com os interesses e valores políticos que adquirem uma natureza pervertida nas condições locais” (FERNANDES, 1981, p.24). Tal tendência implica um controle e organização

[...] externa e a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, a comunicação de massa e o consumo de massa, até a educação, a transplantação maciça de tecnologia ou de instituições sociais, a modernização da infraestrutura e da superestrutura, os expedientes financeiros ou do capital, o eixo vital da política nacional etc. (FERNANDES, 1981, p.18).

A terceira e última questão que Fernandes (2006) sinaliza, referente ao curso de ajuste do capitalismo monopolista, diz respeito ao espaço político que permanece democrático apenas para as elites das classes dominantes que compactuam com os interesses econômicos, sociais e políticos e que incentivam a dominação burguesa naquele momento de mudança, o que Fernandes conceitua como “democracia restrita”. Aqueles que divergem desse processo (pertencentes às classes dominantes ou às classes menos favorecidas) estão submetidos à repressão manifesta ou disfarçada, podendo ser condenados ao ostracismo.

Nesse processo “democrático”, o padrão “compósito” é o ponto central. Este significa que a economia brasileira se insere no sistema capitalista subordinada aos interesses econômicos e políticos das nações hegemônicas, mas com articulações internas da própria burguesia brasileira. Esta reproduz as relações de dominação

ideológica e de exploração econômica numa recomposição estrutural de poder que não rompe com a oligarquia, estabelecendo “pactos” entre o setor agrário e a burguesia industrial. “É claro que o crescimento capitalista se dá acelerando a acumulação de capital ou a modernização institucional, mas mantendo, sempre, a expropriação capitalista externa e o subdesenvolvimento relativo, como condições e efeitos inelutáveis” (FERNANDES, 2006, p.339).

Os “pactos” realizados entre a burguesia brasileira e internacional eram vantajosos para ambos: a burguesia nacional, que pretendia manter seus privilégios e interesses conservadores (desde a soberania oligárquica), marca sua posição autocrática no decorrer do processo histórico brasileiro, e a burguesia internacional estabelece parceiros na periferia para fortalecer e levar adiante seu projeto hegemônico. Com isso, Fernandes reforça a ideia de que não existia no Brasil uma burguesia “inocente” ou “fraca”, mas sim autocrática e “interesseira”, isto é, não existia uma burguesia nacional que pudesse romper com o imperialismo. (LIMA, 2005).

[...] Além de exercer a tirania burguesa de forma crua, sem disfarces, tal burguesia não ganha forças para se contrapor às estruturas da dependência e assim poder exercer com plenitude a condição burguesa, isto é, com a autonomia que a especificidade dependente do capitalismo lhe impede. Por isso, ela não consegue assumir localmente a revolução burguesa (LIMOEIRO-CARDOSO, 1995, p. 6).

Limoeiro-Cardoso (1995) reforça ainda que as burguesias dependentes não possuem como projeto a construção da nacionalidade, elas se satisfazem “apenas” com o que é repartido (com as burguesias hegemônicas) do excedente econômico da acumulação máxima possível do capital. “[...] no capitalismo dependente a autocracia é decorrência da própria estrutura compósita da sua burguesia” (p.7).

Fernandes (2006) reforça essa posição argumentando que não existiu um momento de Revolução Burguesa clássica nos países latino-americanos, mas sim uma contrarrevolução, um “fenômeno essencialmente político, de criação, consolidação e preservação de estruturas de poder predominantemente políticas, submetidas ao controle da burguesia ou por ela controláveis em quaisquer circunstâncias” (p.343). Sendo assim, as transformações ocorreram em condições econômicas e histórico-sociais exclusivas, com intensa combinação racional entre desenvolvimento capitalista e autocracia, diferenciando-se do modelo democrático-burguês. O que a

burguesia brasileira e as burguesias das nações hegemônicas queriam era “*manter a ordem, salvar e fortalecer o capitalismo, impedir que a dominação burguesa e o controle burguês sobre o Estado nacional se [deteriorassem]*” (grifo do autor, p.343).

É desta forma que se reconhece que o “movimento histórico” que aconteceu nas quatro décadas após o fim da Primeira Guerra Mundial, levado a termo pela burguesia brasileira, não seguiu o padrão democrático-burguês clássico de revolução nacional. O que se deu, mais especificamente, foi um movimento contrarrevolucionário, contrário aos ideais das “tradições republicanas” dessa mesma burguesia. Nesse período, não ocorreu a formação de uma burguesia brasileira, nem a “crise oligárquica”; o que se deu foi uma reassimilação, pela organização da sociedade de classes, das estruturas econômicas, sociais e políticas de origem oligárquica, ou seja, não houve um “deslocamento” de classes dominantes (FERNANDES, 2006).

[...] a “revolução liberal” de 1930, o Estado Novo e os governos “nacionalistasdesenvolvimentistas” de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek palmilharam a mesma rota, embora suas aberturas políticas para baixo os apresentem sob um manto mais propício, como se fossem exceções que confirmam a regra (FERNANDES, 2006, p. 351).

Cabe registrar, portanto, que a dinâmica de crescimento e desenvolvimento nas sociedades de classes dependentes é sempre decidida pelos fatores externos. Mesmo que seja necessário para esse processo a implicação dos fatores internos, são os fatores externos que, em qualquer fase de formação e evolução, “ditam” como devem ocorrer as transformações nas economias dependentes. Como consequência, temos um permanente processo de “desnacionalização” do crescimento e do desenvolvimento, com limites à integração nacional da economia, da sociedade e da cultura. Não existe interesse dos setores externos de propiciar a “automação” do crescimento e do desenvolvimento dos países dependentes e nem de “gerar a base dinâmica necessária à plena expansão da ordem social competitiva” (FERNANDES, 1981, p. 79). Como condição das sociedades capitalistas dependentes e heterônomas está a exacerbação da exploração capitalista do trabalho, isto é, a dominação externa se apoia na dominação interna, e esta, na exploração do trabalho.

### 1.3.3 A sobre-exploração e sobreapropriação capitalista

Segundo Fernandes (1981), a exploração “permanente” das riquezas das economias capitalistas dependentes ocorreu principalmente “à custa dos setores assalariados e destituídos da população, submetidos a mecanismos permanentes de sobreapropriação e sobre-exploração capitalistas” (p.45), e não do excedente econômico dos setores privilegiados. Para ele, seria ilusória a ideia de que os setores privilegiados internos sofrem exploração externa.

Em sua leitura da obra de Fernandes, Limoeiro-Cardoso (2005) ressalta que nas economias capitalistas dependentes a apropriação e a expropriação vão além do que “normalmente” exige o capitalismo clássico, produzindo uma sobreapropriação e sobre-expropriação aos trabalhadores, imposta pela própria burguesia local a serviço das economias hegemônicas que mantém a direção e o controle da exacerbação do processo capitalista.

[...] a dominação externa duplica-se na interna e os setores sociais dominantes internamente superexploram e, concomitantemente, superdominam a massa da população – população trabalhadora e população excluída – para garantir, por um lado seus próprios ganhos e privilégios e, por outro, a partilha do excedente econômico com as burguesias das economias hegemônicas (LIMOEIRO-CARDOSO, 2005, p.20).

Oliveira (2005) também sinaliza que o crescimento industrial do pós 1930 poderia ter significado uma melhoria nas condições de vida dos trabalhadores pela imigração da área rural para a área urbana, mas o que se constatou foi uma crescente deterioração do salário mínimo real, marcando um aumento da taxa de exploração da força de trabalho. “Na medida em que o custo de produção da força de trabalho urbana se desnaturalizava e, por oposição, se industrializava, o desequilíbrio [entre classes] começou a agravar-se” (p.85).

Isso significa que, de acordo com a Teoria Marxista da Dependência que Marine (2005) nos apresenta, além da significativa redução salarial, retirando o trabalhador da dinâmica da circulação de mercadorias, o capitalista precisou (e ainda precisa) intensificar a exploração da força de trabalho para aumentar a quantidade de valor produzida. O aumento da produtividade está relacionado com a criação de mais produtos pelo trabalhador no mesmo período de tempo. Mas esse aumento de produtividade não necessariamente gera mais valor, ocorre a partir do momento em

que o capitalista, com o aumento da produtividade, reduz “o valor individual de sua mercadoria, em relação ao valor que as condições gerais de produção lhe atribuem, obtendo assim uma mais-valia superior à de seus competidores – ou seja, uma mais-valia extraordinária” (p. 145). A mais-valia está relacionada ao excedente de trabalho que é apropriado pelo capitalista. A mais-valia, portanto, é o trabalho que excede, em que o trabalhador não recebe por ele, ou seja, a exploração da força de trabalho. É o aumento do trabalho excedente sobre o trabalho necessário. Este fato pode ocorrer através de dois processos que podem vir combinados ou isolados: a mais-valia relativa que é o aumento da intensidade da força de trabalho no mesmo tempo de trabalho; e a mais-valia absoluta que é o alongamento da jornada de trabalho. Assim, o aumento excessivo<sup>5</sup> do trabalho não se dá pela intensificação de sua capacidade produtiva, mas através da exploração do trabalhador, ou seja, através do aumento da mais-valia.

Por constatar que as burguesias locais compactuam com esse processo de intensificação do trabalho, Fernandes (*apud* Limoeiro-Cardoso, 2005) questiona o papel destas. Para o autor, se nas economias dependentes o alicerce econômico é a sobreexploração e sobre-expropriação, levando a assustadores índices de miséria, exclusão e ausência de direitos, o alicerce político se caracteriza por uma redução excessiva da democracia, ou seja, o que se fortalece é a autocracia. Ao se excluir os direitos da grande maioria da população, reforçam-se as desigualdades, demarcando que as classes dominantes não possuem direitos, e sim privilégios.

[...] As burguesias do capitalismo dependente não assumem localmente a revolução burguesa. Essas frações burguesas tantas vezes descritas como nacionais não lideram nem a revolução nacional nem a revolução democrática nos seus países. Acomodam-se aos padrões fixados pelo capitalismo dependente, desde que possam continuar a contar com os seus privilégios, Florestan identifica como “quase estamentais”, e com altíssimos ganhos que auferem (LIMOEIRO-CARDOSO, 2005, p. 25).

A autora registra que essas burguesias não demonstram interesse em buscar uma autonomia, em constituir uma “nação”, conformam-se com a acumulação possível do capital, repartindo o excedente econômico com as burguesias hegemônicas e constituindo o que Fernandes denomina de “democracia restrita” e um “Estado autocrático-burguês”. A autocracia, portanto, garante os privilégios sociais, políticos

---

<sup>5</sup> Esse excedente de trabalho que constitui a mais-valia relativa está associado à desvalorização dos bens-salário (MARINE, 2005).



e econômicos à custa da sobreapropriação dos setores despossuídos da sociedade. As soluções são sempre autoritárias, pelo alto, de cima para baixo, em que o Estado se organiza de acordo com os interesses das classes dominantes. É uma “contrarrevolução burguesa permanente” em que, historicamente, são os interesses oligárquicos, burgueses e imperialistas que “ditam as regras”. Assim, no Brasil, não houve uma revolução ordenada pela burguesia com vistas à construção de um Estado nacionalista, democrático e autônomo. Mas apenas o que Fernandes (1981) define como “democracia restrita”, uma democracia que é direcionada somente aos membros das classes dominantes.

Assim, o processo de privatização dos bens públicos e as restrições de gastos sociais (em nome da suposta crise fiscal do Estado) são fatos que demonstram a submissão do Estado aos interesses econômicos e políticos do capital financeiro. Tais processos atingem também as formas de sociabilidade.

Como apresentado, as desigualdades do continente americano sempre existiram, mas tomaram proporções maiores com as políticas neoliberais dos anos de 1990. Os governos na América Latina, nessa década, intensificaram os programas de privatizações, reduziram os projetos econômicos e sociais, possibilitaram e deram auxílio para a abertura da economia, incentivando o consumo e a precarização do trabalho.

A política econômica implementada pelo governo Cardoso conseguiu reduzir as taxas da inflação, mas não resultou em políticas distributivas. Assim, transitou “da pobreza da inflação” à “inflação da pobreza”, do “fim da inflação da moeda” à retomada da “inflação da dívida”. A dívida e o custo de sua rolagem geram escassez de recursos para investimento e custeio que, aliados às elevadas taxas de juros, desviam as aplicações do setor produtivo para o mercado financeiro (IAMAMOTO, 2008, p. 150).

Desta forma, com políticas de beneficiar e proteger as instituições dos mercados financeiros e das empresas multinacionais, o Estado apoia o capital privado através da administração das crises do capital. Esse poder do Estado em intervir e “salvar” os mercados financeiros quando o capital entra em crise é o que se tem observado, inclusive a partir de outubro de 2008.

## 1.4 O capitalismo em crise?

Em setembro de 2008 o modelo capitalista neoliberal irrompeu numa intensa crise. A causa imediata dessa crise do capital está relacionada com a insolvência generalizada no sistema de hipotecas nos Estados Unidos. Para compensar os limitados ganhos do impacto depressivo da superprodução e para manter e elevar a rentabilidade, o caminho encontrado foi o da financeirização.

No mundo ideal da teoria econômica neoclássica, o sistema financeiro é o mecanismo à mercê do qual os poupadores, ou quem se encontra na posse de fundos excedentes, juntam-se com os empresários que têm necessidade de seus fundos, para investir em produção. No mundo real, do capitalismo tardio, com o investimento na indústria e na agricultura gerando lucros magros, por causa da superprodução, grandes quantidades de fundos excedentes circulam e são investidas e reinvestidas no setor financeiro. Quer dizer, o sistema financeiro gira sobre si mesmo (BELLO, 2009, p.4).

Assim, para Bello (2009), a crise atual é uma crise de realização de valor, ou seja, o problema é de se gerar valor de valor já criado. Ao se investir em operações do setor financeiro pode-se obter lucro, mas não gerar valor. O valor só pode ser criado com a indústria, com a agricultura, com o comércio e com os serviços. “Visto que os lucros não se baseiam na criação de valor novo ou agregado, as operações de investimento resultam extremamente voláteis e os preços das ações, as obrigações e de outras formas de investimento podem chegar a divergir radicalmente de seu valor real [...]” (p. 4-5).

Alguns autores como Sampaio (2008) e Oliveira (2009) têm reforçado que a questão financeira seria apenas a ponta do iceberg, sua forma de manifestação. Oliveira (2009) argumenta também que a crise atual é uma crise de geração de valor e Sampaio (2008) observa que “o mundo encontra-se diante de uma clássica crise de superprodução, cuja solução demandará uma brutal queima de capital, produtivo e financeiro, com tudo o que vem junto: desemprego, crise social e instabilidade política” (p1).

A crise apresenta na superficialidade o desmoronamento financeiro, mas a questão essencial sistêmica está relacionada com o aumento de trabalhadores superexplorados, principalmente na China e na Índia, com os quais se pode intensificar a extração de mais-valia relativa ao se aliar “salários miseráveis à

tecnologia de ponta” (OLIVEIRA, 2009, p.1). O cerne dessa crise é a impossibilidade de realizar o valor gerado pelo barateamento da mão de obra mundial,

[...] ou seja, a mais-valia extraída da incorporação adicional de 800 milhões de novos operários baratos ao mercado de trabalho mundial. Isso produziu uma revolução na medida em que dobrou ou triplicou a oferta de mão de obra oferecida ao capitalismo, dilatando a fronteira da mais-valia, sem contudo propiciar uma expansão equivalente da capacidade de realizá-la (OLIVEIRA, 2009, p.3).

Por conseguinte, a crise não é financeira, mas de realização de valor com a incorporação da mais-valia gerada pela exploração do trabalho em países como a China e a Índia. Isto significa que o baixo custo da mão de obra com baixos salários gera a incapacidade de consumo da população. Assim, o lucro é obtido com as exportações e não com a população local que fica excluída do processo de circulação de mercadorias. Porém Oliveira (2009) alerta que com a crise, a população dos países centrais também está sofrendo uma intensa queda de seu poder aquisitivo; a diminuição do poder de compra pela redução dos salários tem levado à crise de acumulação do capital.

Em síntese, conforme Sader (2009):

O processo de acumulação financeira [...] não cria as bases sociais de apoio que possam dar estabilidade à sua reprodução, e este é o calcanhar de Aquiles. A reprodução do capital fictício não distribui renda; ao contrário, acentua um forte processo de concentração, porque gira em falso, não produz valor, tampouco empregos (SADER, 2009, p. 60).

Alguns rumores sobre a crise têm levantado a possibilidade do retorno à teoria de Keynes, onde os Estados nacionais regulavam suas economias, incentivavam os investimentos produtivos, possuíam uma função importante nas questões sociais e valorizavam o pleno emprego como principal fundamento do processo de estruturação do mercado de trabalho organizado a partir do assalariamento. Era o então chamado Estado do Bem-Estar Social. Porém, segundo Sampaio (2008), não existe a possibilidade de um retorno ao “nacionalismo” visto que as forças produtivas já atingiram tal grau de socialização, que haveria uma significativa perda da eficiência econômica e uma “regressão na divisão internacional do trabalho” caso houvesse um retorno ao Keynesianismo. Esse recuo protecionista se torna pouco provável “pois o grau de internacionalização do capital é incompatível com o espaço econômico nacional como horizonte de sua reprodução ampliada” visto que existe

um “controle absoluto do Estado capitalista pelos grandes conglomerados internacionais” (p.2)

Mesmo não havendo um retorno ao modelo de Keynes, o Estado, que antes era visto como corrupto e ineficiente, “volta” a ser apresentado como a solução para esse mercado financeiro. Porém como já apresentado anteriormente, o Estado sempre esteve à disposição do capital, ora desregulamentando, ora regulamentando. Para se ir à essência da questão, quem continua “dando as cartas” é o capital.

Em nome da necessidade inquestionável de evitar uma crise sistêmica da economia mundial, de efeitos potenciais catastróficos, a ação dos Estados capitalistas está promovendo o maior ataque à economia popular de que se tem notícia na história. Os recursos que até ontem faltavam para financiar as políticas públicas, agora sobram para socorrer os bancos, sem que nada garanta, diga-se de passagem, que o cataclismo seja evitado. Para se aquilatar a magnitude de riqueza transferida para o grande capital, basta lembrar que, no intervalo de poucas semanas, os maiores bancos do mundo receberam um montante de recursos públicos equivalente a vários PIBs anuais do Brasil (SAMPAIO, 2008, p.2).

Conforme o mesmo autor, quem continua no comando é o capital e não o Estado, porém é o Estado quem dá condições estruturais para que o capital se mantenha. Fiori (2008) reforça o papel do Estado mostrando que o capital financeiro possui uma relação necessária com o poder político, “[...] o poder político tem uma precedência hierárquica e dinâmica, com relação aos mercados e ao capital financeiro” (p.1), isto significa que para que seja possível a expansão capitalista é imprescindível o poder político. É o Estado que facilita e incentiva a dinâmica dos mercados e do capital financeiro.

Portanto, com a crise do sistema financeiro o Estado deixa de ser problema para ser solução, é ele que agora, através de um processo de regulamentação volta à cena, disponibilizando recursos para empréstimos aos agentes financeiros e empresas; estatizando parcial ou totalmente empresas e bancos privados; reduzindo taxas de juros, gastos públicos, etc. Assim, a crise deve assumir um caminho já previsto de instabilidade monetária, estagnação econômica e a ampliação do desemprego. Segundo Santos (2008), o capitalismo continuará com seu “espírito individualista, egoísta e antissocial” (p. 1), e fará com que os custos da crise sejam pagos pelos que não a constituíram, ou seja, pela maioria da população que paga impostos e que

são os primeiros a perder seus empregos. “E a OIT crê num aumento imediato de 10% do desemprego mundial - mais concentrado nas regiões mais pobres do mundo” (FIORI, 2008, p.2). Para Antunes (2009), o capital quer resolver dois problemas de uma só vez: solucionar a crise e reestruturar o sistema produtivo reduzindo mais intensamente os direitos dos trabalhadores e realizando demissões em massa. Segundo o autor, seriam os trabalhadores que pagariam por uma crise que não provocaram. A crise estaria, então acentuando as desigualdades, a pobreza e incrementando o desemprego e a precarização do trabalho.

Retomando Marx e Engels (2000), que trazem contribuições importantes para se entender a crise atual, todas as formas de sociedade que tivemos até o momento, foram baseadas no antagonismo entre classes opressoras e oprimidas. Mas o que os autores advertem é que para se manter a opressão de uma classe, é necessário assegurar certas condições para que estes se mantenham submissos, ou seja, o trabalhador deveria ter crescido junto com o progresso da industrialização, mas o que cresceu assustadoramente foi a miséria e a pobreza. Ainda segundo Marx e Engels, a burguesia tem sido incapaz de estabelecer as condições que possibilitem a manutenção da existência da sociedade, no caso a sociedade capitalista; “[...] é inapta para governar porque é incompetente para assegurar uma existência para os seus escravos dentro da escravatura; porque não consegue evitar de deixá-lo afundar em tal estado, pois ela tem de alimentá-lo, em vez de ser alimentada por ele” (p.28). Isto significa que, se os trabalhadores têm suas condições de sobrevivência cada vez mais deteriorada, eles cada vez menos participam do processo de circulação de mercadorias, ou seja, cada vez menos são capazes de consumir. Reduzindo a capacidade de consumo dos trabalhadores o capitalismo está também reduzindo a possibilidade de aumentar sua produção, e com isso reduzindo seus lucros.

Para Oliveira (2009) essa crise será longa, difícil, vai impor mudanças em todos os países, e o Brasil não está fora desse processo. Porém adverte que o capitalismo não chegou ao fim, e muito menos a “vantajosa” aliança entre os Estados Unidos e a China. Como um bom leitor de Marx o autor observa: “o capitalismo não se destrói, ele é superado” (p.4). Portanto, se não se constituir uma alternativa ao regime

capitalista, este, de uma forma ou de outra, encontrará condições para restaurar a acumulação de capital.

Na ausência de forças capazes de deter a fúria especulativa do grande capital, o capitalismo tende a ficar ainda mais regressivo e predatório, pois é gigantesco o volume de capital sobreacumulado que precisa ser digerido antes que as condições para a reprodução ampliada do capital sejam restabelecidas. E, pelas tendências em curso, tudo se encaminha para uma socialização dos prejuízos sem precedentes em escala global (SAMPAIO, 2008, p.2).

Santos (2008) sinaliza que com essa crise os Estados Unidos deixará de ser a única potência mundial, passando a ser vítima das “mesmas armas de destruição financeira com que agrediu a tantas nações nas últimas décadas”. Com o mesmo ponto de vista Sader (2008b) adverte que o que se esgota é tanto um modelo hegemônico, quanto também a hegemonia política americana.

Ainda segundo Sader (2008a), os países que devem ser menos afetados são os que possuem pautas exportadoras mais diversificadas, “para estes, as crises são uma oportunidade especial para acelerar e intensificar os processos de integração, de comércio, assim como nos planos financeiro e energético” (p. 4).

A configuração histórica da América Latina neste momento é, então, a de uma crise hegemônica, em que o modelo neoliberal e o bloco de forças que o protagoniza se desgastam, se debilitam, só conseguem sobreviver se aplicados de forma mitigada, porém num marco em que a construção de um modelo superador e de um novo bloco de forças encontra muitas dificuldades para se impor. O que chamamos de pós-neoliberalismo é uma categoria descritiva, que designa diferentes graus de negação do modelo, mas não ainda um novo modelo, e, ao mesmo tempo, um conjunto híbrido de forças que compõem as alianças sobre as quais se baseiam os novos projetos (SADER, 2009, p. 64)

O autor acima citado reconhece que não se vislumbra no horizonte nenhum modelo alternativo, mas sinaliza que as possíveis propostas superadoras podem vir da América Latina. Esta posição também é sinalizada pelo grupo da CLACSO em função das posições assumidas por alguns países da América Latina que vislumbram uma outra possibilidade de sociabilidade.

A intensidade da crise, assim como as tendências de saída da mesma, guardam uma estreita relação com a situação e a dinâmica da luta social e de classes. Toda crise abre um amplo espectro de possibilidades aos diferentes projetos políticos que decorrem na sociedade. Se a saída da crise representa uma reafirmação e prolongamento dos projetos político-econômicos capitalistas, ou se desenvolve opções de projetos não capitalistas, democráticos e populares, ou inclusive socialistas, isso

depende essencialmente da ação coletiva organizada dos trabalhadores e dos povos, assim como das suas forças sociais, culturais e políticas. A experiência recente da América Latina, anterior à crise capitalista, indica que a luta social e popular pode produzir mudanças políticas e econômicas significativas a favor das classes subalternas, como mostram as experiências da Venezuela, Equador e Bolívia, que se unem àquela da revolução cubana, com uma trajetória de cinquenta anos de luta e resistência heroica (CLACSO, 2009, p.2).

Antunes (2009) sinaliza que este seria o momento de resistência dos trabalhadores e que seria função dos sindicatos dar apoio e suporte para que essa resistência se concretize. Para o autor, “[...] é hora não de cortar trabalho ou direito do trabalho, mas sim de cortar e reduzir a taxa de lucro” (p.3).

Assim, sabendo que a história é um processo, não é estática, vislumbra-se a esperança de se caminhar para a superação da exploração do trabalhador, no caminho da emancipação humana, que só será possível quando o trabalhador for realmente livre, crítico e participativo, que consiga questionar as bases da desigualdade social e tomar posição contra a lógica do capital.

Mas, o que se observa ainda, é um trabalhador imerso na alienação: “as pessoas produzem o mundo, mas não decidem seus rumos nem têm consciência de estarem produzindo; ao contrário, sentem-no como um mundo *ancho y ajero* [vasto e alheio]” (SADER, 2009, p.61). Esse espaço que se encontra vazio é ocupado pelos valores ideológicos neoliberais, tais como consumo, competição, individualismo, que reforçam e incentivam a demanda do capital. Essa alienação se constitui em função da fragmentação social e cultural produzida pelo modelo de acumulação financeira e internalizada pela quase totalidade da população. Para Sader (2009), “essa fragmentação dificulta a capacidade de manifestação, de negociação, de apelo à justiça, de construção de força política, assim como enfraquece a identificação com o mundo do trabalho e com a sua cultura [...]” (p.61). Essa fragmentação é o grande objetivo da ideologia neoliberal e do capital.

### **1.5 Consequências da ideologia neoliberal para o trabalhador**

A mudança estrutural do capital para a acumulação flexível trouxe, portanto, a “ilusão” de independência dos indivíduos. A liberdade é estimulada pela ideologia

neoliberal, pois possibilita a competitividade entre os indivíduos. Segundo Yamamoto (2008), essa liberdade “[...] pode ser mais precisamente qualificada de indiferença, já que emerge apenas quando se abstrai das condições de existência nos quais os indivíduos entram em contato” (p.365). Apoiados no sistema de valor de troca, os indivíduos sentem-se livres, “proprietários de si mesmo” e de seus produtos, buscando seu próprio interesse privado, interesses egoístas e esquecendo que antes de um interesse ser privado, ele é socialmente constituído e determinado, “no sentido de que só pode ser alcançado no âmbito das relações fixadas pela sociedade, dos meios e formas de realização por ela oferecidos, que ultrapassam cada indivíduo” (p.370).

Essa suposta liberdade possibilita, inclusive, que alguns trabalhadores mudem constantemente de tarefas, de emprego, de cidades, descartando-se das experiências vividas e das relações estabelecidas. Essa instabilidade é propagada como capacidade de mudança, de inovação, de desenvolver habilidades potenciais e competências, sem que se perceba que no lugar de relações está se estabelecendo transações, o que leva a perda de contatos informais, dificultando o estabelecimento de relações estáveis (SENNETT, 2006).

Lanni (1997) utiliza a metáfora da “fábrica global” para mostrar como a “divisão transnacional do trabalho e da produção” (p.11) influenciou nas mudanças da organização do trabalho e da sociedade, formando o trabalhador coletivo “desterritorializado”. A desindustrialização de algumas regiões e a industrialização de outras exige do trabalhador uma mobilidade cada vez maior. A este termo de Lanni podemos associar o que Harvey (2005) define como “volatilidade”. Ser volátil é ser voador, termo bem apropriado para o que se exige do trabalhador atual. Torna-se difícil o planejamento de longo prazo, como também pensar em solidez, permanência e continuidade. “Isso significa ou uma alta adaptação e capacidade de se movimentar com rapidez em resposta a mudanças de mercado, ou o planejamento da volatilidade” (p. 259). Perdendo-se o sentido de continuidade e a possibilidade de se fazer projetos futuros, perde-se a noção também de passado e de futuro.

Assim como Harvey, Sennett (1999), com a frase “Não há longo prazo”, marca que a grande mudança entre o capitalismo fordista e o capitalismo flexível está relacionada



com a organização do tempo. O trabalho rotinizado, de período indeterminado, está sendo substituído pela prestação de serviços e por projetos. Sennett utiliza-se de uma analogia para falar do capitalismo fordista e do capitalismo flexível: faz uma comparação entre as experiências profissionais de um operário que trabalhava na faxina (Enrico) e de seu filho (Rico), um bem-sucedido consultor. Enrico tinha como projeto manter-se no mesmo emprego até aposentar-se, quando receberia seu benefício. Para Enrico, o tempo era sem desvios e previsível, e a conquista era cumulativa; vivia numa época em que os sindicatos eram atuantes e protegiam os empregos, além de lhe dar o senso de comunidade. Trabalhava com o objetivo de poder dar melhores condições de vida para a sua família, depositando grandes esperanças de ascensão social em seu filho. Construiu numa narrativa linear, uma história para si mesmo: “O faxineiro sentia que se tornava o autor de sua vida, e, embora fosse um homem inferior na escala social, essa narrativa lhe dava um senso de respeito próprio” (p.14). Rico (seu filho) concretizou o desejo de mobilidade social de seu pai; acreditava ser importante “manter-se aberto à mudança e correr riscos” (p.17), rejeitando, assim, o modo de ser conformista e a rotina inflexível de seu pai. Todavia, mesmo acreditando na necessidade da flexibilidade, receava perder o controle de sua vida: perder o controle do tempo; perder o poder no trabalho, perder o controle de sua vida emocional, interior. “Ele temia que as medidas que precisava tomar e a maneira como tinha de viver para sobreviver na economia moderna houvessem posto sua vida emocional, interior, à deriva” (p.19). O senso de comunidade era buscado nas comunicações *on-line*. Em 14 anos, mudara-se 4 vezes. Com cada mudança, nova comunidade. “Essas comunidades não deixavam de ter vida social ou sentido de vizinhança, mas ninguém nelas se torna testemunha a longo prazo da vida de outra pessoa” (p. 20). Como Jameson (1985) argumenta sobre a vivência esquizofrênica: sem passado e sem previsão de futuro, o que importa é o aqui e agora, o presente. Em síntese:

Enrico tinha uma narrativa para a sua vida, linear e cumulativa, uma narrativa que fazia sentido num mundo altamente burocrático. Rico vive num mundo caracterizado, ao contrário, pela flexibilidade e o fluxo a curto prazo; esse mundo não oferece muita coisa, econômica ou socialmente, para a narrativa (SENNETT, 1999, p. 31/32).

Desta forma envolvente, Sennett (1999) apresenta as mudanças que ocorreram do modelo fordista para o modelo flexível, e enfatiza as consequências que podem estar embutidas nestas transformações: a flexibilidade ou essa capacidade de ceder

e recuperar-se. O comportamento flexível seria a capacidade de se adaptar a circunstâncias variáveis, mas sem se deixar quebrar por elas; estar aberto à mudança. A flexibilidade se põe como uma crítica ao tempo rotinizado do capitalismo industrial, que se acreditava ser responsável por um embotamento da liberdade e da capacidade de julgamento e reflexão, levando o trabalhador ao tédio e à insatisfação. Porém, Sennett (1999) adverte que essa aparência de liberdade é enganosa, que a nova economia trai esse desejo pessoal de liberdade produzindo novas estruturas de poder e controle. “O tempo nas instituições e para os indivíduos não foi libertado da jaula de ferro do passado, mas sujeito a novos controles de alto para baixo. O tempo da flexibilidade é o tempo de um novo poder. Flexibilidade gera desordem, mas não livra das limitações” (p. 69).

Supõe o autor que a característica que causa mais perplexidade no termo flexibilidade seja a influência sobre o caráter pessoal, pois ...

O termo caráter concentra-se, sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. [...] Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem (p.10).

As hierarquias também sofrem mudanças. A administração trabalha agora com organizações como redes, ao invés das hierarquias piramidais. Isso quer dizer que a rede tem um núcleo de trabalho estável e uma ampla periferia de trabalho instável que se conecta e desconecta segundo a necessidade da empresa. Assim, se a confiança depende de laços sociais, o sistema de curto prazo limita os laços sociais. As redes institucionais atuais se estabelecem através de laços fracos; a lealdade deixa de ser atraente, e o ideal passa a ser o distanciamento e a cooperatividade superficial, como proteção para lidar com a realidade que se estabelece. “‘Não há longo prazo’ é um princípio que corrói a confiança, a lealdade e o compromisso mútuo” (SENNETT, 1999, p. 24). A flexibilidade de caráter está associada à ausência de apego temporal e a tolerância com a fragmentação, podendo causar ansiedade em virtude de não se saber que caminhos seguir, quais riscos temos que correr. “Como se podem manter lealdades e compromissos mútuos em instituições que vivem se desfazendo ou sendo continuamente reprojatadas?” (SENNETT, 1999, p.10-11). Parece difícil, senão impossível, buscar metas de longo prazo quando a

economia se concentra no imediatismo, nas operações de curto prazo. Sennett chama a atenção para o conflito que se instala entre as condições de tempo imediato no novo capitalismo e a capacidade de se transformar caracteres em narrativas sustentadas, que dependem de laços sociais, de compromisso mútuo, de senso de objetivo, valores estes que só podem ser estabelecidos a longo prazo.

Para simbolizar essas mudanças Bauman (2001) utiliza uma metáfora articulando a modernidade como um período sólido e a “pós-modernidade” como um período líquido, fluído, sem controle. Para o autor, os fluidos “não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo” (p. 8). Os fluidos estão frequentemente prontos a mudar sua forma, pois não se prendem a esta. Eles se movem com facilidade, escorrem, fluem e não são facilmente contidos. A esta mobilidade normalmente se associa a ideia de leveza. “O derretimento dos sólidos levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, étnicos e culturais. Sedimentou uma nova ordem, definida principalmente em termos econômicos” (p.10). Portanto, essa nova ordem, a econômica, tornou irrelevante tudo o que não estivesse referido a ela, dominou a totalidade da vida humana, subjulgando-a à implacável e contínua reprodução da ordem econômica e eliminando os limites da liberdade individual de escolher e agir e os padrões de dependência e interação.

Bauman (2001) faz uma analogia entre hardware ou modernidade pesada e software ou modernidade leve para indicar as mudanças que ocorreram da época da modernidade para o que alguns autores denominam de “pós-modernidade” ou “modernidade tardia”. Na era do hardware, o importante era o volume das máquinas pesadas, das fábricas fechadas e imensas, com grandes equipes responsáveis por todo o processo de produção. O importante era conquistar e demarcar o espaço: “o território estava entre as mais agudas obsessões modernas e sua aquisição, entre suas urgências mais prementes – enquanto a manutenção das fronteiras se tornava um de seus vícios mais ubíquos, resistentes e inexoráveis” (132).

Porém, conforme Bauman (2001) sinaliza, “o tempo congelado da rotina de fábrica, junto com os tijolos e argamassa das paredes, imobilizava o capital tão eficientemente quanto o trabalho que este empregava” (p. 135). Desta forma, “o

trabalho sem corpo do *software* não mais amarra o capital: permite ao capital ser extraterritorial, volátil e inconstante. A descorporificação do trabalho anuncia a ausência de peso do capital” (p. 141).

Os objetos não são mais feitos para serem duráveis, para serem preservados por muito tempo, mas sim, para serem usados, descartáveis, consumidos e assim desaparecerem. “O ‘curto prazo’ substitui o ‘longo prazo’ e fez da instantaneidade seu ideal último” (BAUMAN, 2001, p. 145). Ele dissolve, obscurece e desvaloriza a duração do tempo. Logo, o “longo prazo” é vazio e sem significado, não há função para a duração eterna. Não há motivo para manter as coisas além do seu prazo de “descarte” e da possibilidade de consumir coisas novas. Mantê-las, seria privação e risco (BAUMAN, 2001).

Essa nova moldura da instantaneidade demarca também diferenças entre dominadores e dominados. Para Bauman (2001), as pessoas que possuem a capacidade de escapar, de se desengajar, de se moverem e agirem com rapidez, “que mais se aproximam do momentâneo do movimento, são as pessoas que agora mandam” (p.139). As pessoas que obedecem são as que não podem ou não conseguem se mover tão rápido, que não decidem, que são destituídas ou limitadas em seus movimentos.

[...] o movimento mais flexível do capital acentua o novo, o fugidio, o efêmero, o fugaz e o contingente da vida moderna, em vez de valores sólidos implantados na vigência do fordismo. Na medida em que a ação coletiva se tornou, em consequência disso, mais difícil – tendo essa dificuldade constituída, com efeito, a meta central do impulso de incremento do controle do trabalho –, o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente, da transição do fordismo para a acumulação flexível (HARVEY, 2005, p.161).

A ausência de laços sociais também é sinalizada por Castells (1998) quando percebe que a flexibilidade extrema, permitida pela tecnologia, está produzindo a individualização nas relações entre trabalhador e empresa e a individualização do trabalho; com isso, perdem-se as instituições de agregação social, como os sindicatos e passa-se a uma sociedade formada por redes de indivíduos.

Assiste-se, portanto, a uma total dependência e obediência dos interesses do trabalho às necessidades do mercado. Castells (1998) afirma que, para as empresas, nos dias de hoje, o elemento principal é a capacidade tecnológica e

humana de gerar, processar e produzir. O autor caracteriza o trabalho em dois tipos: o trabalho autoprogramável e o trabalho genérico. O trabalho genérico não necessita de muito estudo e qualificação, pois o trabalhador apenas recebe ordens e as executa, sem precisar entender o que está realizando; podendo ser facilmente eliminado ou substituído por máquinas. Para Castells, neste tipo de trabalho a pessoa necessita ter uma capacidade interna para poder redefinir suas habilidades conforme for mudando a tecnologia ou o novo cargo no trabalho. Nesta nova forma de trabalho, o que importa não são mais as qualificações, mas a competência, uma capacidade geral de educação e cultura, de associação, de saber quais as habilidades necessárias para as tarefas que serão desenvolvidas, onde buscá-las, como compreendê-las e como aplicá-las rapidamente.

Dessa maneira, vê-se reforçada a ideologia da competência, agora acrescida de uma nova justificativa por meio da “sociedade do conhecimento”, isto é, do ocultamento de que a ciência se tornou força produtiva. De fato, a ideologia da competência afirma que os que possuem determinados conhecimentos têm o direito natural de mandar e comandar os demais em todas as esferas da vida social, de sorte que a divisão social das classes é sobredeterminada pela divisão entre os especialistas competentes, que mandam, e os demais, incompetentes, que executam ordens ou aceitam os efeitos das ações dos especialistas (CHAUI, 2006, p. 322).

Necessita-se de um trabalhador com capacidade de adaptação, que possa compreender as novas tecnologias, saiba se comunicar, seja polivalente, flexível, saiba solucionar problemas através de diagnósticos rápidos e de tomadas de decisões eficazes.

## **1.6 Relações de trabalho e a formação do trabalhador**

As mudanças ocorridas nos diferentes momentos históricos do capitalismo expressam sentidos distintos e respondem a um conjunto de interesses que remetem a diferentes projetos e estratégias políticas. É na dinâmica que se estabelece entre capital e trabalho que se diversificam as classificações de emprego estabelecidas pela empresa e a qualificação dos trabalhadores. Neste trabalho percebemos a impossibilidade de tratar a questão da mudança da formação humana, em suas múltiplas dimensões, abarcando a vasta gama de pesquisas e abordagens teóricas que tratam do assunto. Por isso, restringiremos a abordagem,

mais especificamente, às noções de qualificação e competência que tomam como parâmetros a produção e a organização do trabalho. Sem o objetivo de uma análise mais ampla da noção de competência, o que se pretende é entender a apropriação feita pela organização do trabalho dessa noção, reconhecendo-se as consequências objetivas nas relações de trabalho e a expropriação da subjetividade dos trabalhadores.

A formação humana, durante o período da humanidade primitiva, segundo Tonet (2005), era unilateral e privilegiava apenas o cultivo do espírito. Até o início do capitalismo não era pensada a formação do homem voltada para o trabalho, pois este era realizado apenas pelas pessoas de condição inferior. “O homem se educava no e pelo trabalho e com todas as atividades que giravam ao redor dele” (p.215).

Isto porque as qualificações necessárias àqueles que dirigiram a sociedade e deteriam o controle do acesso aos bens materiais e espirituais, não seriam necessárias àqueles cuja única tarefa era o trabalho. Para estes, continuava sendo suficiente a educação no e para o trabalho (p.215).

Com a crescente complexificação da sociedade, passou-se a necessitar que os indivíduos se qualificassem. Porém esse processo de qualificação era, no início, restrito às classes dominantes, aos que dirigiram e deteriam o controle social e dos bens materiais e espirituais. Com o início do capitalismo, a educação passou a ter lugar especial, incorporando-se ao processo de produção. Passou a ser necessário que as classes trabalhadoras não recebessem apenas uma educação prática no e para o trabalho, pois este passou a exigir habilidades e conhecimentos que passaram a ser adquiridos fora de seu âmbito específico. Como argumenta Mészáros (2005):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas [...] (p.35).

Assim, no processo de afirmação do capital, em que se legitimava o modelo industrial capitalista como modo de produção, passou a ser necessária uma preparação de mão de obra mais especializada para satisfazer às demandas dos

setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas. Como já apresentado anteriormente, esse período tinha como base a teoria de Keynes que defendia que o pleno emprego levaria ao crescimento econômico, visto que o aumento da renda individual contribuiria também para o aumento da riqueza social. Desta forma, para que pudesse haver competitividade econômica, para que o capital pudesse se expandir e universalizar-se, era necessário que a educação contribuísse com a formação do trabalhador, que constituísse um contingente de força de trabalho que se integraria gradativamente ao mercado.

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionaram como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção (FRIGOTTO, 2003, p.41).

O processo escolar constituía, portanto, o capital humano preciso para que as economias pudessem competir. A educação era apresentada como “promessa integradora”, pois o mercado de trabalho necessitava de trabalhadores qualificados para intensificar a atividade produtiva (GENTILE, 1997).

Assim, segundo Frigotto (2003), a função social da educação ficou subordinada às demandas do capital, pois os trabalhadores precisavam ser tecnicamente formados e social e ideologicamente conduzidos para os interesses do trabalho. A educação dos trabalhadores das classes baixas teve como objetivo a submissão para a produção, propiciando uma formação minimamente necessária para que a maioria da população trabalhadora alcançasse determinados direitos.

Como base para a formação do capital humano, o termo qualificação passou a ocupar um lugar central, particularmente depois da Segunda Guerra Mundial, em função do aprofundamento da divisão do trabalho no capitalismo. A qualificação também ganha incremento a partir do advento da Teoria da Administração Científica, que estruturou a divisão do trabalho e a fragmentação das tarefas. As qualificações apoiavam-se nas qualidades que cada trabalhador poderia desempenhar para realizar certo trabalho. Desta forma, as avaliações dos trabalhadores eram dependentes dos tributos individuais, o que gerava uma arbitragem do capital no julgamento desses atributos. Visando a uma padronização e mais objetivação das

formas de comparação desses atributos, os trabalhadores se organizaram para negociar normas de referência, “havia grande reivindicação para limitar as grandes disparidades de salários, provenientes do modo incerto de fixação da remuneração para capacidades de trabalho de natureza diferente ou idêntica” (TARTUCE, 2004, p.2). Em síntese, como discute Ramos (2002):

O uso mais corrente do termo qualificação se relacionou aos métodos de análise ocupacional, que visavam identificar as características de posto de trabalho e delas inferir o perfil ocupacional do trabalhador apto a ocupá-lo. Em outras palavras, procurava-se identificar que tipo de qualificação deveria ter o trabalhador para ser admitido num determinado emprego (p.34).

Para que se pudessem classificar as qualidades e habilidades necessárias a cada posto de trabalho foram elaboradas “classificações profissionais”, uma ordenação hierárquica que se baseava no nível de instrução, na classificação dos cargos e no tempo de serviço (antiguidade). Assim, a noção de qualificação vai conduzir a diversas medidas e práticas que visam relacionar o funcionamento do sistema educativo ao sistema produtivo. Seu objetivo é comparar, mensurar sobre uma escala única (partindo normalmente do nível de formação), as diferentes necessidades dos postos de trabalho. Através da formação profissional o trabalhador aprimoraria suas habilidades para executar as funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho (TARTUCE, 2004).

É preciso ressaltar também que essa formalização da qualificação em classificações profissionais significou, na França do pós-guerra, a padronização dos *conteúdos da qualificação*: a cada profissão, a cada posto de trabalho correspondia um nível escolar; uma vez adquiridos os conhecimentos dessa categoria profissional, o trabalhador poderia ali permanecer sem que lhe exigissem novas aprendizagens (TARTUCE, 2004, p.4).

Sendo assim, a ordenação das profissões era legalizada e hierarquizada pelo diploma, pelo tempo de formação que cada profissão requisitava, através dos conhecimentos formais. Em muitas situações, o nível de formação assegurava a cada trabalhador uma carreira sólida e estável.

Para fazer frente a essas demandas a concepção de qualificação gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de formação profissional. Assim, segundo Manfredi (1998), na lógica taylorista/fordista de organização do trabalho o modelo de qualificação é concebido como sendo pertencente ao posto de trabalho e não como um conjunto de características



inerentes ao trabalhador. Ela é conquistada de forma particular e constituída por um conjunto de conhecimentos técnico-científicos, habilidades, treinamento e experiências adquiridas ao longo de um percurso de formação escolar e de trabalho. O importante, nesse processo de formação para o trabalho, era (e ainda é em muitos casos) que os trabalhadores fossem preparados para desempenhar tarefas/funções específicas e operacionais.

Esta concepção de formação profissional está alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual o ensino/aprendizagem das tarefas/habilidades deve-se dar numa sequência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e abrangente (MANFREDI, 1998, p. 4).

A partir, portanto, dos diferentes níveis de qualificação profissional e de escolaridade se estabelece a noção de hierarquia de postos de trabalho. Os que comandam apresentam uma posição mais elevada na hierarquia de especialização, são os mais capazes, estabelecendo uma relação direta entre posto de trabalho e qualificação. Logo, desenvolve-se a crença de que a possibilidade de acesso às posições qualificadas e hierárquicas só ocorreria em função de uma educação escolar.

Ramos (2002) reforça também que a qualificação profissional, associada ao posto de trabalho, tem correlação com o saber formalizado que é manifesto nas tarefas executadas pelo trabalhador. “Dessa forma, o termo qualificação esteve associado tanto ao processo quanto ao produto da formação profissional, quando visto pela ótica da preparação da força de trabalho” (p. 34). A noção de qualificação se apoia tanto na classificação e hierarquização dos postos de trabalho, reforçando a noção de carreira, emprego e remuneração, quanto na preocupação com a formação, com o ensino profissional, que possibilitava, através dos diplomas, classificar e organizar os saberes. “Organizava as relações formais de trabalho remetendo-se simultaneamente, à existência de práticas educativas que ajudam a legitimar o estatuto do trabalho qualificado” (p. 39). A qualificação assenta-se sobre os postos de trabalho, sobre a possibilidade de se construir uma carreira linear e crescente, sobre a classificação estática de uma profissão que assegura direitos duráveis e inquestionáveis. “Em outras palavras, a relação formação emprego é tencionada pela distância sobre objetivos econômicos e recursos providos pela experiência educativa” (p 62).

A noção de qualificação, intimamente relacionada à sociedade industrial e ao Estado do Bem-Estar Social e, portanto, apoiada nos moldes da hierarquização dos postos de trabalho e no ensino profissionalizante, apresenta uma relação direta entre formação, diploma e profissão (relações formais de trabalho organizadas pelas relações sociais, contratos de trabalho baseados em preceitos e leis contratados e administrados coletivamente). A qualificação profissional valida e reconhece saberes através de uma formação linear, formal, contínua e acumulativa que tem como fundamento desenvolver uma identidade socioprofissional, com interiorização de regras e valores vinculados à realidade e a objetivos práticos.

A tendência era, então, haver uma transição regulada do mundo da escola ao mundo do trabalho. A identidade profissional podia ser vista não sob o ângulo de uma trajetória individual, mas como um fenômeno estruturado socialmente, mediante políticas de formação e de emprego (RAMOS, 2001, p. 7).

Com o descrédito da teoria keynesiana, ou seja, com a estagnação da economia, a inflação alta e o desemprego, o mundo capitalista entrou em mais uma de suas crises. Desta feita, preocupados com o processo de acumulação do capital, os economistas, na década de 1980, começaram a observar que, apesar do crescente desemprego, o crescimento econômico era possível. Desta forma, cai por terra a promessa de pleno emprego, pois o mercado de trabalho se expande agora de forma limitada, visto que “educar para o emprego levou ao reconhecimento [...] de que se devia formar também para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho/ausência de trabalho” num matrimônio inseparável” (GENTILI, 1997, p.15). A noção de pleno emprego é assim, substituída pela noção de *empregabilidade*. Como o emprego sai do âmbito social e passa para o âmbito individual, é o indivíduo que tem que apresentar suas capacidades, sua “competência empregatícia” para conquistar sua inserção no mercado.

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.), a uma lógica econômica 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 (GENTILI, 1997, p.6).

A mudança para a forma de produção capitalista flexível desespecializa, portanto, o operário industrial e traz a emergência de novas categorias mais apropriadas para representar as exigências solicitadas pelos sistemas produtivos de orientação

capitalista. A situação desfavorece, portanto, a vinculação existente entre diploma/carreira e salário pertencentes às definições profissionais, por ser imprópria à forma de gestão flexível e à inconstância das ofertas de trabalho.

Estas mudanças demarcam uma alteração significativa no processo de formação do indivíduo e de como ele vivencia sua vida profissional. Bauman (2001) chama a atenção para uma mudança significativa na formação profissional. Para ele, a "carreira" poderia ser pensada no capitalismo de *hardware*, mais dificilmente pode ser pensada no capitalismo de *software*. Isto porque quando se pensa no termo "carreira", está se supondo uma trajetória fixa, de estabilidade. "As 'carreiras' tendem a ser feitas por pressões coordenadas de espaço e tempo" (p. 135). Nos cursos universitários (de seu país) havia uma sequência de matérias e conteúdos estabelecidos, definidos nacionalmente, que todos os estabelecimentos de ensino tinham que apresentar em suas grades curriculares. Havia um tempo determinado, de início e fim, com estágios, práticas, amparadas pelas teorias. Hoje, na modernidade "leve", a formação não tem o sentido de algo estável, tem que ser múltipla, complexa e rápida, supervalorizando a prática, o cotidiano e o conhecimento prático, sem grandes preocupações teóricas de embasamento dessa prática. O "aligeiramento" leva à fragmentação e ao esvaziamento do conteúdo na formação profissional.

É nesse contexto que se apresenta a desvalorização do conceito de qualificação e o relevo da noção de competência. Essa desvalorização das dimensões de qualificação promove uma crise sobre a importância dos diplomas e dos caminhos de profissionalização lineares, ao mesmo tempo em que também enfraquece a luta pela valorização da formação humana. Para Ramos (2002), as mudanças organizacionais que se fundamentaram em formas de administração flexível e na instabilidade das ofertas de emprego contribuíram para dissipar o conceito de qualificação, principalmente no que diz respeito à classificação dos empregados pelos diplomas e à noção de estabilidade da carreira. "[...] a trajetória profissional associava promoção ao aumento do conhecimento técnico e da responsabilidade, com uma correspondente elevação na hierarquia salarial" (p.63).

O termo competência ganha proporções, portanto, no meio das organizações produtivas e educacionais através das mudanças que se estabeleceram em

consequência do desenvolvimento do modelo de acumulação flexível e da necessidade de um novo perfil de trabalhador, apto a lidar com as transformações microeletrônicas. A lógica da competência se instala em um contexto de grandes mudanças tecnológicas na produção e de diminuição intensa dos empregados, pois o capital para se expandir e acumular precisava reduzir seus gastos com a força de trabalho. “Nova forma de dominação do trabalho, individualização da relação salarial, alavanca de flexibilidade, eis igualmente os efeitos das competências que concorrem para enfraquecer as codificações coletivamente construídas sobre o reino da qualificação” (STROOBANTS, 2006, p. 2).

A noção de competência procura adequar a formação profissional às exigências da nova organização do trabalho, isto é, adequar a necessidade de gerar estratégias competitivas em mercados globalizados através da gestão participativa, ou seja, da integração entre gerência e trabalhadores e da atividade de atores sociais com melhores qualificações. A noção de competência exige implicações subjetivas do trabalhador com seu trabalho, valoriza excessivamente a ação e a experiência, arregimentando em situações reais recursos cognitivos, afetivos, sociais e conhecimentos específicos. Estas exigências conduzem à reformulação dos códigos profissionais, e com isso à reestruturação do processo de formação dos trabalhadores.

Diante disto, categorias como profissão, profissionalização e profissionalidade têm seus significados afetados tanto pela instabilidade econômica quanto pelas mudanças internas à produção. A perspectiva integradora da educação consubstancia-se, agora, na promessa de empregabilidade (RAMOS, 2001, p. 7).

Segundo Alaniz (2002), o que se deseja é um trabalhador que possa viabilizar estratégias inovadoras de produtividade, resolver problemas inesperados que possam prejudicar o andamento normal da produção através do exercício reflexivo e interativo do sujeito com seu ambiente de trabalho. Procura-se interligar as ações dos trabalhadores aos interesses da empresa. Desta forma, o trabalho converte-se ao trabalhador, torna-se continuidade da competência pessoal que o indivíduo mobiliza em sua ação profissional. O trabalhador estaria no centro do processo produtivo e o sucesso da empresa estaria vinculado às capacidades e competências intelectuais e comportamentais dos trabalhadores.

Ao requerer um novo perfil profissional que possa acompanhar as inovações tecnológicas, exige-se também um trabalhador que seja cooperativo e adapte-se aos interesses de competitividade capitalista. Segundo Dubar (1998), o modelo de competência envolve qualidades pessoais e experiências variadas que são percebidas como capacidades profissionais, assim como também saberes, aptidões e conhecimento empírico e operatório requeridos pelas situações profissionais, muitas destas imprevistas. São saberes que se manifestam em ato, em situações, portanto incorporadas às pessoas.

O trabalho passa a ser parte integrante do indivíduo, o interesse particular é visto como principal objetivo de suas ações, e “autonomia” e “liberdade” são reconhecidos como valores imprescindíveis para o seu bem estar. O trabalhador deve estar preparado para uma constante mobilidade, que pode ocorrer na mesma empresa ou através da mudança de emprego. Assim, as competências devem ser ininterruptamente atualizadas através de uma educação profissional continuada e também através de diferentes experiências profissionais, as quais contribuirão para o desenvolvimento de habilidades e capacidades que facilitem sua adaptação à instabilidade do mercado de trabalho e da vida.

Conforme Régnier (1997), nesse processo de educação continuada a profissionalização passa a ser um constante aprendizado, um constante vir a ser, onde o trabalhador nunca estará “pronto”, formado. Assim, o esforço necessário para se manter como elemento produtivo cresce intensamente, saindo dos espaços dedicados ao trabalho e invadindo os locais reservados ao lazer e à vida privada. “Até mesmo os contatos com os amigos, as relações com familiares, a leitura do jornal e de um livro, o cinema, mais que lazer, tornam-se instâncias de aquisição de conhecimentos, que devem ser ‘armazenados’ e ‘classificados’, visando a sua possível utilização futura na vida produtiva” (p.6). A responsabilidade pela formação profissional passa a ser, desta forma, cada vez mais individual, fruto do investimento, dos esforços e das iniciativas de cada um.

Ao se desvalorizar a qualificação, conforme Ramos (2002), tira-se a importância também de sua dimensão social, pois, com o livre mercado de negociações, desloca-se a classificação do saber e exercício profissional para uma avaliação individualizada onde a competência para o exercício profissional se apresenta como

um bem privado. Com a automação dos postos de trabalho e sob a exigência de autonomia necessária para se dar conta dessa automação, “[...] as formas de gestão do trabalho fazem incidir sobre os próprios trabalhadores a responsabilidade por gerar condições de promoção” (p.63). Com a mudança do sistema hierárquico da empresa, eliminando a dicotomia execução/planejamento do sistema taylorista/fordista, o trabalhador passa a se considerar como parte integrante do processo de produção.

Como a autora discute, ainda, as transformações desse projeto social estão alicerçadas no posicionamento político-econômico que o Estado assume. O modelo de qualificação foi, para o Estado do pós-guerra, o suporte para ordenar e disciplinar o mercado de trabalho, dando a possibilidade de organizar a formação dos trabalhadores necessária a uma nova estrutura industrial. A qualificação foi, portanto, a possibilidade de se afirmar políticas educacionais e industriais que permitiram ordenar os sistemas de produção e empregos, assim como regular, através da definição de diplomas e objetivos educativos, a oferta e demanda de empregos. Com as mudanças estruturais intensificadas na década de 80, com o modelo da “acumulação flexível”, as intervenções reguladoras do Estado na área econômica perdem intensidade e a lógica da competência se instala, alterando as regras que serviam de base entre a oferta e a demanda de emprego.

Porém o Estado não se exime de participar deste novo processo,

[...] é preciso salientar o *papel do Estado*, que se revela um ponto de apoio fundamental das novas formas de utilizar e controlar a força de trabalho, assim como no seu barateamento e desorganização coletiva. O Estado faz isto ao garantir a flexibilização da legislação trabalhista, potenciando as práticas de subcontratação e contratação temporária; ao minimizar sua participação na reprodução da força de trabalho - em aspectos tais como educação, saúde, seguro desemprego, etc. -; ao assumir frequentemente uma posição ofensiva contra os sindicatos, limitando os direitos trabalhistas, decretando ilegalidade das greves, etc. Também não pode ser desconsiderada sua função de veiculação ideológica, principalmente através do discurso da empregabilidade, em que o emprego e a qualificação aparecem como responsabilidade individual do trabalhador (INVERNIZZI, 2000, p.14).

O que ocorre, na verdade, é uma apropriação tanto da força física, como do saber e da subjetividade desse trabalhador, que agora, cada vez menos, tem oportunidades de pensar por si, mas pela empresa. Descerra-se ao indivíduo a oportunidade de utilizar o comportamento intelectual no trabalho, porém, a produção capitalista, com

seus interesses de acumulação, tem a necessidade de manter o controle sobre os trabalhadores, pois o desenvolvimento intelectual poderia levá-los a práticas de resistência e embates contra o capital. Para Alaniz (2002), “tudo indica que é nesse contexto de máxima integração do trabalhador aos interesses do capital que se enfatiza na teoria da competência a aquisição de atributos comportamentais” (p. 5).

Essa é uma diferença significativa entre o processo de qualificação e o de competência, pois, no primeiro, está implícito o antagonismo entre quem executa o processo de trabalho e quem se beneficia dele; no segundo, as características comportamentais do indivíduo são cooptadas aos valores empresariais, através da promessa de gestão participativa. Para Invernizzi (2000), “opera-se uma transição para o *controle via organização do trabalho, sustentado na responsabilidade e autonomia do trabalhador* frente a seu trabalho, no autocontrole e no controle intertrabalhadores” (p.13). E por não se considerar a contradição que se apresenta na relação capital-trabalho, onde o capital se apropria das potencialidades e capacidades do trabalhador para seus interesses, a noção de competência constitui-se de forma fiel à ótica empresarial.

Na dimensão do “saber ser”, de acordo com Alaniz (2002), que está relacionada aos traços de personalidade necessários às relações de trabalho, observa-se uma grande invocação à individualidade, pois na disponibilidade para a inovação e mudanças está implícita a acessibilidade subjetiva para a incorporação de ideologias e valores empresariais. Nesta adaptação vinculada à individualidade encontra-se a necessidade de controle sobre o trabalhador. Desta forma, ser competente seria estar integrado à política da empresa, aceitando a intensidade do ritmo de trabalho, sua precarização, a flexibilidade nos contratos de trabalho, “[...] as novas formas de controle tendem a assegurar a responsabilização individualizada por pequenas atividades, o qual, por sua vez, assegura a *performance* de conjunto do processo produtivo. *Muito mais do que autonomia, o que vemos é autocontrole*” (INVERNIZZI, 2000, p. 14).

A noção de competência serve, nessa perspectiva, para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” em compreender, antecipar e resolver problemas de sua função que são também os de sua empresa (DUBAR, 1998, p. 7).

Voltado para uma perspectiva individual, a permanência e a progressão no trabalho passa a ser condicionada a critérios que favoreçam práticas tênues de controle ou constrangimento da força de trabalho, pois a avaliação não está relacionada a critérios de conhecimento técnico-profissional, o que elimina também o poder de reivindicação coletiva.

Como a mobilização do aspecto subjetivo no trabalho tem um ponto de partida necessariamente individual [...] as formas de avaliação e restituição do trabalhador engajado, cooperativo, competente, afinal, tornam-se personalizadas, promovendo a individualização das relações entre o capital e trabalho enfraquecendo a negociação coletiva (INVERNIZZI, 2000, p.64, *apud* ALANIZ, 2002, p.10).

Com a lista de capacidades e comportamentos a serem adquiridos e manifestos e ao individualizar as relações de trabalho, o “modelo de competência” transfere para o trabalhador a responsabilidade da sua demissão, de seus ganhos salariais e de sua formação, fazendo com que o sujeito perceba as diferenças no mercado de trabalho como questões voltadas para as diferenças de capacidades individuais. A ênfase na individualização da avaliação e negociação da remuneração, assim como a ampliação de tarefas, a precarização do trabalho e a diminuição do poder dos sindicatos, suscitam ao menos desconfiança na teoria da competência que por não retratar os conflitos entre trabalho e capital, busca naturalizar as relações consensuais.

Desse modo, a lógica da competência parece referir-se às práticas de controle a ser internalizada no indivíduo através da cooptação na esfera do trabalho aos valores que interessam ao capital. Essa necessidade de controle que emana, sobretudo das exigências de ampliação do conhecimento intelectual por parte dos trabalhadores (ALANIZ, 2002, p.10).

A “autonomia” do trabalhador está voltada para o desenvolvimento cada vez maior das potencialidades e capacidades do indivíduo, está relacionada à “obrigação” que o trabalhador tem de estar sempre atualizando suas competências e de saber gerir sua vida profissional. Isto se refere tanto dentro da empresa como fora, ou seja, a capacidade que o sujeito tem de se manter no emprego ou de mudar de emprego para adquirir novas competências.

Ao contrário do modelo da qualificação, que implica a negociação coletiva, o da competência tende a apagar o fato de que o reconhecimento salarial é o resultado de uma relação social dinâmica e não de um face a face entre um indivíduo provido de “competências” *apriori* e de uma empresa que as reconhece nele e as transforma em “desempenho” mais ou menos suscetível de ser medido (STROOBANTS, 1993, *apud* DUBAR, 1998, p.7).



E é desta forma que, sendo o trabalhador responsável pelo conjunto de tarefas que pertencem ao processo, se reduz as possibilidades de troca e de “colaboração” com a equipe (relação essa que se apresenta normalmente de forma interessada), pois a possibilidade de ascensão profissional se apresenta numa referência intensamente individualizada. A gestão de competência substitui a negociação coletiva pela negociação individual, abolindo o trabalhador assalariado e promovendo a relação de serviços e projetos, desta forma, elimina-se a coletividade dos trabalhadores, que se tornam “provedores particulares de serviços particulares em condições particulares” (RAMOS, 2002, p.216).

A noção de competência valoriza a ação do indivíduo em situações específicas de trabalho e desta forma, enfatiza as características pessoais e a capacidade de mobilizar competências de acordo com o contexto específico de produção. “A negação da qualificação e a afirmação da noção de competência inserem-se na perspectiva neoliberal que elege o indivíduo como sujeito principal das relações sociais, negando qualquer possibilidade do coletivo se firmar” (BATISTA, 2006, p.82). Cabe às organizações cuidar das relações de competitividade no âmbito do trabalho e estimular que o desenvolvimento ocorra através dos próprios indivíduos. Assim sendo, a gestão da carreira fica condicionada à responsabilidade e projeto individual. A apropriação da subjetividade do trabalhador se dá através da contribuição que os sujeitos podem dar para que alcancem os objetivos organizacionais, ou seja, aproveitar ao máximo todas as competências que os trabalhadores possuem.

Nesse contexto, a identidade social é deslocada para a empresa, à medida que o princípio de pertencimento do trabalhador à empresa prevalece sobre seu pertencimento a uma sociedade e a uma classe. O direito da empresa sobre seus trabalhadores prevalece sobre os direitos sociais e econômicos conferidos pela cidadania. [...] (RAMOS, 2002, p.200-201).

Segundo Rodrigues (2007), a maior participação e autonomia do trabalhador incorporado ao processo produtivo é, na verdade, uma forma de controle do trabalho sob uma outra dimensão. Está relacionada a um processo de intensificação do trabalho e aumento de produtividade. A individualização, necessária ao capital, é a manifestação da fragmentação do trabalho coletivo. As competências são estimuladas para os trabalhadores competirem entre si e não contra os capitalistas.

Esse modelo está umbilicalmente ligado a uma expressão fetichizada da mercadoria. No caso, à mercadoria força de trabalho. Quando se defende a prática e a teoria das competências, tem-se como pressuposto o caráter ahistórico da força de trabalho. Expressão do capital enquanto processo de dominação na formação da sua força de trabalho. Nesse processo atual, de construção da força de trabalho, é fundamental a manutenção da exploração, da divisão da classe trabalhadora, da concorrência e da absorção dos fundamentos capitalistas pela mesma (RODRIGUES, 2007, p.1-2).

Ainda segundo o autor, é impossível se pensar que o modelo de competências possa requerer uma humanização do capital em um modo de reprodução capitalista. A melhoria das condições de vida, nessa forma dominante de organização burguesa, só tem sido possível em virtude da resistência e luta dos trabalhadores contra o capital. Como se pode pensar em um processo positivo se o que tem ocorrido é uma restrição cada vez maior para a classe trabalhadora, com o desemprego, subemprego, precarização etc. “É impossível uma força de trabalho mercantilizada, das competências dos trabalhadores, na lógica dos trabalhadores” (p.9). Portanto, não seria possível, dentro da lógica da acumulação, se querer um capitalismo benigno aos trabalhadores.

A expropriação que se deu na era taylorista/fordista foi a de ampliar a extração da mais-valia através da cooperação entre os trabalhadores. Ocorrendo de modo sistemático e metódico, a expropriação aumentava a submissão dos trabalhadores ao governo hierarquizado do capital. A liberação dos embaraços do modo de produção taylorista/fordista, repetitivos, rotineiros e “emburrecedores” foi reforçada e enaltecida pela “autonomia e liberdade criativa” conquistada no modelo flexível. Entretanto, essa autonomia caminha, na verdade, na direção do aumento da extração de mais-valia, e de um processo de subsunção real. Esses trabalhadores passam a ser controlados por novas formas sutis, invisíveis aos olhos.

[...] quanto mais se extrai mais-valia, quanto mais a força de trabalho está subordinada ao capital, tanto menos a forma, a espécie, o tipo e o gênero de mercadoria mantém uma significação por si mesmos. Para o capitalista, trata-se de produzir lucro a qualquer “preço” e o deslocamento de uma atividade para outra, da confecção de um objeto para outro qualquer, torna-se perfeitamente indiferente (FONTES, 2005, p.55).

Mas a força produtiva do trabalhador, necessária para que o capital possa produzir mais-valia, também é vista como mercadoria, também pertence ao capital. Para Fontes (2005), no fordismo, o trabalho parcelar, com a produção controlada pelo capital, necessitava da cooperação entre trabalhadores, necessitava do agir

conjunto, reunido, para que ocorresse a apropriação, ou seja, a transformação do trabalho como “abstração”. Na acumulação flexível, o trabalho abstrato não precisa mais da união física dos trabalhadores para gerar a mais-valia. Continua-se sobre o efeito do capitalismo, mas com diferentes formas de organização. A expropriação, que se produz constantemente, apresenta diferentes e múltiplas modalidades concretas. Uma delas é a “[...] *expropriação* de formas de *conhecimento*, diretamente ligadas à atividade produtiva, desenvolvidas pelos trabalhadores, doravante controlados pelo capital, [...]” (p. 77), que se faz presente no modelo de competência.

A perversidade do controle não está mais no chicote às costas. Está escondida no exército de reserva, na autonomia, na criatividade, nos novos processos de subsunção da vida social. Todos esses paradigmas do saber ser, juntos com o saber fazer, contribuem para o aumento da exploração dos assalariados, por parte do capital (RODRIGUES, 2007, p.13).

A noção de competência refere-se às práticas de controle que são internalizadas por esse trabalhador através da apropriação dos valores capitalistas em suas experiências na esfera do trabalho, e para isso é exigida desse trabalhador uma ampliação do conhecimento intelectual.

A lógica da “acumulação flexível” reforça a perspectiva da pedagogia das competências através de uma diretriz educacional voltada para a empregabilidade, através de uma visão particularista e individualista. Essa perspectiva compactua com um projeto de desregulamentação dos direitos dos trabalhadores e com a diminuição dos direitos sociais coletivos. Segundo Frigotto (2002), “cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade” (p.16). Isto porque a noção de competência, unida ao conceito de empregabilidade são conceitos que norteiam a ideologia das políticas públicas de formação profissional da era contemporânea.

Essa perspectiva fica clara quando se analisam alguns documentos oficiais. O artigo 6º da resolução CNE/CEB nº 04/99 (p. 2) e o item 6.3 do parecer CNE/CEB nº 16/99 (p.55) definem como competência “... a capacidade de mobilizar, articular e colocar

em ação, conhecimentos, habilidades e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Desse modo, é através da educação que se irá formar esse novo trabalhador necessário ao capital. Atribui-se à educação o poder de modelar os indivíduos de acordo com o comando capitalista, de acordo com as relações de produção e com os processos de trabalho. Imputa-se uma afirmação ideológica de que a educação seria central e necessária para a formação da “nova” força de trabalho através da “produção de competências” para que sejam atendidas as exigências do capital.

Portanto, temos que nos preocupar com a sujeição da educação ao capital, através do projeto neoliberal que, em função do desenvolvimento científico e tecnológico, despolitiza sua dimensão social. “Nesta perspectiva, a educação é entendida enquanto uma propriedade que se adquire no mercado dos bens educacionais e os detentores desta propriedade estarão mais ou menos aquinhoados para competir no mercado dos postos de trabalho” (MANCEBO, 2001, p. 3). Ao se vincular os objetivos educacionais aos do mercado de trabalho, exige-se da educação que prepare esse futuro profissional para a competitividade, transmitindo os ideais neoliberais e habilitando para a “empregabilidade”, construindo consumidores, ao invés de cidadãos.

Se a lógica pós-moderna contrai os espaços associativos da sociedade civil e nega a possibilidade da construção de um projeto social, as subjetividades dos trabalhadores não podem se desenvolver plenamente. A valorização das competências individuais dos trabalhadores inscreve-se, portanto, no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas. E se a escola deve voltar-se para o desenvolvimento dessas competências, perde a importância sua participação, assim como de todos os elementos culturais, na formação da consciência de classe e na construção de uma nova concepção de mundo (RAMOS, 2002, p. 303).

Da mesma forma, Tonet (2006) afirma que sem se questionar as bases da desigualdade social jamais se terá uma formação integral, e essa possibilidade só se vislumbra numa “tomada de posição contra a lógica do capital” (p.17). Para o autor, a relação do capital com o trabalho estará sempre baseada na exploração do homem. “Contribuir para uma formação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada” (p.17).

Sabe-se que a educação nos dias de hoje não forma para a emancipação humana, pois continua sendo um “poderoso instrumento ideológico de controle do capital sobre a reprodução social” (TONET, 2006, p.17), mas pode contribuir para a luta pela construção de outra sociedade. “Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o polo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social” (TONET, 2005, p. 142). Para isso é necessário se ter clareza do que significa uma sociedade emancipada, dos objetivos e fins que se quer atingir, assim como se conhecer a realidade social concreta, a forma capitalista da sociabilidade.

Um fator importante que deve ser levado em conta é a contradição sempre presente na atividade educativa, pois, ao mesmo tempo em que pode ser alienante ao possibilitar a apropriação do patrimônio social de forma que não se ponha em risco os interesses dominantes, pode também levar à superação da alienação ao possibilitar que os indivíduos se tornem mais fecundos em ideias e complexos.

Deste modo, tanto em toda a realidade social quanto na educação permanecem espaços de luta, mesmo que o pensamento hegemônico esteja do lado das classes dominantes. A luta deve existir, pois são os atos humanos que constituem o processo histórico e, portanto, não existe a previsibilidade dos resultados. Essa luta deve ser realizada, na economia, mas também através de ideias, conteúdos, luta por espaços, políticas educacionais, etc. (TONET, 2005). A atividade educativa deve se preocupar com a difusão e construção do saber e do conhecimento, mas também com a formação de concepções de mundo, de atitudes, de valores, etc.

A atividade educativa deve ter como fim último a emancipação humana e, neste processo, a cidadania deve comparecer como uma forma de mediação para o objetivo principal. Educar, portanto, deve ter como propósito formar sujeitos que tenham consciência de seus direitos e deveres pertencentes a uma sociedade democrática, que sejam críticos, que pensem na realização não apenas pessoal, mas como um processo de outras pessoas também, empenhando-se na superação das desigualdades sociais, através de uma participação ativa, como sujeitos da história, que busquem uma educação que afirme a emancipação humana e não a emancipação do capital.

## **2 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO/MERCANTIL**

O processo de mudanças por que vem passando a educação superior no Brasil tem que ser caracterizado no interior de um movimento muito mais amplo de transformações na economia (no processo de produção) e na reconfiguração do Estado. Como apresentado no primeiro capítulo deste trabalho, essas mudanças ocorrem no movimento de passagem do regime de acumulação taylorista/fordista para o modelo de acumulação “flexível”, com a mundialização do capital, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a precarização e o desemprego etc. Esse processo tem levado a uma diminuição do papel do Estado enquanto provedor e um aumento do seu papel como regulador, ou seja, no modelo de acumulação flexível o Estado passa a atuar mais como um gestor.

Desta forma, a mundialização da economia, somada ao avanço tecnológico e às mudanças do sistema capitalista trouxeram transformações profundas na forma, atuação e dinâmica dos Estados. Ocultando a crise do próprio sistema capitalista, o discurso que se estabelece é o de que o Estado é responsável pelas dificuldades econômicas vividas pela sociedade moderna (em função de não conseguir conter os desperdícios e pela ineficiência), trazendo insegurança à economia e atrapalhando o mercado. A saída decorrente deste tipo de análise reside na passagem à iniciativa privada das atividades que antes eram exercidas pelos órgãos públicos, como a saúde, os transportes públicos, a educação, dentre outros.

Essa é a linha de raciocínio do ideário neoliberal: alega que a economia deve ser regida pelas leis do capital e que ao Estado, como gestor, cabe o controle dos gastos públicos e a redução dos investimentos em políticas sociais. A privatização aparece, nesse cenário, como a possibilidade de superação desses problemas econômicos, marcando significativamente uma mudança nas relações entre os setores público e privado. O setor privado revela-se como mais eficaz e eficiente, e o setor público como ineficiente e burocrático.

A intensificação da privatização ganha espaço, no contexto brasileiro, a partir de 1990, com a implementação de políticas de ajuste neoliberal. Esse processo de

ampliação do setor privado faz-se presente tanto nas atividades do setor produtivo, como também na esfera social. No setor educacional, mais especificamente na educação superior, os sucessivos governos eleitos (como tem ocorrido também em outros países) vêm executando uma reforma estrutural através de violento processo de privatização, tendo como estratégia as campanhas de desqualificação dos serviços públicos e a valorização dos serviços privados.

Desta forma, o ensino superior tem passado por significativas mudanças que nos levam a problematizar a educação como bem público ou privado. Observa-se que a expansão quantitativa de instituições privadas e a redução dos investimentos estatais nas universidades públicas têm acentuado o debate sobre a polarização público/privado, que se tornou uma questão central no campo acadêmico, principalmente no que se relaciona ao processo de comercialização da educação superior. Para compreender essas discussões serão examinados, neste capítulo, em linhas gerais, os sentidos complexos e abrangentes do público e do privado no plano do Estado liberal e como se defrontam com o desafio da transposição destes conceitos para o âmbito educacional, buscando compreendê-los no domínio das políticas para o ensino superior brasileiro.

Dando continuidade, será apresentado um estudo do processo de privatização do ensino superior com o objetivo de se sinalizar o crescente direcionamento de atividades da universidade para o mercado de trabalho, levando a uma comercialização do ensino e do conhecimento. A preocupação que se apresenta é que esse processo mercantil da educação pode conduzir à alienação, à internalização passiva do sistema que explora o trabalho como mercadoria.

## **2.1 O público e o privado**

O liberalismo demarca uma doutrina que concebe o Estado com poderes e funções limitadas, onde a liberdade pertence naturalmente ao homem e não é algo conquistado historicamente. Toma como base o caráter individualista da sociedade onde a princípio existe o indivíduo singular com seus interesses e depois a sociedade. “O Estado liberal é justificado como o acordo entre indivíduos livres e

iguais, que estabelecem os vínculos necessários à sua convivência e a garantia de seus direitos individuais” (SADER; LEHER, 2006, p.5).

Por conseguinte, um Estado que interfira o menos possível nos interesses dos indivíduos é o desejo dos liberais. A doutrina liberal cada vez mais se concentra na esfera da economia de mercado e da livre iniciativa econômica, enfatiza a iniciativa individual, a concorrência entre agentes econômicos e a ausência de interferência governamental, como princípios de organização econômica. Na verdade apresenta uma ambiguidade, pois o liberalismo, em seu discurso, privilegia a igualdade de oportunidades para todos e advoga que a concorrência faça a seleção dos melhores, porém o que se observa é a polarização entre pobres e ricos, a competitividade e a luta pela sobrevivência. A liberdade não traz a igualdade, mas sim a diferença e a indiferença, o individualismo.

Para Ellen Wood (2003), a doutrina liberal representa o governo de classe pelo capital, limitando o poder do “povo”. O capitalismo prima pelos interesses do capital, pelo lucro e pela acumulação e não, pelos interesses da sociedade como um todo.

Não há capitalismo governado pelo poder popular, não há capitalismo em que a vontade do povo tenha precedência sobre os imperativos do lucro e da acumulação, não há capitalismo em que as exigências de maximização dos lucros não definam as condições básicas da vida (p.8).

Este sentido liberal beneficiou a aproximação analítica do privado com o mercantil, em oposição ao estatal, que estaria identificado com o coletivo. No Brasil, a vinculação do privado com o democrático se deu de forma mais intensa em virtude de se ter identificado o estatal com as características da ditadura militar. Assim, pensar no democrático submetido ao privado e ao pensamento liberal, não é complicado.

O estatal é caracterizado nesse esquema como ineficiente, aquele que cobra impostos e desenvolve maus serviços à população, como burocrático, corrupto, opressor. E o privado é promovido como espaço de liberdade individual, de criação, de imaginação, de dinamismo (SADER, 2003, p. 1).

Reiterando aqui a crítica feita por Sader (2003, p.1), a polarização estabelecida entre estatal e privado é "uma das operações teóricas e políticas mais bem-sucedidas do neoliberalismo", pois, ao contrapor o estatal ao privado, teria o discurso neoliberal deslocado o eixo do debate para "um campo duplamente favorável ao liberalismo,



porque, por um lado, permite uma mais fácil desqualificação do estatal e, por outro, desloca um dos termos essenciais dessa polêmica: o público” (p.1). Segundo Sguissardi e Silva Jr. (2005) o estatal passa a ser o “reino da ineficiência, da burocracia, da corrupção, da opressão, da extorsão (de impostos) e da má prestação de serviços, e sacraliza-se o privado como sendo o reino exclusivo da liberdade, da criatividade, da imaginação e do dinamismo” (p.11). Esse deslocamento produziu benefícios importantes para esse novo modelo hegemônico: a supervalorização do privado e a desqualificação do Estado.

A oposição público/privado foi deslocada para Estatal/privado. Assim, a crítica ao “estatismo” teve como contraponto o “mercado”, lugar da eficiência, do mérito, da criatividade, da iniciativa e da criação. A nova oposição favoreceu os neoliberais, pois permitiu a desqualificação do Estado e o desaparecimento do “público” (SADER; LEHER, 2006, p.25).

Minimizando as boas qualidades do Estado e maximizando as qualidades do privado, o liberalismo busca legalizar o processo de aumento dos lucros das grandes empresas, promovendo o processo de acumulação de renda, ao mesmo tempo em que elimina os direitos dos trabalhadores formais e produz a exclusão social. “Fingindo defender o espaço dos indivíduos, na realidade o ataca, ao legitimar o mercado como regulador das relações sociais” (SADER, 2007, p.1). A verdadeira polarização que se estabelece, portanto, não é entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil, pois o privado deixa de ser a esfera dos indivíduos e passa a ser a esfera dos interesses mercantis, “como se vê nos processos de privatização, que não constituíram processos de desestatização em favor dos indivíduos, mas das grandes corporações privadas, aquelas que dominam o mercado - a verdadeira cara por trás da esfera privada no neoliberalismo” (SADER, 2003, p.1).

Mas o ponto mais importante deste processo de oposição estatal-privado é que, na realidade, o Estado não é, por definição, nem totalmente oposto ao privado, como também não é somente defensor do público. É um espaço de disputa entre esses dois polos. O problema é que, nos dias de hoje, como se percebe nos processos de privatização de grandes empresas estatais, a doutrina, que tem por princípios os “direitos” do homem e a “liberdade” individual, apenas defende os interesses mercantis das grandes instituições privadas.

O polo oposto ao estatal, nesse esquema, é a negação da cidadania, é o reino do mercado, aquele que, negando os direitos, nega a cidadania e o indivíduo como sujeito de direitos. A polarização essencial não se dá entre o estatal e o privado, mas entre o público e o mercantil (SADER, 2003, p.1).

O mercado econômico (sistema de livre iniciativa onde os agentes econômicos agem de forma livre, sem a intervenção dos governos) é apresentado como o espaço da eficácia, da produtividade, da iniciativa, levando à desvalorização do Estado e ao afastamento do público. No plano mundial, incluindo América Latina e Brasil, as reformas sociais, de acordo com o pensamento liberal, passaram a ter um conteúdo mercantil, de desregulamentação e contra o Estado, tendo como preceitos: a abertura dos mercados, a flexibilização do trabalho, a privatização dos serviços sociais como a educação e a saúde.

Com a redução das funções e serviços sociais do Estado através da ampliação do espaço e poder dos interesses privados, o capital passa a considerar, portanto, os serviços sociais como uma área em expansão onde tem a possibilidade de obter lucros consideráveis. A privatização das políticas sociais, como coloca Gentili (2000), está relacionada com a intenção de redefinir o papel do Estado, passando o poder para as mãos dos setores influentes da sociedade. Dessa forma, a educação e em especial o ensino superior tem se transformado em um setor extremamente lucrativo.

Para falar de ensino superior no Brasil, de sua privatização até se tornar um setor extremamente lucrativo, é necessário, primeiramente, compreender sua realidade, sua história, criação e organização, isto é, como se desenvolveu e como funciona nos dias atuais.

## **2.2 A universidade no Brasil**

O Brasil foi, na América Latina, uma exceção quanto à constituição de universidades. Nas colônias espanholas, a universidade foi constituída desde os seus primórdios. A primeira universidade do continente americano surgiu em 1538, em São Domingos. Em 1553, foi inaugurada a segunda universidade americana, no México. Depois vieram outras como a Universidade de São Marcos, no Peru; a Universidade de São Felipe, no Chile; a Universidade de Córdoba, na Argentina.

Sendo que, na época da independência brasileira, havia em torno de 27 universidades na América espanhola, enquanto no Brasil não havia nenhuma (CUNHA, 1980).

Apesar das várias tentativas, principalmente dos jesuítas (ainda no século XVI) de se criar uma universidade no Brasil, várias foram as resistências, tanto de Portugal quanto dos brasileiros ricos que não viam necessidade deste empreendimento, já que podiam enviar seus filhos para estudar na Europa. Segundo Fávero (2006), a metrópole apresentava uma política de controle de qualquer tentativa que demarcasse sinais de independência, tanto cultural quanto política, o que levou a frustrar todas as tentativas de criação de universidades nos períodos colonial e monárquico. Na visão de Fernandes (1979), as escolas superiores atendiam aos interesses imediatistas da Coroa: formavam letrados e técnicos com aptidões gerais para preencherem papéis específicos na burocracia, “na estrutura de poder e na esfera das profissões liberais” (p.99). Desta forma, estavam atendendo aos interesses colonialistas que não visavam à busca por uma formação que possibilitasse a constituição de uma ordem social independente, mas a “consolidação e aperfeiçoamento da ordem social existente, baseada na estratificação interétnica e na dominação patrimonialista dos estamentos senhoriais” (FERNANDES, 1979, p.101).

Ao concorrer para organizar e intensificar a transplantação cultural sistemática, a “escola superior” contribuía para diminuir a distância histórica existente entre Portugal, a Europa e o Brasil. Todavia, divorciava o próprio enriquecimento paulatino dos conteúdos do ensino superior do pensamento inventivo interno e da modernização cultural independente (FERNANDES, 1979, p. 99).

No Brasil, nesses períodos, apenas se conseguiu o funcionamento de escolas superiores de cunho profissionalizante. A opção era por cursos isolados de cunho superior e de caráter pragmático, voltados para criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da corte na colônia. Por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, foi criado o Curso Médio de Cirurgia na Bahia, o primeiro que pode ser considerado de ensino superior. Em 5 de novembro de 1808, no Rio de Janeiro, surgia a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica. Em 1910, é instituída a Academia Real Militar, e dois cursos jurídicos são instalados em 1828, um no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Com a

proclamação da República (1891), surge, apenas em 1909, a Universidade de Manaus<sup>6</sup>, em 1911 a Universidade de São Paulo<sup>7</sup> e em 1912 a Universidade do Paraná<sup>8</sup>. Isso se tornou possível após “o regime de ‘desoficialização’ do ensino [que] acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados” (FÁVERO, 2006, p. 21).

Articulado com o padrão dependente de desenvolvimento, o novo nascia tanto arcaico quanto obsoleto, um processo de “senilização institucional precoce”, adaptando-se “estrutural e historicamente, a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro” (FERNANDES, 1979, p.108/109). Essa influência arcaica da universidade portuguesa nas escolas superiores do Brasil constituiu-se num amontoado de resíduos educacionais “arcaicos, com interesses estamentais ou de classes” em composição. Uma transição autônoma poderia ter sido feita, no entanto, a burguesia nacional manteve uma orientação egoísta e conservadora. “O ensino superior brasileiro, em particular, ajustou-se apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amolgando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais.” (FERNANDES, 1979, p. 116). Assim, a universidade brasileira nasce articulada à estrutura e dinâmica socioeconômica e política em uma sociedade capitalista dependente que visava revitalizar e expandir os nexos de dependência nos planos educacional e cultural.

De acordo com Fávero (2006), a primeira universidade oficial foi criada em 7 de setembro de 1920, pelo Decreto nº. 14.343, reunindo as Escolas Politécnica e de Medicina e as Faculdades Livres de Direito. Assim, o presidente Epitácio Pessoa instituiu a Universidade do Rio de Janeiro (URJ, atual UFRJ), através da justaposição (e sem integração) de três escolas tradicionais, assegurando autonomia didática e administrativa a cada uma delas. É importante lembrar que a universidade no Brasil

---

<sup>6</sup> “Em 1926, a Universidade de Manaus se dissolveu, fragmentando-se em três estabelecimentos isolados [dos quais apenas a Faculdade de Direito sustentou-se, sendo] federalizada em 1949 e incorporada à Universidade do Amazonas, instituída por lei federal em 1962, mas só instalada em 1965” (CUNHA, 1980, p.179).

<sup>7</sup> “É possível que a Universidade de São Paulo não tenha durado muito tempo após 1917. Ao contrário das demais universidades passageiras, dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade futura” (CUNHA, 1980, p.184).

<sup>8</sup> A Universidade do Paraná não sobreviveu à reforma Carlos Maximiliano (1915) e também dissolveu-se (CUNHA, 1980).

foi criada para oferecer cultura a um grupo minoritário e não para atender às necessidades da realidade social da qual fazia parte. Não havia, portanto, “uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento” (p.19).

Desde a década de 1920, já se discutia o papel da universidade. Essa discussão girava em torno da seguinte questão: a universidade deveria ter como prioridade a formação profissional ou deveria também se voltar para a pesquisa científica? Como se pode perceber, desde seus primórdios até os dias de hoje se discute, no Brasil, se a função da universidade é apenas formar trabalhadores para o mercado de trabalho ou se também se deve preocupar com a formação científica e crítica desses profissionais.

No bojo das mudanças centralizadoras ocorridas no Estado Novo, a Universidade do Brasil (UB) – novo nome da Universidade do Rio de Janeiro – é instituída como padrão para as demais, bem como seu modelo de conglomerado de escolas profissionalizantes, que tinham por objetivo “formar trabalhadores *intelectuais* para os quadros técnicos da burocracia estatal, nas áreas da educação e cultura, e, particularmente, professores para o ensino secundário” (MENDONÇA, 2000, p. 141). Nitidamente, a pesquisa figurava como um objetivo secundário. O papel da UB se constituiu mais como um instrumento de controle e padronização dos cursos e instituições, do que um estímulo à qualidade do ensino superior.

Convém fazer um parêntese para um movimento que segundo Fernandes (1989), trouxe intenso debate às questões educacionais na década de 1930: o Manifesto dos Pioneiros e da Educação Nova (1932). Este manifesto além de reivindicar a substituição da ideia da “escola de uns pela escola para todos” (p. 34), constituiu-se em um movimento que cobrava das classes dominantes amplas reformulações da educação nacional. Os pioneiros da Educação Nova pretendiam consagrar o elemento central da concepção pedagógica de Anísio Teixeira, segundo o qual “Educação não é privilégio”, e deve ser estendida aos mais pobres e mais humildes. Lutavam por uma educação que fosse “democrática, laica, gratuita”. “E defendiam a democratização do ensino público, quer dizer, pela via da escola pública e gratuita, para todos” (FERNANDES, 1991, p. 38).

Essa luta transparece na Constituição de 1934, mas é somente no Ministério de Clemente Mariani que se impulsiona através de um projeto, de 1948, que traduzia as aspirações dos pioneiros. Apesar de nem todas as reivindicações terem sido atendidas, a escola pública passa por um período de crescimento e a privada decresce proporcionalmente. Segundo Fernandes (1991), no período, ocorreu ainda uma disputa entre a Igreja Católica e o setor empresarial da educação. O primeiro queria o “monopólio da Educação de mentes e corações”, e o segundo, o setor comercializado, tentava “transformar o ensino em uma atividade empresarial, definitivamente, e a possibilidade de competir com esse sistema de ensino público em crescimento, limitando sua capacidade de expansão” (p. 38/39). Convém lembrar que a escola superior tradicional era inerente a uma filosofia privatista nascida da dominação patrimonialista e do império dos interesses particularistas das “famílias gradas”. Essa filosofia privatista do ensino superior entrou em crise com a derrocada das oligarquias, graças às consequências do predomínio do mundo urbano-industrial e da “revolução liberal” de 1930, mas a filosofia privatista não desapareceu da cena histórica, ela somente mudou de forma (FERNANDES, 1979).

Assim, a ideia de liberdade do ensino gerou polêmica entre os pioneiros também. A luta dentro do próprio campo dos que apoiavam os pioneiros se deu porque os liberais acreditavam que as concepções pedagógicas dos pioneiros estavam no caminho da estatização do ensino.

Essa divisão acabou sendo nefasta para a tramitação do projeto na Câmara, enquanto, de outro lado, o poder da Igreja Católica era, como é até hoje, um poder monolítico e avassalador. A aliança com a escola privada mercantil acabou representando uma vantagem tática insuperável para a privatização dos recursos públicos na área da Educação (FERNANDES, 1991, p. 40).

As ideias dos pioneiros contavam com o apoio de educadores que mantinham suas posições em relação à democratização do ensino, mas o contra-ataque era forte da parte dos pensadores e educadores católicos, dos liberais e dos proprietários de escolas que buscavam cada um seu próprio interesse. Carlos Lacerda, por exemplo, foi uma grande liderança dos que contra-atacavam com base nos interesses da Igreja Católica e proprietários das escolas particulares, ajudando por introduzir, no Parlamento, correntes cuja opinião:

[...] abalaram as linhas democráticas de defesa da escola pública, da democratização do ensino, da descentralização da organização escolar combinada ao planejamento educacional e da liberdade entendida como liberdade de ensinar e não como liberdade da escola. A privatização do público impôs-se em favor dos interesses particulares, leigos e confessionais (FERNANDES, 1989, p. 36).

Carlos Lacerda apresentou um projeto substitutivo construído pelos educadores e intelectuais leigos e católicos, vinculados ao ensino privado, confessional ou comercializado. Travou-se uma batalha em torno da liberdade de ensino, um dos princípios do projeto. “A liberdade é do professor, a liberdade é da escola, ou a liberdade é da família? [...] E, por aí, pode-se fazer a drenagem dos recursos públicos para a Educação sob várias formas” (FERNANDES, 1991, p. 39).

Esse contexto foi caracterizado por Fernandes (1991) como um período de privatismo econômico e ideológico. As ambiguidades e contradições no texto da lei favoreceram principalmente o desenvolvimento do ensino privado. Por trás dessa ideia estava a reprodução da força de trabalho e a garantia do projeto burguês de nação. Garantiu-se, assim, a reprodução do capital fazendo da escola uma empresa lucrativa que, ao mesmo tempo, tinha por meta a reprodução ideológica, reforçando a estrutura de classes e a reprodução da força de trabalho. Seja como for, entende-se que mesmo dentro do grupo de pioneiros da educação, nem todos primavam por um projeto de escola democrática para a classe trabalhadora, o que contribuiu para a ampliação da rede privada e validou a ideia de democratização do ensino diante da liberdade de escolha e “investimento” dos pais na formação do seu filho, um futuro “capital humano”. Aqui, Fernandes (1991) se refere à formação de um exército de reserva em nível superior. A expansão da Universidade brasileira, com a entrada de capital estrangeiro, viabilizou a formação de profissionais qualificados, porém, alienados e tendencialmente submissos, dada a “vigilância” do governo.

Em 1945, o país entra em fase de “redemocratização” com a deposição do Presidente Vargas e com a promulgação da nova Constituição, em 16 de setembro de 1946. Nos anos de 1950/1960, sob o impacto da modernização e industrialização, deu-se o primeiro surto de expansão do ensino superior no Brasil. Esse movimento tem seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB), instituída em 15 de dezembro de 1961, pela Lei nº 3.998.

Durante a I República, foram criados 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1949, fundaram-se 160 desses estabelecimentos (duas vezes e meio a cifra anterior); e apenas numa década, de 1950 a 1960, instalaram-se mais de 178 estabelecimentos (quase três vezes aquela cifra) (FERNANDES, 1979, p.105-106).

Segundo Cunha (1983), o número de universidades cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964; e o número de instituições isoladas aumentou de 293 para 564. Quanto ao número de estudantes matriculados, a taxa média anual passou de 2,4%, entre 1932 e 1945, para 12,5%, entre 1945 e 1964, um crescimento no ensino superior de 236,7%. Essa expansão ocorreu, conforme Cunha (1983), em função da ampliação do ensino médio público e pela mudança das formas de ascensão social das camadas médias. Fernandes (1979) sinaliza que a partir da década de 1950, “as comunidades urbanas dotadas de funções metropolitanas requeriam um tipo de ensino superior que fosse capaz de responder às exigências intelectuais, sociais e culturais da civilização urbano-industrial” (p.106). Esse aumento da demanda geraria o problema dos excedentes que teria levado à Reforma Universitária de 1968. Porém, “[...] o que está em jogo não é, naturalmente, a **‘revolução pela educação’** na América Latina e no Brasil. Mas, especificamente, a constituição de condições para o arranco econômico e cultural, sob o desenvolvimento dependente” (p.116). Os Estados Unidos, através de vários mecanismos (Aliança para o Progresso, acordos MEC-USAD, Banco Mundial, Banco de Desenvolvimento da União Pan-Americana) visava, a partir do controle externo, reorganizar “o espaço econômico, sociocultural e político do mundo subcapitalista para o novo estilo de dominação das nações hegemônicas e, principalmente, das superpotências” (p. 116).

O que importa, no conjunto, é a extrema debilidade da América Latina e o fato dela precisar tão amplo suporte externo para poder participar dos avanços, dos proventos e das espoliações inevitáveis do desenvolvimento dependente. E o fato, sumamente mais grave, dela aceitar (ou de pleitear) formas de “assistência” e de “colaboração técnico-financeira”, que expõem os seus sistemas de ensino e o renascimento do ensino superior ao controle de forças centrífugas extras e antinacionais (FERNANDES, 1979, p.116).

Fernandes (1979) chama atenção para o avanço da iniciativa privada que, através da solidificação da “ordem social competitiva”, exercia “influências e controles diretos sobre a administração e a direção de estabelecimentos de ensino superior ou universidades públicas” (p. 124). Porém, a maior preocupação dos interesses privados era uma orientação política que viabilizasse, além de ajustar o ensino às necessidades de uma sociedade urbano-industrial, “colocar a produção intelectual



da universidade, em particular a que resulta da pesquisa científica e da pesquisa tecnológica, a serviço dos interesses privados” (p.124), transformando assim, a universidade em um polo de apoio da “grande empresa estrangeira”.

Compreende-se, assim, a importância do Conselho Federal de Educação, instituído em 1961. Segundo Cunha (2003), o poder do Conselho Federal de Educação transformou-o em um órgão cobiçado pelos empresários do ensino, pois era este o órgão responsável pelas autorizações, reconhecimentos e credenciamentos. Durante duas décadas (1964-1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abriram caminho para mais e mais representantes de escolas, faculdades e universidades privadas nos conselhos de educação. Tornando-se maioria, eles passaram a legislar em causa própria. “[...] As instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho” (CUNHA, 2003, p. 47). Denúncias de corrupção atingiram o conselho durante o governo Itamar Franco, que o dissolveu<sup>9</sup>.

Fernandes (1991) faz uma crítica ao Conselho Federal de Educação por este reforçar o monopólio das oportunidades educacionais e do poder, reforçar a centralização e a decisão com as elites. Para o autor, numa sociedade democrática não é necessário um Conselho. Ele é um organismo de poder e não educacional. Ele foi criado em uma época que não havia democracia no Brasil (como ainda não há, pelo menos de forma ampla e radical), com o objetivo de “compensar as arbitrariedades do ministro, funcionava como um filtro para as pressões das classes dominantes dos proprietários da escola e da Igreja Católica” (p. 59). Porém, segundo Fernandes, o Conselho não estava sintonizado com as “mudanças” que se apresentavam após o regime militar, “não estava sintonizado com a realidade histórica brasileira presente” (p. 59), ou seja, objetivavam manter a ordem (pois quem pertencia ao Conselho era a favor do setor privado), através de desenvolvimento desigual e combinado da educação nacional, usando a lei como coerção.

---

<sup>9</sup> Em 1995, com a Lei nº 9.153, o governo cria o Conselho Nacional de Educação (CNE). Segundo Rodrigues (2007a), o CNE foi instituído em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação (CFE) que foi fechado pelo então presidente Itamar Franco em virtude de várias denúncias de corrupção favorecendo as IES privadas. Porém, o atual CNE não está muito longe desse caminho e vem também favorecendo a multiplicação das IES particulares e a transformação de muitas delas em “universidades”.

Com isso, o caminho escolhido para a expansão foi o do incentivo à expansão de vagas, nas décadas de 1960 e 1970, no ensino superior privado, através do mecanismo de renúncia fiscal (CARVALHO, 2005).

A Lei nº 5172/66, que instituiu o Código Tributário Nacional, em concordância com a Constituição Federal de 1967, determinava que não haveria incidência de impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços dos estabelecimentos de ensino de qualquer natureza. Em outras palavras, os estabelecimentos privados gozaram do privilégio, desde a sua criação, de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida (CARVALHO, 2005, p. 4).

Esta foi uma base importante que viabilizou, durante os anos 70, que o ensino superior sofresse um processo de massificação intenso, através da multiplicação de instituições isoladas, criadas pela iniciativa privada. Para se ter uma ideia, apenas entre 1968 e 1974, enquanto as matrículas nas universidades passaram de 158,1 para 392,6 (pouco mais do que o dobro), nas instituições isoladas, das quais  $\frac{3}{4}$  eram privadas, esse número cresceu de 120,2 mil para 504,6 mil (GUSSO, CÓRDOVA; LUNA *apud* MENDONÇA, 2000).

Durante o regime militar, várias medidas oficiais são tomadas em relação à educação superior, em consonância com o plano de assistência técnica estrangeira. A então chamada “Aliança para o Progresso” foi efetuada principalmente através do vínculo com a *Agency for International Development (AID)*<sup>10</sup>. A USAID, como ficou conhecida a agência americana, passou a dar assistência técnica e ajuda financeira em defesa da reorganização do sistema educacional brasileiro, através de vários acordos com o MEC. Uma das sugestões dos especialistas da USAID em relação à educação superior versava sobre a necessidade de racionalização de estruturas administrativas para reduzir a capacidade ociosa e os obstáculos do sistema, bem como estimular as carreiras técnicas necessárias para um pronto atendimento do mercado (CARVALHO, 2004).

Para Sguissardi (2004, p. 39):

[ ] diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho (Relatórios *Atcon*, da Eapes/MEC-Usaid e do GT da Reforma Universitária), além dos Decretos 56 e 252, iriam constituir o conteúdo essencial da Lei 5.540/68 e contribuir para prover a segurança do novo modelo de crescimento.

---

<sup>10</sup> A AID atuou através de assistência técnica, financeira e militar.

O relatório *Atcon*, segundo Fávero (2006), foi produto de um estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon que recomenda a implantação de uma estrutura administrativa universitária baseada no modelo de rendimento e eficiência. O relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, ou Relatório Meira Mattos, foi o resultado do estudo encomendado para analisar as reivindicações do movimento estudantil e tentar resolver a “crise da Universidade”. O GT concluiu, dentre outros aspectos, que: a) a universidade brasileira não conseguira atender às necessidades do processo de desenvolvimento presente no país desde a década de 50; b) a expansão das instituições de ensino deveria ocorrer por simples multiplicação de unidades; c) as instituições, na sua maioria, não estavam preparadas para estimular a investigação científica e tecnológica; d) as instituições não possuíam flexibilidade necessária para satisfazer o mercado de trabalho que demandava um produto diferenciado.

O processo de reformulação da educação, apesar da pressão de professores e estudantes pela democratização interna das universidades, foi conduzido, na verdade, por setores dominantes e conservadores da sociedade brasileira. A participação de intelectuais da área da educação na elaboração do anteprojeto de lei da reforma universitária deu o ar de uma “aparente” democratização, garantindo a legitimação do processo, todavia...

[...] omitiram o fato de que os princípios norteadores da reforma estavam pautados na modernização conservadora da educação superior, na preservação do monopólio do conhecimento e na adequação das universidades brasileiras às alterações do mundo do capital (LIMA, 2007, p.128).

Fernandes (1991) chama atenção para o perigo de se pensar a mudança sempre como algo progressista, que trará transformações positivas. A mudança pode ser positiva, mas também pode ser negativa. “Por isso, os especialistas falam em mudança social progressiva e mudança social regressiva”. (p. 33). Porém, a mudança é sempre uma realidade política. “[...] o que alimenta a mudança e a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações das classes. O que uma classe quer modificar em sua situação de interesses e em seu sistema de valores?” (p. 33).

Segundo Fernandes (1991), a mudança ocorrida na Reforma Universitária de 1968, implementada pelo regime militar de forma autoritária, foi uma mudança regressiva (reafirma a educação como serviço, privatista, cursos de curta duração – contrarreforma consentida e conduzida pelo capital: despolitização do Estado), que não chegou desencadear as potencialidades da civilização moderna, pois estas foram abafadas pelas classes burguesas (tanto no Brasil como na América Latina). O regime militar possibilitou que a burguesia brasileira e o grande capital estrangeiro se articulassem. As mudanças que ocorreram (“revolução” democrática, reforma urbana, agrária, educacional) não se deram por conscientização das classes dominantes, mas com o objetivo de “mudar a sociedade para impedir inquietação social, rebeliões e revoluções contra a ordem, ou então como uma maneira de absorver pressões que vêm de baixo e que podem, ao serem atendidas, fortalecer a perpetuação da ordem social vigente” (p. 34). As políticas educacionais, nesta época, começam a ser articuladas com os organismos internacionais, fazendo com que os interesses econômicos e políticos se sobreponham aos sociais. O que prevalece é a preservação do monopólio do poder na mão das camadas conservadoras. Segundo Mancebo (2006), a contrarreforma minimizou, ainda mais, a pouca autonomia existente nas universidades. “No plano de ensino, normas e regulamentos chegavam a ponto de determinar os mínimos detalhes da organização curricular das instituições nacionais [...]” (p.19).

Além disto, as universidades públicas brasileiras surgiram, a partir dos anos 20, por iniciativa direta do poder executivo federal e como órgãos do próprio Estado, mais precisamente, como órgãos da administração direta e, portanto, umbilicalmente subordinadas a este, em todos os aspectos da sua vida institucional. Assim, a despeito das inúmeras lutas levadas a cabo por diversos segmentos universitários, nunca se pôde exercer, no Brasil, a autonomia universitária de modo integral ( MANCEBO, 2006, p.20).

Entre as propostas presentes na Reforma Universitária de 1968 podemos ressaltar: “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação” (FÁVERO, 2006, p. 34). Segundo Lima (2007), outras reivindicações, que apontavam para o crescimento do setor privado, estavam presentes como a organização da universidade em fundações (visando à integração com empresas privadas através de consultorias de docentes e pesquisadores para essas empresas), a criação de um “Centro de Integração Universidade-Indústria”, além da

sugestão de se cobrar mensalidades nas instituições públicas e de se estabelecer bolsas para alunos carentes nas IES privadas.

Uma das sugestões do documento final do GT da Reforma Universitária de 1968 apontou para a criação de um órgão de integração entre as universidades e a indústria. Desta forma foi criado, em 1969, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), extensão pedagógica da Confederação Nacional da Indústria (CNI). O instituto foi criado com o objetivo de servir de ponte entre os interesses dos empresários e a oferta das universidades brasileiras, mas, na verdade, seu interesse é transferir os interesses das classes produtoras industriais aos interesses dos demais setores da sociedade. Seu interesse é subordinar a pesquisa e o ensino às necessidades do capital industrial. As mudanças propostas para a educação superior são delimitadas pelos interesses do capital em transformar a educação em uma mercadoria (RODRIGUES, 2007). Nas palavras da CNI:

A diversificação do sistema de educação superior deve prosseguir com o estímulo à criação e à valorização de estabelecimentos não-universitários que oferecem educação de qualidade para atender demandas específicas de formação: tecnológica, profissionais liberais, magistério e profissões emergentes (IEL, 1999b, p.19 *apud* RODRIGUES, 2007, p.51).

É de acordo com esses objetivos que se propõe a expansão do ensino. Segundo Sampaio (2000), a expansão do ensino superior durante o regime militar ocorreu de forma acentuada tanto no setor público, quanto no setor privado. De acordo com a autora, “as matrículas do setor público passaram de 88.889, em 1967, para 492.232, em 1980, ou seja, apresentaram um crescimento da ordem de 453,8%” (p.4). A significativa diferença está no tipo de estabelecimento que obteve expansão. Enquanto no setor público a opção foi pela criação de universidades que aliassem ensino e pesquisa (uma das bandeiras do movimento docente e estudantil dos anos 1950 e 1960), no setor privado, a expansão ocorreu principalmente mediante a criação de estabelecimentos isolados, ou seja, voltados especificamente para o ensino. Entre 1975 e 1980, o número de matrículas no setor privado quase triplicou, atingindo 63,9% do total.

A implementação da Reforma Universitária de 1968 traz novamente o modelo de escolas múltiplas integradas, com objetivos comuns, mas isoladas entre si. Nessa proposta de ensino superior, visava-se apenas à formação profissional do aluno,

através do ensino, que pudesse colocar os estudantes em contato com algum campo profissional. A educação superior, inclusive a pública, reorganiza-se conforme o ideário da racionalização e eficácia e cumpre o papel de um “instrumento a mais a contribuir com a consolidação do projeto de desenvolvimento ‘associado e dependente’ dos centros hegemônicos do capitalismo internacional” (SGUISSARDI, 2004, p. 30).

O Governo culminou por propor uma “reforma universitária” que não passa de uma panaceia e fica aquém das exigências da situação (mesmo em confronto com as implicações educacionais do novo padrão dependente de desenvolvimento). São muitas as razões para apreensão e fortes as analogias com o processo de modernização, transcorrido no século XIX (FERNANDES, 1979, p. 126).

O ensino superior brasileiro cresce, desta forma, em função das demandas de grupos interessados em uma formação profissional para o capital. De acordo com Sguissardi e Silva Junior (2001), “no período 1962 a 1973, o ensino superior passa de 100.000 a 800.000 estudantes universitários e o ensino superior privado passa de 40.000 a 500.000” (p. 179). Mas essa expansão se deu de forma desordenada, sem planejamento estratégico e, ao sabor da oferta. Foi conduzida pelo setor privado laico, [...] “portador de forte *ethos* empresarial, quase sempre voltado mais para a rentabilidade voraz de seus investimentos que para a busca sistemática de melhoria do ensino de graduação” (MARTINS, 2000, p. 17). Em síntese, esse processo expansionista, verificado na década de 1970, principalmente através de IES privadas não confessionais, de perfil laico, constituiu-se dominado por uma lógica do mercado. Segundo Silva (2006, p. 7), o governo militar estabeleceu a base para que se instalasse a liberdade de mercado e a restrição da intervenção estatal sobre a economia, ou seja, “as ditaduras prepararam o caminho para o neoliberalismo e suas consequências, notadamente no campo social. Essa preparação ocorreu através da desarticulação da esfera pública, da restrição de direitos e da despolitização”. Fernandes (1979) também reforça essa posição mostrando que atrás de um caráter técnico se ocultava uma diretriz política que desembocou em um privatismo típico das nações dependentes: um “privatismo exaltado” (p.230).

### **2.3 Os governos neoliberais, os organismos internacionais e o ensino superior**

Convém relembrar, conforme já apresentado no capítulo I, que o desenvolvimento do capitalismo no Brasil surge integrado à economia internacional (subordinado aos interesses econômicos e políticos dos países centrais), porém articulado com os interesses da burguesia dominante no Brasil, mantendo as relações de dominação ideológica e exploração econômica dentro do país (LIMA, 2007, p. 79). Segundo Oliveira (2003), o momento do capitalismo flexível combina a mundialização do capital com conhecimentos científicos e técnicos. No caso do Brasil, o início desse processo se deu na década de 1990, e para que acontecesse o “desenvolvimento” eram necessários investimentos em educação e infraestrutura, coisas distantes em um país pobre, que dificilmente teria “condições” (ou interesse) de sair de sua condição de periferia. As classes dominantes tinham (e têm) por interesse manter sua posição de dependência, mesmo que ocupando uma condição inferior nas relações internacionais. Para que essa posição se mantivesse era necessário também manter formas de divisão do trabalho que preservassem a dominação social. Desta forma, vários teóricos e políticos, impregnados da ideologia neoliberal, reforçaram a dependência aos países centrais e compartilharam com às características internas das estruturas de dominação que se aliavam ao caráter dependente das estruturas internas de acumulação. Assim, Oliveira (2003) critica as análises centradas nas oposições que existem entre nações, definindo que a verdadeira oposição existente é a que se dá entre classes sociais.

[...] Toda a questão do desenvolvimento foi vista pelo ângulo das relações externas, e o problema transformou-se assim em uma oposição entre nações, passando despercebido o fato de que, antes de oposição entre nações, o desenvolvimento ou o crescimento é um problema que diz respeito à oposição entre classes sociais internas (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

Para o autor acima, a teoria do subdesenvolvimento foi necessária para que os “governos populistas” reforçassem sua ideologia. Nos dias atuais a hegemonia de uma classe já está tão consolidada que não precisa mais de disfarces. Limoeiro-Cardoso (2005) complementa essa posição argumentando que a dicotomia “moderno” x “arcaico”, “desenvolvido” x “subdesenvolvido” ganha uma nova roupagem na contemporaneidade. Com a mundialização do capital e sua nova característica de acumulação o que é “moderno” ou “desenvolvido”, “já aparece

como o próprio 'mercado mundial', e os antigos 'subdesenvolvidos' aparecem como tentando se integrar ao mercado mundial e tornando-se 'emergentes', ou entrando em processo de exclusão" (p.35).

Porém, os fatores descritos acima (a parceria da burguesia local com as economias hegemônicas e a intensificação das relações de classe, com a sobreexploração da população trabalhadora) são fundamentais para que se mantenha e se dê continuidade ao curso do capitalismo dependente. Esse processo de dependência é inerente à expansão do capital, não acontece por acaso ou pela "demora" de algum país alcançar o desenvolvimento, pois a formação de desigualdades no capitalismo moderno é consequência da acumulação do capital. Além disso, a dominação do imperialismo não é só econômica, mas também sociocultural, política e ideológica, ou seja, afeta significativamente todos os espaços da vida econômica, sociocultural e política dos países dependentes, transformando-se numa "dominação total" (LIMOEIRO-CARDOSO, 2005).

Outro conceito que merece destaque refere-se ao que Fernandes (2006) denomina de "contrarrevolução burguesa". O conceito remete às mudanças ocorridas no país com a passagem da economia agrária para a economia industrial, sem uma ruptura radical com as antigas relações de produção, assim o desenvolvimento capitalista se dá sem que a burguesia desempenhe um papel revolucionário, ou seja, a ordem capitalista no Brasil se instala em conformação com a ordem rural e com os interesses internacionais.

O conceito de contrarrevolução burguesa é utilizado para identificar ações autocráticas de defesa da ordem do capital, características de governos militares, bem como ações relativas às práticas formais da 'democracia restrita', ou seja, institucionalizada por meio de um conjunto de relações jurídicas e políticas (LIMA, 2007, p. 84).

Esse processo de contrarrevolução continua em curso no neoliberalismo ou seja, a convivência do "arcaico" com o "novo" é o caminho atual encontrado para a crise do capital agravada nos anos 1970, e que se tem feito presente no Brasil, principalmente nos anos de 1990, reforçando os interesses da classe burguesa e da economia internacional.

A crise dos anos 1970 foi apresentada em várias análises, pela não sustentabilidade do Estado do Bem-Estar Social nos países centrais ( e obviamente nos não-centrais



também) em função da recessão instalada com os altos índices de inflação e as baixas taxas de crescimento, levando a uma reconfiguração dos modos de produção (taylorismo-fordismo), assim como ao abandono das ideologias desenvolvimentistas.

No Brasil, o desenvolvimento econômico brasileiro dos anos 1950 e 1960 foi marcado por grande endividamento externo e assim...

A economia brasileira entrou em crise no fim dos anos 1970, com o segundo choque do petróleo – em 1979 –, momento em que sofreu drasticamente: por exemplo, houve um aumento da dívida externa em função do aumento das taxas de juros internacionais e uma drástica redução da entrada de recursos externos no país (decorrente da perda de confiança na administração da economia brasileira, sobretudo após a moratória mexicana, em 1982) (UGÁ, 2004, p.3).

Em decorrência, na década de 1980 instala-se uma recessão na economia brasileira, com intensos índices de inflação e uma redução drástica nos níveis absolutos do emprego industrial. Seguindo o receituário ortodoxo do Fundo Monetário Internacional (FMI) e apoiado nos receituários políticos do Consenso de Washington, são estabelecidos ajustes financeiros que visam políticas recessivas, cujos desdobramentos são bastante conhecidos, tais como: aumento do desemprego, expansão das relações informais de trabalho, arrocho salarial, dentre outros. Esse receituário de política econômica foi imposto aos países que necessitavam negociar sua dívida externa e as entidades internacionais passaram a “ditar” os rumos que os governos latino-americanos deveriam seguir. A política adotada pelo Estado brasileiro implicou o pagamento de altas taxas de juros; aumento da dívida interna e externa e diminuição da arrecadação. Mediante essa análise, fica evidenciado que o Estado não se torna mínimo, é um Estado voltado para as classes hegemônicas, para as elites financeiras e o que pode ser considerado mínimo nesse período são as destinações para políticas sociais.

Segundo Harvey (2005), os Estados permanecem fortes no neoliberalismo pois, para seguir as determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário internacional (após o Consenso de Washington, em 1982) precisa-se de um Estado forte o suficiente para garantir a redução de gastos públicos, reduzir salários e desenvolver políticas fiscal e monetária. O Estado, portanto, é:

[...] chamado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e é forçado, ao mesmo tempo, também no interesse nacional, a criar um ‘bom clima de negócios’, para atrair o capital financeiro e global e conter

(por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para pastagens mais verdes e mais lucrativas (HARVEY, 2005, p.160).

Conforme o autor o Estado mantém grande poder de intervir nos fluxos de mercados financeiros e também de sujeitar o trabalho, “enquanto se torna muito mais vulnerável a crises fiscais e a disciplina do dinheiro internacional” (p. 181).

Para Sguissadi (2000), o Banco Mundial, junto com o FMI, reforçaram (e reforçam) os interesses econômicos e estratégicos que representavam (e ainda representam) a supremacia americana e dos países desenvolvidos que o criaram e o mantém política e financeiramente. Nos anos 1990, principalmente nos países periféricos, influenciaram para que se implementassem os intensos ajustes impostos pelo conjunto de ideias neoliberais que foram sintetizadas pelo Consenso de Washington, dentre elas podemos encontrar a imposição da redução dos gastos públicos e a privatização de empresas e serviços estatais ou públicos. Assim, vinculados aos empréstimos financeiros que esses organismos forneciam aos países em desenvolvimento, estava o controle econômico, político e cultural que exerceram disfarçados de assessoria técnica.

Na segunda década de 1990, segundo Fiori (2001), as recomendações do Consenso de Washington já não se mostravam tão eficazes como antes, principalmente no que se relacionava com a perspectiva de crescimento dos países periféricos, que cada vez mais se afundavam em recessões e ajustes fiscais, levando a intensas crises. Fiori (2001) lembra a crise da Argentina de 1990, a do México de 1994 e a crise brasileira de 1998. Começa a surgir, nessa época, um movimento de autocritica dentro dos organismos internacionais, principalmente por Joseph Stiglitz – então economista-chefe do Banco Mundial – que questionava a forma como as recomendações do Consenso de Washington estavam sendo seguidas pelos países periféricos, pois, ao invés de promover crescimento com igualdade, estavam ocasionando crescente empobrecimento e profunda exclusão social de um grande percentual da população mundial. Não levando muito em conta essa crítica (vinda de dentro do próprio Banco Mundial) e com uma nova (velha) roupagem as diretrizes das agências internacionais reaparecem então com a preocupação com a pobreza e a segurança, nos relatórios de 1997 e de 2000-2001.

Todavia, segundo Lima (2007), apesar do discurso de preocupação com as condições de pobreza e insegurança dos países periféricos apresentar-se como uma visão mais humana do capitalismo, esse fato não sinaliza uma ruptura com o “projeto societário burguês” (p.65). Assim, ao invés de propor medidas para tratar das consequências negativas das políticas de ajuste (como o aumento do desemprego e a informalidade do trabalho) e apresentar soluções estruturais, os relatórios reduzem suas ações de combate dos custos sociais das políticas neoliberais às estratégias de “minimizar a pobreza” (UGÁ, 2004).

Essas diretrizes são apresentadas nos relatórios (1997; 2000-2001) do Banco Mundial que mantém o pressuposto de que o Estado deve aumentar sua eficiência ao delegar aos setores privados a “promoção do desenvolvimento”, ele deve tornar-se um facilitador e parceiro do capital, possibilitando a implantação e adaptação de instituições que encorajem uma melhor atuação do capital, “os Estados devem complementar os mercados e substituí-los” (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 18). Desta forma: “[...] a promoção de oportunidades (estimulando o crescimento econômico, fazendo com que os mercados funcionem melhor para os pobres e possibilitando que estes acumulem bens) é essencial para reduzir a pobreza”, conforme o Banco (p. 3).

Essas propostas orientam um quadro de reformas econômicas e políticas preocupadas em “minimizar” o binômio pobreza/segurança, principalmente no que diz respeito aos países da periferia do capitalismo. O foco dos documentos apresentados é a reestruturação econômica desses países visando ao “combate à pobreza” através de programas de estabilização monetária, de ajuste estrutural, de reformulação do papel do Estado (que cada vez mais se exime das responsabilidades com as questões sociais como a pobreza e a exclusão, submetendo-as à sociedade civil) e de mudanças nas políticas sociais que passam a ser desenvolvidas mediante programas assistenciais e focalizados.

Segundo o Banco Mundial, no relatório *O Estado em um mundo em transformação* (1997, p.1), “o papel do Estado é fundamental para o processo de desenvolvimento econômico e social, porém não enquanto agente direto do crescimento, senão como sócio, elemento catalisador e impulsionador desse processo”. Nesse relatório, ficam claros os indícios de incentivo a participação e aproximação entre o governo, as

empresas e as organizações. O relatório de 2000/2001 – *Luta contra a pobreza* – reafirma a necessidade da superação da pobreza e das desigualdades sociais também através do incentivo aos investimentos privados e o fortalecimento das empresas. Para que esse processo seja possível, o relatório incentiva: “a promover o investimento privado, é preciso reduzir os riscos para os investidores, mediante políticas fiscais e monetárias estáveis, regimes de investimento estáveis, sistemas financeiros sólidos e um contexto empresarial claro e transparente” (p.8), assim como:

[...] assegurar acesso ao crédito promovendo a intensificação financeira e reduzindo as fontes de problemas no mercado; reduzir os custos de transação para entrar nos mercados de exportação ampliando o acesso à tecnologia da Internet, organizando feiras de exportação e proporcionando treinamento em práticas comerciais modernas; e construir estradas alimentadoras para reduzir as barreiras físicas (p.8).

Desta forma, o Estado deve propor reformas para aumentar sua eficácia na promoção de condições para que o capital financeiro possa se estabelecer com segurança, ou seja, deve facilitar e garantir o bom funcionamento dos mercados, incluindo o financeiro.

Nesse conjunto de propostas indicadas pelo Banco Mundial estão inseridas também as orientações para uma maior eficácia do sistema educacional. Estimula a privatização da educação superior como uma forma de “democratizar” este setor, rompendo com a lógica de que o acesso à educação é um direito de todos. “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” (LIMA, 2002, p. 48). A educação é, portanto a “promessa de inclusão”, pois, através dela o indivíduo é capaz de adquirir habilidades para se tornar competitivo: a capacitação é a possibilidade de empregabilidade. A lógica meritocrática se intensifica, cada indivíduo é capaz de alcançar bens e boas condições de vida através do desenvolvimento de suas habilidades e competências, e o insucesso (como a pobreza e o desemprego) está relacionado à sua incapacidade individual. As competências são estimuladas para que os trabalhadores sejam capazes de conseguir um emprego e no contexto atual isso só é possível se efetuarem alianças com seus padrões e competirem entre si.

No documento *La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994) é apontada a importância que o ensino superior apresenta para o crescimento e desenvolvimento econômico e social. O texto argumenta, ainda, que os investimentos realizados neste nível de ensino podem concorrer para o aumento da produtividade do trabalho, trazendo um crescimento econômico a longo prazo. Todavia, após registrar a intensidade da crise do ensino superior, o Banco apresenta quatro orientações para a reforma da educação, visando atingir maior eficiência, qualidade e equidade sem aumentar o gasto público:

1 – “Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas” (p. 29), pois, se o modelo de universidade com a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão requer muito investimento, a possibilidade de resolver este problema está na criação de instituições não-universitárias (faculdades, politécnicos, técnicos de curta duração, ensino à distância), que estariam mais próximas das necessidades do mercado de trabalho; além disso, “as instituições não universitárias ajudam a satisfazer a maior demanda de acesso ao ensino superior dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem” (p. 35). O curioso quanto a essa recomendação é que o próprio Banco alerta para dois riscos que as instituições não universitárias podem correr: o primeiro, de serem consideradas instituições de segunda categoria, com a possibilidade de insatisfação dos alunos, “como tem ocorrido nos países onde os institutos técnicos estatais não têm fundos suficientes e se convertem em instituições sem saída que servem como ‘parques de estacionamento acadêmico’ para o excesso de estudantes” (p. 36); o segundo risco diz respeito ao “desvio acadêmico”, isto é, instituições que se afastaram de seu sentido original “e se tem convertido gradualmente em universidades de pleno direito, com o que se anula a intenção de proporcionar oportunidades educacionais diferentes” (p. 36).

2 – “Proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, entre elas, a participação nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados” (p. 29). Para isso, incentiva uma movimentação maior de investimentos privados, com a participação dos alunos nos gastos, através do pagamento de matrículas, obtenção de fundos de ex-alunos, a realização de atividades que possam gerar ingressos como os cursos de formação breves, os

contratos de pesquisa para a indústria, serviços de consultoria, melhorando sua estabilidade financeira através de fontes não estatais.

3 – “Redefinir a função do governo no ensino superior” (p.29). O governo deveria garantir maior autonomia para as IES públicas, reservando para si o controle através de fiscalização e avaliação.

4 – “Adotar políticas que estejam destinadas concretamente a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade” (p. 29). Para tal, propõe a melhoria da qualidade do ensino e da investigação através do ingresso de estudantes bem preparados; de um corpo docente competente e motivado; da instalação de laboratórios e bibliotecas bem equipados; de um ensino aberto a influências internacionais; do fortalecimento de mecanismos de avaliação (capacidade de avaliar e fiscalizar a qualidade dos resultados das pesquisas e do ensino ministrado pelas IES); da adoção de currículos adequados às necessidades de trabalhadores especializados de cada país; do estabelecimento de vínculos externos com a indústria para promover melhor uso do potencial técnico e científico das instituições terciárias; da melhoria do ensino primário e secundário, da diversificação das instituições, provendo subsídios e ampliando os critérios de admissão para que os grupos menos favorecidos tenham iguais oportunidades de acesso ao ensino superior.

Essas diretrizes encaminhadas pelo Banco Mundial reforçam que o caminho prioritário para a superação das desigualdades sociais se dá pela educação, e dessa forma, relacionam a redefinição dos sistemas educacionais com a possibilidade dos países periféricos reduzirem a pobreza e promoverem melhores níveis de vida para a população. Porém, nas propostas desse organismo internacional podemos perceber claramente a ideia de submeter o processo educacional ao mercado, ou seja, à lógica mercantil. Sob a lógica do Banco, a educação torna-se mera mercadoria, perdendo todos os seus elementos não-mercantis como a formação humana e o pensamento crítico. As instituições educacionais passam a objetivar principalmente o lucro, fazendo da formação do aluno uma preparação para o mercado com um ensino de conteúdo utilitário.

O Brasil, com essa receita, não conseguiu reduzir seus índices de pobreza e desigualdade, mas pelo contrário, viu-se na tendência de ampliá-los e aprofundá-los. Após um longo período de ditadura militar, experimenta-se, de fato, na década de 80, um processo de luta pela redemocratização. Porém, essa perspectiva democrática perde espaço com as políticas dos organismos internacionais e, na década de 90 se configura uma nova “ditadura”: a ditadura do mercado ou do capital das multinacionais, fundamentada no ideário e nas reformas neoliberais. É nesse contexto que se inscrevem as principais mudanças estruturais nos países periféricos que objetivaram a desregulamentação dos mercados financeiro e do trabalho; a privatização em larga escala dos serviços públicos e das empresas; a abertura comercial.

A partir da base constituída pelos governos militares, o projeto neoliberal tem início no Brasil na década de 1990, com os governos Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994). Visavam a um novo caminho para o desenvolvimento econômico, partindo da inserção do país no capital internacional, da redução da intervenção estatal no processo financeiro e da desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas. Para a educação, constituíram um programa que, a partir das noções de equidade, eficiência e competitividade, buscou adequar o ensino superior aos desafios da economia globalizada.

[...] o governo Collor de Mello e, posteriormente, o governo Itamar Franco, elaboraram um conjunto de alterações na política de educação superior pautado no projeto de formação de recursos humanos demandados por um mercado competitivo, que forjava a inserção do Brasil na globalização econômica e na sociedade da informação (LIMA, 2007, p. 125).

Esses governos, apesar de eleitos de forma democrática, compactuaram com a administração política e econômica dos organismos internacionais, conceberam e implementaram políticas públicas voltadas para os interesses econômicos em substituição aos investimentos sociais, remetendo a grandes transformações para a área da educação. Assim, é preciso compreender as conexões que existem entre as leis, medidas provisórias, decretos e portarias e as grandes orientações dos organismos internacionais. Segundo Neves (2005b), a primeira etapa de instalação dos pressupostos da Terceira Via no Brasil ocorreu da primeira metade dos anos

1990 até a implementação do Plano Real<sup>11</sup>. Esse plano conseguiu implementar um importante consenso em torno das ideias apresentadas pela classe dominante e dirigente.

Seguindo as diretrizes do FMI e do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, o Estado viabilizou a abertura irrestrita do mercado nacional, o fim da reserva de mercado da informática, a privatização das empresas estatais, o desmonte do aparato de ciência e tecnologia instalado nos anos de desenvolvimento e iniciou o desmonte do Estado inspirado no modelo de bem-estar social, precarizando as políticas e estimulando sua privatização (Neves, 2005b, p. 91-92).

Implementando também a proposta da “sociedade civil ativa” iniciou, através dos meios de comunicação de massa, o processo de denúncias de corrupção para desqualificar a política e os políticos, assim como também promoveu um intenso combate ao sindicalismo autônomo dos trabalhadores. Por outro lado, incentivou os movimentos sociais que não estavam diretamente ligados aos interesses dos trabalhadores e deu visibilidade às organizações não-governamentais no espaço político.

Em 1995, é eleito para presidente, com expressiva votação, Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), representante das ideias e valores da burguesia brasileira e dos organismos internacionais. Em função do “sucesso” do Plano Real – plano econômico lançado por FHC enquanto Ministro da Fazenda do governo Itamar Franco – que reduziu as taxas de inflação e apresentou uma “estabilidade” econômica, FHC foi eleito como a única garantia de estabilidade econômica e como o legítimo representante do neoliberalismo. Apesar de sua trajetória política de oposição ao regime militar, é como representante da ordem burguesa que elabora a teoria da dependência, defendendo o desenvolvimento dependente associado, ou seja, mantendo o desenvolvimento desigual e combinado.

Com forte campanha dos meios de comunicação, de desqualificação dos serviços públicos, o governo ressalta os atributos do setor privado, principalmente no que se refere à agilidade e eficiência dos seus serviços. Desta forma, FHC propõe que uma maior flexibilidade da administração (com maior eficácia e qualidade) seja aplicada

---

<sup>11</sup> **Plano Real** foi um programa brasileiro de estabilização econômica, iniciado oficialmente em 27 de fevereiro de 1994 com a publicação da Medida Provisória nº 434 no Diário Oficial da União. Tal Medida Provisória instituiu a Unidade Real de Valor (URV), estabeleceu regras de conversão e uso de valores monetários, iniciou a desindexação da economia, e determinou o lançamento de uma nova moeda, o Real.



aos serviços do Estado através de uma reforma do Estado. Em 1995, o governo de Fernando Henrique Cardoso inicia uma ofensiva contra os direitos sociais instituídos (muitos deles pela Constituição Federal de 1988) através de seu *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Neste o presidente argumenta:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de "gerencial", baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna "cliente privilegiado" dos serviços prestados pelo Estado. (CARDOSO, MARE, 1995, Apresentação).

Nesse discurso percebem-se os valores da iniciativa privada como eficiência e gestão, além do papel de controle como função do Estado. Assim, a reforma do Estado (ou "contrarreforma mercantil"), já presente no debate político desde os anos 1980, ganha intensidade neste governo com a criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado e com a elaboração do Plano Diretor. Foi implementada seguindo o rumo do processo de mundialização que se instituiu nos anos 1990 e com a crise econômica que chegou ao auge com o fenômeno da hiperinflação, que se iniciou nos anos 1970 e se intensificou nos anos 1980. Esta crise levou a uma redução da autonomia do Estado na formulação e implementação de políticas públicas. Visando resgatar sua autonomia financeira, o governo apresenta como objetivos de seu projeto:

[...] (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua "governança", ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas. (BRASIL, MARE, 1995, Introdução).

Entrando efetivamente no caminho neoliberal, o país incorpora as principais diretrizes do projeto da Terceira Via. Com a afirmativa de que o Estado era o causador da redução do crescimento econômico e da elevação da inflação e do desemprego, inicia-se o processo de reforma da aparelhagem do Estado. "[...] Objetivava-se difundir a noção de que os problemas enfrentados pelas sociedades ocidentais nos últimos tempos seriam decorrentes não de uma crise no próprio

modelo capitalista, mas da atuação equivocada, corrupta e ineficaz do Estado” (MELO; FALLEIROS, 2005, p.176).

Ajustada aos ditames do capital financeiro internacional, às diretrizes dos organismos internacionais e em consonância com a burguesia local, a reforma do Estado tem como objetivos minimizar os direitos sociais difundidos como “entraves” ao desenvolvimento econômico, promover a desregulamentação da economia e a flexibilização das leis trabalhistas, diminuir os gastos públicos, privatizar empresas e bancos estatais e promover a abertura do mercado aos investimentos mundiais. Além destes fatores, segundo Melo e Falleiros (2005), outros elementos foram incorporados ao ajuste neoliberal, tais como “a abdicação da moeda nacional em nome de uma paridade fictícia com o dólar” (p. 177) e os acordos da dívida externa que “condicionaram os passos do governo brasileiro ao pagamento de juros vultosos para a rolagem da dívida” (p.177), acordos esses que restringiram as condições de desenvolvimento econômico e social.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. No plano econômico o Estado é essencialmente um instrumento de transferências de renda, que se torna necessário dada a existência de bens públicos e de economias externas, que limitam a capacidade de alocação de recursos do mercado. Para realizar essa função redistribuidora ou realocadora, o Estado coleta impostos e os destina aos objetivos clássicos de garantia da ordem interna e da segurança externa, aos objetivos sociais de maior justiça ou igualdade e aos objetivos econômicos de estabilização e desenvolvimento. Para realizar esses dois últimos objetivos, que se tornaram centrais neste século, o Estado tendeu a assumir funções diretas de execução. As distorções e ineficiências, que daí resultaram, deixaram claro, entretanto, que reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí, a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que, entretanto, não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos esse processo de “publicização” (BRASIL, MARE, 1995, Introdução).

O Estado, portanto, passa a ter como função regular o desenvolvimento econômico e social, deixando de ser responsável pela produção de bens e serviços que são transferidos para o setor privado, ou seja, os direitos sociais são transferidos para a sociedade civil, porém sob o controle centralizado do Poder Executivo Federal. Para

Melo e Falleiros (2005), “[...] a reforma proposta não visava a diminuir a aparelhagem do Estado, mas refuncionalizá-la, adequá-la ao contexto de ampliação do capitalismo e da democracia no país e no mundo” (p.178).

Apesar de um aparente comportamento antiestatal, o que se verifica é a concentração do poder no Executivo, impondo suas medidas de contenção com os gastos sociais. Em parceria com a iniciativa privada, o governo ancora seu projeto em três eixos básicos (conforme apresentado acima): a privatização, a publicização e a terceirização. A privatização foi proposta visando dar impulso à arrecadação de recursos com o objetivo de promover o equilíbrio da economia, mas o que se observou foi uma eficiente forma de intensificar os monopólios privados. A terceirização está relacionada com a transferência para o setor privado da responsabilidade de serviços básicos como o transporte e a limpeza, por meio de contratos de prestação de serviços. A publicização é a intensificação do público não-estatal, ou seja, é converter uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas gerida com verbas públicas. Essas organizações são financiadas pelo Estado, mas administradas por grupos privados “sem fins lucrativos”. Assim, os serviços considerados essenciais como a saúde e a educação são convertidos em serviços submetidos à competitividade e à lógica do capital. As políticas sociais deixam de ser executadas pelo Estado, sendo delegadas às organizações públicas não-estatais, ao “terceiro setor”, esfera da vida em sociedade diferente do Estado e do mercado. Atribui-se à sociedade a auto-responsabilização pelo financiamento das políticas públicas. Constituem o “terceiro setor” as organizações não-governamentais (ONGs), as instituições filantrópicas, associações comunitárias e fundações empresariais.

Esse processo de “publicização” incidiria, sobretudo, na implementação de políticas públicas sociais, ou seja, no trato direto com os diversos direitos sociais, como educação, saúde, esporte, lazer, artes, ciência e tecnologia. Com isso, tais políticas deixariam de ser implementadas diretamente por organizações vinculadas à aparelhagem estatal para serem de responsabilidade das organizações públicas não-estatais, devidamente financiadas pelo Estado (MELO; FALLEIROS, 2005, p.176).

Para apoiar esse processo de publicização e privatização da educação e seguindo esses preceitos privatizantes, durante os dois períodos do seu governo, FHC implementou uma profunda reformulação da educação superior a partir de um princípio básico: a associação da educação como um serviço público não-estatal, o

que permitiu uma crescente desobrigação do Estado com a educação superior, estimulando o empresariamento deste setor de ensino e reduzindo as verbas públicas para seu financiamento. Esta reformulação foi reforçada ideologicamente como uma preocupação do governo com a democratização do acesso à educação (LIMA, 2007). A redução do financiamento das IES federais teve como justificativa ser o ensino superior um privilégio dos ricos e que, sendo assim, não se deve financiá-lo com recursos tributários retirados da população.

A legislação brasileira referenda essa tendência à privatização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), sancionada em 1996, após oito anos de tramitação e uma sensível redução em seus artigos, apresenta algumas determinações importantes sobre o processo de privatização do ensino superior. O art. 45 assegura que a educação superior pode ser ministrada tanto por instituições públicas, quanto por instituições privadas, com graus de abrangência e especialização variados. Além disso,...

Ao disciplinar o princípio da autonomia para as universidades, a Constituição criou um instrumento que abriu ao setor privado a possibilidade de se liberar do controle burocrático do Conselho Federal de Educação, sobretudo no que tange à criação e extinção de cursos na própria sede e ao remanejamento do número de vagas dos cursos oferecidos. Com efeito, essa prerrogativa da autonomia, referendada pela LDB de 1996, permitiu que os estabelecimentos de ensino particulares, uma vez reconhecidos como universidades, respondessem de forma ainda mais ágil ao atendimento de massa (SAMPAIO, 2000, p. 6).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, estabelece a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, sendo assim, ao assegurar o dever de educar, não só ao Estado, mas também à família, minimiza a garantia da educação obrigatória ser oferecida pelo Estado. No art. 209, a Constituição contempla os interesses dos empresários da educação ao assegurar a liberdade à iniciativa privada; assim como no art. 213 destina recursos públicos para o setor particular. Desta forma, fica conferida a possibilidade das instituições privadas laicas obterem lucro, o que as legitima como empresas de prestação de serviços.

No Art. 52, a Lei 9394/96 (LDB) reforça a diretriz da Constituição Federal de 1988 de que as universidades devem manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tal exigência se chocava com as reais condições econômicas de parte

significativa das IES privadas, que se dedicavam quase que exclusivamente ao ensino e não tardou em ser flexibilizada.

O Decreto nº 2.306, 8 de agosto de 1997 regulamenta o funcionamento do sistema de ensino superior dispondo-o academicamente em cinco tipos de instituições: universidades; centros universitários; faculdades integradas; faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Esta classificação foi alterada pelo Decreto nº 3.860, de 9 de setembro de 2001, posteriormente pelo Decreto nº 5773 de 9 de maio de 2006 e atualmente pelo Projeto de Lei 7.200/2006 que determina que as instituições de ensino superior passam a ser classificadas em três tipos de instituições: 1) universidades; 2) centros universitários e 3) faculdades<sup>12</sup>. Destas instituições, apenas as universidades ficam obrigadas a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, enquanto as demais se destinariam ao ensino. Essa foi a saída, segundo Neves (2002b), para as instituições privadas, pois, com a criação dos centros universitários, essas IES puderam manter algum grau de autonomia, mas não são “obrigadas” a implementar pesquisas.

---

<sup>12</sup> Art. 1º As instituições de ensino superior classificam-se em:

- I - públicas, quando criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; e
- II - privadas, quando mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Art. 12. Classificam-se como universidades as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos mínimos:

- I - estrutura pluridisciplinar, com oferta regular, em diferentes campos do saber, de pelo menos dezesseis cursos de graduação ou de pós-graduação *stricto sensu*, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes, sendo, pelo menos, oito cursos de graduação, três cursos de mestrado e um curso de doutorado;
- II - programas institucionais de extensão nos campos do saber abrangidos pela instituição;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- IV - metade do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo pelo menos metade destes doutores; e
- V - indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 16. Classificam-se como centros universitários as instituições de ensino superior que atendam aos seguintes requisitos mínimos:

- I - estrutura pluridisciplinar, com oferta regular, em diferentes campos do saber, de pelo menos oito cursos de graduação, todos reconhecidos e com avaliação positiva pelas instâncias competentes;
- II - programa institucional de extensão nos campos do saber abrangidos pela instituição;
- III - um quinto do corpo docente em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, majoritariamente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; e
- IV - um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, sendo um terço destes doutores.

Art. 18. Classificam-se como faculdades as instituições de ensino superior que tenham como objetivo precípuo a formação pessoal e profissional de garantida qualidade científica, técnica, artística e cultural, e que atendam ao requisito mínimo de um quinto do corpo docente com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado em efetivo exercício docente (Projeto de Lei 7.200/2006).

Quase autônomos ou detentores de quase toda a autonomia universitária, os centros universitários ocupam o lugar, no discurso reformista oficial, da *universidade de ensino*, definida por oposição à *universidade de pesquisa*, esta sim, a universidade plenamente constituída (CUNHA, 2003, 54).

Com essas mudanças, pode-se perceber que, no governo Fernando Henrique Cardoso, o projeto neoliberal tem apoio, pois se afina com as reformas estruturais reivindicadas pelos organismos internacionais para os países periféricos. Suas diretrizes relacionadas ao ensino superior demonstram a diretiva governamental de certificar o trabalhador para exercer diversas tarefas no mercado de trabalho. Essa educação restritiva, que visa apenas ao ensino e voltada para a certificação, poderá formar um indivíduo para exercer tarefas e cargos, mas “difícilmente formará um cidadão capaz de pensar, de estudar, de criar e de controlar quem dirige” (NEVES, 2002a).

Na realidade, conforme Sguissardi e Silva Junior (2001), o espaço social da educação, no governo FHC, foi reorganizado segundo a racionalidade do capital, tanto em sua esfera econômica, quanto em sua esfera simbólico-cultural. Em um processo de submissão do educacional à produção, estabeleceram-se valores e símbolos próprios da lógica do capital, no meio de tecnocracia da política e da cultura. Nesse novo contexto, as IES passaram a obedecer preferencialmente às demandas do mercado, assim como qualquer empresa capitalista. “Este movimento empresarial na esfera da educação assumiu grandes dimensões, tornando-se um empreendimento considerável no ramo da prestação de serviços” (p 179).

Assim, efetua-se um aprofundamento dos investimentos privados nas instituições públicas tanto pela disseminação de cursos pagos de extensão e de especialização *lato-sensu*, como pela relação estreita com fundações privadas que passam a financiar pesquisas nas instituições públicas. De acordo com Sguissardi e Silva Junior (2001, p. 51), fica garantido que “[...] as universidades tenham a liberdade de firmar convênios de pesquisa, de prestação de serviços, via assessorias e consultorias, à iniciativa privada [...]”. Também se intensifica a redução de financiamento público que levou a um congelamento dos salários, além de priorizar a contratação de professores substitutos ao invés de realizar concursos públicos para as vagas criadas pelas aposentadorias.

O governo FHC foi coerente com a agenda neoliberal da Terceira Via, reduzindo a distância entre os segmentos público e privado. Nesse processo, o Estado passou a ser desobrigado de suas responsabilidades de manutenção financeira das universidades públicas, trazendo para dentro da maioria das universidades brasileiras o modelo de financiamento do setor privado.

Em 2003, com a eleição de Lula da Silva, muitas expectativas de mudanças estavam presentes. Porém, o PT que assume a presidência “não se apresenta mais como um partido construtor e organizador da contra-hegemonia, mas como uma força política reformista que disputa a hegemonia brasileira nos marcos estritos do capitalismo” (NEVES, 2005b, p.115). O que se tem presenciado, portanto, no governo Lula da Silva (2003-2010) é a continuidade da política de Estado neoliberal da Terceira Via de imputar ao Estado a desobrigação com as políticas sociais de caráter universalizante, principalmente, através da racionalização de verbas públicas para o seu financiamento e o estímulo ao empresariamento. Manteve como eixo norteador a parceria entre o Estado e a sociedade civil, esfera pública não-estatal que tem como função a interação social, ou seja, reunir esforços na direção do bem comum, do interesse público, “voltada predominantemente para a prestação de serviços sociais às populações ‘excluídas’ e também para aumentar a autoestima dos cidadãos discriminados da sociedade brasileira [...]” (NEVES, 2005b, p.96).

Deslocava-se a articulação entre as lutas, que até então mantinham uma unidade tensa em torno da configuração das classes sociais no Brasil, para o terreno mercantil-filantrópico, já de longo tempo preparado no cenário internacional por entidades similares e cujo teor voltado para a pobreza era agora defendido e difundido pelo Banco Mundial (FONTES, 2009, p.242).

Esse processo de conversão mercantil-filantrópica dirige-se para um empresariamento direto dos setores populares através da “responsabilidade social empresarial” e do “voluntariado”, “disseminando uma subordinação massiva de trabalhadores, totalmente desprovidos de direitos mas necessitados do pagamento que tais formas de ‘empregabilidade’ asseguravam” (FONTES, 2009, p.242). Dissemina-se um ativismo associado a uma indiferença diante das condições precárias de trabalho, aumentando o trabalho informal, a perda dos direitos

trabalhistas, a implementação de trabalhadores por projetos. Este processo é reforçado pela nova pedagogia da hegemonia<sup>13</sup> que:

[...] sob direção empresarial, procura reconfigurar a classe trabalhadora e a própria sensibilidade social nacional para as novas condições psico-físicas da divisão internacional do trabalho, nas quais o Brasil passa a atuar como 'parceiro' do capital-imperialismo (FONTES, 2009, p.244).

Além de reforçar a parceria entre o Estado e o Terceiro Setor, Segundo Boito Jr. (2006), as medidas políticas às exportações mantiveram o rumo iniciado pelo governo FHC, principalmente em seu segundo mandato, qual seja, a de subordinação aos interesses do grande capital financeiro, mas alterou a relação do Estado com a burguesia ao estabelecer relações econômicas com o “grupo das pequenas e médias empresas [...] no interior do grande capital” (p.238). Complementando essa dinâmica, por ser um governo popular,

[...] logrou, graças à influência que ainda tem sobre parte do movimento sindical e dos movimentos populares, dar maior estabilidade à política burguesa e pró-imperialista no Brasil e implementar contrarreformas que dificilmente um governo, como o de Fernando Henrique Cardoso (FHC), conseguiria implantar (BOITO Jr., 2006, p.237).

O governo Lula da Silva permanece na mesma posição subordinada, porém com um diferencial, as transformações sociopolíticas internas integram o Brasil ao grupo de países que atingiu uma grande concentração de capitais (através da atuação das empresas transnacionais brasileiras<sup>14</sup>) que o leva a incorporar o conjunto dos países imperialistas. Desta forma, o país apresenta uma postura contraditória, pois ao mesmo tempo em que procura reforçar sua autonomia e independência, mantém sua subalternidade.

Ao invés de gerar uma política externa que possa ir contra e transformar as hierarquias e os mecanismos mundiais que mantêm um sistema desigual, ele busca precisamente o inverso: ser parte do jogo internacional como um jogador reconhecido, para poder se tornar mais um dos que “ditam as

---

<sup>13</sup> “[...] uma educação para o consenso sobre os sentidos de democracia, cidadania, ética e participação adequados aos interesses privados do grande capital nacional e internacional” (Neves, 2005a, p.15).

<sup>14</sup> O Brasil está em terceiro lugar no ranking das 100 empresas de países “emergentes” com potencial para desafiar empresas transnacionais estadunidenses e européias. Juntas, as 100 empresas somam US\$ 1,5 trilhão. São 14 as empresas com origem no Brasil, somente atrás de empresas da China e da Índia. Entre as brasileiras estão Petrobras, Vale e as grandes construtoras. Somente a empresa Camargo Corrêa dobrou de tamanho entre 2005 e 2007, somando US\$ 6,4 bilhões 2007 (GARCIA, 2009, p.11).



regras”, perpetuando e aprofundando assim as próprias instituições e mecanismos de poder (GARCIA, 2009, p.15).

Desta forma, questiona-se o modelo de desenvolvimento capitalista no Brasil que ao mesmo tempo em que está submetido aos países imperialistas centrais, submete seus vizinhos da América do Sul ao mesmo modelo imperialista. As empresas transnacionais brasileiras também apresentam impactos destruidores aos trabalhadores e aos meios de vida, sendo acusadas de “degradação ambiental, violações de direitos humanos e sociais das populações locais, problemas nas condições de trabalho, assim como vêm sendo envolvidas em denúncias de superfaturamento, corrupção e financiamento ilegal de partidos e políticos” (GARCIA, 2009, p. 16).

O Governo Lula da Silva também vem apresentando uma “sintonia” com os organismos internacionais, o que pode ser percebido nas políticas econômicas e sociais implementadas no Brasil. Nelas encontramos a continuidade da orientação seguida pelos governos liberais anteriores: a exigência de sustentar o crescimento com estabilidade econômica através dos ajustes fiscais, do controle da inflação e da relação com o mercado internacional. Com estas medidas, admite “não haver alternativas ao movimento de financeirização do capital, sendo impossível alterar a eixo da política neoliberal no país” (MARTINS, 2009, p.225).

Tem estabelecido, assim, um clima favorável ao investimento privado por meio direto (privatização de empresas públicas) ou através de parcerias com o setor público. Essas parcerias são estabelecidas com o setor empresarial e com a sociedade civil, minimizando a distância entre o público e o privado por intermédio de uma outra relação: a pública não-estatal. Essas parcerias dilatam a esfera privada em detrimento da esfera pública. É o que se observa com a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Estabelece que o governo federal poderá arcar com o financiamento parcial ou integral desses contratos:

Art. 2º Parceria público-privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa.

§ 1º Concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas [...], quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

§ 2º Concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens (BRASIL, 2004, p.1).

Essa concessão do governo ao setor privado sinaliza mais uma estratégia de privatização dos serviços públicos, “ampliando a ação dos setores privados e destruindo a concepção destes serviços como direitos sociais” (LIMA, 2007, p. 121).

O governo Lula da Silva não implementa um projeto nacional de desenvolvimento, na medida em que suas políticas aprofundam e ampliam a desnacionalização e a desindustrialização de setores estratégicos do país, destroem os direitos sociais e trabalhistas historicamente conquistados, estimulam a abertura comercial sem limites para o capital estrangeiro, tudo isso buscando articular o consenso passivo e consenso ativo dos trabalhadores, mas também reprimindo, se necessário, para garantia da lucratividade do capital [...](LIMA, 2007, p. 124).

A privatização do ensino superior tem sido reforçada, através do estabelecimento das parcerias público–privadas (como é o caso do ProUni, uma forma de financiamento público das IES privadas); da abertura do setor educacional para a participação das empresas e grupos estrangeiros; da utilização do ensino à distância (EaD) para a “democratização” do acesso à educação e da criação das fundações de direito privado no interior das IES públicas (LIMA, 2007).

Mantendo o pressuposto básico de que a educação está inserida no setor de serviços não-exclusivos do Estado, o governo Lula da Silva abre o setor educacional, e principalmente da educação superior, à participação de empresas e grupos estrangeiros.

Na medida em que a educação é um “bem público” e as instituições públicas e privadas prestam este serviço público, será naturalizada a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e o financiamento privado para as instituições públicas, diluindo as fronteiras entre público e privado [...] (LIMA, 2007, p.19).

A reforma da educação superior que está sendo realizada pelo governo Lula, assim como o foi pelo governo FHC, advém do reordenamento do papel do Estado que tem por projeto a supressão dos limites entre o setor público e o setor privado, consolidando o processo de privatização interna dos serviços públicos, especialmente da educação superior. O papel do Estado continua sendo de regulador, estimulando tanto a diferenciação das IES, como a diversificação de suas formas de financiamento.

O crescimento do setor privado pode ser verificado através dos dados estatísticos do INEP. Em 1996, o número de instituições de educação superior privado era de 922 e de matrículas 1.868.529; em 2008 (BRASIL, INEP, 2008), esses índices crescem intensamente, chegando a 2.252 IES, das quais 2.016 são privadas; no mesmo ano, tem-se um total de 5.808.017 matrículas presenciais e a distância, das quais 4.255.064 matrículas (ou 73,3%) são oferecidas na rede privada.

Conforme vem sendo apresentado, esse crescimento se deu expressivamente no campo das IES privadas. As políticas educacionais dos governos FHC e Lula da Silva criaram possibilidades legais para esse aumento intenso do mercado educacional no Brasil. Em 1996, a relação entre IES públicas e privadas já apresentava uma grande desigualdade: 22,9% das IES eram públicas e 77,1% das IES privadas. Esse crescimento continua sendo estimulado, em 2005 já são 89,3% das IES privadas e 10,7% das IES públicas, em 2008 são 89,5% das IES privadas e apenas 10,5% das IES públicas (INEP, 2008).

Um aspecto a se observar é que, no ano de 2008, constata-se uma redução no número de instituições de educação superior, que passa de 2.281 em 2007 para 2.252. Ocorre, portanto, uma redução de 1,3%. Podemos pensar que essa redução pode ter acontecido em função do fechamento de algumas instituições que possam ter apresentado problemas financeiros, ou acadêmicos (em função das avaliações do MEC); mas a hipótese mais plausível é a fusão ou compra das pequenas faculdades pelas grandes instituições privadas. Esse fato foi abordado na reportagem da *CartaCapital*, de 17 de outubro de 2007, intitulada “o ensino vai à bolsa”, onde João Marcelo Erthal e Livia Perozim apresentam os grupos privados da área da educação que abriram o capital no mercado financeiro, são eles: Anhangüera Educacional (com 53 mil alunos do ensino superior e 23 unidades em 20 cidades), a Kroton Educacional (com 183.956 alunos do ensino básico e 10.803 alunos do ensino superior, com 8 unidades) e a Estácio Participações S.A. (com 185 mil alunos de ensino superior e 62 unidades em 12 estados). As três abriram seu capital em 2007 e já captaram, respectivamente, R\$ 512 milhões, R\$ 478,8 milhões e 447 milhões. Segundo a reportagem, a remessa de dinheiro “novo” para as universidades, através da bolsa de valores, deve levar à concentração de mercado, ocasionando a consolidação dos “gigantes” do ensino, principalmente através das fusões. Esse fato vem confirmar o processo de mercadorização da educação. A

educação passa a ser negociada como um produto que pode gerar lucro. E o que surpreende é a comparação feita por uma economista da Fidúcia Asset Management: “[...] vejo o mercado de educação como um supermercado. Estou vendendo um produto. Só que, em vez de vender tomate, meu produto é um assento para o aluno estudar” (p.10).

Ainda na mesma matéria, o secretário de ensino superior do Ministério de Educação (MEC), Ronaldo Mota, admite saber que o mercado da educação tem se mostrado lucrativo, mas salienta que a preocupação do governo é que a educação não seja “confundida” (grifo nosso) com mercadorias e que esse limite deve ser conseguido com a preservação da qualidade de ensino. Portanto, se na Constituição Federal o ensino é livre à iniciativa privada, a preocupação do governo não é reprimir o crescimento do sistema privado, mas garantir qualidade em sua oferta, como se isso fosse possível para quem visa tão somente o lucro.

## **2.4 A contrarreforma do governo Lula da Silva**

Diante da necessidade de expansão do sistema de educação superior, mas com racionalização de recursos, diversas propostas surgem nos anos Lula. Inicialmente, o esforço foi de construir uma reforma geral e mais orgânica, cuja última versão – Projeto de Lei no. 7.200/2006 – ainda se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados. Todavia, uma série de ações fragmentadas que fazem parte da reforma foram sendo implementadas, desde o início desse governo, através de medidas provisórias, projetos de lei, leis e decretos que passaremos a apresentar.

### 2.4.1 O ranquiamento do governo Lula da Silva sobre as instituições de ensino superior: o SINAES

Como o próprio secretário declarou na reportagem acima mencionada, o governo “liberou” a educação para a iniciativa privada e, com um discurso de preocupação com a qualidade e com a mercadorização do ensino, o Estado fortalece o seu papel de avaliador e regulador de atividades elementares que integram a esfera social. É

com esse intuito que já se havia constituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

Art. 1º § 1º O SINAES tem por finalidades a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (BRASIL, 2004, p.1).

O SINAES é firmado no tripé: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação do desempenho dos alunos. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Ele possui instrumentos que são complementares: auto-avaliação coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA); avaliação externa designada pelo INEP e constituída por indicação do MEC, a partir de nomes cadastrados e capacitados pelo INEP; avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE; avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no País. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a operacionalização é de responsabilidade do INEP.

Assim, essa CONAES concentrará todas as ações relativas ao sistema nacional de avaliação. O mais preocupante, além da centralização de poderes, refere-se à forma e à composição da referida comissão. O número de membros será de 13, assim constituídos: INEP (1), CAPES (1), MEC (3), mais 5 membros indicados pelo Ministro da Educação, representante dos docentes (1), dos técnicos-administrativos (1) e dos estudantes (1). Será uma comissão majoritariamente governista (ANDES-SN, 2004, p.62).

Desta forma, o governo reforça o papel de avaliador e fortalece os mecanismos de ranquiamento sobre as instituições de educação superior, favorecendo a regulação das ações de vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas. O SINAES tem, então, como objetivo, “regular e ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados dos organismos

internacionais, de forte cunho quantitativo e competitivo entre as instituições” (OTRANTO, 2006, p. 10).

Essa preocupação com a avaliação está associada às demandas e exigências de eficiência e produtividade nos moldes como são requeridas pelo mercado e a qualidade da educação passa a ser avaliada com os mesmos critérios de medida da qualidade no mundo dos negócios. As instituições que ocupam o topo das escalas de avaliação são melhores do que as que estão no final desse ordenamento hierárquico, e considera-se que essa medição seria suficiente para avaliar o rendimento qualitativo da educação. Conforme Gentili (2006) ao discutir avaliações de reformas latinoamericanas: “remete à suposição de que é o caráter mensurável da qualidade o indicador que permite definir o grau de eficiência do sistema, sendo sua dimensão de valor o ajuste às demandas do mercado” (p. 156). Assim, especialistas e governantes têm levado ao grau máximo a busca pela excelência, tomando a qualidade empresarial como objetivo principal das políticas educacionais.

#### 2.4.2 A publicização das instituições privadas: o ProUni

O panorama gerado nesta conjuntura, onde o Estado se torna uma instância promotora da privatização no campo social, está de acordo com os interesses das agências financiadoras. Conforme diretrizes do Banco Mundial, o Estado deve fornecer investimentos e garantias para o setor privado, abrindo os serviços públicos para serem explorados pelas empresas privadas. Desta forma, a essência do processo privatizador não se apresenta externo ao Estado, mas dentro de sua própria estrutura. Para Gentili (2000), a privatização da educação não está relacionada somente com a redução dos recursos estatais para a educação pública, mas também se apresenta no caso da “realocação de verbas” públicas para a iniciativa privada. Um exemplo desta realocação de verbas é o Programa Universidade para Todos (ProUni), onde a oferta de ensino por parte do Estado é confiada a instituições privadas do ensino superior que oferecem bolsas integrais e parciais em troca de isenção fiscal. Com isto, amplia-se a esfera privada em detrimento da esfera pública. “A indução privada estará guiada pelos nichos de mercado, fragmentando e focalizando a oferta educacional e, conforme aponta o

INEP, expandindo matrículas em instituições que sequer atendem aos requisitos mínimos de qualidade definidos na LDB” (LEHER, 2004c, p.3). Hashizume (2004) em artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo correlaciona o ProUni com a Lei nº 11.079/04 de Parceria Público-Privado (PPP):

[Trata-se de] uma parceria público-privada (PPP) para disponibilizar vagas públicas em universidades privadas. Assim pode ser definida a parte aparente do Programa Universidade Para Todos, apresentado nesta segunda-feira (16) pelo Ministério da Educação (MEC). Como prêmio por essa “doação” de cadeiras para alunos ao Estado, as instituições do setor privado ficarão isentas de impostos e contribuições federais (HASHIZUME, 2004).

Segundo Leher (2004a), a Lei de Parceria Público-Privado e suas representações no ensino superior – o ProUni e o Projeto de Lei da Inovação Tecnológica – instituem que o caminho fundamental da expansão de educação superior se fará através da provisão privada subsidiada por verbas públicas. Este caminho reduz o número de matrículas nas IES públicas e contribui para o “apagamento da fronteira moderna entre o público e o privado, convertendo a educação em mercadoria e a universidade em lugar de capitalismo acadêmico” (p. 1).

Criado como Medida Provisória nº 213 no final de 2004 e convertido na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni prevê o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições de educação superior privadas, mediante concessão de bolsas de estudo ao estudante de baixa renda, com a proposta de democratizar o ensino superior e combater as desigualdades sociais. O programa surge, portanto, com o discurso de “justiça social”, ou seja, como a possibilidade de inclusão de camadas mais pobres no ensino superior.

Podem concorrer às bolsas do ProUni os estudantes que fizeram todo o ensino médio em escolas públicas, os que cursaram em escolas privadas com bolsas integrais e os professores das redes públicas sem curso de graduação. Outro critério para a admissão é que o candidato deve ter renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, para concorrer à bolsa integral, e de até três salários mínimos por pessoa da família, para concorrer à bolsa parcial.

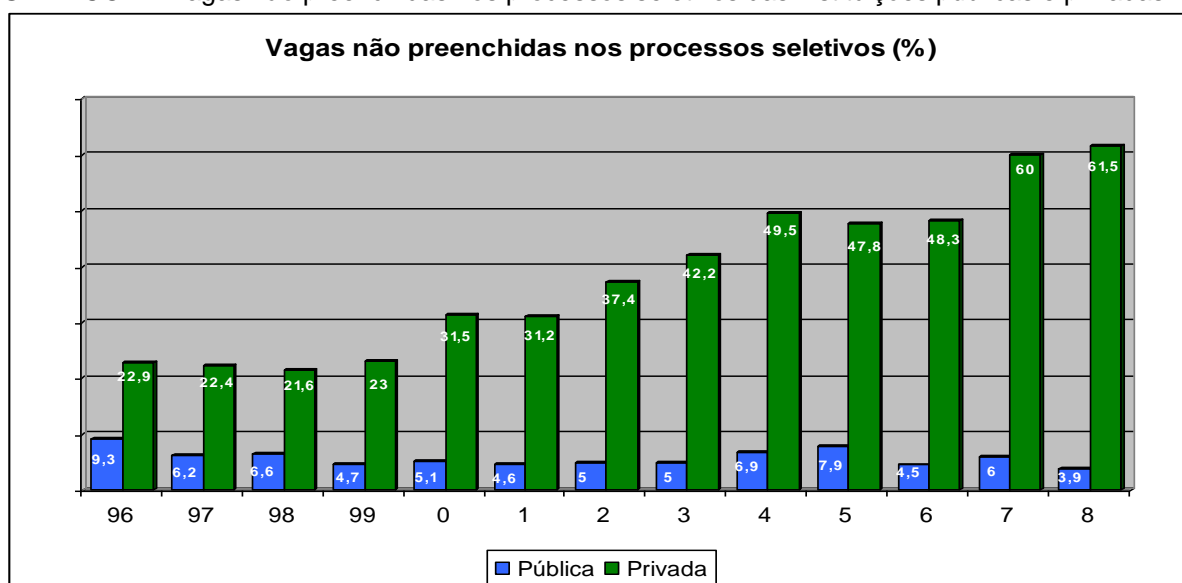
Apesar do discurso em prol da justiça social, o programa assegura a orientação prevalecente de supremacia do privado frente ao público, pois instituições privadas são credenciadas para prestar um serviço ‘público’, com verba pública. “O ProUni é

um vultoso programa de salvamento das privadas de má qualidade que sofriam alto índice de inadimplência, [...]” (LEHER, 2004b. p. 2).

Em virtude da diminuição do credenciamento de novas instituições, e com a dificuldade do preenchimento das vagas disponíveis nas instituições privadas (conforme apresentado no gráfico 1 a seguir), a política do governo Lula para o ensino superior tratou de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes. O ProUni surge para auxiliar as instituições em dificuldades financeiras pelo número de vagas excessivas e ociosas, mantendo o incentivo recomendado pelo Banco Mundial para a iniciativa privada. Trata-se da estatização de vagas nas instituições privadas em troca da renúncia fiscal.

Segundo dados do INEP (2008), a relação candidato/vaga vem diminuindo ano a ano para a rede privada. Enquanto em 1996 eram 2,6 candidatos para uma vaga, em 2005 esse número cai pela metade, sendo apenas 1,3 candidatos para uma vaga, e em 2008 esse número é reduzido para 1,17 candidatos para uma vaga. É interessante notar que esse percentual candidato/vaga praticamente se mantém nas IES públicas que, em 1996 era de 7,5%, em 2005 de 7,4% e em 2008 de 7,1%. Porém, mais expressivo ainda é a relação de vagas não preenchidas nos processos seletivos nas IES privadas. Em 1996, 22,9% das vagas não eram preenchidas, em 2004 esse número cresce assustadoramente para 49,5% e em 2008 para 61,5%, conforme pode ser observado no gráfico 1 apresentado a seguir.

GRÁFICO 1 - Vagas não preenchidas nos processos seletivos das instituições públicas e privadas.



Fonte: MEC/Inep/2008



Portanto, o discurso de democratização do acesso ao ensino superior esconde, na verdade, a pressão das IES privadas que se encontram em dificuldades financeiras. Apesar da demanda pelo ensino superior incluir pessoas que retornam tardiamente aos bancos escolares, ou alunos que já concluíram alguma graduação, a grande procura se dá pelos alunos oriundos do ensino médio. O número de alunos concluintes do segundo grau vem decrescendo nos últimos anos, o que aumenta o número de vagas ociosas nas IES de ensino superior privado. Em 2000/2001 eram 1.836.130 alunos que terminavam o segundo grau e 1.408.492 o número de vagas nas IES. Em 2007 o número de concluintes passa a ser menor do que o número de vagas, para 2.314.398 concluintes do ensino médio tem-se 2.985.137 vagas para o ensino superior. Porém, desses concluintes, apenas 1.505.819 ingressaram no ensino superior, aumentando ainda mais a quantidade de vagas não preenchidas nas IES privadas (INEP, 2008).

Desta forma, como um grande percentual de alunos concluintes não ingressará no ensino superior, o percentual de vagas ociosas se intensifica ainda mais. Constatou-se em 2008 uma ociosidade de 61,5% das vagas oferecidas nas IES privadas.

Outro fator que precisa ser levado em conta nessa crise das IES privadas é o alto grau de inadimplência/desistência, resultado do aumento dos valores das mensalidades e do empobrecimento progressivo dos trabalhadores brasileiros. Esses fatores dificultam a sustentação dos gastos com as mensalidades pelos alunos assalariados. Com as consequências perversas do atual modelo de acumulação flexível, que tem levado ao desemprego e à queda de renda real da população, o poder aquisitivo da população para pagar por sua formação nas universidades privadas tem diminuído cada vez mais, o que tem gerado uma crise nessas instituições, que possuem hoje um número de vagas muito maior do que a demanda social.

Segundo Davies (2002), as mensalidades não são a única fonte de sustentação das IES privadas. Embora sejam a fonte mais visível de financiamento junto com as fontes diretas (subsídios, bolsas, subvenções, empréstimos, crédito educativo, FIES, ProUni), se não pudessem contar com as fontes indiretas (isenções fiscais e previdenciárias) as instituições teriam que aumentar significativamente as suas

mensalidades, o que levaria a uma redução na procura pelos alunos de menor poder aquisitivo.

Dizemos isso porque as várias fontes diretas e, sobretudo indiretas [...] de recursos públicos para as IES privadas somam bilhões de reais por ano e reduzem, indiretamente, as despesas delas, contribuindo significativamente para a sua manutenção e expansão (DAVIES, 2002, p. 154).

É exatamente através das fontes indiretas (renúncia fiscal) que o Estado, através do ProUni, está comprando vagas do setor privado, transformando-as em vagas “públicas” mas que não são gratuitas para o Estado. Segundo Leher (2004a) essa renúncia fiscal poderá ultrapassar R\$ 2,0 bilhões por ano, o que equivale a mais de 1/3 do orçamento das instituições de ensino superior federais. Desta forma, o governo está ampliando a esfera privada em detrimento da esfera pública, partindo do pressuposto de que, se ambas atendem ao interesse público, não há porque fazer diferença entre a educação pública e a educação privada, incentivando, assim, a expansão do ensino superior através da iniciativa privada, ou seja, ao sabor do mercado.

Se em 2008 havia, no Brasil, 2016 escolas superiores privadas que reuniam 4,2 milhões de alunos, como garantir o “controle de qualidade”?

[...] O metro para aferir a qualidade deixa de ser um determinado “ethos” acadêmico, tomando emprestado um outro sistema de medida: o mercado. Assim, a aferição é feita a partir de noções como produtividade, eficiência, excelência, flexibilidade e *empreendedorismo* (LEHER, 2004a, p. 9).

Essas mudanças no sistema educacional estão de acordo com interesses dos organismos financeiros internacionais, que promovem as políticas de cunho neoliberal e nos direcionam ao debate sobre a internacionalização da educação.

[...] não se pode perder de vista que elas são parte de um processo internacional mais amplo. É preciso atentar, portanto, para a forte dependência das reformas educacionais em relação às diretrizes dos organismos internacionais, não restando surpresa quanto ao fato de a mercantilização dos serviços educacionais estar, há quase uma década, na agenda do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviço da OMC (AGCS/OMC) (MANCIBO, 2007a, p. 24).

Assim, o setor educacional tem sido visto como um campo altamente rentável e lucrativo. Desta forma, os Estados Unidos e os países membros da OMC (Organização Mundial do Comércio) têm intensificado esforços para a adoção de regras comerciais no campo educacional. Atrelando a educação ao setor de serviços

(visto que para a OMC ela deve ser pensada como uma mercadoria), a abertura deste mercado no Brasil pode ser muito lucrativo. A educação como um serviço comercial na perspectiva da OMC e do ACGS (Acordo Geral sobre Comércio em Serviços) é pensada através da não existência de barreiras para seu “livre comércio”. Os países-membro seguem regras bem definidas como, por exemplo: “a estender a todas os países signatários o mesmo tratamento dado à nação mais favorecida, a não ter normas internas muito exigentes, a aceitar os títulos e qualificações obtidos no exterior, etc.” (SIQUEIRA, 2004, p.13) e, segundo os Estados Unidos, essas “cláusulas de adesão voluntária” devem ser aceitas pelos membros do grupo sem restrições.

Ou seja, não deverá haver tratamento diferenciado para grupos nacionais e estrangeiros, tenham eles sede ou não no país, empreguem ou não mão-de-obra nacional, desenvolvam ou não cursos de acordo com a realidade nacional. Nesse caso, a oferta de subsídios, isenções de impostos, programa de bolsa-de-estudos hoje existentes para instituições privadas educacionais nacionais poderá ser requerida para todos os grupos estrangeiros que aqui estabeleçam negócios (SIQUEIRA, 2004, p.13).

De acordo com a autora, quanto mais se terceiriza o setor público, menos autonomia governamental será possível e mais competição se estabelecerá, correndo-se o risco da educação ser pensada como um simples produto a ser comercializado.

#### 2.4.3 A privatização por dentro: as fundações de apoio e a inovação tecnológica

Dando continuidade aos princípios da ideologia neoliberal e de acordo com as diretrizes dos organismos internacionais, no que tange à privatização, merece análise o Decreto nº 5.205 e a Lei nº 10.973, que continuam o projeto de redução das fronteiras entre a esfera pública e a esfera privada, ou, como diz Sader (2004) esfera mercantil.

O Decreto nº 5.205, de 14 de setembro de 2004, regulamenta as relações entre as instituições federais de ensino superior e as fundações de apoio, com o objetivo de atrair recursos privados para custear despesas com atividades de ensino, extensão e pesquisa, nas instituições públicas. Com o pretexto de subsidiar o funcionamento das IES públicas, na verdade essas fundações de apoio se organizam internamente

para atender às demandas dos interesses privados, que se apoiam na respeitabilidade da universidade pública.

Os seus defensores sustentam que, sem elas, as universidades públicas, afetadas por profundas restrições orçamentárias, teriam sucumbido. Propugnam, também, que as fundações de direito privado são mais ágeis do que as burocráticas estruturas das universidades para estabelecer contratos, acordos e convênios. Esses nichos privados foram apoiados pelos governos e por grupos internos que se especializaram na captação de recursos, entretanto um balanço preliminar indica que eles se hipertrofiaram a ponto de corroer os espaços públicos das instituições, desfigurando-as institucionalmente (SADER, 2004, p.1).

Vários cursos de extensão e especialização se apropriam do nome e da importância da instituição para cobrar por um serviço privado, que, normalmente, nem passam pela avaliação dos colegiados das instituições.

Ao se difundir, o capitalismo acadêmico provoca o direcionamento de uma parcela crescente de atividades da universidade para o mercado. É o lucro, e não a produção do conhecimento novo, que interessa. Desse modo, é o próprio “ethos” acadêmico que é transformado. Os valores acadêmicos e o necessário compromisso social da universidade, condição de seu caráter público, são substituídos pelo “empreendedorismo” que premia os bons captadores de recursos e pune os professores dedicados aos problemas científicos, tecnológicos, artísticos e culturais que, embora relevantes em seus campos, não são atraentes para os negócios de um país capitalista dependente (SADER, 2004, p.1).

Desconfiguram as instituições por meio da mercantilização e ferem o princípio da gratuidade do ensino das IES públicas, estabelecido na Constituição Federal. Desta forma, as fundações de apoio permitem o empresariamento do ensino público, assim como permitem a “complementação” salarial dos docentes dessa IFES. Segundo Leher e Lucas (2001), através de uma privatização a partir de dentro, o neoliberalismo subordina a universidade ao modo capitalista de produzir, enredando os professores em sua lógica operacional, principalmente por meio do sufocante arrocho salarial. Com isso, o governo não precisa fechar as universidades, nem vendê-las, mas “apenas” deslocá-la para a esfera privada como serviço direcionado para o mercado.

Esse processo de privatização interna das instituições públicas também é reforçado pela Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece “medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País” (BRASIL, 2004, Art. 1º).

O que se pretende na verdade é que as universidades sejam responsáveis por captar recursos no mercado e, em contrapartida, ofereçam serviços de inovação tecnológica. A lei regulamenta a incubação de empresas nas universidades públicas e autoriza também a utilização da infraestrutura, dos equipamentos e, principalmente, dos profissionais das IES públicas pelo setor privado. “Por caminhos indiretos tem avançado o processo de destruição da esfera pública, sem que se torne necessário – ou até que seja possível – alterar a natureza jurídica das IFES, para transferi-las à órbita privada” (LEHER; LUCAS, 2001, p.261).

Esta lei fere o princípio da autonomia universitária, pois subordina as universidades aos interesses empresariais, que definem o que será desenvolvido de pesquisa e serviços, cabendo à universidade apenas o papel de servir ao setor privado. “[...] Não se trata de uma política de estímulo à produção de ciência e tecnologia, mas de compra e adaptação de pacotes tecnológicos, utilizando uma lógica absolutamente adequada às políticas de abertura comercial e estímulo à entrada de capital internacional” (LIMA, 2007, p.175).

Desta forma, transforma-se as IES em lugar de adequação tecnológica e os professores em “empreendedores”, que serão remunerados conforme a sua capacidade de captar recursos, através de um “adicional variável” (art. 9º) ou de “bolsa de estímulo à inovação” (art. 10). Na realidade, essa remuneração significa mais um repasse de recursos públicos para o setor empresarial, como uma forma de compensar as perdas salariais e as precárias condições de trabalho. “Contudo, a exemplo das experiências das fundações privadas, os benefícios dessas atividades acabam privilegiando poucos e pequenos grupos, cujo foco de trabalho está dirigido para as atividades que as empresas consideram de seu interesse” (ANDES-SN, 2004, p. 45). Este processo institui um capitalismo acadêmico, visto que o que mobiliza os profissionais não é mais o “ethos” acadêmico, mas o “ethos” mercadológico. Esta lei constitui, portanto, mais uma Parceria Público-Privada, que regulamenta a aplicação de fundos federais em projetos de interesse privado.

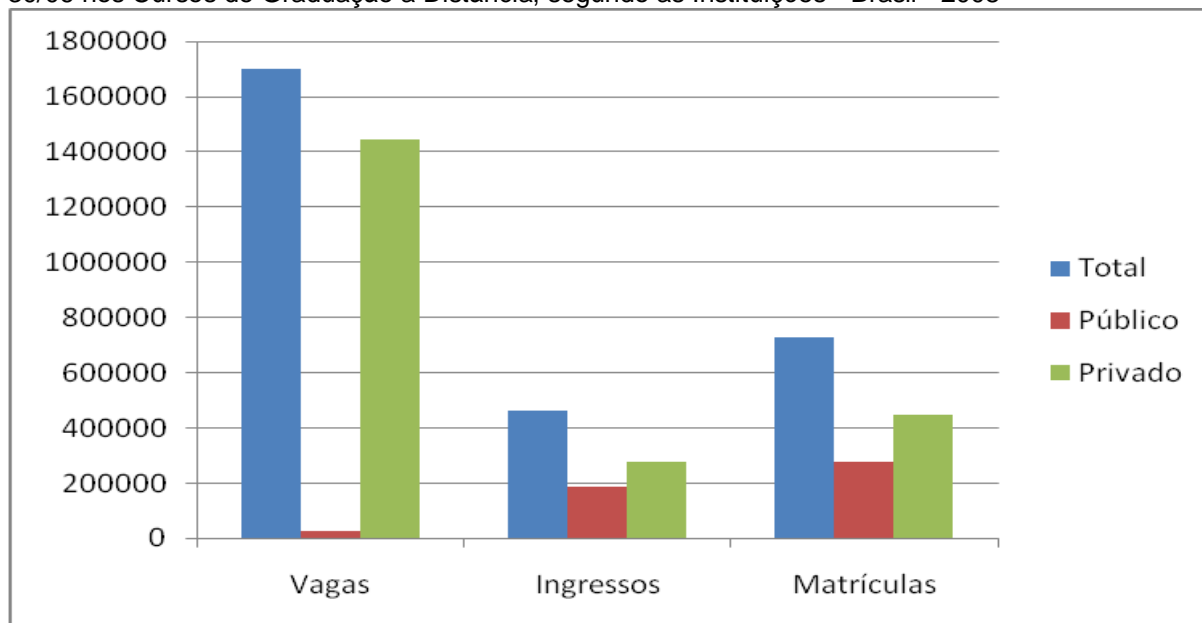
#### 2.4.4 Educação a distância

Outra medida legal que operacionaliza a Reforma Universitária, sem passar pelo debate com a comunidade acadêmica e sem apreciação parlamentar, é o Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005, que aprova as bases legais da educação a distância como modalidade educacional. Este decreto apenas regulamenta o artigo nº 80 da Lei nº 9.394/96 (LDB) que já tornava possível essa modalidade de ensino para os níveis básico, profissional e superior.

A importância dada à educação a distância está relacionada com a possibilidade de ampliação da oferta de educação superior, principalmente para os segmentos menos favorecidos e para a formação e treinamento de professores, sem a necessidade de se abrir novos cursos de graduação ou novas instituições públicas. Apresenta-se, assim, como a possibilidade de superação de limites de tempo e espaço, ampliando a possibilidade de acesso à educação, principalmente dos setores mais empobrecidos da sociedade, visando à integração que possibilitará “alcançar a ‘empregabilidade’, em uma sociedade em que a formação é posta como fator estratégico do desenvolvimento, da produtividade e da competitividade” (LIMA, 2007, p.183). Porém o que se percebe é que a educação a distância oferece uma série de riscos. Seu uso, sem a devida cautela, no setor público, pode segundo Leher (2004c), conduzir à intensificação “da oferta [...] por meio de ensino massificado e minimalista, pressupondo graus diferenciados de cidadania e descaracterizando a docência e, portanto, o cerne do fazer universitário” (p.5).

Todavia, o maior risco é que essa modalidade de formação viabiliza a ampliação do setor privado, o que de fato já vem acontecendo. Segundo o gráfico 2 abaixo, pode-se perceber o crescimento dessa modalidade em todo o país e a predominância das ofertas de vagas no setor privado. O crescimento da oferta de vagas, mesmo que estas não estejam sendo preenchidas, demonstra um investimento e uma “aposta” do setor privado para essa modalidade de ensino para os próximos anos.

Gráfico 2 - Vagas Oferecidas, Ingressos por Vestibular e Outros Processos Seletivos e Matrículas em 30/06 nos Cursos de Graduação a Distância, segundo as Instituições - Brasil - 2008



Fonte: MEC/INEP 2008

Ao se observar a quantidade de vagas oferecidas, percebe-se como o setor privado tem a intenção de se expandir nessa modalidade de ensino, trazendo o aligeiramento da formação profissional e a diplomação em larga escala. Do mesmo modo, a expansão de vagas no setor público também tem se dado através de graduações aligeiradas e de instituições de ensino com modalidades muito precárias de educação (os polos). O que ocorre, na verdade, é uma “expansão para menos”, visto que essa modalidade não promove a associação entre o ensino, pesquisa e extensão, assim como não se preocupa com a qualidade dos cursos e da aprendizagem dos alunos; aumenta-se o número de alunos no ensino superior, porém com uma educação minimalista, que não garante uma formação acadêmica plena.

Por fim, educação a distância também abre as portas para o capital estrangeiro tanto através da venda de cursos, quanto com a venda de materiais e tecnologia. Assim, com poucas restrições que estão sendo superadas ao longo desses últimos anos, consolida-se a abertura do mercado educacional brasileiro para o capital estrangeiro.

#### 2.4.5 A produtividade da educação pública: o REUNI

O governo Lula da Silva, visando à expansão mais “eficiente” e “eficaz” do setor público, lança o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Esse programa, inserido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (Art. 1º).

Ao analisar o programa cabe fazer algumas inferências. Percebe-se no Decreto do REUNI influências tanto da Declaração de Bolonha quanto do projeto Universidade Nova. O objetivo da Declaração de Bolonha é aumentar a competitividade internacional dos sistemas europeus de educação superior, criando um espaço comum para o ensino superior através de uma padronização da diversidade de culturas, idiomas e sistemas educacionais. Sendo assim, existe a intenção de se construir um novo sistema europeu de educação superior que possibilite a mobilidade e empregabilidade dos cidadãos europeus por intermédio de um sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudo, sistema de créditos comum, etc. No Decreto que institui o REUNI, o Art. 2º inclui como diretriz a “ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior”. Assim, pode-se fazer uma articulação entre essa diretriz do REUNI e a proposta da Declaração de Bolonha no que se refere a possibilidade de mobilidade dos alunos entre instituições e cursos, através da convergência dos programas educativos visando uma “unificação” ou “uniformização” da educação superior.

A proposta da “Universidade Nova”, lançada em meados de 2006, pelo professor Naomar Monteiro de Almeida Filho (Reitor da Universidade Federal da Bahia – UFBA) apresentava como pontos positivos o fim do vestibular, a interdisciplinaridade e uma formação humanista e generalista, através do bacharelado interdisciplinar de dois ou três anos, que daria condições ao aluno de uma escolha profissional mais amadurecida, após essa formação geral. Dois outros pontos também importantes



são a ampliação de acesso às IES públicas e a redução das altas taxas de evasão. (PEIXOTO, 2007).

Apesar de se ver com bons olhos a possibilidade de ampliação de vagas, de redução da evasão, o fim do vestibular e de uma formação mais humanista, a proposta tem sido alvo de inúmeras críticas em função do que se tem observado em suas entrelinhas. A proposta não elimina o “vestibular”, apenas transfere a seleção para o final do ciclo inicial, momento onde os alunos terão que definir sua carreira profissional. Nesse processo se estabeleceria uma grande competição e concorrência para a escolha profissional. Os alunos seriam pressionados a um excelente aproveitamento o que poderia levar à tentativa de superar o concorrente próximo que, ao contrário deveria ser seu companheiro e cooperador. Criar-se-ia nas universidades públicas uma forma de pós-médio (para compensar a defasagem das condições educacionais da população brasileira), com intensa competição pelas vagas do ciclo profissionalizante. Uma análise realizada pelo ANDES-SN (2007a, p.1), Lighia b. Horodynski-Matsushigue ressalta como problemática essa proposta, pois “[...] Toda vez que o ciclo básico for utilizado como *ranking* para a escolha da profissão, o estudante posto em frente a uma situação de pressão vai procurar se sair bem utilizando métodos ilícitos”. Alerta ainda que a intenção de “democratizar” o acesso ao ensino superior seria, na verdade, para selecionar e preparar estudantes a ocupar diferentes funções no sistema de trabalho. O curso de dois anos reteria uma camada da população que demanda por vagas nas IES públicas, conservando os cursos profissionalizantes disponíveis para a formação de elites.

Cabe ressaltar nessa correlação entre a proposta da Universidade Nova e o projeto do governo, que no REUNI não foi incluído explicitamente o bacharelado interdisciplinar, mas na quarta diretriz do Art.2º, o texto recomenda “diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada”. Podemos entender como graduação não profissionalizante proposta do bacharelado interdisciplinar presente na “Universidade Nova” apresentada acima.

Ainda de acordo com a proposta do prof. Naomar, o projeto do governo também deveria ter como meta a ampliação do número do acesso e permanência na educação superior. O programa tem como principais finalidades o aumento, em

cinco anos, da taxa média de conclusão da graduação, que deverá subir para 90%, e o aumento da relação de estudantes por professor, que deverá alcançar o índice de 18 alunos por professor. Propõe, portanto, uma substancial redução das taxas de evasão e o aumento do número de vagas, principalmente no período noturno, e ocupação das vagas ociosas, elevando o número de alunos em salas de aula das universidades federais.

O que podemos salientar é que sempre foi pauta dos docentes a ampliação da oferta de vagas nas universidades públicas, sendo assim, esse não é o ponto de discórdia que tem mobilizado a categoria. O que sempre se desejou foi a ampliação de vagas dentro de condições que permitam a manutenção ou ampliação da qualidade do ensino. Mas, o que se pode perceber é que essa qualidade está ameaçada. A meta de elevação da relação aluno/professor não gera melhorias da qualidade de ensino e muito menos um aperfeiçoamento nas condições de trabalho. Ao contrário, intensifica e precariza o trabalho docente (com turmas superlotadas onde o professor não poderá dar atenção adequada), podendo transformar as aulas em “palestras”, assim como impossibilita o desenvolvimento de pesquisas, reduzindo a produção bibliográfica e dificultando orientações e atividades de extensão. Além disso, a meta da taxa de conclusão de 90% é irreal, pois até nos países centrais esse índice encontra-se em torno de 70%. Assim, é bem provável que ocorra perda da qualidade através da possibilidade de um afrouxamento das avaliações em virtude da cobrança burocrática para o cumprimento da meta. Segundo o ANDES-SN (2007b, p.1), “o projeto pode resultar numa política de ‘aprovação automática’, desvinculada de critérios de qualidade necessários à formação plena do corpo docente”.

Outro aspecto que merece consideração neste último pacote de reformas é o banco de professores-equivalentes. Diante dos limites financeiros apontados pelo governo, a Portaria Normativa Interministerial nº 22/07 apresenta normas adicionais através das quais deve ocorrer a expansão da oferta de ensino superior prevista no REUNI. Nesta instrução normativa consta o banco de professores-equivalentes, que corresponde “à soma dos Professores de 3º Grau efetivos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente” (Art. 2º). No § 2º e 3º do referido artigo, define que o professor adjunto 40h-DE vale 1,55; o professor doutor

20h vale 0,5; o professor doutor substituto 40h vale 0,8 e o professor doutor substituto 20 horas vale 0,4.

Ao considerar que 4 professores substitutos de 20h equivalem a apenas 1 professor 40h DE, a probabilidade de que Departamentos carentes de docentes prefiram a contratação de professores substitutos ao invés de professores 40h DE será enorme, com indiscutível perda de qualidade. Vale ressaltar, ainda, que o Decreto nº 5.773 de 09 de maio de 2006, que regulamenta vários pontos da LDB, em seu parágrafo único do artigo 69 dispõe que “o regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação”. Com o banco de professores equivalentes e o Art. 69 (do Decreto acima citado), a ameaça é a universidade substituir gradualmente docentes em regime de dedicação exclusiva por docentes em 20 horas, ou ainda por docentes substitutos, ou então, contratar professores DE apenas para o ensino (em virtude do aumento do número de alunos por professor), transformando a universidade em um espaço apenas de ensino, reduzindo drasticamente o desenvolvimento de pesquisas.

A universidade organizada com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão vem sendo, há muitos anos, criticada por ser um modelo arcaico, seletivo e excludente. Pelo exposto, tudo indica que o atual governo também compartilha dessa visão ao viabilizar, com o Reuni, a transformação de muitas das universidades federais em instituições voltadas para o ensino, com a justificativa de democratizar o acesso e promover a inclusão da população ao ensino superior.

Com o aumento de carga horária em sala de aula e do número de alunos por professor, também poderá haver uma considerável queda de qualidade, pois o professor terá menos tempo para pesquisa e atualizações, além de não poder dar atenção específica aos alunos em função da grande concentração em sala de aula. Assim, com a intenção de aproximar as instituições públicas do modelo de produtividade e excelência, através da diminuição dos custos, se reduzirá também a qualidade, enfraquecendo a diferença entre as instituições públicas e as privadas. A competição entre as instituições irá girar, portanto, em torno da lógica mercantil e utilitária e não mais em torno da qualidade.

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (BALL, 2004, p. 1117).

Desta forma, uma universidade pensada inteiramente conforme o modelo de eficácia do mercado funciona apenas como se fosse uma empresa de administração. Sua relação é apenas com o mercado, integrando as engrenagens da máquina do capital; não mais realiza trabalhos críticos, culturais ou realmente científicos (CHAUÍ, 2003). Imbuídas da perspectiva de “empreendedorismo” e “produtividade” das iniciativas privadas as IFES são estruturadas por princípios de eficácia organizacional, tornado-se distantes da formação intelectual e do conhecimento.

Para cumprir a meta definida pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) de prover a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% (dos jovens em idade entre 18 e 24 anos), até 2010 (meta provavelmente inviável visto que até o Censo de 2008 (INEP) a taxa de matrículas no ensino superior, nessa faixa etária, era de apenas 13,71%), o REUNI pretende “reunir” esforços para consolidar a política de expansão da educação superior pública, visando ampliar o acesso à educação superior. O objetivo, portanto, é ampliar as estatísticas de acesso ao ensino superior, “[...] maquiagem as estatísticas do ensino superior no Brasil sem resolver seus principais problemas de forma permanente: mais financiamento público, autonomia universitária e maior acesso e condições de permanência dos alunos nas universidades” (ANDES-SN, 2007a).

A contrapartida para as universidades que aderirem ao programa será o acréscimo de até 20% dos recursos financeiros atualmente disponíveis, a serem alocados ao longo de cinco anos. Esses recursos seriam repassados conforme o cumprimento das metas de expansão e de reestruturação da universidade ao longo desses cinco anos (ANDES, 2007c).

De todo modo, o que se pode prever é que, daqui por diante, o repasse de recursos estará vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas,

medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de educação superior (MANCEBO e LÉDA, 2008, p. 8).

Portanto, a liberação de recursos está condicionada “na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação” (Art. 3º), ou seja, será feita em parcelas de acordo com o cumprimento de critérios e metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional de cada IFES (PDI).

Segundo Trigueiro (2007) a proposta apresentada pelo governo possui aspectos positivos e convidativos, pois sempre foi interesse receber recursos financeiros para suprir as imensas necessidades que existem nas instituições federais de ensino superior. Porém, o autor questiona: “Você faria qualquer coisa por dinheiro?” (p.1). Desta forma, alerta para a ameaça velada à autonomia ainda presente nas IFES e à qualidade da vida acadêmica, do ensino, da pesquisa e da extensão. Valeria realmente perder tudo isso em troca de “algum” dinheiro?

#### 2.4.6 Enfim, a “contrarreforma” da educação superior

A Reforma do ensino superior<sup>15</sup>, como este trabalho vem apresentando, foi conduzida paulatinamente, através de decretos e leis promulgadas a partir de 2004. Todas essas medidas legais constituíram-se em movimentos para a consolidação do Projeto de Lei nº 7.200 de 2006. Este projeto institui normas gerais da educação superior e regula a educação superior no sistema federal de ensino. Enquanto o governo apresentava a proposta de Reforma da Educação Superior para ser “discutida” pela sociedade brasileira, propôs e implementou, paralelamente, medidas legais para dar continuidade ao seu projeto para a educação superior no país, algumas das quais já analisadas anteriormente.

O primeiro documento com o intuito de um reordenamento mais geral da educação superior, no governo Lula, foi apresentado em 2 de agosto de 2004, tendo como

---

<sup>15</sup> Ao contrário da noção de reforma que indicava a ampliação de direitos, ainda que nos marcos da ordem burguesa, a contrarreforma caracteriza um conjunto de ações que elimina direitos, reduz direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora.

título “Reafirmando Princípios e Consolidando Diretrizes”; o segundo documento em 6 de dezembro de 2004, conhecido como a primeira versão do Anteprojeto de Lei do MEC; o terceiro documento, ou a segunda versão do Anteprojeto de Lei da Educação Superior, foi divulgado em maio de 2005; e o atual Projeto de Lei nº 7.200, que “estabelece normas gerais da educação superior e regula a educação superior no sistema federal de ensino”, data de 2006.

A reforma tem como centralidade a privatização interna das IES públicas, através das fundações de apoio e da Lei de Inovação Tecnológica, assim como a privatização direta do sistema, como é o caso da transferência dos subsídios públicos para a manutenção das IES privadas (ProUni).

[Desta forma], a delegação de responsabilidades públicas para instituições privadas comerciais de educação superior [ProUni] também significa privatizar, assim como, a edição de medidas facilitadoras que incentivem o aumento da oferta privada e até, em instituições públicas, a introdução de dinâmicas mercadológicas também se qualifica para o rol das privatizações (MANCERO, 2007c, p. 107).

Além disso, o Projeto de Lei promove a abertura do “mercado educacional” para os investimentos estrangeiros, e, se aprovado, aprofundará a tendência de transferência da oferta dos serviços educacionais para a esfera do mercado, reforçará a organização competitiva e empresarial, reforçando a heteronomia das instituições educacionais e retirando sua função social. (MANCERO; MAUÉS; CHAVES, 2006).

De acordo com esses pressupostos, merece destaque a questão trazida no art. 7º que minimiza a função do Estado frente aos seus compromissos com a educação, visto que coloca no mesmo patamar as mantenedoras de instituição de ensino superior e o Estado, ou seja, poderá manter uma instituição de ensino superior tanto o Poder Público, quanto “pessoa física, sociedade, associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, cuja finalidade principal seja a formação de recursos humanos ou a produção de conhecimento” (BRASIL, 2006, art. 7º). Assim, faz uma equiparação entre duas categorias extremamente distintas, o que deveria ser visto como um fato inaceitável. Segundo Mancebo (2007c), este artigo prevê também a permissão para as instituições privadas reconhecerem os diplomas de mestrado e doutorado expedidos pelas instituições estrangeiras, reconhecimento este que era permitido apenas às instituições públicas e este aspecto “consolida a

possibilidade das empresas situadas no país [estabelecerem parcerias] com as corporações multinacionais para os cursos de pós-graduação” (p.107). Ainda no art. 7º encontra-se a autorização do Estado para a participação de até 30% de capital estrangeiro, criando a “segurança jurídica” que os empreendedores tanto desejavam. Este fato estabelece, portanto, o princípio de que o setor educacional (caracterizado como de crucial interesse pelo setor internacional de serviços) conduz-se aos investimentos estrangeiros.

Para Mancebo (2007c) essas concessões expostas acima, recomendadas desde sempre pelos organismos internacionais, possibilitam uma maior articulação entre instituições privadas nacionais com o capital estrangeiro.

Parece que, no caso brasileiro, ocorre uma antecipação aos termos advogados pela OMC [...], pois com o exposto no Anteprojeto, em relação à revalidação dos diplomas, à participação do capital estrangeiro e à abertura para a EaD – pelo menos, nos termos em que foi colocada –, importantes barreiras serão eliminadas e um caminho sem volta estará aberto para a transnacionalização da educação superior no país. Em síntese, a soberania nacional para o oferecimento da educação superior encontra-se em risco, processo que poderá culminar com a desnacionalização das ações educativas brasileiras e o coroamento da invasão cultural (estadunidense) (MANCEBO, 2007c, p.107).

Digno de nota foi a preocupação com a integração com o setor industrial nacional. Desde a primeira versão do Anteprojeto, o governo (na então figura do Ministro da Educação Tarso Genro) convida a Confederação Nacional da Indústria (CNI) a participar do debate da reforma da educação superior. Segundo Rodrigues (2007b), a Confederação apresenta sua proposta através do documento “Contribuições da Indústria para a reforma da educação superior”, em 2004. Nesse documento reafirma seu ponto de vista de que a universidade deve ir em direção ao setor produtivo e ao mercado. Na realidade, não se esconde a intenção de atrelar as IES públicas à lógica do mercado e aos propósitos do capital e este projeto fica claro no mecanismo privatizante de encomenda de pesquisas relacionadas às empresas interessadas. Propõe também, a expansão dos cursos superiores de curta duração como a forma de alcançar a “universalização” da educação superior de modo mais rápido e adequado às necessidades do mercado. Entretanto, um dado interessante é perceber que a CNI não escolhe formar parcerias com as instituições privadas de ensino superior, isso ocorre pelo fato de que, segundo a CNI, as empresas de educação superior apresentam sérias deficiências qualitativas e, portanto, não são

capazes de responder às demandas da indústria. “Nesse sentido é bastante curioso perceber que a fração industrial da burguesia não confia no ensino-mercadoria, produzidos pela *nova burguesia de serviços*” (p.126). Segundo o autor, os empresários industriais, que usufruem da mercadoria-educação, estão mais preocupados com a qualidade dos produtos que adquirem, duvidando até da qualidade do que é oferecido pelas instituições privadas de ensino. Por outro lado, os empresários do ensino, mais coerentes com o pensamento neoliberal em educação, preocupam-se mais “em preservar a liberdade de vender a sua mercadoria àqueles que tiverem dispostos e em condições de comprá-la, particularmente os trabalhadores” (p.132).

Imbuída dessa perspectiva dos empresários do ensino temos a ABMES (Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior), uma das várias entidades representativas dos interesses das instituições privadas de ensino, critica o Projeto de Lei quando esse restringe a autonomia universitária, pois para a entidade esta restrição estaria transgredindo os princípios constitucionais que garantem a livre iniciativa na educação. Assim, “o princípio da qualidade não pode corromper o maior princípio do modo de produção capitalista: o direito à propriedade privada dos meios de produção” (RODRIGUES, 2007b, p.128). São, portanto, contrários à duplicidade de funções do MEC que tanto regula o sistema federal de educação quanto mantém uma grande rede de educação superior. Defende também a pluralidade de instituições de ensino superior, com graus de autonomia diferenciados para o desenvolvimento e a expansão.

Na realidade, esse setor da burguesia de serviços, organizada em um grande número de entidades, já vem obtendo importantes vitórias. Como analisa Mancebo (2007c):

Como resultado da pressão exercida, através do Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação, do qual participam o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), e mais de duas dezenas de entidades representativas dos empresários da educação; a isenção fiscal está mantida e ampliada (com o ProUni); bem como o financiamento público indireto realizado pelo FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) (MANCEBO, 2007c, p. 108).

Segundo a autora, essas conquistas do setor privado evidenciam que o controle sobre as mantenedoras não é suficiente. No artigo 3º, o Projeto de Lei afirma que



“[a] educação superior é bem público que cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, assegurada, pelo Poder Público, a sua qualidade” (BRASIL, 2006, p.1). Observa-se que o Poder Público, que deveria assegurar a qualidade, apenas apresenta ações de ranquiamento, sem reconhecer sua oferta pública como dever do Estado. O papel do Estado se reduz a supervisionar e avaliar a educação superior conforme já definido com o SINAES.

O Projeto de Lei define também, no art. 14, que a universidade tem autonomia para gerar recursos financeiros, por meio de contratos, acordos e convênios, ou seja, pelo que anteriormente foi definido nas medidas legais que definem as Fundações de Apoio e a Inovação Tecnológica.

Outro aspecto preocupante e que poderá trazer sérias consequências ao sistema educacional, é a ênfase que o art. 5º confere à educação a distância de instituições credenciadas pelo MEC, atribuindo-lhe status equivalente à educação presencial, o que poderá levar à massificação do ensino sem qualidade, além de transformar o governo em cliente comprador de pacotes educacionais que não traduzem a realidade educacional brasileira. Para Mancebo (2010), nesta modalidade importa mais a tecnologia de ponta, o material utilizado e o entendimento tecnológico e de internet, do que o conhecimento transmitido pelo professor, que passa a ser um mero “tutor” ou “facilitador”. Valoriza-se mais a tecnologia do que o trabalho humano. No atual “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI”, já em pleno andamento, o ensino a distância é sobejamente incentivado, com vistas a acelerar a expansão do acesso.

Outro fator que precisa ser questionado na reforma é a tendência à diversificação na oferta da educação superior. Segundo Mancebo (2010) essa é uma tendência que não parou de ganhar terreno em nosso país, onde se pode assistir à diversificação dos tipos institucionais, das modalidades terminais (diplomas e certificados), de cursos e programas nas diferentes modalidades (a distância, semi-presenciais); à institucionalização dos cursos superiores tecnológicos; à diversificação e diferenciação, ainda, no tocante à adoção de formatos e modalidades diferentes na organização institucional e acadêmica, com cursos de ensino superior que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho, com formato compacto e duração média menor que a dos cursos de graduação

tradicionais (sequenciais, por exemplo); tendências de internacionalização da educação superior, dentre outros aspectos.

Ao flexibilizar as possibilidades de oferta dos serviços educacionais, aumenta cada vez mais a heterogeneidade do sistema, produzindo uma intensa desigualdade educacional, visto que “[...] são poucas as instituições de educação superior no Brasil a apresentarem uma sólida infraestrutura para, além do ensino, cumprirem a meta universitária de produção de conhecimento” (MANCEBO, 2007c, p 110).

Segundo Mancebo, Maués e Chaves (2006), apesar da Lei nº 5540, de 1968 (que ainda rege o ensino superior brasileiro), estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a maioria das instituições de educação superior brasileiras não executaram essa prescrição, mantendo uma organização administrativa voltada apenas para o ensino, para a transmissão de conhecimento. “[...] a maioria das IES organizou-se sem estruturas de pesquisa e pós-graduação consolidadas, delegando aos seus docentes uma dedicação quase exclusiva às atividades de ensino [...]” (p.48). Assim, o que se constata é uma “decepcionante” continuidade que conduz o trabalho docente para atividades focadas unicamente no ensino ou, caso haja a possibilidade de pesquisa, fato obrigatório apenas para as universidades, esta vem acontecendo, cada vez mais, como “produção de conhecimento útil”, que seja comercializável (p.47).

De acordo com o exposto, o que se verifica é que o projeto da reforma da educação superior do governo Lula, seja o exposto no Projeto de Lei nº 7.200 de 2006 ou em diversas medidas já tomadas, sustenta uma direção para a educação superior já iniciada no governo neoliberal de FHC.

No governo de Lula da Silva, por intermédio da legislação do ProUni, das Parcerias Público-Privadas, da lei do SINAES, das Fundações de Apoio, da lei de Inovação Tecnológica, do REUNI, e do Projeto de “contrarreforma” universitária, enfim, de todas as medidas privatizantes em consonância com as orientações dos organismos multilaterais, dilui-se a fronteira entre o público e o privado e a educação superior deixa de ser concebida como direito social, ou seja, direito de todos e dever do Estado, e passa a ser encarada como uma atraente fatia do mercado de serviços, transformando-se em mera mercadoria. Simplificando: o ensino superior se converte

em mercadoria, os alunos são formados para o mercado através de um conteúdo utilitarista e as instituições de ensino tem por finalidade o lucro.

## **2.5 Educação como mercadoria**

A passagem das responsabilidades do ensino superior público para as instituições privadas está relacionada às várias iniciativas empresariais com o objetivo de substituir as responsabilidades do Estado para com a educação, levando a uma comercialização do ensino e do conhecimento. Emir Sader (2004) alerta para o crescente direcionamento de atividades da universidade para o mercado, substituindo a produção de conhecimento, do compromisso social e dos valores da academia universitária pelo lucro e pelo empreendedorismo.

Segundo Rodrigues (2007a), torna-se cada vez mais frequente a comercialização de cursos de graduação que, determinada pelos interesses do capital, converte a educação em mercadoria. O autor apresenta duas formas de se relacionar educação e mercadoria: a educação-mercadoria e a mercadoria-educação. A primeira está relacionada com a venda de serviços educacionais, tratando “a prática educacional como mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional” (p.6). A segunda diz respeito à percepção da educação e do conhecimento como “insumos necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo” (p.6).

Segundo Rodrigues (2007a), as transformações no mundo do trabalho, em virtude das mudanças tecnológicas e organizacionais, trouxeram a demanda, por parte do capital, da intelectualização do trabalho e em consequência uma elevação quantitativa e qualitativa da educação escolar dos trabalhadores (a mercadoria-educação). Nessa perspectiva, as propostas pedagógicas são ajustadas ao modelo de competência, onde a prioridade é preparar o trabalhador para adaptar-se às novas exigências tecnológicas e cognitivas, aceitando a competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes, assim como a precarização das condições de trabalho e a perda de direitos trabalhistas conquistados historicamente. Assim, observa-se que a preocupação com a formação humana está sempre vinculada, para o

empresariado, com a possibilidade de cumprir as necessidades do capital em seu esforço de reproduzir-se de forma plena.

Trabalhadores sem maior qualificação não terão qualquer chance de fazer parte do segmento da força de trabalho, que se torna "privilegiado" por conseguir ser absorvido pelo sistema produtivo. Mas qualificar-se não oferecerá nem mesmo uma garantia mínima de se tornar trabalhador efetivo. Diante da exclusão que passa a ser norma para a grande maioria da população potencialmente trabalhadora, a exploração do trabalho passa a ser "privilégio" (LIMOEIRO-CARDOSO, 2001, p.116).

O capital visa à subsunção da educação superior às necessidades do processo produtivo "vendendo" o conhecimento necessário para que o trabalhador possa competir no mercado de trabalho. Essa competição é perversa, visto que, a intensificação de profissionais graduados através da expansão do ensino superior favorece ao capital industrial criar um exército de reserva que leva à desvalorização salarial das categorias profissionais.

[...] a "universalização" do ensino promovida pela reforma e contando com o setor privado em expansão extraordinária, tende a produzir um exército de desempregados diplomados, que irão competir de forma intensiva (e com a qualidade do ensino das universidades estatais em queda, em condições semelhantes aos estudantes oriundos do ensino privado), bem como os salários deverão ter uma queda cada vez maior, devido à oferta de força de trabalho (VIANA, 2004, p.2).

Pochmann (2006) sinaliza que esse cenário é árduo visto que a menor oferta de emprego tem gerado um mercado cada vez mais competitivo, que exige cada vez mais uma mão de obra especializada. Não que essa mão de obra seja necessária em virtude de uma significativa mudança nos conteúdos dos postos de trabalho, mas tendo em vista o excedente de mão-de-obra que disputa as raras ofertas de trabalho, os empregadores elevam os requisitos para a contratação. Com isso, acentuam cada vez mais a discriminação na contratação laboral. Para o autor, apesar da desigualdade na dinâmica do desemprego brasileiro, que afeta mais intensamente a classe de rendimento mais baixo, os negros e as mulheres, o desemprego também tem afetado as camadas de profissionais com maior escolaridade e em postos profissionais superiores.

É preciso, portanto ressaltar que é particular do desenvolvimento capitalista a desigualdade e a heterogeneidade, ou seja, a exclusão é uma característica interna desse processo de ação do capital. Limoeiro-Cardoso (2001) sinaliza que a mundialização do capital apresenta como característica essencial um duplo

movimento de polarização: apesar de aparentar um processo de integração, na verdade aumenta as distâncias entre os países ricos e os países pobres. Os efeitos do desemprego não são dissociados dos lucros do capital, muito pelo contrário, são eles que possibilitam sua estruturação, a exclusão é estrutural desse sistema que não apenas marginaliza, mas exclui socialmente. “[...] A disponibilidade de determinado ‘excesso’ de mão-de-obra como ‘reserva’ faz parte da integração mesma do sistema produtivo em moldes capitalistas” (p.110). Esse crescimento de mão-de-obra de reserva traz consequências difíceis também para quem trabalha, como o rebaixamento dos salários e a precarização das relações de trabalho, eliminando-se garantias e direitos trabalhistas.

Obviamente que num contexto de alto desemprego, desenvolvem-se maiores exigências educacionais para o acesso aos postos de trabalho, de modo que os que têm menos formação apresentam menores chances nos processos seletivos. Todavia, o desemprego em massa dos jovens não pode ser apontado como uma decorrência nefasta da não universalização do ensino universitário, justificando, assim, a urgência de reformas que ampliem, mesmo que ao custo da qualidade, o acesso a esse nível de ensino. Argumentar por esse viés significa desprezar a política macroeconômica ditada pela ressurgência (neo)liberal, que pelo menos nas duas últimas décadas, tem adotado instrumentos deliberados de política fiscal e monetária que asseguram primeiramente a estabilidade financeira e de câmbio para os especuladores globais. Enfim, é no mínimo ingênua, a crença de que é possível corrigir as “distorções” do mercado a partir da ampliação da qualificação dos trabalhadores. Pior ainda, é vender a ilusão de que o conserto das “distorções” possa ocorrer com o oferecimento de uma educação de baixa qualidade acadêmico-crítica (MANCIBO, 2007a, p.31).

Oferecer uma educação “mínima” para a grande maioria, que apenas ocupará cargos de baixa qualificação, significa negar o próprio direito à educação, que pressupõe qualidade, a aquisição da crítica inclusive para que se possa questionar o monopólio do conhecimento exercido pela minoria que detém o poder político e econômico. Se a qualidade da educação for um direito apenas para uma minoria, deixa de ser direito e passa a ser privilégio. Uma educação de privilégios, que segmenta, discrimina, que condena à marginalidade não pode ser chamada de educação de qualidade. Desta forma, mesmo que o acesso à educação se universalize não se conseguirá uma educação “eficiente” se a política exercida possui como perspectiva o utilitarismo e a dualidade (GENTILI, 2006).

Neste contexto, as reformas educativas funcionais a uma política econômica de efeitos discriminatórios e excludentes; colocadas em execução por governos

neoliberais intensificaram a segmentação e transferiram para o indivíduo a responsabilidade de um fracasso já previsto.

Antes não ingressavam no sistema educacional, hoje, esse ingresso é permitido, mas as barreiras de classe se posicionaram, agora, no interior do sistema (GENTILI, 2006). Para muitos é uma experiência educativa marcada pelo fracasso escolar, pelas sucessivas repetições e por uma evasão antecipada. “Naturalizar a ideia de que o ensino dos pobres é diferenciado para pior é um precedente extremamente grave, pois ratifica – por meio de uma política de Estado – a desigualdade fundamental dos segmentos provenientes das classes populares [...]” (LEHER, 2004b, p. 2).

Os agentes econômicos cobram do Estado uma mão de obra qualificada e preparada para seus interesses e o Estado, através de suas políticas sociais e educacionais, estimula a competitividade econômica através do desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências exigidas por essas formas econômicas neoliberais. Sader (2006) aponta que a educação está muito mais voltada para a qualificação profissional, para o trabalho e para o mercado do que para a emancipação das pessoas.

O objetivo de adequar os trabalhadores às novas exigências do mercado é passado como uma necessidade de se investir em educação como possibilidade de poder se manter no mercado de trabalho. Esse discurso impõe a cada indivíduo a obrigatoriedade de adquirir competências e habilidades para se proteger da crise econômica. É colocada no indivíduo a responsabilidade de buscar seu aprimoramento continuado para não vir a engrossar as fileiras do desemprego. Caso isso ocorra, não foi devido à crise econômica mundial ou as políticas públicas “injustas”, mas sim, a sua incompetência. “[...] ficas para trás porque não és competitivo. Apenas sobrevives se te encaixares suficientemente bem. Não há nada sistematicamente errado. A falha está em ti. Não és suficientemente neoliberal” (HARVEY, 2004, p.3). O modelo de competências vem para “garantir” a empregabilidade, isto é, habilidades e capacidades que podem ser adquiridas como bens para “ser aceito” no mercado de trabalho; substituindo a garantia do cargo, do salário e a possibilidade de se pensar numa carreira (FRIGOTTO, 1999).

Os problemas do desemprego e da precarização do trabalho são deslocados para a qualificação do trabalhador. É como se a exclusão fosse decorrente de opções educativas erradas dos indivíduos. Daí a tese de que a única alternativa realista é a formação profissional (LEHER, 1999, p.30).

Portanto, as instituições de ensino são requisitadas a se tornarem empresas e os alunos, seus clientes (a educação-mercadoria). Ao se vincular os objetivos educacionais aos do mercado de trabalho, exige-se das universidades que preparem esse futuro profissional para a competitividade, transmitindo os ideais neoliberais e habilitando para a “empregabilidade”, construindo consumidores, ao invés de cidadãos.

Esse processo mercantil da educação conduz à alienação, à internalização passiva do sistema que explora o trabalho como mercadoria. Formam-se indivíduos para o mercado, para a submissão, sem compreensão da subordinação que existe da educação e do trabalho à dinâmica do capital; estão se formando pessoas que apenas acumulam conhecimento e depois o reproduzem.

Pela resistência demonstrada pelos empresários educacionais ao desenvolvimento das atividades de pesquisa, pela sua constante recorrência ao subsídio público como condição de desenvolvimento deste tipo de atividade e também pela frequente demonstração dos neoliberais de inviabilizarem o aparato público de produção do conhecimento no país, num futuro próximo completaremos o processo de embrutecimento do ato de pensar autonomamente das próximas gerações, que dificilmente conseguirão encontrar saídas originais para suplantar as nossas profundas desigualdades sociais, que dia a dia se agigantam (NEVES, 2002b, p. 220).

Exatamente por esses motivos que conhecimento, ciência e educação não podem ser reduzidos a uma mera mercadoria, devem ser fundamentalmente um bem público, coletivo. Todos deveriam ter direito de acesso ao saber e à qualificação. A formação deve ser um processo social pleno e dinâmico, construindo e promovendo a autonomia pessoal, a conscientização política, a emancipação e a solidariedade social. Não se formam sujeitos pensantes, críticos, se estes não tiverem a compreensão do contexto social da educação, do trabalho e do mundo em que vivem.

Da mesma forma, Tonet (2006) afirma que sem se questionar as bases da desigualdade social jamais se terá uma formação integral, e essa possibilidade só se vislumbra numa “tomada de posição contra a lógica do capital” (p.17). Para o autor, a relação do capital com o trabalho estará sempre baseada na exploração do

homem. “Contribuir para uma formação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada” (p.17).

Mészáros (2005) indica que para superar a lógica “desumanizadora” do capital é preciso também superar o individualismo excessivo, o lucro, a competição e a alienação. É preciso pensar em uma educação mais solidária que possibilite a criatividade, a autonomia e a reflexão crítica.

Para se pensar a possibilidade de um país em que se possa superar o modelo neoliberal se faz necessário o reconhecimento da esfera pública como central e estratégica para a reforma do Estado. Segundo Sader (2003; 2006), esse processo só será possível se a educação não evitar abordar temas como discriminação, exploração e alienação e trazer à tona a discussão sobre a polaridade público/mercantil e a luta contra a mercantilização.

É necessário, portanto, que essa discussão seja introduzida, também, entre os docentes do ensino superior que, sob o efeito das exigências neoliberais e das contrarreformas assumidas pelo Estado brasileiro, que trouxeram a precarização, intensificação de seu trabalho, a heteronomia universitária e do conhecimento, vem cada vez mais se distanciando do coletivo, se individualizando e se alienando.



### **3 TRABALHO DOCENTE: PRODUÇÃO ESCRITA E TRANSFORMAÇÕES DA SUBJETIVIDADE.**

Como já apresentado no primeiro capítulo, ao tentar dar conta da crise de acumulação instalada, o capital vai gradativamente abandonando o modelo de produção taylorista/fordista, vigente predominantemente até a década de 1970, e assumindo o modelo de acumulação flexível, fundamentado no modelo de produção do toyotismo japonês.

As transformações do ambiente de trabalho, com a passagem da rigidez e previsibilidade do taylorismo/fordismo para mobilidade e agilidade das experiências diversas que são a tônica do modelo da “acumulação flexível”, trazem oscilações e incertezas no espaço social, com intensos efeitos negativos do ponto de vista da população trabalhadora de forma geral. A lógica da acumulação e da concentração sem limites tem ocasionado o crescimento das desigualdades socioeconômicas e também uma intensa destruição da natureza. As mudanças que ocorreram no processo de produção ao invés de melhorar as condições de trabalho, retirando o trabalhador do trabalho repetitivo e parcelado, intensificaram esse processo, pois agora a produção se baseia na exploração do trabalho tanto físico como intelectual. Assim, essas mudanças não seriam de todo desprazíveis, pois a flexibilidade trouxe também a quebra da rotina e do controle fordista, possibilitando a manifestação da criatividade e elaboração do trabalho. Porém, na prática, o que se tem observado é uma extensão do trabalho com: o fim do horário regular (tanto nos “postos” de trabalho como fora deles); a crescente instabilidade com o trabalhador em tempo parcial, temporário ou subcontratado; a queda nos níveis salariais, dos direitos trabalhistas e do emprego formal. Além desses fatos, encontramos também uma intensificação dos processos de trabalho, uma flexibilização que tem imprimido um novo movimento e uma nova sequência, regular e necessária de acontecimentos à vida dos sujeitos e às formas de relacionamento nos ambientes de trabalho.

A reestruturação produtiva implementada pela especialização flexível e pela automação proporcionou melhores condições de trabalho, mas também a intensificação da mais-valia absoluta e, principalmente, da mais valia relativa, onde um trabalhador passa a ser responsável por várias funções, trazendo a precarização

do trabalho e a demissão. Com a exigência de polivalência, versatilidade e flexibilidade, com o ritmo e a velocidade de trabalho maiores e uma cobrança excessiva por produtividade, o trabalho se intensificou.

Para Dal Rosso (2008), a intensidade do trabalho está relacionada com o ato de trabalhar, com a quantidade de energia que é utilizada para a realização do trabalho concreto. “A manipulação do grau de intensidade tem por objetivo elevar a produção quantitativa ou melhorar qualitativamente os resultados do trabalho” (p.21). De acordo com o autor, só se pode falar em intensidade do trabalho quando se analisa quem o executa, ou seja, o trabalhador. Assim considerando, a intensificação do trabalho não tem a ver com o desempenho incrementado pelas novas tecnologias, máquinas ou instrumentos utilizados, mas com o empenho físico, intelectual e psíquico que é exigido do trabalhador. Tem a ver com o envolvimento do trabalhador, com seu desempenho, seu esforço e desgaste de energia para desenvolver as tarefas que são requisitadas a mais, além do prescrito.

A atenção está centrada sobre quem trabalha para examinar qual o dispêndio qualitativo ou quantitativo de energias. Analisa-se o processo de trabalho, considerado em suas dimensões físicas, intelectuais e psíquicas. A intensidade tem a ver tão-somente com o sujeito do trabalho, com o trabalhador individualizado ou com o coletivo dos trabalhadores (p.20).

O autor afirma que a intensificação do trabalho pode ocorrer tanto com a reorganização do trabalho que aumenta a carga quanto com a introdução de novas tecnologias. No primeiro caso, temos como exemplo o taylorismo que, mesmo sem uma transformação tecnológica, ocasionou um aumento considerável de trabalho. Taylor, através da “administração científica do trabalho” reorganizou e intensificou o processo de trabalho sem apresentar alterações significativas na estrutura tecnológica. Não houve uma mudança na jornada de trabalho, porém com sua teoria científica, aumentou drasticamente a carga de trabalho. Atuando sobre a organização do trabalho, obteve resultados superiores aumentando a velocidade ou o ritmo dos movimentos. No segundo caso, temos como exemplo o toyotismo que com a implementação das tecnologias, também intensificou o trabalho. Com o sistema de automação, as máquinas são, agora, dotadas de certa inteligência, onde os mecanismos controlam seu próprio funcionamento quase sem a interferência do homem. Desta forma, é possível que um operador seja responsável por várias máquinas, mesmo máquinas que realizam tarefas diferentes, aumentando

consideravelmente a produtividade e reduzindo os tempos ociosos. Neste caso, o trabalhador passa a despender mais energias físicas e mentais, deixando de ser um especialista e passando a ser um trabalhador polivalente, que conhece e realiza diferentes tarefas ao mesmo tempo. A polivalência significa realizar mais trabalho dentro da mesma jornada, produzindo mais trabalho e mais valor.

No início da revolução industrial, nos séculos XVIII e XIX, o número de horas de trabalho era muito elevado, com o objetivo de aumentar a produção. Como esse processo ocorria de forma praticamente insuportável, essas intermináveis jornadas de trabalho levavam a sérios problemas de saúde e colocavam em risco a vida dos trabalhadores. Com a mobilização dos trabalhadores, foram criadas leis que reduziram a jornada diária de trabalho, reduzindo a mais-valia absoluta. Com isso os capitalistas passaram a investir em equipamentos mais modernos que pudessem aumentar a produção e valor. Não podendo mais alongar a jornada de trabalho, os capitalistas lançaram mão da intensificação do trabalho. Assim, há um crescimento da intensidade do trabalho no mesmo período de tempo, a mais-valia relativa, ou seja, o mesmo tempo de trabalho com um desgaste maior de energia do trabalhador, que leva a uma maior produtividade. Neste processo é necessário fazer uma distinção entre intensidade e produtividade. A intensidade diz respeito ao trabalho desenvolvido, a quantidade de energia gasta para a realização da atividade, e produtividade diz respeito ao grau de desenvolvimento das forças produtivas (DAL ROSSO, 2008).

Em primeiro lugar, intensificar o trabalho implica maiores gastos de energias vitais e também resultados mais elevados. Por isso, a intensificação aumenta a mais-valia, já que os resultados excedem os gastos. Em segundo lugar, intensidade tem a ver com *quantum* de trabalho gasto e com mais-valia. Produtividade tem a ver com o grau de desenvolvimento dos meios de produção. Intensidade e produtividade são, portanto, conceitos completamente distintos (DAL ROSSO, 2008, p.49).

Segundo Dal Rosso (2008), a categoria intensidade marca a passagem da mais-valia absoluta, ou da produção de mais valor através do trabalho extenso, das longas jornadas de trabalho, para a mais-valia relativa, ou a produção de mais valor através do trabalho intenso. A intensificação do trabalho é a possibilidade encontrada pelo capital para produzir mais valor sem alongar o tempo de serviço dos indivíduos e sem aumentar a quantidade de trabalhadores para realizar tal trabalho. Muito pelo contrário, com a mudança para o capitalismo flexível, o que se verifica é

uma redução de pessoal (com o auxílio das novas tecnologias) em função de uma exploração cada vez maior do trabalhador, que passa a desenvolver várias tarefas, ocupando vários postos de trabalho.

E para que seja possível “enfrentar” e “dar conta” da intensificação do trabalho o trabalhador deve ceder às exigências de polivalência e de desempenho de competências, comportamentos necessários para que exerça várias tarefas simultaneamente, eliminando cada vez mais os intervalos de descanso, ou seja, o tempo vago que existia quando o trabalhador era responsável apenas pela função do seu cargo. Assim o trabalho passa a exigir mais empenho e gasto de energia tanto física, como cognitivas e emocionais.

Nesse contexto, o professor universitário não saiu imune, tendo seu trabalho flexibilizado, precarizado, aumentado seu tempo total de trabalho, dentro e fora da instituição (trabalho mais extenso e intenso), com a quantidade excessiva de horas/aula, trabalhos com iniciação científica, monografias, produção de textos, dentre outros. Com as novas tecnologias pode estar o tempo todo conectado, não conseguindo separar mais seu tempo de trabalho de seu tempo familiar e de lazer.

Para entender o que tem levado o trabalho docente à intensificação e precarização, faz-se necessário esclarecer algumas questões. A partir da década de 70, diversos Estados adotaram a pauta neoliberal e, com isso, as soluções encontradas pelo capital para reativar as taxas de lucro e retomar o crescimento e produção foram a redução do valor da mão-de-obra e a passagem dos diversos serviços públicos para a esfera da iniciativa privada. A Reforma do Estado, com vistas à racionalização do gasto público, redefiniu a ação do Estado que se afastou das questões sociais e abriu espaço para o capital, desregulando as economias nacionais. Essas políticas de ajuste (recomendadas pelos organismos internacionais) aumentaram veementemente os processos de privatizações e a desobrigação econômica do Estado. Estes últimos fatos têm marcado de forma impetuosa a educação superior no Brasil, uma vez que promoveu sua expansão pela via privada, incorporando a mercadorização do trabalho docente. Portanto, especificamente na educação, o Estado se desvinculou de suas obrigações de financiamento e administração das instituições de ensino.

Conforme apresentado no capítulo II, este processo tomou forma principalmente na década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em virtude da severa privatização que a educação superior sofreu. Houve um desinvestimento gradativo das IFES e uma crescente privatização do espaço público através de cursos de especialização pagos, assessorias, consultorias, incubadoras, pesquisas com verbas da iniciativa privada oferecidos através de fundações de apoio; desvalorização e desrespeito à autonomia universitária e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; perda da qualidade acadêmica com a intensificação de professores substitutos e estagiários de docência e a não realização de concursos públicos.

A proposta de flexibilização da gestão das instituições de ensino superior, por exemplo, tem favorecido contratos de trabalho mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários”, “substitutos” e outras denominações já em vigor, reproduzindo no âmbito da universidade o mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis (MANCIBO; FRANCO, 2003, p. 3).

Outras transformações importantes também se fazem presente. Com o trabalho flexibilizado e a exigência de competências avaliadas pelas agências financiadoras, o trabalho se tornou cada vez mais individualizado e a competitividade cada vez mais presente, dificultando o trabalho coletivo e a luta por melhores condições de trabalho. As reformas educacionais de cunho neoliberal têm conduzido a práticas que aprofundam o individualismo e a competição, levando os docentes a se autorresponsabilizarem pelas falhas em seu trabalho, trazendo à tona o sentimento de culpa, que aliada à redução salarial, às péssimas condições de trabalho e à intensificação das jornadas de trabalho, gera frustrações e desmotivação.

A sobrecarga de tarefas demandadas pelas “instâncias superiores” normalmente vem acompanhada de um controle burocrático e de uma observação direta e constante visando certificar que a produtividade está a “todo vapor”. A intensificação do trabalho docente se concretiza cada vez mais, pois, aliam-se às atividades de ensino e pedagógicas, responsabilidades e atribuições administrativas e de gestão e a busca pela formação continuada (indispensável para recompor as competências necessárias à educação que visa uma formação para o mercado de trabalho). “O discurso do profissionalismo e a incitação à profissionalização são estratégias

importantes de governo do trabalho e da identidade docentes no bojo das políticas educacionais em curso no Brasil” (GARCIA; ANADON, 2009, p.9-10).

São as insuficientes condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, que têm levado vários autores a estudarem o processo de precarização e intensificação do trabalho docente. Como o tema vem sendo discutido em inúmeros textos, livros, congressos, conferências, veio o interesse em analisar a produção escrita sobre o trabalho docente, ou seja, estudar a trajetória do conhecimento sobre o trabalho docente, para tal tomou-se especificamente o conhecimento produzido e divulgado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). O objetivo da pesquisa foi a identificação das características e das contribuições da produção teórica da entidade, mediante a seleção, organização e análise de suas publicações. Nesse sentido, tentou-se explorar, através de uma investigação de natureza bibliográfica, a produção acadêmica sobre trabalho docente presentes nos trabalhos apresentados em três Grupos de Trabalhos (GTs) da ANPEd, no período que abrange o Governo de FHC e o Governo Lula, ou seja, entre 1996 e 2008. Neste sentido, as intenções gerais do estudo foram a análise da contribuição teórica sobre trabalho docente do ensino superior no Brasil apresentada nos fóruns da ANPEd e publicada em seu site, e a identificação, através do estudo dos artigos produzidos, de como os pesquisadores representam o trabalho docente e o contexto histórico-social que tanto tem transformado a educação.

### **3.1 O trabalho empírico**

Como se disse, a pesquisa pretendeu discutir a produção escrita sobre trabalho docente de ensino superior no Brasil, entre 1996 e 2008. Consistiu em uma investigação de natureza bibliográfica que teve por objetivo mapear e avaliar a produção acadêmica apresentada nos trabalhos aprovados da ANPEd. Tomou-se como apoio empírico o banco de dados da ANPEd, ao que se seguiu uma análise das condições de produção da documentação existente no banco referente ao tema, finalizando com uma discussão onde se destaca as principais categorias abordadas pelos autores.

Os trabalhos apresentados dividem-se em grupos de trabalho organizados por temas de investigação. Dos 22 grupos de trabalho em atuação atualmente na Associação, foram selecionados três GTs, por se acreditar que seriam os espaços que discutem a temática em estudo. Portanto, foram analisados os trabalhos aprovados no GT05 (Estado e Política Educacional), GT09 (Trabalho e Educação) e GT11 (Política de Educação Superior), no período que abrange os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e o Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2008).

Tomou-se o banco de trabalhos da ANPEd, disponíveis no site da instituição desde o ano 2000 até 2008 e do ano de 1996 até 1999, os dados foram adquiridos através de CD ROM Comemorativo dos 25 anos da ANPEd, que resgatou através da mídia magnética os textos aprovados para as reuniões anuais, a partir da 9ª reunião. Convém salientar que o ano de 1995 não foi incluído na pesquisa, pois muitos dos trabalhos apresentavam apenas o resumo, dificultando a identificação da temática em estudo.

Buscou-se a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por ser uma instituição de produção e disseminação do conhecimento na área de educação. A grande produção e procura por apresentação de trabalhos nas reuniões anuais tem revelado a força que vem obtendo a pós-graduação e a pesquisa na área de educação no Brasil, assim como o reconhecimento da ANPEd como espaço privilegiado para a discussão sobre a produção científica na área.

Segundo dados do site da instituição, a ANPEd foi fundada em 1976, como sociedade civil, sem fins lucrativos. Em 1979 se solidificou como sociedade civil e independente, recebendo sócios institucionais (Programas de Pós-Graduação em Educação) e sócios individuais como professores e pesquisadores em educação. A proposta da Associação é fortalecer o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e incentivar a pesquisa na área de educação no Brasil. Apresenta como objetivos:

Buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no país; Fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio; Estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua

permanente renovação e difusão; Promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação; Promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres (ANPEd, 2009).

Segundo Ferraro (2005), o sistema nacional de programas de mestrado e doutorado no Brasil teve sua intensificação nos últimos anos da década de 1960, principalmente através do projeto executado pelo governo militar, que visava elevar o país à condição de “potência mundial”, através da produção de conhecimento. Desta forma, a pesquisa, ao invés de ter sua condição inicial associada à educação superior como um todo, cumprindo o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, surgiu principalmente atrelada à pós-graduação. Os cursos de pós-graduação não surgem como uma intensificação de uma prática de pesquisa já consolidada nas universidades, mas como “o *locus* da produção do conhecimento” (p.48).

A ANPEd busca, desde seu início, articular de forma positiva a consolidação do ensino de pós-graduação e a produção de pesquisas na área de educação no país. Desta forma, representa um essencial fórum de debates das questões científicas e políticas da área, proporcionando a ampla divulgação da produção científica em educação e possibilitando um intercâmbio maior entre docentes e pesquisadores e alunos.

Os grupos de trabalhos (GTs) da associação foram criados em 1981. Organizados por temas, os GTs tinham como objetivo a discussão e debate de pesquisas relacionadas pelos membros da associação. Segundo Ferraro (2005), a constituição dos grupos teve como propósito formar espaços de discussão e debate acadêmico sobre resultados de pesquisas realizadas, apurar problemas importantes para serem investigados, trocar informações bibliográficas, bem como compartilhar dúvidas sobre trabalhos em realização.

Tendo por base, portanto, as contribuições que os trabalhos apresentados na ANPEd podem trazer para a categoria docente foi que se fez a aproximação do tema alvo de investigação a algumas questões e indagações já presentes. Tinha-se por interesse conhecer, com mais propriedade, as investigações e estudos desse segmento de pesquisadores, com o fim de descobrir ou estabelecer fatos ou



princípios relativos às questões relacionadas à temática do trabalho docente. Ou seja, interessava uma apropriação de como estes profissionais conduzem suas pesquisas em face dessa realidade, que conclusões sobre implicações sociais, políticas e econômicas eles autorizam a formular a partir de suas análises relacionadas à temática. Objetivava-se investigar como os profissionais da educação representam a atividade docente, se analisam as situações de sofrimento e prazer relacionadas ao trabalho e se apresentam alguma forma de organização coletiva nos espaços de trabalho.

Num primeiro momento, fez-se um levantamento, no banco de dados e no CDRom, dos trabalhos pertinentes para leitura e análise, nos Grupos referidos acima. Num segundo momento, foram aprofundadas as análises pela consulta dos resumos ou objetivos dos trabalhos relacionados e finalmente, foram buscadas as fontes selecionadas, ou seja, os documentos que apresentam relação com a temática trabalho docente. Foram ao todo analisados os resumos de 560 trabalhos e 16 comunicações, subdivididos pelos GTs da seguinte forma: GT 05, 217 trabalhos e 5 comunicações; GT 09, 180 trabalhos e 6 comunicações; GT 11, 163 trabalhos e 5 comunicações (ver Tabela 1 abaixo apresentada). Não foi feita distinção entre trabalhos apresentados e trabalhos aprovados por mérito, sendo todos utilizados na análise.

TABELA 1 - Distribuição dos trabalhos pelos e GTs por ano da reunião, 1996-2008

Ano	GT05	GT09	GT11
1996	5 Comunicações 11 trabalhos	6 Comunicações 08 trabalhos	5 Comunicações 11 trabalhos
1997	09 trabalhos	07 trabalhos	08 trabalhos
1998	15 trabalhos	10 trabalhos	10 trabalhos
1999	15 trabalhos	13 trabalhos	09 trabalhos
2000	19 trabalhos	10 trabalhos	14 trabalhos
2001	19 trabalhos	16 trabalhos	13 trabalhos
2002	19 trabalhos	17 trabalhos	15 trabalhos
2003	20 trabalhos	16 trabalhos	15 trabalhos
2004	19 trabalhos	19 trabalhos	15 trabalhos
2005	15 trabalhos	19 trabalhos	14 trabalhos
2006	17 trabalhos	15 trabalhos	13 trabalhos
2007	23 trabalhos	17 trabalhos	12 trabalhos
2008	16 trabalhos	13 trabalhos	14 trabalhos
<b>Subtotal por GT</b>	217 trabalhos 5 comunicações	180 trabalhos 6 Comunicações	163 trabalhos 5 Comunicações
<b>TOTAL: 560 TRABALHOS E 16 COMUNICAÇÕES</b>			

FONTE: ANPED

### 3.1.1 A metodologia

Utilizou-se como instrumental metodológico, primeiramente, a teoria da análise de conteúdo de Laurence Bardin (1977), e as recomendações metodológicas da análise do discurso, de acordo com a teoria de Fairclough (2001a), visando a uma abordagem mais crítica, que posicionasse o tema trabalhado de acordo com uma visão ideológica e política.

O discurso de cada texto, com sua individualidade e especificidade, foi decomposto, reagrupado e interpretado, procurando-se diluí-los na trama social que integra o conjunto dos textos. O interesse era captar algo que ultrapassasse o caráter individual do que era transmitido e localizar o que se inseria nas coletividades a que pertencia cada autor.

Para tal utilizou-se a análise de conteúdo, tendo como objetivo fazer inferências sobre o emissor da mensagem (os docentes) e sobre o seu meio. A análise de conteúdo, em seu sentido essencial, significa decompor um texto, fragmentá-lo em

seus elementos fundamentais, recortá-los a fim de utilizar somente o que é compatível com a síntese que se busca.

Segundo as recomendações de Bardin (1977), procurou-se fazer uma correspondência entre as estruturas semânticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados.

Se a **descrição** (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a **interpretação** (a significação concedida a estas características) é a última fase, a **inferência** é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 1977, p.39).

Fez-se uma leitura cuidadosa de cada texto, tentando, primeiramente, adquirir uma compreensão global de cada um e de todos ao mesmo tempo. Nessas primeiras leituras dirigiu-se o olhar para o assunto em questão.

Tratar o material é codificá-lo. A **codificação** corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices (BARDIN, 1977, p.103).

Voltou-se a atenção para os textos que perpassassem algum conteúdo sobre o trabalho docente. Assim, eles foram analisados e organizados em subtemas. Essas unidades de registro foram utilizadas para estudar as atitudes, valores, opiniões, posicionamentos do grupo em questão.

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados, e em proposições portadores de significações isoláveis. [...] Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os "núcleos de sentido" que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 1977, p.105)

Os subtemas são, então, unidades de identidades diferentes que compõem a estrutura de um texto. Trabalhou-se, portanto, com uma análise qualitativa baseada na presença ou ausência e frequência de características de conteúdo presentes nos fragmentos de mensagens tomadas em consideração. Em síntese, dividiu-se a temática central em quatro subtemas relacionados:

- 1 ) Práticas e funções docentes;
- 2 ) Produção capitalista e trabalho docente;
- 3 ) Reformas educacionais, políticas públicas e trabalho docente;
- 4 ) Sindicatos e organizações docentes.

Por outro viés, buscando uma análise mais crítica dos textos estudados, realizou-se uma análise sob o olhar da metodologia da análise do discurso, de acordo com a teoria de Fairclough (2001a). Para esse autor, a análise crítica do discurso tem como preocupação explorar a tensão que se estabelece entre os dois lados do uso da linguagem: o que é formado socialmente e o que constitui socialmente. O discurso pode ser um reflexo de uma realidade social, ou seja, uma determinação social do discurso, mas, por outro lado, o discurso pode ser “representado idealizadamente como fonte do social” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.92).

Segundo Fairclough (2001b), “[...] o uso da linguagem é sempre simultaneamente constitutivo de (i) identidades sociais, (ii) relações sociais e (iii) sistemas de conhecimento e crenças – embora com graus diferentes de proeminência em casos diferentes” (p.33). Desta forma, ao ser formado socialmente, o uso da linguagem não pode ter uma formação automática, monolítica. “[...] a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas”. (FAIRCLOUGH, 2001a, p.93).

De acordo com os pressupostos teóricos da análise do discurso, na produção do texto encontra-se, além de suas intenções, as convenções sociais relacionadas à ideologia. Segundo Fairclough (2001a), o discurso tem que ser entendido como um modo de prática política e de prática ideológica. Como prática política “[...] estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas [...] entre as quais existem relações de poder” (p.94); como prática ideológica “[...] constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder” (p.94). Isso significa que as formações discursivas são partes elementares de um sistema de formações ideológicas e de lutas de poder e delimitam o que pode e deve ser dito a partir de um contexto específico em uma

conjuntura dada, ou seja, as práticas política e ideológica são interdependentes. Assim, a apropriação da linguagem pelo sujeito é social, visto que nessa apropriação está presente a interferência da ideologia e política. “[...] a prática discursiva recorre a convenções que naturalizam relações de poder e ideologias particulares e as próprias convenções, e os modos em que se articulam são um foco de luta” (p.94).

Assim, a prática discursiva é parte da prática social e os textos são produções de momentos sociais e históricos, que desvelam nossas práticas políticas e ideológicas. Se a prática discursiva é uma prática social e, portanto, uma ação, esse modo de ação é determinado socio-historicamente, se constitui a partir do social ao mesmo tempo em que também o constitui. Esse fato é importante para entendermos que as noções apresentadas sobre o trabalho docente não se encontram desvinculadas de um contexto social e histórico, além de serem constituídos por uma ideologia.

Apesar da ilusão que o autor possui de ser a fonte do seu discurso, ele, na verdade, retoma sentidos preexistentes e já inscritos em outras formações discursivas, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito produz linguagem está também reproduzido nessa linguagem, através do restabelecimento de sentidos já existentes. O enunciado do autor tem, portanto, haver com a história, com as condições em que se produz e com outros enunciados. “A produção e o consumo [textual] são de natureza parcialmente sociocognitiva, já que envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas (daí o prefixo ‘sócio’)” (FAIRCLOUGH, 2001a, p.99). A prática social pode, portanto, ser integralmente representada pela prática discursiva, ou pode, em outros casos, incorporar prática discursiva e não discursiva. Desta forma, por serem processos sociais, a produção, distribuição e consumo textual precisam ser vinculados aos contextos econômicos, políticos e institucionais singulares onde o discurso é constituído.

Os significados dos textos são, portanto, heterogêneos, ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações. Assim, ao se interpretar cada texto, reduziu-se essa ambivalência inicial de acordo com o sentido particular que foi dado pela pesquisadora. Este sentido foi constituído também pelas relações de poder e ideológicas as quais fazem parte da análise desta intérprete. É importante ter-se em mente essa dependência quando se realiza um trabalho de análise de discurso, pois

quem escreve produz sentido e o pesquisador, ao analisar, também produz sentido, pois ambos são perpassados pela ordem da linguagem e assim, pela ideologia.

Uma questão importante encontrada na análise dos textos foi a intertextualidade. Ao se realizar o trabalho de análise dos textos da ANPEd (GTs. 05, 09 e 11), levou-se em conta a constituição de cada texto através de fragmentos de outros textos, ou seja, o que Fairclough (2001a) denomina de intertextualidade. Essa intertextualidade está presente tanto nos textos lidos, como na interpretação realizada pela autora deste trabalho, que moldou sua análise também por textos lidos anteriormente. Esta análise nasceu, portanto, de um diálogo constante com outros textos.

Dentro de um campo mais amplo que seria o trabalho no contexto atual do capital, ou ainda o trabalho docente de uma forma geral, optou-se por realizar um recorte menor, o trabalho docente no ensino superior. A construção dos discursos realizada pelos textos já apresentava uma filiação a uma determinada rede tecida por outros discursos que indicavam similares escolhas e exclusões.

E em termos do consumo, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não é apenas 'o texto', nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação (FAIRCLOUGH, 2001a, p.114).

Essa rede que se estabelece dá sentido aos diferentes discursos, mas convém lembrar que essa rede também é composta por furos, por faltas, visto que não existe a completude do dizer, do discurso, este será sempre permeado por faltas para que se dê espaço para novos sentidos. É por isso que o sentido do discurso não é dado *a priori*, pois a unidade é construída pela interação verbal, que é histórica e que mantém relação com uma ideologia.

A análise realizada visava compreender as relações de causalidade, determinação e crítica entre os textos e as estruturas sociais, culturais e políticas mais amplas, investigar como as práticas docentes estão relacionadas com as lutas de poder e a constituição destas pela ideologia dominante. Saber se os textos conseguiam prever o que estava obscuro nas relações de poder, nas lutas de poder e na compreensão da formação ideológica destas ou por estas. Como analisa Fairclough:

[...] As ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de 'senso comum'; mas

essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser enfatizada, porque [a] referência a 'transformação' aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001a, p.117).

Assim, com a análise discursiva dos textos também se pretendia encontrar essa dimensão de crítica, de luta ideológica que os docentes poderiam apresentar a essa "naturalização" das relações de poder encontrada no senso comum, pois, apesar de posicionados ideologicamente, esses autores também podem agir criticamente ao realizar suas próprias articulações entre as diversas práticas políticas e ideológicas a que estão sujeitos, podendo reestruturar essas práticas. Assim, o discurso presente em um texto pode ser tanto um dispositivo de preservação de poder e dominação como também pode ser um modo peculiar de luta de classe e de mudança social. Nesta investigação buscou-se analisar questões sobre o que mobilizou a produção de cada texto, o que foi representado, quais ideias apresentadas, quais as proposições sugeridas, qual a ligação com outros textos e autores principais.

Ao iniciar o levantamento do material, a expectativa era a de encontrar uma relativa quantidade de trabalhos que abordassem questões sobre o trabalho docente, porém, na medida em que a pesquisa foi caminhando, encontrou-se o oposto: um pequeno cenário de produção sobre o tema em questão. Outro fato importante a destacar foi a dificuldade de se reconhecer os textos que realmente abordavam o tema, visto que vários artigos tangenciavam a temática, mas não apresentavam uma relação direta com a categoria central. Dentre os temas abordados pelos GTs, um dos que mais se fez presente foi o da formação humana e/ou qualificação profissional no contexto das atuais transformações produtivas. A categoria trabalho também foi um tema bastante recorrente entre os pesquisadores, em consequência das mudanças que ocorreram no mundo produtivo e que trouxeram transformações para os trabalhadores de uma forma geral, principalmente no que se refere às questões de gerenciamento, qualidade total, diminuição dos direitos trabalhistas e precarização do trabalho.

Dos 576 trabalhos que constituíram o universo da amostra, foram selecionados e lidos 42, porém destes apenas 19 realmente apresentavam proximidade com o objeto de estudo. Em virtude da grande dificuldade para selecionar os textos e do

pequeno número que nos restou para análise, foram incluídos três trabalhos que não abordavam exclusivamente a docência na educação superior, mas que apresentavam uma reflexão sobre trabalho e docência de forma abrangente e permitiam que se fizessem aproximações com a docência no ensino superior.

Em síntese, foi analisado, em profundidade, um total de dois trabalhos no GT 05, nove trabalhos no GT09 e oito trabalhos no GT 11. A disposição da produção intelectual sobre o trabalho docente foi bastante desigual ao longo dos anos analisados. Interessante observar que de 1996 até 2001, não se encontrou trabalhos que abordassem a temática. Apenas no ano de 2002 foi que se percebeu o início da preocupação com a escrita sobre o tema trabalho docente. Mesmo assim, em 2002, apenas dois trabalhos apresentaram a temática, e em 2003 nenhum trabalho. No ano de 2004, novamente se encontram dois trabalhos sobre o tema. Nos dois anos seguintes é que se encontra uma maior quantidade de trabalhos, sendo cinco em 2005 e seis em 2006. Nos anos de 2007 e 2008 foram encontrados dois trabalhos em cada ano, conforme exposto abaixo, na Tabela 2.

Na análise quantitativa, o que surpreende é que no universo da produção da ANPEd, nos treze anos que compuseram nosso recorte temporal, a categoria “trabalho docente”, em exame neste estudo, não se apresenta como uma das mais significativas<sup>16</sup>. Conforme os dados examinados a categoria foi localizada em apenas 19 trabalhos, o que corresponde a um percentual de apenas 3,1% de todos os textos analisados nos três GTs.

---

<sup>16</sup> Convém ressaltar algumas questões a respeito da precária produção sobre trabalho docente. Primeiro, a polêmica sobre a análise referente ao trabalho produtivo e ao trabalho improdutivo, e as questões que perpassam pelo trabalho docente através dessas duas categorias, ou seja, o trabalho docente é produtivo ou improdutivo? Segundo, com relação à dificuldade dos profissionais intelectuais se posicionarem enquanto trabalhadores. Cabe ressaltar também que o GT09 tem como ênfase principal o trabalho produtivo, daí seus integrantes não terem problematizado o trabalho docente, visto ser o trabalho docente analisado como improdutivo. Salienta-se então que o tema eclode pela emergência das questões voltadas a precarização e intensificação do trabalho docente.



**TABELA 2 - Distribuição dos trabalhos sobre trabalho e educação superior, pelos e GTs por ano da reunião, 1996-2008**

Ano	GT05	GT09	GT11
1996	X	X	X
1997	X	X	X
1998	X	X	X
1999	X	X	X
2000	X	X	X
2001	X	X	X
2002	1	X	1
2003	X	X	X
2004	X	1	1
2005	1	3	1
2006	X	3	3
2007	X	2	X
2008	X	X	2
<b>Subtotal por GT</b>	2 trabalhos	9 trabalhos	8 trabalhos
<b>TOTAL: 19 TRABALHOS</b>			

FONTE: ANPED

A análise discursiva demonstrou grandes diferenças quanto à produção escrita sobre o trabalho docente. Muitos documentos apresentam apreciações sobre questões pontuais e técnicas relacionadas à profissionalidade, a aspectos específicos relacionados às práticas docentes em sala de aula. Também fazem parte das análises dos textos apresentados questionamentos sobre a política educacional do governo, as transformações nas formas produtivas e suas consequências para o trabalho docente, as mudanças do Estado e suas repercussões na educação superior, principalmente com relação à “necessidade” de redução de custos, as novas formas gerenciais utilizadas nas instituições que visam a uma maior eficiência, produtividade e flexibilidade na produção docente e a busca de uma melhor “qualidade”. Outros textos enfocam as consequências da ideologia neoliberal para a concretização do trabalho docente, como por exemplo, a exigência de produtividade, a flexibilização dos processos de trabalho, as alterações da atividade sindical docente, a privatização interna e externa da educação superior e a versatilidade no exercício do magistério.

A partir do levantamento e da leitura dos artigos que tratam do tema trabalho docente, procurou-se agrupar aspectos mais significativos ressaltados pelos autores, em função de sua importância na educação e no contexto social atual. Convém alertar que essa divisão é apenas para facilitar a análise dos textos, pois muitos

destes temas apresentam uma grande correlação. Neste universo, alguns artigos divergiam quanto à perspectiva de análise e no que concerne à especificidade da problemática, entretanto possuem em comum, direta ou indiretamente, a fonte ou origem de que emana o objeto, bem como, o problema a esse relacionado.

### 3.1.2 Práticas e funções docentes

Dos textos analisados 42% estão relacionados com preocupações referentes à profissionalização, problematizando as atividades docentes que se voltam apenas para as tarefas, deixando de valorizar o conhecimento em prol das competências, e também os trabalhos que questionam a prática do docente de ensino superior, que por não apresentarem uma formação pedagógica, aprendem de forma empírica ou por imitação. Os autores dos textos em estudo criticam o papel dos docentes que apresentam uma análise reduzida do contexto social, político e econômico, priorizando o trabalho voltado para a experiência, para o que é vivenciado pelos sujeitos no contexto institucional e nas relações com o grupo e com os alunos.

Pensando na atividade docente, o texto Inovações educativas na sala de aula universitária, Forster e Fagundes (2006, GT11), apresenta a percepção de professores sobre suas experiências ou formas de atuação que consideram como inovadoras no processo educacional. Os autores fazem uma análise inicial das ideologias neoliberais que marcaram o século XX e o início do século XXI e como estas levaram a uma reorientação dos sistemas educacionais, que passam a ter como eixo definidor de suas políticas as necessidades do mercado, acentuando uma educação para a competitividade. Visando a um mercado cada vez mais global, essa reorientação se solidifica na imposição de uma forma de pensar única, “acreditando” ser possível que todas as formas de produção e educação visem os mesmos produtos e atuem com os mesmos atores.

Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. Como lembra Santos (2000), o dilema consiste em que a validação de uma só forma de conhecimento provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, eliminando as demais formas de conhecimentos. *O reverso da força da visão única é a capacidade para reconhecer visões alternativas* (p.241) (FORSTER; FAGUNDES, 2006, p. 1).

Apresentam como fator de formação de consenso e retração da inovação as políticas de avaliação da educação brasileira desenvolvidas nos anos 90. Com esse modelo único de "qualidade" implementaram uma comparabilidade competitiva, excluindo "formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção". Essa lógica da produtividade e os procedimentos concorrenciais estamparam novas formas de subjetividade nos alunos e, principalmente, nos professores. A intenção é que se elimine qualquer forma de alternativa de conhecimento que possa reverter essa ordem mercantilista, e para isso se destrói práticas sociais e se desqualificam agentes sociais.

Pensando em alternativas que possam quebrar com essa perspectiva paradigmática e trazer à tona uma dimensão emancipatória, os autores desenvolveram uma pesquisa com professores que apresentavam alguma experiência considerada inovadora no contexto universitário. Foram envolvidos no processo 19 professores de uma universidade confessional jesuíta e 5 professores de uma instituição federal de educação superior.

Assim, segundo os atores da pesquisa, a inovação está vinculada a uma mudança de paradigma, com a inclusão de tecnologias da informação, com a relação positiva entre professor-aluno, ou seja, o conhecimento vem no contexto das relações humanas, na construção de vínculos com os alunos.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que referem-se às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo (p.12-13).

Não fica claro na apresentação do trabalho porque eles elegeram esses professores como personagens que desenvolviam um trabalho inovador. Também não se pode

encontrar nas considerações finais do texto a relação dessas possíveis atividades inovadoras com a construção de uma educação emancipadora.

Hardt (2004, GT11) discute em seu trabalho a docência a partir do espaço institucional. Partindo de uma abordagem foucaultiana, busca analisar a produção do discurso pedagógico no interior das instituições, mais especificamente o Instituto Superior e Centro Educacional Luterano Bom Jesus/Ielusc, em Joinville, onde entrevistou professores, alunos e representantes das equipes de direção e da comunidade acadêmica, totalizando 30 sujeitos. Analisou também o Plano de Desenvolvimento Institucional, o regimento, o Estatuto, Resoluções e Portarias; documentos que faziam relação com os planos de ensino dos professores (as).

A produção do discurso pedagógico é fruto de um movimento humano que ao controlar, selecionar, organizar e distribuir esses discursos estabelece poderes e saberes e, ao lado desses, indica alguns perigos. É sabido que nem tudo pode ser pronunciado e permitido. A história da humanidade é em parte a expressão de uma ordem, ordem de alguns discursos que estabeleceram poderes (p. 1)

Interessou-se em investigar "o que acontece no interior das instituições de ensino superior, com o intuito de melhor definir os compromissos das instituições com a sociedade, com o conhecimento, com a formação do profissional" (p. 2). Assim, segundo a autora, é necessário voltar a atenção para o campo das práticas pedagógicas, visto que já existem muitos estudos que priorizam os aspectos organizacionais e institucionais sobre o ensino superior e a sua política mais ampla, sendo poucos os que se voltam para o interior da instituição, para pesquisar "como acontece a avaliação, quais são os procedimentos metodológicos mais utilizados na sala de aula, quais as diferentes compreensões sobre o que seja o currículo e sua finalidade, como se dão as interações entre docentes e discentes" (p. 2).

Ao analisar os conteúdos programáticos referentes à pesquisa, observou que estes indicam uma tendência de fixar sentidos, significados, "produzir verdades" (p. 2); "é uma determinada regularidade que estabelece certas regras, lógicas, relações criando contornos que formam saberes e verdades, dando a entender que esses seriam os mais adequados e pertinentes para a estrutura acadêmica" (p. 3). Nessa "lógica da ordem" se intensifica a coerção disciplinar através de práticas normativas e a intensificação da dominação. As políticas de atualização e capacitação docente reforçam, portanto, a obediência política e pedagógica.

O saber tomado como ciência nos conteúdos programáticos não é oriundo da generosidade humana, mas antes da afirmação de um determinado sentido que joga com poderes e saberes para estabelecer uma determinada ordem para o discurso. É a vontade de poder que estabelece um currículo e seus inúmeros desdobramentos (p. 3-4).

Segundo a autora, é esse fio do poder, que produz regulações e sujeição, que se apresenta também nos discursos dos professores capturados pela “maquinaria” social que institui ordem e disciplina. Esse fio também perpassa as políticas administrativas e pedagógicas que, “via sistemas normativos, produzem os efeitos de poder e saber a partir do lícito e do ilícito. Ficam sugeridas formas de conduta, formas de planejamento, de avaliação, de participação, que criam contornos de legitimidade” (p.12).

Percorrendo outro caminho e com a intenção de perceber se a dispersão é uma característica pertencente à ação do professor, o trabalho de Bites (2002, GT05) analisa a dispersão na atividade docente com base em dois referenciais teóricos: Phillipp Perrenoud e Celestino Alves da Silva Júnior. O autor apresenta o conceito de dispersão através dos significados atribuídos por dicionários, qual seja: a idéia de fragmentação, divisão, desvio.

Segundo o autor, para Perrenoud a dispersão docente apresenta um aspecto positivo, pois habilita o professor a gerir vários desafios/tarefas ao mesmo tempo, possibilita a alternância de atividades, viabiliza a quebra da rotina favorecendo o trabalho criativo. Perrenoud (*apud* BITES, 2002) considera a dispersão “condição imanente” do trabalho docente.

Porém, para Silva Jr. (*apud* BITES, 2002), a dispersão do trabalho docente é um resultado das condições de fragmentação e descaracterização do trabalho pedagógico na sociedade capitalista. Diz respeito a uma intensificação do trabalho: locais diferentes, várias instituições, perfil generalista, várias turmas, número de alunos (por sala de aula) elevado, reuniões, frequência a cursos referentes à sua área de atuação, elaboração do material pedagógico.

Segundo Bites (2002), fica difícil considerar a dimensão positiva de Perrenoud sobre a dispersão no trabalho docente se levarmos em conta a política educacional que vem sendo implementada pelos sucessivos governos no Brasil.

Em nossa realidade escolar, a dispersão do trabalho docente decorre de fatores diferentes daqueles mencionados por PERRENOUD. A gestão da educação, implantada nos diferentes níveis de ensino, obriga os professores a desenvolverem atividades em vários estabelecimentos (públicos, privados). O magistério tornou-se “bico” (complemento de outra atividade econômica), há um certo alheamento ou não-comprometimento dos professores com o processo educativo escolar de crianças, jovens e adultos, a forma de organização do trabalho escolar prioriza a burocracia ou outros aspectos, inexistem nas escolas um projeto pedagógico próprio, os professores convivem com perseguições político-partidárias, etc. Essa realidade dá à dispersão um sentido diferente do constatado pelo autor europeu (BITES, 2002, p.13).

Um fator que o autor chama a atenção é que através da efetivação das políticas educacionais, o que parece estar em jogo é a dispersão do trabalho para que não se consiga o objetivo de realizar a função educativa/formativa necessária às pessoas que frequentam a escola. A dispersão não seria, portanto, um agir dispersivo do professor ou falta de racionalidade em sua ação docente, mas sim “uma manifestação das contradições sociais em que vivemos e da política de educação e ensino implantada nas escolas brasileiras” (p.15), ou seja, uma contingência do atual tipo de sociabilidade.

Cunha, Brito e Cicillini (2006, GT11) trazem em seu texto a preocupação com o exercício profissional na interface com a formação. Com o interessante título “Dormi aluno(a) ...acordei professor(a)”, os autores através de questionários e entrevistas buscaram investigar os saberes e práticas dos docentes da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Com a fala dos docentes, visavam reconhecer a visão de competência profissional frente às condições e limitações de suas práticas, desvelando seus fazeres educativos.

Através de uma análise sobre o sistema de formação superior brasileiro, ressalta o seu crescimento pela “atuação majoritária da iniciativa privada, que viu no ensino superior um mercado lucrativo a ser explorado” (p.1). Essa ampliação de vagas nas instituições privadas trouxe também aumento do número de docentes, sem que houvesse, nessa explosão, uma preocupação com a preparação para a atividade acadêmica universitária. “Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor” (p.6). Ou seja, para se trabalhar no ensino básico e fundamental é necessária uma formação pedagógica, porém esse saber não é exigido para o professor universitário, pois os cursos de graduação não formam os

alunos para a docência. Neste caso, o perfil ideal remete à condição de pessoa com grandes conhecimentos em sua área de formação. E dando continuidade a esse processo de formação do professor universitário, os cursos de pós-graduação (mestrados e doutorados) não apresentam também uma preocupação com a formação pedagógica, intensificando o estímulo apenas para a formação de pesquisadores. Visto que a organização da carreira docente universitária se estrutura a partir desses cursos de pós-graduação (assistente/mestrado e adjunto/doutorado), parece contraditório a ausência de formação pedagógica.

Dessa forma, a formação do professor de ensino superior está assentada na pesquisa, conforme os padrões de qualidades determinados pela pós-graduação *stricto sensu*. Os programas de doutorado e mestrado são configurados numa forma que privilegia a especialização, numa ênfase ao conhecimento e numa preparação para a pesquisa (p.7).

Em função dessa especialização na atividade de pesquisa e na ausência da preparação para o exercício da docência, o professor acaba buscando seus saberes no trabalho cotidiano e no conhecimento do conteúdo da disciplina. “A quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática docente do profissional que atua nesse nível de ensino” (p.4). Desta forma, Cunha, Brito e Cicillini (2006) questionam os que priorizam os saberes da experiência que supostamente se solidificariam no trabalho cotidiano e questionam a importância atualmente dada às análises sobre a aquisição e uso de habilidades. Enfim, tecem uma crítica à ênfase no saber fazer e no saber ser.

O Trabalho de Bazzo (2008, GT 11) apresenta as mesmas preocupações acima citadas. Sua investigação teve como base a análise de 18 entrevistas com docentes do ensino superior. Foram selecionados dois professores de nove cursos que não apresentavam relação com as licenciaturas. Os cursos escolhidos foram: Direito, Medicina, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Controle e Automação, Jornalismo, Biologia, Aquicultura e Arquitetura. A partir da análise das entrevistas o autor pode ressaltar que se faz necessário, para que se tenha a profissionalidade docente assegurada, não apenas um conhecimento sólido de sua área específica e ter concluído os cursos de graduação *stricto sensu*, como exige a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo 66<sup>17</sup>, mas uma formação no campo da pedagogia. Por não terem recebido formação para a docência nos cursos de mestrado e doutorado, os professores foram aprendendo sua prática docente no convívio com outros professores, repetindo o que presenciaram como alunos (o que lembravam de seus professores) e através de suas experiências docentes.

Não seria exagero dizer, como uma constatação genérica, que os professores universitários, apaziguados pela percepção de que “agiam como haviam recebido”, ou seja, por força do habitus, relegam os conhecimentos da área educacional a um plano secundário, deixando evidente desconhecer (ou mesmo minimizar) a necessidade da formação pedagógica na constituição de sua profissionalidade docente. De maneira geral, pois, aprendem ensinando e tentando imitar bons professores que tiveram (p.3).

Os dois trabalhos ressaltam a necessidade de se discutir uma política nacional que vise à formação de profissionais para o ensino superior, formação essa que deve contemplar a formação pedagógica nos cursos de pós-graduação e ser uma condição obrigatória para o ingresso na carreira, assim como uma formação continuada oferecida aos professores ingressantes, durante o estágio probatório.

Com a intenção de também refletir sobre a formação continuada dos professores ingressantes no ensino superior, Bordas (2005, GT11) faz uma análise do programa institucional de capacitação de professores universitários da universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que desde 1994 implementa o PAAP (Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico).

O que mobilizou o estudo e o programa de capacitação foi a preocupação com a qualidade do ensino universitário e a necessária formação pedagógica. Isto significa dizer que é necessário valorizar tanto os conhecimentos “técnico-científicos” quanto o conhecimento da área educacional e a formação pedagógica, ou seja, o ethos acadêmico não deve priorizar apenas as atividades de pesquisa e produção de conhecimento nas áreas específicas, mas também o conhecimento educacional. Assim o autor questiona a política oficial que supervaloriza a formação de pesquisadores na medida em que, ao vincular a ascensão da carreira docente à realização dos cursos de mestrado e doutorado, e por estes não apresentarem uma

---

<sup>17</sup> Art.66 – A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.



formação pedagógica, está se focando apenas a formação de pesquisadores.

Outro fator, correspondente à política oficial e institucional contemporânea, contribui, ainda, para manter o desprestígio em relação às tarefas de ensino. Refiro-me ao lugar singular assumido pela atividade de pesquisa no meio universitário. Sua força crescente relaciona-se diretamente à necessidade de formação continuada nas áreas específicas, e se expressa nas exigências de titulação pós-graduada e de incremento à produção científica que, ademais, deve ser constantemente difundida em publicações recomendadas e constantes dos *index* qualificados pelas agências controladoras, que não só avaliam, como financiam a pesquisar (p. 3).

Assim, os dispositivos legais são hoje vigentes valorizam o professor pesquisador, que produz ininterruptamente várias publicações para satisfazer a avaliação institucional.

Segundo Bordas (2005), uma das principais tarefas do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico é “desmistificar a ‘facilidade’ do ensinar, conceituado e vivido como o simples ato de transmitir informações, explicitando sua intencionalidade, sua complexidade e suas exigências” (p. 14). O professor precisa ter conhecimento que ensinar vai além de apenas transmitir saberes sobre uma área específica e que o ensino é uma atividade complexa e articulada, distante da visão técnico-instrumental da ciência moderna que esteve presente na educação durante muito tempo. Argumenta que para ensinar é importante compreender as condições inerentes à ação: “elevado grau de incerteza quanto ao alcance dos objetivos, simultaneidade de eventos na sala de aula, pluralidade dos elementos em interação, predisposições dos alunos, dinamismo das situações humanas” (p.15), que marcam a imprevisibilidade da atividade de ensino.

Por outro viés, o da percepção do trabalho docente enquanto processo pertencente a uma sociedade capitalista, Soares (2006, GT 09), objetiva investigar as atuais tendências e concepções sobre o trabalho e formação docente com relação às políticas e produções acadêmicas que enfatizam a questão da profissionalização docente, suas funções e competências; “no quadro das relações sociais capitalistas, a questão do trabalho docente – suas concepções e efetivações – é basilar para o entendimento das tendências que se explicitam no campo das políticas educacionais e da literatura especializada” (p.2). Sinaliza que a prática e a formação docente, a partir da década de 1990, vêm sendo institucionalizada a partir de três eixos que precisam ser contextualizados: 1) o “enaltecimento das competências”; 2) a

“valorização da epistemologia da prática” e 3) o “empobrecimento da noção de conhecimento” (p.1).

Com relação ao primeiro tópico, “enaltcimento das competências”, a autora considera que a noção de competência contribuiu imensamente para trazer à profissionalização docente a valorização da epistemologia da prática, do saber empírico, do saber tácito, em detrimento do conhecimento teórico/científico. “Assim, a difusão do conceito de competências no Brasil está relacionada à idéia de que existem atributos subjetivos requeridos pelas inovações tecnológicas e organizacionais vinculadas à “complexidade do mundo contemporâneo” (CAMPOS, 2002, p.6 *apud* SOARES, 2006, p.4). O que se prioriza na concepção das competências é o “como se ensina”, “o saber fazer”, e não “o que se ensina” e “por que se ensina”.

[...] O professor perde progressivamente a capacidade de decidir qual há de ser o resultado de seu trabalho, pois este lhe é previamente – assegurando sua alienação e estranhamento – estabelecido em forma de horários, programas, normas de rendimento, etc. Isto ocorre direta e indiretamente por meio dos exames públicos (avaliações de desempenho, exames de certificação). O controle que recai sobre o docente não concerne apenas ao que ensinar, mas também ao como ensinar, às formas de organizar as classes, aos procedimentos de avaliação, aos critérios de disciplina para os alunos... Para este processo colaborariam os livros didáticos e outras mercadorias educativas que impõem aos professores a seqüência a ser seguida no desenvolvimento das suas aulas (ENQUITA, 1991, *apud* SOARES, 2006, p.5).

O professor perde sua autonomia, o controle sobre o processo de seu trabalho. A ênfase nas competências visa um professor politicamente inoperante, disciplinado e adaptado, um profissional técnico que prioriza suas experiências pessoais e aspectos subjetivos em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos: é a supervalorização da individualidade.

O segundo tópico, a “valorização da epistemologia da prática”, e o terceiro tópico, o “empobrecimento da noção de conhecimento” estão extremamente imbricados, pois a premissa “aprender a aprender” reforça a ênfase nas experiências pessoais, na subjetividade, na mobilização das competências em detrimento da transmissão do conhecimento objetivo que poderia trazer “fundamentos teóricos, epistemológicos e ontológicos” (p.13) para que os profissionais obtivessem maior compreensão sobre seu trabalho no sentido de formar sujeitos para a emancipação humana. Assim, a

concepção “aprender a aprender” é “uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do séc. XX” (DUARTE, 2001, p.03 *apud* SOARES, 2006, p. 7); ela traz uma desvalorização do conhecimento científico e uma supervalorização da prática, da capacidade reflexiva sobre o cotidiano educacional, onde “se cinde o que é inseparável: teoria e prática, conteúdo e método” (p.10).

Continuando sua perspectiva crítica sobre as políticas educacionais a autora, em outro trabalho apresentado (SOARES, 2007, GT09), através da teoria marxista, sinaliza a preocupação do esvaziamento de conteúdo na formação dos professores e como esse fato pode levar a um caminho de alienação e estranhamento (que são próprios ao modo de produção capitalista).

Destacamos a complexa relação entre as orientações e políticas praticadas na área da formação/qualificação dos professores e a formação/qualificação dos trabalhadores na sociedade capitalista de modo geral. Essa relação nos interessa porque, a nosso ver, uma formação de docentes (inicial e continuada) sólida e de qualidade (teórica e metodológica) pode de alguma forma contribuir para fortalecer uma proposta contra-hegemônica de sociedade, na medida em que interfere, mais ou menos diretamente, na elevação cultural da maioria da população. O acesso e a apropriação do conhecimento elaborado/científico pelas camadas trabalhadoras da sociedade constituem-se em elementos fundamentais para uma compreensão mais adequada do real e, em decorrência, acarretam maiores possibilidades de intervenção na realidade no sentido de sua transformação (SOARES, 2007, p. 1).

A autora chama atenção para as representações a respeito do trabalho docente que valorizam mais a prática cotidiana de sala de aula, tais como a de “professor reflexivo, prático-reflexivo, pesquisador ou profissional” (p.2), pois o trabalho docente voltado para a “epistemologia da prática”, que elimina o conhecimento, elimina também os seus pressupostos ontológicos, a possibilidade de se ter um saber objetivo produzido historicamente, matéria-prima da atividade do professor. O trabalho docente é não-material, mas seu processo possui materialidade. Argumenta que, segundo Marx (1978 *apud* SOARES, 2007), o trabalho docente é não-material, mas se articula na produção e reprodução das condições materiais.

Se o trabalho é o que promove a relação fundante do ser social, pois faz o intercâmbio entre o orgânico do ser humano com a natureza, é nele também que se desvela o por, o agir intencional, que através das “escolhas” que o ser social realiza

no processo de trabalho encontra a característica social e histórica do agir humano. Portanto, é o conhecimento que possibilita a escolha entre alternativas e possibilita a ampliação do campo de possibilidades de ação humana. “Ressaltamos que a efetividade do trabalho humano demanda a correta apreensão dos meios e dos fins e, portanto, a questão do necessário conhecimento das propriedades da matéria que se pretende transformar” (p. 9). Para o autor, a função social da escola é socializar e democratizar o conhecimento, pois é desta forma que será possível a superação da alienação e do estranhamento pertencentes ao modo de produção capitalista. A apropriação do conhecimento historicamente produzido é condição para a humanização, pois nos tornamos humanos e sociais através do trabalho educativo (SOARES, 2007).

### 3.1.3 Produção capitalista e trabalho docente

Dentre os temas classificados para análise, encontrou-se quatro trabalhos – 21% do total analisado – que versavam sobre o trabalho docente no contexto das atuais transformações produtivas. Contudo os enfoques dados ao tema não se repetem, cada pesquisador lançou um olhar diferente sobre o problema investigado. Convém salientar que as transformações capitalistas, a partir da década de 1970, têm marcado a história e o interesse dos pesquisadores. É certo que essas mudanças, com o fenômeno da globalização e o conjunto de mudanças advindas para os trabalhadores têm afetado também o trabalho docente e a atividade intelectual destes. Quanto ao referencial teórico, todos os trabalhos centram suas análises em fontes teóricas marxistas, com base no materialismo histórico e sua relação com a educação. Desta forma, os pesquisadores reforçam que a obra de Marx é dotada de importância fundamental para o entendimento do capitalismo e das questões relacionadas à educação.

Silva (2004, GT 09) inicia seu texto apresentando as contradições do capital, pois, se de um lado intensifica o desenvolvimento das forças produtivas, por outro, reforça as formas de alienação e exploração dos trabalhadores, ou seja, ao mesmo tempo em que apresenta a promessa de prosperidade do mercado liberal tem, na verdade,

produzido políticas excludentes, perda de direitos sociais e ataques aos direitos humanos.

Com as mudanças ocorridas na organização do trabalho e com as novas tecnologias de informação exige-se um trabalhador diferente, com habilidades de “comunicação, abstração e Integração” (p. 1). E, para tanto, a educação é convocada a auxiliar nesse processo; inserindo a função docente nesta totalidade. “Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou de legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial” (p. 1).

Segundo os discursos dos organismos Internacionais, à educação cabe o “papel de desenvolver competências, conhecimento, e atitudes necessárias a sociabilidade do trabalhador” (p. 1). Assim, a autora sinaliza que no sistema educacional vigente o que se sobressai é a visão anti-social da educação, mediada pela ideologia do mercado “que naturaliza a ética individualista, e é traduzida nas reformas educacionais pelas noções de competências, habilidades, empregabilidade, competitividade, entre outras, [...] (p. 2). Cada vez mais se requisita à profissão docente uma reestruturação das práticas pedagógicas para melhor servir ao fenômeno do trabalhador moderno.

Diante das novas exigências, percebe-se um estranhamento dos professores em relação ao próprio trabalho: sentem-se impotentes, defasados, despreparados para responder às atuais demandas da profissão. Entretanto, se o saber científico representa a mais importante força produtiva do capitalismo contemporâneo (Neves, 1994), ele não significa em si uma submissão do trabalhador à nova ordem. O domínio desse saber representa a possibilidade de sua emancipação (idem) e, nesse sentido, a educação pode desempenhar papel fundamental (p.2).

A escola, ao priorizar o desenvolvimento das competências profissionais e sociais, ao invés de seguir seu papel tradicional de transmitir conhecimentos, está adequando o futuro trabalhador às mudanças introduzidas pelo mercado.

O que a autora conclui é que se verifica, na prática, diferentes concepções sobre o profissional da educação e sobre seu campo de trabalho. Existe a concepção do professor competente, “multiuso”, necessário aos detentores do capital e a concepção que anseia por um professor que exerça seu papel social, como exercício profissional e humano, onde o trabalho educativo é atividade produtora de

vida, na perspectiva da transformação da sociedade através da construção coletiva do conhecimento.

O trabalho de Miranda (2005, GT 09) tem também como ponto de partida a análise das transformações que ocorreram no modo de produção capitalista, ou seja, a mudança do modelo fordista para o modelo de acumulação flexível, para chegar à compreensão da atual essência do trabalho docente.

Segundo a autora, “a reação do capital à crise foi reorganizar o processo produtivo, gerando uma alteração de forma no padrão de acumulação, aliando a isto novos mecanismos de *subsunção, controle e cooptação* da classe trabalhadora” (p.2). Com o modo de produção mais flexível o que se intensifica, além do processo de acumulação do capital, é a desregulamentação do trabalho e dos direitos sociais e a intensificação da exploração subjetiva. Na produção flexível, “trabalhadores são chamados a uma *desalienação ilusória e provisória* do processo de trabalho, participando de grande parte das etapas da produção, sentindo-se colaborador, sócio, polivalente, comprometido subjetivamente com seu espaço de trabalho” (p.4). Desta forma, o capital conforma o trabalhador à intensificação do cenário produtivo cooptando sua subjetividade através da ilusão de participação no processo de trabalho. Na verdade, não há uma desalienação, mas uma intensificação da alienação.

Assim como a lógica da acumulação flexível reestruturou a produção material, transformou também o processo educacional, impondo sua forma organizativa “da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subsunção dos trabalhadores da educação ao capital” (p.15). O professor, como qualquer outro trabalhador, vende sua força de trabalho, é assalariado, não possui a propriedade dos meios de produção, além de possuir controle parcial sobre seu processo de trabalho e apresentar intensa flexibilização em suas formas de contratação (o professor temporário ou o professor substituto). O trabalho docente pode ser visto como produtivo pois gera mais-valia para o empresário (nas IES privadas de forma direta, e nas IES públicas através dos editais, dos cursos de especialização, das pesquisas terceirizadas). Portanto, as categorias trabalho produtivo e trabalho improdutivo advêm, na verdade, das relações sociais estabelecidas e não da natureza do trabalho específico.

A tendência de um processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma nos leva a concluir que, enquanto relações historicamente determinadas, o trabalho docente tende a uma subsunção real ao capital. Na falta de uma nomenclatura melhor, poderíamos definir este estágio como subsunção proto-real do trabalho docente ao capital (p. 14).

A autora ao apresentar a categoria – subsunção proto-real – tem como intenção explicar o processo transitório no qual se encontra o trabalho docente, entre a subsunção formal e real do trabalho docente ao capital. O professor não possui mais o controle total de seu trabalho nem dos meios e instrumentos de produção, o grau de autonomia de seu trabalho está cada vez menor. Assim, acreditar que o professor é um sujeito autônomo, “de exercício intelectual inalienável” é encobrir as origens históricas de seu processo de proletarização.

Leda (2006, GT11) também marca em seu texto o processo de precarização do trabalho docente. Inicia seu trabalho reforçando a concepção defendida por Castel (1998) de que o trabalho continua a ser central na vida das pessoas, de que é importante e necessário no caminho percorrido pelos sujeitos sociais. Porém o que se pode afirmar é que a relação com o trabalho mudou significativamente. As transformações que ocorreram no mundo do trabalho trouxeram significativas modificações para os trabalhadores. Com a passagem do modelo taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível sucedeu a superexploração do trabalhador, o desemprego, a mercadorização do trabalho. Com a “falência” do Estado do Bem-Estar Social e da teoria econômica de Keynes, vê-se ruir direitos sociais. No Brasil, que praticamente não vivenciou o Estado do Bem-Estar Social, têm-se a partir da década de 1990 uma intensificação das privatizações, terceirizações, informalização e precarização do trabalho e redução da ação social através de políticas que fortalecem as propostas neoliberais e com as reformas que atenuam as fronteiras entre o público e o privado.

Esse processo transforma também o comportamento dos sujeitos que interagem nesse processo de produção “perverso”. Intensifica-se o individualismo e a competitividade, um sujeito que se protege no seu mundo privado, que supervaloriza suas capacidades e habilidades individuais e “culpa-se” pelo seu fracasso. Porém, ao mesmo tempo em que o mundo do trabalho reforça o individualismo, necessita também de um trabalho em equipe. Instituem-se, assim, coletivos que se organizam

superficialmente, com laços de solidariedade defensivos. A supervalorização das competências que devem ser buscadas através da educação continuada reforça a concepção de que o indivíduo deve investir em sua formação educacional, visando assegurar sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, a educação reforça a promessa da empregabilidade.

O trabalhador docente não escapa a essa conjuntura, sua rotina também é perpassada pela lógica do mérito, da competência e da competição.

Os docentes do ensino superior, habitualmente, desempenham atividades muito específicas em relação às demais categorias. A rotina mais comum, especialmente nas instituições públicas, 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. Todas essas atividades, hoje, são marcadas pela lógica da avaliação quantitativa vinculada ao pagamento de gratificações e financiamento de pesquisas conforme a produtividade (LEDA, 2006, p.7).

Essa exigência de produtividade reforça a necessidade do “espírito empreendedor” e a ausência de limites no trabalho docente. Esse processo “naturaliza” o modelo de educação mercantilista e instrumental “com crescente privatização interna das universidades públicas, incremento do ensino virtual, *franchising* educacional” (p.7), assim como com a expansão imperante do ensino superior privado.

Nessa concepção de educação privatista encontra-se um professor com grande precarização do trabalho: apresentam pouca autonomia sobre seu trabalho; contratos temporários; regime de trabalho horista o que leva a uma sobrecarga de trabalho, pois além de ter de ministrar várias disciplinas, muitas vezes o fazem em instituições diferentes. Observou, ainda, a sujeição dos professores aos “clientes” e ao patrão; a existência de um número excessivo de alunos em sala de aula; a instabilidade de carga/horária semestral, dentre outros aspectos.

Leda (2006) ressalta, entretanto, que “essa conjuntura não é um dado natural, mas vem sendo construída historicamente pelos homens e, portanto é passível de ter uma outra configuração” (p. 14) e que o sistema educativo deve ser também um espaço de luta e enfrentamento a essa ideologia hegemônica, deve ser valorizado como um local de disputas ideológicas.



Fazendo também uma interessante ressalva sobre a precarização do trabalho docente no contexto da relação social de produção, Fontana e Tumolo (2006, GT09) dividem seu trabalho em dois momentos. No primeiro momento fazem uma análise da produção sobre o trabalho docente no Brasil, referente a década de 1990, através de 39 publicações (03 teses, 15 dissertações, 11 artigos e 10 livros) representativas da produção da década sobre o tema referido acima. Em um segundo desenvolvem uma análise da produção sobre o trabalho docente à luz do referencial marxista.

O mapeamento realizado pelo autor possibilitou a constituição de um quadro geral sobre as análises e pressupostos teóricos dos investigadores sobre o trabalho docente. Segundo Fontana e Tumolo (2006), a grande maioria dos textos analisados abordou o tema sob o ângulo do processo de trabalho, ou seja, considerando o trabalho docente como uma categoria profissional que se diferencia de outros profissionais pelas especificidades de seu trabalho. E é justamente por analisar o trabalho docente sob este ângulo que os autores “consideram o processo de proletarização do professor como resultado da precarização de suas condições de trabalho, do rebaixamento salarial, de sua desqualificação, da perda do controle do processo de trabalho, do desprestígio social da ocupação, etc.” (p.10). Fazem uma “conversão dos professores em proletários no plano do processo de trabalho” (p.10), assemelhando o processo de trabalho docente ao processo de trabalho fabril, e considerando, portanto, que os professores vêm se transformando em proletários em virtude da precarização, desqualificação, perda de controle e desprestígio da profissão. Para Fontana e Tumolo (2006), essa perspectiva analítica é incorreta, visto que só se pode considerar como proletariado quando se analisa a relação social de produção e não quando se analisa o processo de trabalho. Proletário é aquele que, por não possuir recursos materiais, vende sua força de trabalho e, “ao produzir uma mercadoria, produz valor, mais-valia e capital” (p.10), o que não ocorre com os professores. A base do conceito de classe proletária é, portanto, a relação de produção capitalista.

A partir dessa concepção Fontana e Tumolo (2006) fazem uma análise acerca do trabalhador docente, tomando quatro situações de relações sociais de produção diferentes, conforme modelo já exposto por Marx. A primeira se refere a um processo simples de trabalho (ensinar o filho a ler); a segunda ao “professor que produz o ensino como um valor de troca, ou seja, como uma mercadoria que se

vende como p. ex., um professor que ministra aulas particulares” (p.8); a terceira ao docente que trabalha em uma instituição privada de ensino e a quarta ao professor de uma instituição pública de ensino. Os quatro profissionais executam o mesmo processo de trabalho e produzem o mesmo produto - o ensino -, porém instituem diferentes relações de produção.

[...] O primeiro produziu apenas um valor de uso para si (para sua família), o segundo produziu uma mercadoria de sua propriedade, porque lhe pertencem os meios de produção, e a vendeu. Ambos não participaram de nenhuma relação assalariada, ao contrário dos últimos dois. O terceiro estabeleceu a relação de produção especificamente capitalista na medida em que vendeu sua força de trabalho para o proprietário da empresa escolar e, dessa forma, produziu mais-valia e, conseqüentemente, capital. Aqui se cumpriu a exploração especificamente capitalista. O quarto, apesar de ser também vendedor da força de trabalho, participou de uma relação de produção na qual não existe a produção de valor, de mais-valia e de capital. Embora estes últimos tenham estabelecido relações assalariadas, elas são de naturezas distintas. Dos quatro casos, apenas o terceiro é um trabalhador produtivo, mesmo considerando que todos produziram o mesmo valor de uso, o ensino [...] (p.9).

Segundo os autores, o professor que produz mais-valia (o que trabalha na instituição privada) deixa de pertencer à categoria profissional docente e passa a fazer parte da classe operária, como qualquer outro trabalhador que estabelece a relação capitalista de produção e contribui para a produção de capital. Desta forma advertem que este processo de proletarização dos professores tem se intensificado visto que o curso de mercantilização do ensino superior, com o aumento considerável de instituições privadas, tem se ampliado assustadoramente.

#### 3.1.4 Reformas educacionais, políticas públicas e precarização do trabalho docente

Dando continuidade ao enfoque que privilegia uma análise do trabalho docente voltada para o contexto da conjuntura atual encontramos seis textos que abordam as reformas educacionais implementadas no Brasil e sua correlação com as demandas postas pela lógica do capital. Como já apresentado no tópico anterior, as mudanças no mundo do trabalho incidem diretamente sobre a educação superior e as reformas educacionais têm a função de regular e controlar de que forma essas mudanças podem ser auxiliadas pela educação.

Controle e regulação são o que o governo pretende ao estabelecer as políticas de avaliação externa aos cursos de graduação. Este processo foi instituído inicialmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, com a Lei 9.131/95 que estabelece o Exame Nacional de Cursos (conhecido como Provão), com o objetivo de estabelecer critérios de produtividade e universalidade e padrões de qualidade. Este é o tema abordado por Cunha, Forster e Fernandes (2002, GT 11) que, através de entrevistas semi-estruturadas com coordenadores de cursos de uma instituição pública e duas privadas (sendo a UNISINOS comunitária), visava questionar o impacto das políticas de avaliação externa na construção da docência universitária.

Os autores apresentam a passagem do modelo de controle exercido pelo Estado com relação às questões sociais, como a educação, para o modelo avaliador e regulador; “o Estado assumiu-se como ineficiente para dar conta da gestão dos processos educativos, procurando, na retórica da autonomia, liberdade e auto-regulação, transferir sua responsabilidade social para a livre iniciativa” (p.2). De acordo com as teorias neoliberais, a “ineficiência” do setor público foi substituída pela eficiência e eficácia do setor privado. “O principal papel do Estado dirigiu-se ao delineamento de um *ethos* competitivo onde o mercado é o definidor principal dos critérios de qualidade” (p.2).

Muitas universidades públicas e principalmente as instituições privadas absorvem os pressupostos desse modelo proposto ao utilizarem o conceito obtido nas provas como um balizador de qualidade; introduzem o uso do score alcançado na avaliação como representação de sua qualidade e divulgam sua colocação no *ranking* acadêmico. Estabelece-se assim, uma perspectiva de competitividade e concorrência ao processo educativo, que passam a ser dependentes de padrões externos de regulação.

Desta forma, através dos depoimentos dos coordenadores, pode-se observar uma nova dimensão para o trabalho docente, voltado muito mais para uma perspectiva pragmática, para resultados e trazendo uma intensificação e flexibilização das atividades docentes.

Nesse processo, fazem-se necessários também o controle e a regulação do trabalho docente. É esse ponto que Maués (2005, GT 05) problematiza em seu texto ao

apontar alguns fatores (as mudanças no mundo do trabalho, o ajuste fiscal, a reforma do aparelho do Estado e a “revolução tecnológica”) que vêm influenciando as reformas educacionais e estas, contribuindo para a alteração do cotidiano docente.

A autora enfatiza que a “revolução tecnológica” trouxe uma mudança de paradigma ao realizar transformações no processo produtivo. Apesar de não trazer nenhuma alteração no modo de produção capitalista, essa mudança de paradigma auxiliou na flexibilização dos processos de trabalho.

Com a crise do capital, com o surgimento de um outro paradigma como parte do processo, os Estados passaram a sofrer e a promover reformas nas mais variadas áreas, tendo as mesmas um objetivo comum: adequação às mudanças e como forma de superação da crise estrutural que se abateu no mundo (p.6).

Tendo como base a teoria da Escola Francesa de Regulação<sup>18</sup>, expõe em seu texto que as reformas podem ser um modo de regulação para garantir que o modo de acumulação flexível se institua, solidificando o capitalismo.

Se entendermos a reforma a partir dessa ótica de regulação social, portanto como uma prática política e social, as questões de fundo da educação passarão a ser analisadas como relações de poder que levarão em conta a otimização dos recursos humanos para atingir os objetivos e metas estabelecidos pelos países centrais, que buscarão nessa nova etapa do capitalismo a maximização dos lucros e a indicação do mercado como o definidor das ações sociais (p.7).

As reformas, como forma de regulação social, além de possibilitarem um ajuste da educação ao sistema social, podem também ser um modo de controle dos organismos governamentais para garantir que se estabeleçam as determinações neoliberais. Assim, o novo paradigma produtivo influencia o processo de trabalho e como o trabalhador docente não está fora desse movimento, as reformas alteram o gerenciamento e a organização do trabalho docente.

A autora analisa algumas reformas e suas consequências para o trabalho docente: a Lei 9.678/98, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, supervalorizando as atividades em sala de aula e instalando uma

---

<sup>18</sup> “A Escola Francesa de Regulação tem como principais representantes: Michel Aglietta, Robert Boyer, Alain Lipietz e Benjamin Coriat. Surge na década de 1970 com a tese de Aglietta sobre a regularidade e acumulação em longos períodos, o que eles chamam de modo de regulação” (MAUÉS, 2005, p. 7).

avaliação produtivista; a proposta da CAPES que exige dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* uma quantidade excessiva de publicações, que, junto com a demanda de sala de aula, tem levado os docentes a uma sobrecarga de trabalho e acúmulo de atividades, “na medida em que, para atender a ‘comandos’ diferentes, mas emanados dos mesmos princípios e políticas, precisam ultrapassar, em muito, as horas de atividades pelas quais se rege o contrato de trabalho” (p.10); a Lei 10.861/04, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), promovendo regulação e controle do trabalho docente e reforçando a cultura do desempenho; a Lei 10.973/04 que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica. Esta última lei institucionaliza a privatização interna das universidades públicas e a mercantilização do conhecimento nas IES, visto que, ao estimular as alianças com empresas privadas para o desenvolvimento de projetos promove “uma subordinação das Instituições de Ciência e Tecnologia aos interesses das empresas, sendo estas últimas que venham a determinar o que deverá ser pesquisado, de acordo com os interesses do mercado” (p.12). A autora conclui, portanto, que esse conjunto de reformas pode levar o trabalhador docente a uma sobrecarga de trabalho, a perda da autonomia, a uma precarização de suas atividades, a uma alienação do processo de trabalho, a um intenso desgaste físico e emocional e a transtornos físicos e psíquicos.

O texto de Augusto (2005, GT 09) não trata diretamente sobre o trabalho docente no ensino superior, mas apresenta contribuições significativas sobre o papel do Estado com relação à educação, abordando as reformas educacionais e suas consequências para o trabalho docente. Realiza sua pesquisa sobre profissionais de educação da Rede Estadual de Minas Gerais (REE/MG) e a Reforma do Estado denominado “Choque de Gestão”, implementada pelo Governo Aécio Neves. Apesar da proposta ser revestida de um aparente processo de democratização através da transferência de competências para as escolas, caracterizando uma descentralização e “autonomia escolar”, o que se observa na prática é que as decisões sobre gestão escolar continuam centralizadas, visto que as escolas não possuem o poder de decisão sobre as questões administrativas e financeiras. O que se observa é que as políticas e diretrizes encaminhadas para a educação estão diretamente relacionadas às reformas do Estado que tem como prioridades a redução de custos trabalhistas e diminuição da carga tributária, que tem levado a

uma intensa flexibilização dos direitos trabalhistas. Assim, “as medidas implementadas na reforma do Estado, denominada “Choque de Gestão” preveem corte de despesas, redução de custos e enxugamento na área de pessoal da educação, e arrocho salarial” (p. 2). O que deveria ser uma proposta para a melhoria de serviços educacionais, na verdade, constitui-se em restrições e obstáculos para a educação.

O Estado reduz os investimentos em educação o que leva a um “enxugamento do quadro de pessoal, e as inadequadas condições de trabalho se revelam antagônicas às propostas de ação do próprio Estado, que ficam subentendidas como de melhoria dos serviços educacionais, no discurso oficial” (p.14). O Estado, que deveria ser responsável pelos projetos e melhorias educacionais, acaba incentivando as escolas a buscarem parcerias e convênios com a iniciativa privada ou com instituições filantrópicas, se distanciando de sua função social.

O que a autora ressalta nesse processo de desresponsabilização do Estado são as consequências para o trabalho docente. A reforma “Choque de Gestão” traz condições de trabalho extremamente adversas como: intensificação da jornada de trabalho, perda de direitos trabalhistas, excessivo número de alunos por professor, aumento do número de professores designados (contratos temporários), ausência de investimentos em capacitação profissional, preparação de aulas e correção de trabalhos e provas durante o descanso semanal e baixa remuneração. Essas precárias condições de trabalho tem se constituído em importante fator para o afastamento dos professores ou para a ausência de procura pela profissão.

O trabalho de Bianchetti e Machado (2007, GT 09) também aborda a intensificação do trabalho docente em função das políticas públicas, porém neste caso direcionadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. A reflexão apresentada pelos autores teve como base entrevistas com mais de 70 pesquisadores, orientadores e coordenadores de programas de pós-graduação, assim como uma revisão bibliográfica sobre o tema. As novas metas implementadas pelo modelo da CAPES para os programas de pós-graduação *stricto sensu*, a partir de meados da década de 1990, reduziu os prazos para conclusão de mestrado para dois anos e doutorado para quatro anos e instituiu a avaliação dos programas através da produção científica, estabelecendo um “*ranking*” entre as IES e Programas de Pós-

graduação e o modelo da meritocracia. Essas mudanças que vêm sendo regulamentadas pelos organismos internacionais fazem parte das políticas liberais que as economias dominantes pretendem imputar às economias periféricas através do processo de globalização.

A redução dos prazos levou ao aumento da jornada de trabalho dos pesquisadores, à mais-valia absoluta (a apropriação do trabalho excedente pelo capital), mas também intensificou o trabalho, ou seja, conduziu à maior produção em menos tempo (mais-valia relativa). Nesse processo de incremento da mais-valia relativa, as novas tecnologias de informação proporcionaram um suporte importante para tornar possível dedicar-se a várias tarefas em menos tempo. Além desse fato, contribuíram também para que a vida privada fosse invadida, informalizando o trabalho e gerando desemprego.

Dentro da crescente flexibilização, Bourdieu (1998, p. 125) cria o termo “flexploração”, ordem na qual nos tornamos escravos de um grande chefe invisível: a economia de mercado - que consegue criar cumplicidade inclusive entre pares, identificados numa espécie de servidão voluntária (La Boétie, 1986) coletiva (BIANCHETTI; MACHADO, 2007,p.5)

Assim, segundo Bourdieu (*apud* BIANCHETTI; MACHADO 2007), a “flexploração” pode levar ao individualismo, à debilidade das ações coletivas e à carência de relações de solidariedade. Pela ameaça de desemprego e pela precarização das condições de trabalho, constitui-se sujeitos que facilmente aceitam o que se lhes impõe.

E aceitando essas imposições, transforma-se a pesquisa em mercadoria, submetida às exigências do capital, com consequências perversas para a construção do conhecimento. “A pesquisa torna-se efêmera, perdendo o seu caráter de longevidade, isto é, o resgate do passado, a efetividade no presente e a prospecção futura do conhecimento” (p. 8). Desta forma o que passa a ser importante é a quantidade, escrever várias publicações, mesmo que muitas vezes acabem repetindo o conteúdo ou trazendo poucas contribuições. Os dispositivos implementados para avaliar a qualidade das produções<sup>19</sup> privilegiam a contabilidade

---

<sup>19</sup> Comitês editoriais, listas Qualis, pareceres ad hoc, plataforma Lattes, formulários de avaliação etc., são dispositivos que avaliam as produções, muitas vezes, priorizando a quantidade ao invés da qualidade.

de produções e apresentam um “*status*” perante a comunidade acadêmica como se representassem o que é novo e importante nas descobertas científicas.

Outras consequências se fazem presentes nesse processo de produtivismo: as pessoais. Começa a se tornar frequente tanto o adoecimento físico, como o câncer, quanto o adoecimento psíquico, como a depressão, a síndrome de *burnout* e até o suicídio. De acordo com a fala de um dos entrevistados, o professor é um infeliz que perdeu sua tranquilidade e postura intelectual na produção.

Ao final do texto, os autores enfatizam que é necessária a avaliação da CAPES, mas que se precisa “manter presente o sentido nobre da ciência” para que os profissionais não se percam “na obediência a um sem fim de pequenas regras e preceitos, compactuando com uma forma de avaliação que vem provocando tantos danos à vida/trabalho dos envolvidos [...]” (p.13).

Uma das formas mais frequentes de institucionalização da precarização do trabalho docente está relacionada com a perda das garantias de trabalho. O trabalho de Fiod (2005, GT 09) apresenta um estudo sobre a expressiva quantidade de professores temporários na rede pública estatal catarinense.

A profissionalização da carreira docente surgiu junto com o processo de industrialização e de constituição do trabalho assalariado. A autora sinaliza que junto com o trabalho formal (a consolidação das leis trabalhistas e a criação do salário mínimo) veio a informalização das relações de trabalho, herança do período pré-capitalista. Porém, o trabalho temporário foi regulamentado no Brasil apenas em 1974, pela Lei 6.119/74, permitindo às empresas contratarem pelo prazo de três meses, para substituir empregados de férias ou de licenças. Pela Lei, todas as garantias eram asseguradas aos funcionários e a carteira registrada como temporário. Inicia-se assim, a oficialização da precarização do trabalho. Em janeiro de 1988, institui-se pela Lei 9.601/88 uma nova modalidade de trabalho temporário, com o objetivo de minimizar o *Custo Brasil*. Essa Lei passa a permitir a contratação de trabalhadores temporários pelo período de até 24 meses.

Nas instituições públicas de ensino superior, o trabalhador temporário tem a denominação de professor substituto, podendo ser contratado por até dois anos. O professor substituto não possui direitos legais, pois, pela Lei 8.754/93 ele não é nem



estatutário, nem celetista. Esse tipo de contratação reforça o descaso e descompromisso do Estado com a consolidação de uma educação pública de qualidade e reforça a precarização do trabalhador docente que se submete a condições de trabalho incertas para garantir sua sobrevivência.

Nas instituições privadas, já se encontra, inclusive, a terceirização de professores por meio de cooperativas de mão-de-obra. Este tema polêmico é abordado por Calderón, Lima, Lourenço e Moraes (2008, GT 11), através de entrevistas com dez professores universitários que atuam em IES privadas em São Paulo. Interessou aos autores como se realiza o exercício do trabalho docente por meio de cooperativas e como os professores percebem esse processo. Algumas informações sobre o perfil desses profissionais chamam a atenção: 90% exercem a função em faculdades isoladas; 30% possuem de um a cinco anos experiência, 30% possuem entre cinco e dez anos e 40% mais de dez anos, o que comprova que a maioria que aceita esta modalidade contratual não está no início de carreira; os professores não apresentavam mais de três anos de serviço nas cooperativas, o que sinaliza ser esta modalidade contratual muito recente; quatro professores são especialistas, três mestres e três doutores, o que também não se pode vincular a ausência de titulação; 80% fazem da docência universitária sua atividade profissional principal e todos os professores recebiam um valor superior (entre 50 a 100%) do que os professores contratados pelas IES.

Dentre as motivações que levaram os professores a aceitarem essa forma de trabalho está, primeiramente, a dificuldade de inserção no mercado de trabalho e a necessidade de sobrevivência. Uma das falas dos entrevistados reflete perfeitamente as dificuldades dessa realidade:

Ou você aceita determinadas regras do jogo ou você está sem aula. Essa é uma realidade. Por esse motivo, muitos de nós tentamos acabar o doutorado, fazer o pós-doutorado como via de ingresso para uma universidade pública, por uma garantia de um trabalho menos insano, para ter uma estabilidade um pouco maior. Mas o que eu quero deixar claro, é que é uma questão de sobrevivência. Então, na verdade, eu aceitei a contratação por falta de opção (Depoimento Mestre 2 *apud* CALDERÓN; LIMA; LOURENÇO; MORAES, 2008, p.7).

Segundo os autores, a “exigência” de reestruturação das formas de operacionalização em virtude da “viabilização” financeira dos grandes grupos empresariais traz uma dinâmica para mercado de educação superior privada que apresenta uma realidade difícil como o regime de trabalho horista, a necessidade de

trabalhar em vários lugares, a instabilidade e insegurança do mercado pela acirrada concorrência, sendo essa dinâmica e concorrência o primeiro motivo que leva os profissionais a “aceitarem” esse regime de trabalho. O segundo motivo é complementar a renda e o terceiro motivo é aceitar essa forma de contrato com o objetivo de conseguir emprego mais estável.

A maioria dos professores (90%) sente-se insatisfeita ou pouco satisfeita com essa modalidade de trabalho, porém, apesar de se sentirem insatisfeitos, apresentam como ponto positivo a possibilidade de estar trabalhando e fazer algo de que gosta. “De um lado, o prazer de trabalhar em sala de aula, de outro, desânimo, desmotivação, desvalorização e precarização da função docente” (p.11). Todos reforçam como ponto negativo a desvalorização do trabalhador, afirmando ser “trabalho escravo” ou “exploração profissional”; além da ausência dos direitos trabalhistas, o que induz a um reduzido vínculo com a instituição.

Os dados coletados permitem constatar que 90% dos informantes acreditam que a relação trabalhista oferecida por essa modalidade contratual atinge diretamente a motivação do professor, impossibilita o compromisso e envolvimento profissional do docente com a instituição educacional e coloca em risco a relação ensino-aprendizagem (p.13).

Como consequências para o processo educacional, é sinalizado a fragilização do compromisso ético dos docentes com a formação dos alunos, colocando em risco a relação ensino-aprendizagem; e para os trabalhadores a baixa da auto-estima pelo sentimento de exclusão do mercado de trabalho. De acordo com o texto, o valor simbólico de pertencimento presente no regime formal de trabalho é mais significativo do que a possibilidade de receber um valor pela hora/aula superior ao que o mercado determina. Um pequeno alento é saber que essa modalidade de contratação vem sendo reprimida pelo sindicato dos professores em conjunto com a Justiça do Trabalho e o Ministério Público.

### 3.1.5 Sindicatos e organizações docentes

O sindicato é um instrumento singular que possibilita o conhecimento da ideologia que subordina o trabalho docente aos interesses do capital e que pode promover a resistência do coletivo. Sendo, portanto, o sindicato uma das principais constituições

históricas que possibilita a organização dos trabalhadores e a conscientização de classe, acreditava-se que este seria um tema extensamente abordado pelos professores, porém apenas um texto fez referência à importância desse tema.

O trabalho de Miranda (2006, GT09) faz uma análise das novas organizações do sindicalismo em função das transformações trazidas pelo modelo capitalista de acumulação flexível. Apresenta o projeto sindical de três sindicatos: SEPE, SINPRO e UPPEL. Como apenas o SINPRO é representativo também do ensino superior, analisaremos neste trabalho apenas seu projeto. Segundo a autora, a mudança do cenário do processo produtivo trouxe a necessidade de conter as lutas de classes, de conformar o trabalhador às propostas neoliberais e “subsumir suas organizações coletivas” (p.1).

Portanto, a proposta de conformação do trabalhador - construída sobre as bases materiais de alienação “parcial” do processo produtivo, pelo direcionamento interessado de sua formação/qualificação e pela interferência na sua relação com as entidades sindicais - vai ao encontro de uma estratégia de desmobilização geral, apelo exacerbado ao individualismo e dissimulação das possibilidades históricas (p.1).

A crise no interior da classe trabalhadora se fez presente no Brasil, principalmente na década de 1990, com mudanças nos rumos da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em direção a uma ação conformada ao neoliberalismo. O surgimento da Força Sindical (FS), em 1991, apoiada pelo governo Collor, intensificou esse processo, ajustando a antiga estrutura sindical ao ideário neoliberal. “A proposta de ação da FS, baseada na conciliação entre o capital e trabalho, tentava difundir a idéia de humanizar o capitalismo, reformando-o sobre o prisma da negociação pacífica e estritamente representativa” (p.5).

Tem-se, assim, uma restrição na luta sindical, que volta seus interesses para melhorias nas condições de trabalho. Chamado de “sindicalismo de resultados”, esse movimento consolida a direita sindical aos interesses do capital, e com isso acaba por contribuir para a intensificação, desregulamentação dos direitos trabalhistas e apoio ao processo de privatização.

O Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região (SINPRO-RJ) é o representante dos professores da rede particular de educação de todos os níveis. Foi fundado em 1931, durante o governo Getúlio Vargas e é a entidade

sindical mais antiga. “É filiado à CUT. A direção do SINPRO é presidencialista contando com uma diretoria consultiva, que se reveza no poder desde 1978” (p.8). Apesar de já ter realizado greves e manifestações, atualmente tem uma posição mais conciliadora, negociando com o sindicato patronal. “A formação político-partidária dos sindicalistas converge para uma hegemonia do pensamento desenvolvimentista/nacionalista oriundo do Partido Comunista Brasileiro” (p.8).

Com discurso anticapitalista, tinham uma postura crítica às políticas neoliberais até o governo de Fernando Henrique. “[...] Hoje não conseguem visualizar a continuidade dessas políticas no governo Lula” (p.11).

No Brasil, esse processo de transformação nas práticas sindicais teve início com o governo de Collor, se consolidando com seus sucessores. Mas foi com a vitória do maior partido considerado de esquerda, o PT, sob um conjunto de alianças com a burguesia, que a continuidade da política neoliberal causou seus maiores estragos na organização da classe trabalhadora e, talvez ainda não tenhamos a dimensão exata desse processo (p. 12).

Apesar da divisão interna do sindicato, em virtude do vínculo de parte da diretoria ao governo federal, as duas correntes possuem “expectativas positivas quanto ao governo Lula e não são críticos às políticas públicas educacionais deste governo” (p. 12).

Assim, a autora conclui que o SINPRO, principal entidade sindical da rede privada, tem limitado sua atuação a “promover melhorias corporativas” e à oferta de serviços educacionais.

A conformação com os limites do sindicato inscrevem essas entidades numa prática corporativista e reformista de que é possível tornar a vida do trabalhador melhor dentro do capitalismo. O objetivo da ação sindical passa a ser a negociação para a minimização da exploração do capital, e não a sua própria extinção a fim de possibilitar um exercício de organização da classe trabalhadora contra sua condição de mercadoria (p.13).

O SINPRO defende uma educação polivalente, vinculando-a à formação para o mercado de trabalho e, desta forma, o que se pode inferir é que neste processo, o sindicato não tem uma visão da educação perpassada pela Capital, estão presos a uma ideologia de interesses burgueses, submetendo o trabalho docente aos interesses neoliberais.

### **3.2 Análise da produção escrita sobre o tema “trabalho docente”.**

Neste momento, interessa analisar a produção da temática “trabalho docente”, o contexto sócio-histórico em que está inserida e as ênfases que foram conferidas à temática. Constitui-se uma tentativa de examinar criticamente os trabalhos retirados do banco de dados da ANPEd e discutir os significados apresentados tendo como ponto de base as questões centrais de nosso trabalho: as transformações globais que influenciaram o mundo do trabalho e que afetaram a educação superior, principalmente no que diz respeito ao trabalho docente, ou seja, como as mudanças influenciaram nas questões psicossociais.

Pela concentração de trabalhos escritos nos anos de 2005 e 2006, pode-se constatar que a produção sobre trabalho docente nos três GTs da ANPED se consolidou na década de 2000. Vários textos abordavam as questões vinculadas ao contexto neoliberal e sua vinculação com a educação desde a década de 1990, porém essa repercussão só foi referenciada à atividade docente a partir do novo século.

De acordo com os trabalhos analisados, aqueles que envolvem os conceitos de profissão, profissionalidade, profissionalismo, desenvolvimento profissional, apresentam uma preocupação mais central com a formação e o desempenho profissional no magistério. Esses textos questionam o direcionamento que as atividades pedagógicas vêm tomando, denunciam a supervalorização da experiência docente, não raramente em detrimento do conhecimento e da formação pedagógica. Com a valorização das capacidades e competências do docente para tomar decisões e enfrentar situações novas, demanda-se uma articulação entre o saber fazer e pensar, exigindo uma implicação mais subjetiva do trabalhador no processo de trabalho. Assim, o conhecimento baseado na experiência ganha muita importância e o perigo é a valorização excessiva da experiência, em detrimento do conhecimento teórico, necessário para o bom desempenho do professor. Os autores chamam atenção, ainda, para a excessiva preocupação com o particular, que pode contribuir para o incremento do individualismo e da fragmentação. Os textos de Foster e Fagundes (2006); Bites (2002) e os de Soares (2006; 2007) trazem também análises consistentes do contexto social, político e econômico.

Porém, os textos de Hardt (2004); Cunha, Brito e Cicillini (2006); Bordas (2005) e Bazzo (2008) não fazem uma articulação mais ampla levando em conta as dimensões estruturais e históricas que possibilitaram essa desvalorização do conhecimento e do saber pedagógico. Desta forma, apesar desses trabalhos apresentarem questões pertinentes, na sua maioria, não contribuem com análises que articulem o trabalho docente ao contexto global do capitalismo. Em outros termos, restringem-se ao processo de trabalho e não levam em conta os elementos fundantes, ou seja, as contradições da acumulação capitalista.

Acreditamos que esses textos poderiam avançar no sentido de apontarem claramente que a valorização da experiência docente em detrimento do conhecimento, o destaque para as construções individuais ao invés das produções coletivas, a ênfase à implicação subjetiva no processo de trabalho, tudo isso reflete a grande mudança instituída pela passagem do modelo de qualificação para o modelo de competência na educação, que por seu turno reflete as mudanças estruturais do mundo do trabalho. No modelo de qualificação havia uma sequência de matérias e conteúdos estabelecidos que amparavam os estágios e as práticas profissionais, isto é, o conteúdo teórico, o conhecimento, as teorias, eram primordiais para sustentar as experiências práticas. No modelo de competências a formação tem que ser múltipla e rápida, priorizando a prática, o cotidiano, o conhecimento prático, sem uma preocupação teórica que deveria ser a base para essa prática. Com isso ocorre um esvaziamento do conhecimento na formação profissional, esvaziamento esse questionado pelos autores acima analisados, que cada vez mais tem levado a formação educacional a um aligeiramento e em consequência, a uma fragmentação. O modelo de competências traz para o pessoal, para o indivíduo, as capacidades profissionais necessários para o sucesso profissional. Assim, ao se valorizar o individual, tira-se a importância da dimensão social, pois ao se transferir o saber e exercício profissional para o indivíduo, a competência profissional passa a ser um bem privado.

Em sentido inverso, também localizamos textos que destacam as transformações no mundo do trabalho e seus reflexos no trabalho docente, articulando-o com o contexto mais amplo do capitalismo. Partindo de uma abordagem crítica (a maior parte marxista), analisam a intensificação das forças produtivas e a prosperidade do mercado liberal e como esse processo tem reforçado a exploração dos

trabalhadores, a perda de direitos sociais, a exclusão e a alienação. Destacam como, por intermédio da noção de competência, o individualismo e a competitividade são estimulados e reforçados, a exploração e captura subjetivas aprofundam-se, levando o docente à ilusão de ser colaborador. São analisados, ainda, em alguns textos, o reforço do controle, a cooptação da subjetividade, pois, ao se deparar com o fracasso, o sujeito se culpa, protegendo-se no seu mundo privado e afastando-se do coletivo. São, portanto, textos que se aproximam das análises de Ramos (2002), como a abaixo apresentada:

O que se conclui é que o processo de individualização das relações de trabalho, ao invés de resgatar a subjetividade do trabalhador para si, aprisiona-a nos limites das competências adquiridas, avaliadas e validadas no sistema de empregos; isto é nos limites da empregabilidade – enquanto aposta incerta de se manter empregado num contexto em permanente mudança – ou, ainda, da desfiliação social como resultado perverso da retração dos direitos (p.216).

Há, por fim, trabalhos que destacam a exploração do saber dos trabalhadores, levando-os à sujeição máxima, de tomarem por sua conta a função de seus empregadores, colocando os interesses organizacionais acima de tudo, inclusive acima de suas próprias vidas e saúde, tornando-os “escravos” de uma ideologia à qual se identificam. Sua realização passa por uma resposta positiva às necessidades do capital.

Corroborando as preocupações com a mercantilização do ensino superior, analisada no capítulo II, algumas análises também fazem cuidadosa reflexão sobre as políticas educacionais que favorecem as propostas neoliberais através da intensificação das privatizações, da terceirização, da informalização, conduzindo o trabalho docente à precarização. A reforma educacional, ou como alguns autores denominam a contrarreforma da educação superior, é criticada, ao pretender uma expansão sem o correspondente financiamento público para as instituições públicas, não promover na rede pública um aumento numérico de pessoal a contento para a expansão pretendida, não garantir a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão e a qualidade crítica que a educação superior deve contemplar, em síntese, os autores denunciam a desresponsabilização do Estado quanto ao cumprimento do direito à educação superior de qualidade.

Além disso, os governos neoliberais no Brasil são questionados por implementarem políticas públicas de acordo com os interesses econômicos e financeiros dos países hegemônicos, em substituição aos investimentos sociais; por adotarem o modelo “gerencial” como o protótipo para a gestão das IES; por visarem a eficiência e a redução de custos sociais; por darem sustentabilidade aos interesses internacionais e satisfazerem as elites burguesas nacionais; por implementarem na educação as mudanças demandadas pelo setor produtivo, garantindo as determinações dos organismos internacionais através da regulação social e do ajuste ao sistema social das políticas neoliberais.

Alguns textos centram suas análises sobre as propostas do BM para o sistema educacional superior, em especial quando discutem a diferenciação das ofertas desse nível de ensino, a privatização da educação superior, a ampliação da esfera privada e redução da esfera pública e o embaralhamento dessas duas esferas.

Há os que problematizam o cotidiano das instituições de ensino e os novos movimentos, que se estabelecem nas IES, dando um outro ritmo ao trabalho docente, com sérios reflexos em seu trabalho e em sua produção acadêmica. Nesse campo, as análises aproximam-se de Mancebo (2007-b), dentre outros autores, quando destaca: 1) a *precarização* do trabalho docente, vinculada principalmente à baixa remuneração, à fragmentação, à desqualificação e à perda do *status* social; 2) a *descentralização gerencial* que traz uma visão ilusória de colaboração no processo, mas que na verdade esconde a ausência de autonomia com relação ao trabalho; 3) a *submissão aos sistemas avaliativos*, tanto dos docentes quanto das instituições, que tem por finalidade a eficiência e a produtividade do professor; 4) a *flexibilização* do trabalho, tanto no que diz respeito aos contratos de trabalho “precários” quanto no que se relaciona ao crescente número de tarefas, onde o professor deixa de ser responsável apenas pelo ensino e pesquisa, passando a ser um “gestor” de trabalhos burocráticos como relatórios, formulários, pareceres e até captação de recursos; 5) por último, o que talvez englobe todos os itens anteriores, a intensificação e extensão do trabalho (MANCEBO, 2007b).

Ainda problematizando as políticas educacionais, o texto Bianchetti e Machado (2002) apresenta uma preocupação com o “produtivismo acadêmico”, que tem intensificado o trabalho docente, invadido a vida privada, debilitado as ações



coletivas e de solidariedade e reforçado o individualismo, fragilizando o sujeito e levando ao adoecimento. Esse fato se deve às políticas implementadas principalmente nos cursos de pós-graduação, que acabam transformando a pesquisa numa mercadoria submetida às exigências do capital.

Pensando nas restrições das ações coletivas, apenas o texto de Miranda (2006) reflete as mudanças na luta sindical. Ele sinaliza a restrição sindical que não mais luta para transformar a sociedade de classes, voltando seu interesse para as melhorias nas condições de trabalho, ou seja, o “sindicalismo de resultados”. Presos a uma ideologia de interesses burgueses, apoiam o processo de privatização, a defesa da formação para o mercado e a desregulamentação de alguns direitos trabalhistas.

Por fim, há de se ressaltar um aspecto que consideramos não ter sido suficientemente aprofundado nos textos que analisamos: os efeitos psicossociais desencadeados por todas essas mudanças, isto é, o enfraquecimento dos coletivos, a valorização do individualismo, o sofrimento impingido aos docentes, a possibilidade de transformação do processo e o que leva esses profissionais a se manterem na profissão e obter prazer, apesar de todo o mal-estar. Motivada por essa lacuna, pretende-se, agora, a partir da teoria de Dejours e de Barata-Moura, apresentar algumas questões relevantes para se pensar o trabalho docente.

### **3.3 Trabalho docente: sofrimento, alienação ou reconhecimento?**

O tema trabalho foi discutido no capítulo I, onde se analisou que a partir da entrada no capitalismo, o trabalho ganhou um novo contorno: é através do trabalho que o capitalista obtém a mais-valia, ou seja, a mais-valia é o valor que o trabalhador produz além do valor de sua força de trabalho. Com o trabalho assalariado, o trabalhador vende sua força de trabalho que é apropriada pelo capitalista como mercadoria. Assim, tanto sua força de trabalho quanto o produto de seu trabalho deixam de lhe pertencer. E como fica o trabalho para esse sujeito produtor de mais-valia? Sabe-se que o trabalho representa o meio de sobrevivência do indivíduo, assim ele possui uma relação salarial com seu emprego. Mas não é apenas isso. O trabalho implica engajamento do sujeito, desenvolvimento e aplicação da

inteligência, capacidade de pensar, de questionar, de criticar, de interpretar e reagir a situações. Desta forma, o trabalho não representa apenas uma relação salarial ou um emprego, “[...] é um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais)” (DEJOURS, 2004, p.28). Mesmo que o trabalho seja bem realizado, as situações habituais são permeadas de acontecimentos inesperados, por imprevistos. No trabalho docente, que abrange não só a atividade física, mas a atividade intelectual e afetiva, a possibilidade de autonomia é maior, pois o processo de trabalho não se objetiva na mesma dimensão que o processo fabril, onde o trabalho é significativamente objetivado. O trabalho docente apresenta uma atividade relacional intensa que conduz a planejamentos contínuos, avaliações, reorientações de conteúdo e metodologia. Assim, o controle do professor, de sua autonomia em sala de aula, de suas atividades pedagógicas, é difícil e a interferência pode vir do próprio alunado ou dos colegas de trabalho, através de sugestões e críticas quanto ao seu trabalho. “Para compreender, de modo efetivo, o significado do trabalho docente, é preciso destacar a ação mediadora realizada por outro ou outros indivíduos no processo de apropriação dos resultados da prática social” (BASSO, 1998, p.4).

Na tentativa de entender como a dinâmica do trabalho docente e a constituição subjetiva do professor são afetadas pelas transformações do capital, pelas mudanças do mercado de trabalho e pelo processo de intensificação das atividades docentes, optou-se por utilizar a teoria da psicodinâmica do trabalho de Christophe Dejours e a teoria da subjectividade de Barata-Moura. Dejours (2008c), em suas pesquisas de campo<sup>20</sup> em psicodinâmica do trabalho<sup>21</sup>, aponta que na execução do

---

<sup>20</sup> Foi com a intenção de analisar as manifestações psicopatológicas, através de estudos clínicos e teóricos, que um grupo de médicos-pesquisadores liderados por L. Le Guillant fundaram a disciplina denominada psicopatologia do trabalho. Porém, com os estudos desenvolvidos, a equipe foi constatando que, mesmo havendo sofrimento, os trabalhadores não apresentavam problemas patológicos, mas ao contrário, desenvolviam defesas psíquicas para lidar com o sofrimento e continuavam trabalhando. Desta forma, o que passa a ser principal nos estudos é o “enigma” da normalidade, ou seja, como se dá a dinâmica entre o sofrimento e as defesas contra esse sofrimento, como os trabalhadores constroem estratégias individuais e coletivas de defesa para lidar com a compressão patogênica do trabalho (DEJOURS, 2008b).

<sup>21</sup> Adotaram a denominação de psicodinâmica do trabalho, pois passaram a investigar mais o campo da normalidade psíquica e as relações sofrimento/prazer do que o adoecimento psíquico. Passaram a evidenciar o sofrimento e as defesas contra o sofrimento e não mais as doenças mentais. Era a normalidade que passava a ser o foco da atenção, assim como o trabalho e suas relações dinâmicas internas. A análise psicodinâmica está relacionada com “o estudo dos movimentos psicoafetivos gerados pela evolução dos conflitos inter e intra-subjetivos” (DEJOURS, 2008b, p.96).

trabalho há uma parte que não se pode compreender, que não é capturada pelo prescrito, que não pode ser planejada anteriormente. A essa distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real o autor denomina de “enigma” do trabalho. O “enigma” do trabalho é o que não se tem domínio, quando se age, seguindo procedimentos previstos ou quando se tenta lançar mão de conhecimentos já adquiridos. É o descompasso entre o que é prescrito do trabalho e o que se apresenta na prática, na “*organização real*” do trabalho. Portanto, o real do trabalho é definido por Dejours (2007) como o que resiste ao controle, o que não pode ser previsto. Na verdade, seja qual for a organização do trabalho, é humanamente impossível realizar os objetivos da tarefa seguindo meticulosamente as determinações do que é prescrito. “A gestão concreta da defasagem entre o prescrito e o real depende na verdade da ‘*mobilização dos impulsos afetivos e cognitivos da inteligência*’” (DEJOURS, 2007, p.30).

Foi exatamente estudando essa mobilização dos sujeitos que o interesse de Dejours foi canalizado para como esses atores poderiam lidar com esse distanciamento entre o prescrito e o real, ou seja, como poderiam “enfrentar essa distância, *nas condições de negação da realidade* das dificuldades que esta distância lhes causa” (DEJOURS, 2008c, p.131). Assim, o autor apresenta três dimensões que não podem ser completamente prescritas: a engenhosidade, a cooperação entre os trabalhadores e a mobilização subjetiva.

Na engenhosidade Dejours (2008c) argumenta que não é apenas a inteligência cognitiva que entra em cena, mas também a inteligência corporal, necessária para enfrentar esse “enigma” do trabalho. Entre a tarefa (prescrito) e a atividade (trabalho real) é essencial a mobilização do corpo como um todo (físico e cognitivo) para “*enfrentar o que ainda não está dado pela organização (prescrita) do trabalho*” (p.132).

A cooperação, colaboração dos trabalhadores à organização do trabalho, também escapa a uma delimitação prévia. A organização tenta coordenar as atividades em conjunto, “fixa os estatutos, os papéis, os domínios de competência e de autoridade, as responsabilidades de cada um” (p.133). Na verdade, o que a organização faz é antes compartimentar do que unificar. A cooperação depende da disponibilidade dos

trabalhadores criarem entre si “relações intersubjetivas de confiança” e que essas relações estejam apoiadas em fatores afetivos e principalmente éticos.

E desta forma, para que possa surgir a cooperação é necessária uma mobilização subjetiva dos trabalhadores. Mas o que se faz muito importante é que essa mobilização possa surgir de forma “espontânea”, e não através de uma prescrição: a mobilização depende da dinâmica “contribuição/retribuição”. “As contribuições singulares são espontâneas, na medida em que o sujeito espera em resposta à sua contribuição para a organização real do trabalho uma retribuição simbólica em termos de reconhecimento de sua identidade” (DEJOURS, 2008c, p.136). Essa dinâmica apoia-se, portanto, no reconhecimento recíproco.

São, então, os processos intersubjetivos que mobilizam a organização social das interpretações do trabalho pelos indivíduos. Ao se afastar das prescrições o trabalhador abre espaço para a interpretação, quando ocorre a organização do trabalho real. Como cada um constrói suas próprias interpretações, é necessário que aconteça uma relação entre os agentes para que se possa chegar a denominadores comuns. “Construir um compromisso passa *de facto* por um jogo social. *A organização real do trabalho é um produto das relações sociais*” (DEJOURS, 2008b, p.66).

E é através das relações sociais, ou, como Barata-Moura (1997) define, do coletivo, que se torna possível a realização de atividades. Para este autor, o coletivo não existe *a priori*, não tem uma identidade prescrita, nem pronta, acabada, é um processo de construção e constituição permanente, necessário para a organização dos indivíduos. “O coletivo não é, pois, uma ‘coisa’, detentora de uma identidade acabada, cristalizada, definida em algum momento de uma vez por todas, mas *um processo*, no decorrer do qual se forja uma *nova qualidade* de actuação teórica e de intervenção prática” (p.297). Não é apenas porque vivemos em um grupo social, que pertencemos a uma família, uma empresa, uma comunidade, ou uma sociedade, que constituímos automaticamente um coletivo. Para que esse coletivo possa existir é necessária, segundo Barata-Moura, uma *qualidade* essencial para que o relacionamento entre as pessoas seja efetivamente composto. “Esta ‘qualidade’ não é uma propriedade que abstratamente se possui (individualmente, ou por inerente

efeito de associação), mas o resultado de um itinerário que conjuntamente se percorre e toma a cargo, de uma determinada maneira” (p.298-299).

Num colectivo, a unidade fundamental é a do colectivo, não são as múltiplas unidades individuais das pessoas que dele fazem parte. Não se trata de levar ninguém a abdicar da sua individualidade, mas, pelo contrário, de fazer intervir essa individualidade no apuramento funcional material (e não apenas formal) de uma unidade mais rica, mais concreta (p.300). [...] No colectivo, há seguramente lugar para a contradição e para o conflito. [...] A diferença e o conflito têm valor, por um lado, enquanto reflexo de realidades objetivas polideterminadas que urge não ignorar e, por outro lado, sobretudo, enquanto momentos de um processo de esclarecimento das questões (p.301-302).

Portanto, é possível e até produtivo a existência de conflitos, desde que estes sejam esclarecidos e superados, o coletivo não sobrevive com antagonismos ou interesses contraditórios, pois estes acabam minando a base funcional sobre a qual o coletivo se apoia. O que destrói o coletivo não são as diferentes opiniões que podem ser discutidas e elaboradas, mas quando os indivíduos não abrem mão de suas opiniões, não aceitam discutir, debater, e até mesmo mudar de opinião, quando permanecem fechados, herméticos, sem aceitar críticas.

Muitas empresas colocam como uma das principais técnicas da nova gestão o trabalho em equipes. Normalmente as equipes são definidas pelos superiores, e as atividades definidas a *priori*. Porém, segundo Dejours (2008b), a cooperação não pode ser prescrita e não pode ser definida previamente. São necessárias, para que haja cooperação, a vontade coletiva e a liberdade. A cooperação depende da “vontade das pessoas de trabalharem juntas e de superarem coletivamente as contradições que surgem da própria natureza ou da essência da organização do trabalho” (p.69). Para que possa acontecer essa cooperação é primordial que exista confiança entre os indivíduos. Se a organização do trabalho valoriza a individualidade e a competitividade, jamais terá indivíduos que trabalhem com confiança e cooperação. Sendo assim, faz-se necessária a realização de condições éticas: “dimensões irreduzíveis do trabalho que introduzem – na gestão ordinária da organização do trabalho – uma parte que não diz propriamente respeito à técnica” (p.70-71).

Para que ocorra a cooperação é indispensável que exista reciprocidade, ou seja, a cooperação depende da dinâmica entre contribuição e retribuição. O sujeito necessita que seu trabalho seja reconhecido para permanecer mobilizado e

motivado. Esse reconhecimento só pode vir *a posteriori*, ou seja, a experiência compartilhada, o sentido comum só vem após a experiência, é o resultado elaborativo. “Compartilhar só é possível em decorrência de uma construção coletiva ou de uma elaboração coletiva. [...] Não se compartilha a experiência, compartilha-se, *a posteriori*, o sentido comum da experiência” (DEJOURS, 2008h, p.269).

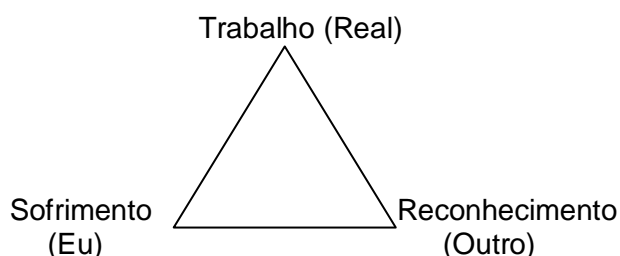
Segundo Dejours (2008b), a retribuição é de “natureza simbólica” e o autor classifica o reconhecimento em duas dimensões: no sentido de *constatação* e no sentido da *gratidão*. O reconhecimento no sentido de *constatação* diz respeito ao “reconhecimento da realidade que representa a contribuição individual, específica à organização do trabalho”, seria o reconhecimento pela contribuição dos trabalhadores em exercer as funções necessárias ao processo de trabalho. Já o reconhecimento no sentido de *gratidão* está relacionado à “contribuição dos trabalhadores à organização do trabalho” (p.73-74).

Para que o reconhecimento seja possível é preciso uma construção cuidadosa dos julgamentos. “Esses julgamentos dizem respeito ao *trabalho realizado*. São proferidos por atores específicos, diretamente engajados na gestão coletiva da organização do trabalho” (2008b, p.74). O autor distingue dois tipos de julgamentos diferentes inseridos como reconhecimento: “o julgamento de *utilidade*”, realizado pelos superiores hierárquicos, pelos subordinados ou pelos clientes, numa “linha vertical”, que consolida a avaliação sobre a qualidade do trabalho realizado pelo sujeito em seu campo e a utilidade social, econômica ou técnica, “valor utilitário da contribuição do sujeito ao reajuste da organização prescrita do trabalho para alcançar a organização real do trabalho” (2008h, p.263); e o “julgamento de *estética ou de beleza*”, realizado pelos colegas de trabalho, pela equipe de trabalho, pelos pares, numa “linha horizontal”. Neste julgamento, o sujeito é reconhecido como possuindo qualidades que o fazem pertencer àquele coletivo, o que o sujeito tem em comum com o grupo de profissão. Mas, além das qualidades comuns, o reconhecimento também objetiva olhar para a originalidade, confere individualidade, para o que o sujeito traz de diferente para a relação. É um julgamento mais específico que possibilita o reconhecimento do trabalho relacionado ao seu autor (DEJOURS, 2008b, 2008f e 2008h).

Barata-Moura (1997) também ressalta a importância da relação entre o coletivo e o individual: “[...] Não há colectivo sem participação dialéctica de individualidade”. O coletivo se constitui pela atividade dos indivíduos, ao mesmo tempo em que os indivíduos constituem sua identidade através do coletivo. O coletivo é um espaço de formação, de desenvolvimento e de trabalho. “O real, na sua concreção processual, acolhe tanto a realidade do individual quanto a do coletivo: não porque as justaponha de um modo não-mediado, mas porque ambas dispõem de objectividade ou fundamento material” (p. 298).

Apesar dos julgamentos serem referidos ao trabalho realizado, e não especificamente à pessoa, todo reconhecimento, mesmo que referido ao trabalho, pode ser inscrito na identidade, “pode ganhar sentido em relação às expectativas subjetivas e à realização de si mesmo” (DEJOURS, 2008b, p. 75). Primeiro, ocorre o reconhecimento do trabalho realizado, depois a retribuição identitária. “[...] A identidade é ela própria um processo também, e um processo eminentemente relacional, social. A nossa identidade pessoal só é no diálogo e na dialéctica com os outros” (BARATA-MOURA, 1997, p.310). As relações sociais são necessárias, são as condições para a constituição da própria identidade.

Retomando a psicodinâmica do trabalho, deve-se destacar a utilização do triângulo da dinâmica da identidade, elaborado por F. Sigaut<sup>22</sup>, para representar como se dá o movimento das forças no trabalho. Para Dejours (2008g), o reconhecimento do eu pelo outro passa, necessariamente pelo trabalho, ou seja, é sempre um reconhecimento do real.



<sup>22</sup> O triângulo contém os termos idealizados pela psicodinâmica do trabalho; entre parênteses colocamos os termos originais de F. Sigaut.

O real do trabalho traz as imposições da organização do trabalho e estas trazem o sofrimento. O sofrimento vem porque o sujeito teme não satisfazer as imposições do ritmo de trabalho, de formação, de adaptação à “cultura” organizacional; não estar de acordo com as exigências dos clientes, dos patrões e, a mais perversa, do mercado (DEJOURS, 2008g).

Segundo Dejours (2007), todo trabalho gera sofrimento, mas a possibilidade de mudar o sentido desse sofrimento está relacionada com o reconhecimento do outro; é este que pode transformar o sofrimento em prazer. “Sem o reconhecimento, não pode haver sentido, nem prazer, nem reapropriação em relação à alienação. Sem reconhecimento só há sofrimento patogênico e estratégias defensivas [...]” (2008h, p.262). O sofrimento no trabalho está presente em todas as situações, quando o sujeito se encontra diante do “conjunto de constrangimentos sistêmicos e técnicos”. É, portanto, o sofrimento no trabalho que dá sentido ao reconhecimento, “a retribuição simbólica acordada pelo reconhecimento provém da produção do sentido que ela confere à vivência no trabalho” (DEJOURS, 2008b, p.76). A transformação do sofrimento em prazer é o sentido do trabalho que pode ser construído pelo reconhecimento.

A grande maioria dos trabalhadores se esforça para realizar um bom trabalho e é esse investimento pessoal que necessita de reconhecimento. Quando essa contribuição não é notada ou é negada pelo grupo, pode levar a um sofrimento intenso, danoso para a saúde mental de qualquer trabalhador. “O reconhecimento não é uma reivindicação secundária dos que trabalham. Muito pelo contrário, mostra-se decisivo na dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade no trabalho” (DEJOURS, 2007, p.34). Assim, o sentido que o sofrimento pode tomar depende consideravelmente do reconhecimento. Quando um trabalho é reconhecido, está implícito o reconhecimento também das angústias, dúvidas, desmotivações que estiveram presentes durante todo o processo. O reconhecimento mostra que o sofrimento não foi em vão e que esse reconhecimento pode ser posteriormente reintegrado “pelo sujeito ao plano da construção da identidade. E isso se traduz afetivamente por um sentimento de alívio, de prazer, às vezes de leveza d’alma ou até de elevação. O trabalho se inscreve então na dinâmica da realização do eu” (p.34). Quando o sujeito não consegue usufruir da gratificação do reconhecimento do seu trabalho, não consegue também obter



sentido na sua relação com o trabalho, ocorre apenas o sofrimento. “Sofrimento absurdo, que não gera senão sofrimento, num círculo vicioso e dentro em breve desestruturante, capaz de desestabilizar a identidade e a personalidade e de levar à doença mental” (p.35). Para Dejours, como o reconhecimento dificilmente é outorgado satisfatoriamente, o sofrimento no trabalho pode, assim, levar a várias manifestações psicopatológicas.

Como o reconhecimento não é dado *a priori*, ele precisa ser conquistado a cada procedimento executado, é o trabalho e as condições estabelecidas em seu espaço que fazem a mediação necessária para que a energia pulsional possa, através da sublimação<sup>23</sup>, ser canalizada para o prazer. “A sublimação é um processo notável, que permite transformar sofrimento em prazer, a partir de algumas modalidades e pela interferência de mediações que opõem claramente o sofrimento ao masoquismo” (2008f, p.207). Desta forma, o trabalho não é apenas infelicidade, ele pode ser produtor de saúde e gratificação quando fortalece a identidade do sujeito através das “condições de validação social da sublimação”. Nesse processo intersubjetivo o outro é necessário para que se estabeleça o sentimento de filiação. A validação carece de um coletivo, pois é através dele que se torna possível o reconhecimento.

Quando o sujeito lança mão da sublimação como defesa psíquica, ele tem a possibilidade de se apropriar de novas possibilidades para “a dialética desejo/sofrimento”. Quando “a defesa contra o sofrimento é a repressão aos impulsos, a auto-aceleração ou a ideologia defensiva da profissão, que subtrai os desejos do indivíduo”, o que se fortalece é “o desenvolvimento de uma lógica da alienação na vontade do outro” (2008d,p.152). Aqui Dejours diferencia dois caminhos que a defesa pode tomar: o da sublimação e o da repressão das pulsões. A sublimação “assegura, em relação ao sofrimento, uma saída pulsional que não faz desmoronar o funcionamento psíquico e somático, enquanto a repressão é limitante para o jogo pulsional” (p.154). Apesar de o desejo ser individual, a cooperação, as defesas coletivas oriundas da sublimação possibilitam uma relação de continuidade com o mesmo; já as defesas adaptativas, que reprimem o jogo pulsional, cortam a

---

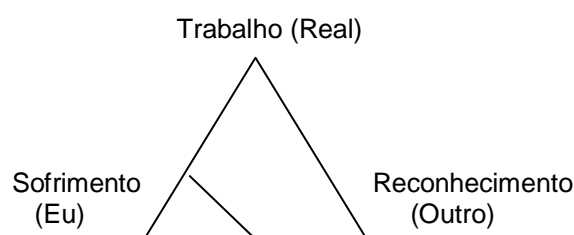
<sup>23</sup> “A sublimação supõe uma renúncia à meta sexual inicial da pulsão, assim, trata-se de uma dessexualização da pulsão e de sua substituição por uma atividade socialmente útil, que toma o lugar da meta primeira da pulsão” (DEJOURS, 2008f, p.208).

expressão do desejo. Assim, “o trabalho [através de seus coletivos] é o único mediador eficiente possível do desejo no campo social, ou, em outros termos, seria o intermediário insubstituível entre o inconsciente e o campo social” (2008d, p.157).

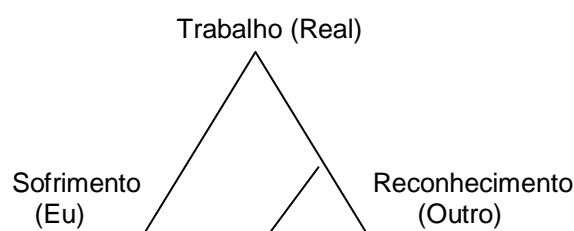
Se a dinâmica do reconhecimento está paralisada, o sofrimento não pode mais ser transformado em prazer, não pode mais encontrar sentido: só pode gerar acúmulos que levarão o indivíduo a uma dinâmica patogênica de descompensação psíquica ou somática. [...] Se falta reconhecimento, os indivíduos engajam-se em estratégias defensivas para evitar a doença mental, com sérias consequências para a organização do trabalho, que corre o risco de paralisia (DEJOURS, 2008b, p.79).

O adoecimento psíquico e a alienação não dependem da violência e compressão exercidas sobre o sujeito pela realidade do trabalho, mas, segundo Sigaut (*apud* DEJOURS, 2008b), dependem do isolamento de um dos três termos (Real, Eu ou Outro) dos demais. Sigaut, em sua análise, define três tipos de alienação de acordo com o isolamento de cada termo.

Na “alienação mental”, o indivíduo perde contato com o real do trabalho e com o reconhecimento do outro. Encontra-se, portanto, na “solidão da loucura clássica” (2008b, p.99).



Na “alienação social”, apesar do eu manter uma relação com o real do trabalho, ele não é reconhecido pelo outro, desta forma está sentenciado à “solidão alienante” (2008b, p.100), a de conduzir sozinho seu relacionamento com o real. Ela encontra a sua base no não-reconhecimento.



Quando o trabalhador vivencia uma experiência fidedigna, obtida através da experiência do real, mas que não é reconhecida pelos demais, ele se encontra sozinho, incomunicável, desacreditado, podendo duvidar da validade de sua experiência. Correndo o risco de duvidar de si próprio e da sua identidade, este trabalhador pode ainda

[...] entregar-se à loucura que poderá ser confundida com uma espécie de alienação mental, quando vier a protestar ou a reclamar o que considera como de direito – paranoia – ou acabar perdendo a confiança em si e a duvidar da realidade com a qual está confrontado, uma vez que ninguém a reconhece – depressão (DEJOURS, 2008b, p.100).

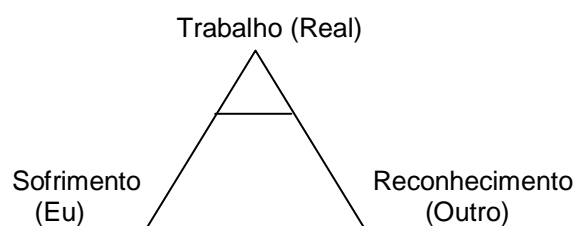
É a alienação social que encontramos, quando com as mudanças do mundo do trabalho se estabelece o modelo de competências, que prioriza o individual, isolando o sujeito. Retirando o sentido do coletivo, do que é constituído socialmente, coloca-se no trabalhador, no indivíduo, a possibilidade de conquistas e sucesso. A teoria das competências é supervalorizada com o objetivo de levar o trabalhador a se preocupar em desenvolver suas habilidades potenciais, sua capacidade de mudança e inovação, de ser polivalente, porém na verdade, o que se elimina ao se desfazer os laços sociais é a confiança, a lealdade, a cooperatividade. A flexibilidade e a competitividade está associada à fragmentação, à indiferença, à “banalização” do que é injusto. Segundo Dejours (2008b), quando os vínculos são eliminados o que ocorre é um vazio, que normalmente é preenchido pelo medo e pela desconfiança.

O modelo (neoliberal) traz a “ilusão” de independência de autonomia dos indivíduos, instiga a competitividade entre os indivíduos como uma forma de liberdade, mas o que se percebe é que essa suposta liberdade é identificada muito mais como indiferença, como uma alienação que leva a reprodução de um modelo de sociabilidade que supervaloriza o individualismo; as pessoas (os trabalhadores) acreditam que estão fazendo suas escolhas pessoais, que são proprietários de seus produtos e de si mesmo, buscando seus interesses egoístas e privados, mas na verdade estão reproduzindo um modelo pré-determinado. Sem a consciência e identidade de trabalho sentem-se vazios e, para preencher esse vazio, internalizam os valores ideológicos neoliberais, tais como consumo, competição, individualidade, e cada vez mais se afastam do coletivo, espaço que possibilita mudanças.

Dejours (2008g) mostra que a alienação social não afeta apenas a vítima em evidência, ao sujeito que passou a ser visto por todos como um desequilibrado, mas ao coletivo como um todo, pois, “ao fugir à luta coletiva pelo reconhecimento do real, eles afastam-se de si próprios” (p.228). Ao consentirem com tal processo através do afastamento e da evasão, estão traindo a si mesmos.

O aniquilamento dos vínculos que os indivíduos do coletivo fundam a partir de seu conhecimento compartilhado sobre o real, obtido pela experiência comum do trabalho deixa um *vazio*. E esse vazio é preenchido insensivelmente pelo *medo* e pela *desconfiança*, um ressentimento que surge entre os indivíduos de um grupo que perdeu a trama constitutiva de um coletivo, de uma equipe ou de uma comunidade (DEJOURS, 2008g, p.228).

Por último, a “alienação cultural” ocorre “quando o indivíduo faz com que seus atos sejam reconhecidos pelo outro, mas esse reconhecimento ocorre em um mundo psíquico que perdeu seus vínculos com o real” (p.100).



É uma alienação que ocorre quando há uma ruptura coletiva do vínculo com o real, ou seja, quando o reconhecimento mútuo entre o eu e o outro se institui sem o contato com o real. “O reconhecimento faz-se, então na ilusão, ou mesmo num delírio coletivo” (DEJOURS, 2008h, p.256). Quando um governo, preocupado com as questões de gestão, de qualidade total, de redução de gastos públicos, não toma conhecimento da realidade do trabalho, dos problemas que afetam os trabalhadores e, no estudo em questão, os docentes de ensino superior; quando os professores, em posição de completa alienação cultural, naturalizam os problemas sociais e de saúde que vão se avolumando, estamos diante de um quadro grave de alienação. “A alienação, quando toma a forma de uma denegação coletiva do real, anuncia o risco de uma reviravolta da ação humana contra o próprio ser humano” (2008g, p. 230). A origem psicológica de tal denegação está no “sofrimento ético”, ou seja, um conflito entre os valores morais e a imposição de se compactuar de acontecimentos que se desaprova. Segundo o autor seria, também, uma traição consigo mesmo.

Necessárias à proteção da saúde mental contra os efeitos deletérios do sofrimento, as estratégias defensivas podem também funcionar como uma armadilha que insensibiliza contra aquilo que faz sofrer. Além disso, permitem às vezes tornar tolerável o *sofrimento ético*, e não mais apenas psíquico, entendendo-se por tal não o sofrimento que resulta de um mal padecido pelo sujeito, e sim o que ele pode experimentar ao cometer, por causa de seu trabalho, atos que condena moralmente (DEJOURS, 2007, p.36).

É, portanto, na exploração das defesas que surge o processo de alienação do ponto de vista psicológico. As defesas podem impedir o sujeito de ter consciência das relações de exploração e este fato já tem levado a organização a explorar o

sofrimento e as defesas em prol da produtividade. Dejours (2008d) aponta o curso que podem tomar as estratégias defensivas: com o sofrimento o sujeito mobiliza uma defesa protetora, se neste momento não encontra o reconhecimento e a possibilidade de cooperação, essa defesa vai se transformando em defesa adaptativa e, progressivamente, em defesa explorada. É nesse momento que emerge o processo da alienação. O sofrimento não mais pela perspectiva da psicodinâmica, mas pela perspectiva da psicopatologia, pode gerar um processo de alienação da adaptação, da exploração, da impossibilidade de emancipação.

Para o autor, suas pesquisas sobre a psicodinâmica do trabalho têm apontado que “as motivações subjetivas do consentimento (isto é, derivadas do sujeito psíquico) têm um papel [...] decisivo, se não determinante” (2007, p.17). Apesar de nos causar sofrimento, é exatamente através desse sofrimento que se estrutura a tolerância para tomar parte do sistema. E numa “bola de neve”, essa engrenagem gera um sofrimento cada vez maior entre os que trabalham. “O sofrimento aumenta porque os que trabalham vão perdendo gradualmente a esperança de que a condição que hoje lhes é dada possa amanhã melhorar” (p.17). Quanto mais produzem e quanto mais se individualizam e evitam a colaboração com seus colegas de trabalho, mais estes os ameaçam e se tornam competitivos na busca do sucesso.

Os que trabalham vão cada vez mais se convencendo de que seus esforços, sua dedicação, sua vontade, seus “sacrifícios” pela empresa só acabam por agravar a situação. [...] Assim, entre as pessoas comuns, a relação para com o trabalho vai se dissociando paulatinamente da promessa de felicidade e segurança compartilhadas: para si mesmo, primeiramente, mas também para os colegas, os amigos e os próprios filhos (p.17).

O sofrimento ocorre porque seu esforço no trabalho é cada vez maior e a satisfação de suas expectativas de retorno material, de reconhecimento social, de realização afetiva e política é cada vez menor. Esse sofrimento pode, portanto, levar a consequências severas para a saúde física e psíquica desse trabalhador. Um fator importante que reforça o sofrimento no trabalho tem sido a constante ameaça de desemprego. Sabemos que quem perdeu o emprego sente-se excluído, à margem da sociedade, e esse processo de dessocialização atinge a própria identidade do sujeito, levando ao adoecimento também. Não considerar os problemas que podem surgir com o desemprego, ou seja, a “alienação da patologia proveniente do desemprego” (DEJOURS, 2008c, p.141) exclui o sujeito das relações com o coletivo

e com a sociedade, colocando-o na marginalidade e no isolamento, levando-o a alienação social e cultural.

Dejours (2007) chama a atenção para a clivagem que existe entre a percepção do desemprego, da pobreza, da exclusão social e da desigualdade social como sofrimento e injustiça social ou como apenas sofrimento.

Dejours (2007) chama a atenção que, para muitos cidadãos, o desemprego, a pobreza, a exclusão social e a desigualdade social são percebidas como sofrimento, mas sem a compreensão que estes fatos estariam também relacionados com uma injustiça social. Na verdade, esse ponto de vista sobre as questões sociais sinalizaria “uma clivagem entre sofrimento e injustiça” (p.19). Muitas pessoas não conseguem entender que esses fatos seriam uma injustiça, e como tal, seria necessária uma atitude de solidariedade, de protesto, de “mobilização numa ação política” (p.19). Visto como sofrimento, apenas pode mobilizar o sentimento de compaixão, pena ou benevolência. Para o autor, o sofrimento somente levaria a uma ação mobilizadora quando fosse percebido também como injustiça. Reforça ainda que as pessoas que fazem essa dissociação, frequentemente apresentam uma posição de *resignação*. “Segundo essa concepção, não haveria injustiça, mas apenas um fenômeno sistêmico, econômico, sobre o qual não se poderia exercer nenhuma influência” (p.20).

E é em função da redução de mão de obra, da intensificação e extensão das jornadas de trabalho que o individualismo e a competitividade ganham cada vez mais espaço. Segundo Iamamoto (2008), ao se supervalorizar o capital, o humano se banaliza e o trabalho se torna invisível, visto que, a indiferença surge como o sentimento condizente com a desvalorização das necessidades sociais e dos valores de uso.

O discurso economicista, portanto, ao atribuir a desventura à causalidade do destino reforça a inclusão dos indivíduos à resignação ou à ausência de repulsa e de ação coletiva. Para Dejours (2007), a adesão a esse discurso é vista pela psicodinâmica do trabalho como um processo de “*banalização do mal*”, assim como a “*banalidade de um processo*” necessário à concretização e à estabilidade do sistema liberal econômico, que nas últimas décadas, em função das mudanças políticas,

econômicas e sociais verificadas tem tornado mais visível o exercício do mal praticado por alguns contra a maioria da população.

[...] A exclusão e a adversidade infligidas a outrem em nossas sociedades, sem mobilização política contra a injustiça, derivam de uma dissociação estabelecida entre adversidade e injustiça, sob o efeito da banalização do mal no exercício de atos civis comuns por parte dos que não são vítimas (ou não o são ainda) e que contribuem para excluir parcelas cada vez maiores da população, agravando-lhes a adversidade (p.21).

O autor complementa a crítica da adesão incondicional ao discurso economicista dizendo que esta posição não resultaria apenas da resignação ou da verificação de incapacidade perante um processo que se eleva acima de nós, mas também funcionaria “como uma *defesa* contra a consciência dolorosa da própria cumplicidade, da própria colaboração e da própria responsabilidade no agravamento social” (p.21).

Para Dejours (2007), desde a crise da década de 1970, e principalmente nos anos 1980, não foi somente o índice de desemprego que aumentou, mas também a desregulamentação dos direitos sociais, assim como a terceirização e automação e as novas formas de gestão implantadas. Todos esses acontecimentos têm atuado para dificultar os laços de solidariedade de classe, reforçando de maneira mais intensa a individualização e conseqüente precarização do trabalho. E o que Dejours (2007) nos chama atenção é que a tolerância à injustiça não se deu em função da reviravolta econômica, mas pela ausência de “reações coletivas de mobilização”, “[...] É justamente a falta de reações coletivas de mobilização que possibilita o aumento progressivo do desemprego e de seus estragos psicológicos e sociais, nos níveis que atualmente conhecemos” (p.24). E ainda questiona: não seria a denúncia contra a brutalidade das relações trabalhistas uma forma de “civilizar” as reações de indignação, de habituar a sociedade civil com a adversidade e reforçar a resignação? Para Barata-Moura (1997), “[...] o apelo ao individualismo destina-se fundamentalmente a justificar – e a tornar mesmo ‘aceitáveis – a *desigualdade*” (p.329).

Os que estão trabalhando, ao presenciarem essa desigualdade, o aumento dos casos de demissão, de exclusão, de pobreza, também sofrem intensamente. Na verdade, o aumento considerável de desemprego leva o trabalhador a sofrer e suportar determinadas situações de trabalho. “A banalização do mal repousa

precisamente sobre um processo de reforço recíproco de umas pelas outras” (DEJOURS, 2007, p.27), ou seja, o aumento do desemprego leva ao medo da exclusão que leva à aceitação da exploração do trabalho e, tudo isso conduz ao sofrimento.

Assim, as dificuldades em nosso momento histórico têm levado a um adoecimento maior visto que as estratégias coletivas de defesa estão cada vez mais sendo desgastadas. “[...] todas as formas clássicas de solidariedade [incluindo aqui os sindicatos] estão em processo de desestruturação – e não apenas as estratégias coletivas de defesa” (p.19). As pessoas se encontram cada vez mais sós diante da compressão das novas formas de trabalho e, sem a solidariedade dos colegas é psicologicamente mais difícil suportar a injustiça. “Todas as novas patologias relacionadas com o trabalho, hoje, são, antes, patologias da solidão” (2008a, p.19). Ao se desestruturar a solidariedade se destrói também o poder de crítica social, de luta contra a dominação.

Enfraquecendo por todos os meios a consciência de classe, minimizando (por exemplo, nos grandes meios de comunicação social) e combatendo (por intermédio de medidas repressivas várias, tanto impositivamente aparentes como subtilmente invisíveis) a força do colectivo, procura atomizar a classe operária e induzir uma imaginária situação em que, no fundo, estando cada um contra todos, ou não conseguindo sequer identificar com clareza contra quem e contra quem é que está, acaba por desesperadamente pretender safar-se sozinho, por fracassar, e por resignar-se. Se as coisas correrem mal, no final de contas, ninguém se deverá queixar, porque são as contrapartidas “naturais” do *risco*, que todos começaram por aceitar como regra básica para a grande miragem do sucesso individual rápido e sobreabundante (BARATA-MOURA, 1997, p.333).

Para Dejours (2008e), além da individualização, a hiperatividade é também uma das consequências que vem ganhando espaço com a desestruturação das defesas coletivas e da solidariedade. Ela está relacionada tanto com a quantidade de horas trabalhadas quanto com a intensificação do trabalho, quando o próprio trabalhador reconhece não conseguir dar conta de cumprir todas as exigências assim como também não consegue diminuir a carga de trabalho que julga excessiva. “Mas o fato é que a partir de um certo nível de intensidade [...] a atividade entra em concorrência com a subjetividade. A sobrecarga de trabalho coloca em perigo as condições necessárias ao jogo do fantasma, da imaginação e da afetividade” (2008e, p161). Como consequência desse processo encontramos o adoecimento psíquico como o



estresse, e o mais comum e conhecido denominado *burn-out*<sup>24</sup> (ou *burnout*), assim como também problemas físicos como as lesões por esforço repetitivo (LER, denominada atualmente como DORT – Distúrbio Osteomuscular Resultante do Trabalho) e os acidentes cardiovasculares. Os problemas referentes à saúde psíquica são muito comuns nos docentes por atuarem em ambientes e atividades que envolvem principalmente o trabalho intelectual e emocional. Esses problemas revelam o efeito do trabalho intelectual prolongado, submetido a intensas cobranças por resultados, flexibilidade, polivalência, versatilidade e responsabilidades.

Porém, Dejours (2008e) continua sua argumentação sinalizando que além dos comprometimentos citados acima, a hiperatividade pode ser uma defesa contra o sofrimento que pode levar à alienação. “A origem da sobrecarga de trabalho [...] estaria na organização do trabalho e na aplicação de uma estratégia de sujeição dos trabalhadores, propositadamente orquestrada com a utilização de métodos gerenciais específicos” (p.169). Frequentemente o trabalhador, apesar de reconhecer a sobrecarga e a exploração, não consegue se desvencilhar da relação de trabalho, pois reconhece que tem muito a perder. Isto porque além do trabalho ser “um ganha-pão”, é também o espaço que possibilita o reconhecimento social, que confere ao sujeito seu “estatuto profissional”, sendo “mediador essencial da construção da identidade psicológica” (2008e, p.171) e também um meio para a emancipação. O que ocorre, portanto, é tanto um progresso da dominação quanto um processo de desestruturação do “viver-junto”. Dejours (2008g) chama a atenção que com o isolamento, com a solidão, desaparece também “o ‘chão’ do sentido comum [e] ainda a *confiança*” (p.226).

Para a grande maioria das pessoas ter acesso a um emprego é ter meio de sobrevivência e convivência social. Além disso, o trabalho também garante alguns direitos de proteção social e de assistência à saúde, assim como corresponde à necessidade de filiação social. Este fato ficou muito claro no texto analisado sobre as cooperativas de professores, pois esses profissionais se sentem desvalorizados, explorados, excluídos do mercado de trabalho. Assim, Dejours (2007), através da tese sobre a “centralidade do trabalho” mostra que o trabalho é importante para a formação do espaço público, visto que a função do trabalho não é só a produção,

---

<sup>24</sup> “Expressa o esgotamento emocional e físico causado por um estresse contínuo e prolongado”. (Dejours, 2008d, p.165)

mas a convivência. A centralidade do trabalho é verificada na relação do singular com o coletivo, da subjetividade com o campo social, entre a esfera privada e a esfera social.

Ora, viver junto não é produto de geração espontânea; pressupõe uma atenção em relação ao outro, um respeito pelo outro e contribuições extremamente complexas por parte de todos, na luta contra o poder dos interesses privados. O trabalho é mesmo, certamente, o *locus* principal em que se realiza o aprendizado da democracia. Mas, se a renovação do viver junto fracassa, então o trabalho pode se tornar uma perigosa força de destruição da democracia e de difusão do cinismo e do cada-um-por-si (DEJOURS, 2007, p.20).

Assim, o individualismo seria uma “derrota e não um ideal”, pois a solidão, o isolamento, a ausência de solidariedade, reforçam o retraimento à esfera privada e o essencial para a luta pela saúde seria a cooperação e a solidariedade na elaboração das estratégias de defesa.

Barata-Moura (1997) reforça também que com a política de quebra de coletivos o que se solidifica é a individualização das relações de trabalho. Não interessa às classes dominantes que se constituam coletivos, que os sujeitos deixem de ser egoístas, individualistas, que pensem apenas em seus interesses privados, pois através da alienação é muito mais fácil manter a dominação e a pressão sobre os trabalhadores. A individualização, portanto, não se dá pelo próprio viver, mas deriva da nossa forma atual de sociabilidade, é um devir do sistema capitalista, um produto histórico. Assim, o individualismo, o não pertencimento a um contexto social e histórico é um mito que o liberalismo pretende que se continue acreditando.

Na substituição dos processos de avaliação do modelo taylorista/fordista e dos princípios da administração científica se instalou um novo método que Dejours (2008a) chama de “avaliação individualizada dos desempenhos” (p.20). Neste método se intensificam as avaliações individualizadas, a valorização das competências, a gestão por metas e objetivos, a competitividade. Com essas técnicas, o novo modelo de gestão coloca os trabalhadores em competição permanente, reforçando a solidão, o isolamento, a desconfiança. A avaliação individualizada leva à concorrência e à competição generalizada. Essa competição arrasta as relações de trabalho para transformações profundas, ela deteriora as relações sociais, leva a um controle dos colegas para não se perder o cargo que ocupa ou para não perder o poder que se tem. “A individualização cede então

espaço a uma política do “cada-um-por-si”, levando mesmo a condutas desleais entre colegas, a desconfiança instala-se entre o conjunto dos agentes” (DEJOURS, 2008g, p.233). Esse processo reforça o que Dejours já denominou acima de *patologias da solidão*, ou seja, se destrói a confiança e a solidariedade e, quebrando os vínculos sociais, se abre espaço para a “sobrecarga de trabalho”, para a exploração, para a pressão.

Em virtude de todo esse processo de resignação e defesa, Dejours (2007) ressalta a dificuldade de mudanças em curto prazo para a superação do infortúnio levado a cabo pelo liberalismo econômico no momento histórico atual. Acredita ser esta ação possível, porém para que possa ocorrer “seria necessário criar condições de mobilização que não parecem viáveis sem um período prévio de difusão e debate das análises sobre a banalização do mal. Pois creio poder afirmar que a maioria de nós participa dessa banalização” (p.22). Ou seja, apenas conhecendo sua engrenagem é possível exercer algum controle sobre esse processo. Sendo assim, a mudança desse processo, para mais ou para menos, depende de nosso interesse. “[...] esse processo pode ser interrompido, controlado, contrabalançado ou dominado por decisões humanas que, evidentemente, também implicariam responsabilidades” (p.22).

Desta forma, o trabalho pode ser organizado de forma diferente da que temos atualmente, “[...] o trabalho pode ser mediador de emancipação, e não apenas de alienação” (p.22). Para isso é necessário que lideranças e sindicatos “estejam aptos para pensar a ação e sustentar seus propósitos. O poder de ação está sempre do lado daqueles que pensam” (p.23). Para Barata-Moura (1997), apesar de não se poder negar a individualidade, não é ela que possibilita que se transforme a história, ou seja, é apenas através das relações sociais, do coletivo que a emancipação, uma transformação social, é possível. A superação do desenvolvimento da individualidade e da sociabilidade alienada é imprescindível para que tenhamos homens livres e proprietários de si mesmos, a emancipação humana só será possível ao se superar a forma de sociabilidade atual.

Ao fechar este capítulo é importante reforçar que o trabalho é o meio que possibilita a realização de si, é o mediador da emancipação do sujeito, porém, ele só atinge esse patamar com a constituição do coletivo. O coletivo é um espaço de formação,

de desenvolvimento e de trabalho. Na verdade, a ANPEd deveria pensar-se dessa forma. As atividades institucionais, no espaço da associação, deveriam possibilitar, e em algumas situações tem possibilitado, a edificação de um lugar de discussão onde se poderia constituir um espaço público estruturado para se debater temas relacionados à educação. Segundo Dejours (2008f) é através dessas atividades institucionais que solidificamos o espaço social onde o processo de sublimação de nossa profissão possa se estabelecer, isto é, o espaço onde nos engajamos na ação para o reconhecimento social de nosso trabalho por nossos colegas e pela sociedade. A satisfação que conquistamos com o nosso trabalho, a solidificação de nossa identidade docente, está relacionada com o fortalecimento social dos processos de sublimação. “O sofrimento, o prazer, a sublimação e a identidade implicam a mobilização de procedimentos que dizem respeito à *ação no campo social*” (p.215). “São exatamente as mesmas condições de todos os coletivos, ou seja, compartilhar de um conjunto de normas e de valores que enquadram nossa prática profissional; [...]” (p.213). São estas normas, constituídas coletivamente, que nos possibilitam avaliar nossos colegas e sermos por eles avaliados através de uma ação ética e social, e não apenas de um julgamento afetivo e subjetivo.

Assim, os artigos escritos em uma associação que se preocupa com os caminhos da educação é também uma forma de tornar consciente e se refletir sobre os problemas que vêm afetando o trabalho docente. É o reconhecimento que a comunidade dá a essas publicações que tem reforçado o valor da entidade, assim como tem feito muitos profissionais produzirem mudanças em seus espaços de trabalho. Esse processo institucional pode ajudar a estabelecer o sentido de nosso trabalho e possibilitar nossa própria saúde mental. É exatamente o pertencimento a uma comunidade que possibilita sermos reconhecidos, saber que nosso trabalho é útil, válido e legítimo. Assim é imprescindível o julgamento de nossos pares, pois a marginalização pode nos levar a uma crise de identidade e ao adoecimento psíquico.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo constatou que não se pode discorrer sobre as questões que influenciam a subjetividade do trabalhador docente sem compreender as múltiplas determinações que influenciam o projeto social e econômico do país e como estas trazem consequências para as reformulações que vem sendo realizadas na educação superior brasileira. A análise realizada da acumulação capitalista considerou que na exploração capitalista sob a forma de trabalho assalariado se constitui a desigualdade social, pois ela é gerada no ato de compra e venda da força de trabalho. Essa desigualdade é a essência do capitalismo que não vive sem a exploração e a desigualdade. Mesmo na era do modelo taylorista/fordista, mesmo se considerarmos os países do Primeiro Mundo, nos quais as ações estatais se faziam mais presentes, com algumas garantias como prosperidade material e direitos trabalhistas, os trabalhadores nunca tiveram o controle do sistema econômico em suas mãos.

A crise de acumulação dos anos 70 traz uma nova forma de organização política social e econômica do capital, o modelo de “acumulação flexível”, conforme designado por Harvey. Este modelo de flexibilização apresenta como exigências para os trabalhadores: a produtividade, a competitividade, a agilidade e a inovação. Essas exigências trouxeram, na verdade, intensificação do trabalho; aumento da jornada de trabalho; aceleração na desqualificação e requalificação para atender as novas exigências; aumento de trabalho e de responsabilidades; intensas pressões; menores ganhos de salários reais; altos níveis de desemprego; enfraquecimento sindical; intensificação da mão de obra excedente e aumento da competição. Novamente, o controle do sistema econômico não está nas mãos dos trabalhadores. Essa mudança apenas acentuou a desigualdade de renda, a pobreza e o desemprego. Esses fatores são reforçados pelo capital financeiro que, na sua proposta de mundialização, tem o discurso de homogeneização econômica e ideológica, mas, na verdade, só mantém seu poder em função das desigualdades econômicas e sociais.

Ao se recorrer aos estudos de Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira sobre a formação econômica-social brasileira se comprova que as burguesias dependentes nunca tiveram intenção de construir um projeto nacional, satisfazendo-se com o que é repartido com os setores externos. São estes que decidem e “ditam” como devem ocorrer as transformações econômicas. Como principais representantes desses setores externos temos o FMI e o BM, OMC. Assim como não há interesse dos setores internacionais em propiciar o crescimento e desenvolvimento dos países dependentes, também não há interesse das burguesias internas em constituir uma base para a expansão social competitiva. O Estado introduz regras a favor do capital financeiro e assim, continua forte ao impor suas políticas para redução dos gastos públicos, como o desmonte e a privatização dos bens públicos e a mercantilização dos serviços. Reduz apenas sua preocupação social, direcionando os fundos públicos para investimentos privados e formando um exercito industrial de reserva necessária à sobrevivência do capital. Afasta-se da regulamentação econômica deixando-a livre para o próprio mercado.

Desta forma, constata-se que o processo de privatização dos bens públicos que se intensifica na década de 1990 e as restrições dos gastos sociais comprovam a submissão do Estado brasileiro aos interesses econômicos e políticos do capital financeiro. Mesmo com a crise de 2008, onde alguns retornam ao Estado como solução, as ações implementadas voltam-se para “salvar” o mercado financeiro. Enfim, o Estado continua presente para dar sustentabilidade ao capital financeiro, seja desregulamentando, seja regulamentando. É o Estado quem provê as condições estruturais para a manutenção do capital e com isso, mais uma vez, a crise acentua as desigualdades, a pobreza e o desemprego, sendo os trabalhadores os mais prejudicados.

O que se constatou é que a ideologia neoliberal, e sua defesa da “liberdade”, finge defender o espaço dos indivíduos, mas na verdade defende o espaço do mercado, os lucros das grandes empresas, o processo de acumulação de renda e reduz as políticas sociais e os direitos trabalhistas, promovendo a exclusão social. Minimizando as boas qualidades do Estado e maximizando as qualidades do privado, o liberalismo busca legalizar o processo de aumento dos lucros das grandes empresas, promovendo o processo de acumulação de renda, ao mesmo tempo em

que elimina os direitos dos trabalhadores formais e produz a exclusão social. No plano mundial, incluindo América Latina e Brasil, as reformas sociais, de acordo com o pensamento liberal, passaram a ter um conteúdo mercantil, de desregulamentação, tendo como preceitos: a abertura dos mercados, a flexibilização do trabalho, a privatização dos serviços sociais como a educação e a saúde. Assim, defendeu-se nesta tese que a polaridade que se constitui não se estabelece entre o Estado (supostamente público) e o privado (supostamente representante do indivíduo), mas entre o público e o mercantil. O privado é visto como o espaço de liberdade, do que é eficiente, do dinamismo; e o Estatal é visto como o que é ineficiente, burocrático, corrupto e opressor (esse fator extremamente relacionado a ditadura militar).

O Banco Mundial, fiel representante do ideário neoliberal, apresenta como recomendações em seus relatórios (1994, 1997, 2000 e 2001) que o Estado deve aumentar sua eficiência ao delegar aos setores privados a promoção do desenvolvimento. Recomenda que o Estado deve tornar-se parceiro do Capital e assim, facilitar a implantação e adaptação de instituições ao Capital.

Neste contexto a universidade brasileira nasceu articulada a um padrão de dependência socioeconômica, política, assim como educacional e cultural. Desde seu início não houve uma preocupação com a formação crítica e científica, visto que o investimento em pesquisa era mínimo. O que se observa é que desde seus primórdios, a universidade brasileira tem por objetivo a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Segundo Fernandes, a filosofia privatista está presente no Brasil desde a constituição da escola superior tradicional. A ambiguidade e contradições presentes no texto da lei, valorizando a “liberdade” de ensino, possibilitou que a escola pudesse ser pensada como uma empresa lucrativa, que servia à reprodução do capital através da reprodução ideológica e da reprodução da força de trabalho.

O que se comprova é que os governos neoliberais no Brasil implementaram suas políticas públicas de acordo com os interesses econômicos e financeiros, em substituição aos investimentos sociais. A forma de administração política e econômica no modelo “gerencial”, sempre compactuando com as diretrizes dos organismos internacionais, visam à eficiência pragmática e à redução de custos

sociais. O Estado atua através de leis, medidas provisórias, decretos e portarias para dar sustentabilidade aos interesses internacionais e satisfazer as elites burguesas nacionais. As análises realizadas indicam que o eixo básico das reformulações legais está a inserir a educação no setor de serviços não exclusivos do Estado com a designação de verbas públicas para o setor privado, assim como com o incentivo ao financiamento privado no interior das instituições públicas, diluindo os limites entre o setor privado e o setor público.

O Projeto de Reforma Universitária do Governo Lula da Silva, com todas as suas tensões e contradições, sustenta tanto o processo de privatização da educação superior iniciada na Reforma Universitária de 1968, durante o governo militar, e intensificado com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 do governo FHC, quanto o sentido neoliberal de competitividade da educação do governo FHC. O governo Lula da Silva dá continuidade às medidas privatizantes demandadas pelos organismos internacionais, diluindo a fronteira entre o público e o privado e transformando a educação superior em uma atraente fatia do mercado de serviços.

Segundo Mézàros a institucionalização da educação promoveu a transmissão dos conhecimentos necessários ao sistema industrial e à expansão do capital como também reforçou os valores que legitimam o poder e os interesses das classes dominantes. Os trabalhadores precisavam ser tecnicamente formados e ideologicamente conduzidos para as demandas neoliberais. Para corresponder a essas necessidades de formação profissional uma série de políticas educacionais foram lançadas tendo como base a concepção de qualificação, que enfatizava os aspectos técnico-operacionais, definindo numa sequência lógica e objetiva as habilidades e tarefas condizentes com cada profissão.

Porém constata-se que com as mudanças no mundo do trabalho cai por terra a promessa de emprego pleno, segura e estável. A formação agora não se dá apenas para o emprego, mas para o desemprego também, visto que o capital necessita de uma substancial mão-de-obra de reserva. Desta forma, a noção de emprego é substituída pela noção de empregabilidade e as características requisitadas não estão mais relacionadas ao cargo ou à profissão, mas ao próprio indivíduo que precisa apresentar suas capacidades e competências para conseguir sua inserção no mercado de trabalho. A lógica não pertence mais ao coletivo, mas ao privado, ao



individual, é o sujeito que deve conquistar, através do mercado, a educação necessária para o desenvolvimento de suas habilidades e competências para se colocar no mercado de trabalho. A formação necessita agora ser múltipla e rápida, valorizando o cotidiano, o conhecimento prático, levando a um esvaziamento do conteúdo, à fragmentação.

As exigências da “acumulação flexível” e a instabilidade de emprego levaram à desvalorização do conceito de qualificação e ao realce da noção de competência. A noção de competência exige implicações subjetivas do trabalhador, adequando a formação profissional às exigências da nova organização do trabalho. O que se vê não é a autonomia do trabalhador, mas uma individualização autocontrolada. As práticas de controle são reproduzidas pelo próprio trabalhador através da internalização dos valores capitalistas. O sujeito se sente como responsável pela manutenção de seu emprego, pelo seu salário, por sua demissão, por sua formação. Ao se eleger o indivíduo como sujeito principal da noção de competência, nega-se a possibilidade de consolidação do coletivo, a gestão da própria carreira fica relacionada ao projeto individual. A individualização, promovida e necessária ao capital, é a expressão do enfraquecimento do trabalho coletivo. Enquanto competem entre si, os trabalhadores perdem o foco do alvo principal, a luta contra o capital.

As políticas educacionais favorecem as propostas neoliberais, através da intensificação das privatizações, da terceirização, da informalização, conduzindo o trabalho docente à precarização. O que se vê não é a autonomia do trabalhador, mas uma individualização autocontrolada que se aprofunda. As práticas de controle são reproduzidas pelo próprio trabalhador através da internalização dos valores capitalistas que se potencializam. Desta forma, o capital se apropria da subjetividade do trabalhador, no caso deste trabalho, o professor de ensino superior, que aceita a flexibilização e precarização de seu trabalho ao aumentar seu tempo total de trabalho com a excessiva quantidade de horas/aula, além de intensificar suas atividades com trabalhos de iniciação científica, monografias, produção de textos para revistas e congressos, dentre outros, trabalhos esses que podem ser realizados na instituição ou em casa, levando o docente a não conseguir mais separar seu tempo de trabalho de seu tempo de descanso e lazer. O professor cada vez mais se sente responsável pela manutenção de seu emprego, pelo seu salário, por sua

demissão, por sua formação, ou seja, a gestão da própria carreira docente fica relacionada ao projeto individual. A individualização, promovida e necessária ao capital, é a expressão do enfraquecimento do trabalho coletivo. Enquanto competem entre si, os trabalhadores perdem o foco do alvo principal, a luta contra o capital.

Na pesquisa documental realizada, buscou-se verificar como o trabalho do docente de ensino superior se apresentava nos trabalhos aprovados para as Reuniões Anuais da ANPED, entre 1996 e 2008. Verificou-se que os textos apresentavam distintas abordagens sobre o tema, mas com significativas contribuições para este estudo. O primeiro conjunto de textos analisado questionava a formação docente e o decorrente desempenho profissional centrados na experiência do professor em detrimento do conhecimento, da teoria e da formação pedagógica. Essa linha de questionamento criticava, ainda, a valorização excessiva da experiência e do particular caminhando, com muita facilidade, para o individualismo e enfraquecimento das práticas coletivas necessárias para uma atividade educativa mais crítica e que possibilite a formação humana.

Por outro caminho, alguns trabalhos analisados ressaltaram as transformações no mundo do trabalho em articulação com as mudanças estruturais do capitalismo e suas influências para o trabalho docente. Analisam a intensificação do trabalho e a prosperidade do mercado liberal e como esse processo tem reforçado a exploração dos trabalhadores, a perda de direitos sociais, a desigualdade social e a alienação. Apresentam também uma preocupação com o processo de privatizações, da terceirização, da informalização, presente nas políticas educacionais que reforçam as propostas neoliberais e que vem conduzindo o trabalho docente à intensificação e à precarização, já que debilitado de ações coletivas e de solidariedade. Acreditava-se, preliminarmente que os efeitos psicossociais desencadeados por todas essas mudanças teriam um aprofundamento maior pelos trabalhos analisados, o que não foi comprovado e que nos motivou a discorrer sobre o tema.

A conclusão possível a que se chega ao final desse percurso de estudos é que todo esse processo necessário para a valorização e manutenção do capital na seara educacional só é possível através da divisão, do aniquilamento dos vínculos, da competitividade, do isolamento, e como consequências, do adoecimento psíquico e da alienação dos trabalhadores.

A experiência comum, o conhecimento compartilhado sobre o real é possível a partir do momento em que se estabelecem os vínculos entre os indivíduos, ou seja, a partir do coletivo. Quando o estabelecimento desses vínculos é aniquilado, o que ocorre é um vazio e, normalmente, esse vazio é preenchido pelo medo, pela indiferença, pelo ressentimento estabelecido entre os indivíduos que perderam a trama que constitui o coletivo. Quando os trabalhadores não conseguem estabelecer as relações intersubjetivas de confiança, de cooperação, cada vez mais se tornam distantes, se individualizam e é esse o objetivo do capital: compartimentar ao invés de unificar.

O coletivo é um processo de construção e constituição permanente, necessário para que haja organização, cooperação, confiança, lealdade entre os indivíduos. Porém, se o capital, e influenciado por ele o sistema educacional, valoriza a individualidade e a competitividade, torna-se difícil a percepção de docentes que trabalhem com confiança e cooperação. A identidade profissional do docente se estabelece através de um processo relacional e se solidifica no coletivo, através do reconhecimento. Sem reconhecimento não há sentido no que se faz, não há prazer, o que se estabelece é sofrimento patogênico, estratégias defensivas e alienação. Esse é o paradoxo atual e que conduz a um maior sofrimento psíquico e alienação dos trabalhadores docentes: se a exigência de um trabalho em rede tem como base o princípio da competitividade, instaura-se um conflito psíquico que não tem solução visto que é **impossível** estabelecer um trabalho de cooperação, estabelecer relações intersubjetivas, sem a confiança, através da competitividade e da individualidade.

Para superação desse processo capitalista de formação alienante, competitiva e individualizada, a atividade educativa deve ter como fim último a emancipação humana. Educar, portanto, deve ter como propósito formar sujeitos que tenham consciência de seus direitos e deveres pertencentes a uma sociedade democrática, que sejam críticos, que pensem na realização não apenas pessoal, mas como um processo de outras pessoas também, que se empenham na superação das desigualdades sociais, através de uma participação ativa, coletiva, como sujeitos da história, que buscam uma educação que afirme a emancipação humana e não a emancipação do capital.

## REFERÊNCIAS

- ABMES . **Projeto de Lei 7.200/2006**. Disponível em: <[http://www.abmes.org.br/download/Associados/Seminarios/2006/07\\_06\\_PL\\_7200/PL\\_7200\\_com\\_EMPs.pdf](http://www.abmes.org.br/download/Associados/Seminarios/2006/07_06_PL_7200/PL_7200_com_EMPs.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- ALANIZ, Erika Porceli. Competência ou qualificação profissional: noções que se opõem ou de complementam? **25ª reunião anual da ANPED**, GT9, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 09 jan. 2006.
- ANDES-SN. A contrarreforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva. **Publicação do Grupo de Trabalho de Política Educação - GTPE/ANDES-SN**, Brasília, ago., 2004.
- ANDES-SN. Ciclo básico acirrará competição entre alunos e ampliará distância entre centros universitários "de excelência" e os de "segunda linha". In **Informe ANDES** on-line nº 07, Brasília, 16 de jan. de 2007a. Disponível em: <[http://www.andes.org.br/Informandes16.01.07\\_uninova.htm](http://www.andes.org.br/Informandes16.01.07_uninova.htm)>. Acesso em: jan. 2009.
- ANDES-SN. Universidade Nova: a face oculta da contrarreforma universitária, mar. de 2007b. Disponível em: <[http://www.aduff.org.br/documentos/download/20070817\\_06\\_universidadenova.pdf](http://www.aduff.org.br/documentos/download/20070817_06_universidadenova.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2009.
- ANDES-SN. As novas Faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. **Cadernos ANDES**, Brasília, n. 25, p.1-41, agos. 2007c.
- ANDES-SN. **PDE**: O plano de desestruturação da educação superior. Brasília, out. 2007d. Disponível em: <<http://www.andes.org.br/cartilhaPDE.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2008.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Apresenta dados sobre a Associação e banco de dados dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>>. Acesso em: 05 jan. 2009.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- \_\_\_\_\_. A era da informática e a época da informalização: riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 15-25.

ANTUNES, Ricardo. Não é a classe trabalhadora que irá pagar por uma crise cuja responsabilidade não é sua. **O diário**, 20/03/2009. Disponível em: <http://www.odiario.info>. Acesso em: 24 mar. 2009.

AUGUSTO, Maria Helena Oliveira Gonçalves. As reformas educacionais e o “choque de gestão”: a precarização do trabalho docente. **28ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 28 ago. 2009.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 nov. 2006.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior- las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em: [www.bancomundial.org.br](http://www.bancomundial.org.br). Acesso em: 20 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre o desenvolvimento mundial: **O Estado em um mundo em transformação**. Washington, 1997. Disponível em: [www.bancomundial.org.br](http://www.bancomundial.org.br). Acesso em: 20 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Relatório sobre o desenvolvimento mundial: **Luta contra a pobreza**. Washington, 2000/2001. Disponível em: [www.bancomundial.org.br](http://www.bancomundial.org.br). Acesso em: 28 mar.2010.

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjectividade**. Estudos em torno de Marx. Lisboa: Avante, 1997.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 44, Campinas, abr. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 28 out. 2009. BATISTA, Roberto Leme. A panacéia das competências: uma problematização preliminar. In ALVES, Giovane, et al (orgs). **Trabalho e educação: contradições do capitalismo global**. Maringá, PR: Praxis, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAZZO, Vera Lucia. Constituição da profissionalidade docente na educação superior: apontamentos para uma política nacional de formação. **31ª reunião anual da ANPED**, GT 11, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

BELLO, Walden. Tudo o que você quer saber sobre a crise mas tem medo de não entender. **Carta Maior**, Economia, 07/10/2008. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 16 fev. 2009.

BIANCHETTI, Lucídio e MACHADO, Ana Maria Netto. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. **30ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2009.

BITES, Maria Francisca de Souza Carvalho. A dispersão no trabalho docente: uma leitura preliminar do fenômeno. **25ª reunião anual da ANPED**, GT 05, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

BOITO JR, Armando. A burguesia no Governo Lula. En publicación: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C07Boito.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2010.

BORDAS, Méron Campos. Formação de Professores do Ensino Superior: Aprendizagens da Experiência. **28ª reunião anual da ANPED**, GT 11, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U., Brasília, DF, n. 248, dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB n.º 4**, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, dez. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaresolucao04_99.pdf). Acesso em: 02 abr. 2007.

BRASIL. MARE. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso Em: 21 jan. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo de Educação Superior**: sinopse educação superior versão preliminar de 2008. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp>. Acesso em: 10 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. INEP. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2004**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 01 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. INEP. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em: 15 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 2306**, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília: 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/D2306.htm>. Acesso em: 02 abr. 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 3860**, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/2001/D3860.htm>. Acesso em: 02 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5.205**, de 14 de setembro de 2004. Regulamenta a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Brasília: 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5205.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5205.htm). Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5622**, 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. Brasília: 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 5773**, de 9 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. Brasília: 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm#art79). Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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. Brasília: 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 15 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.172** de 9 de jan. de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm). Acesso em: 02 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: 2004. 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: 10 abr. 2008.

BRASIL. Presidência da República. **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: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **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. Brasília, 2004. 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: 02 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 11.096**, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: 2004. 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: 30 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 22**, de 30 de abril de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor\\_equivalente.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf). Acesso em: 10 abr. 2008.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio et. al. Educação superior: o exercício da função docente por meio de cooperativas de mão-de-obra. **31ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2009.

CARDOSO, Fernando Henrique. Apresentação. In **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: 1995. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2010.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior dos anos 90. **27ª reunião anual da ANPED**, GT11, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. **28ª reunião anual da ANPED**, GT11, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

CASTEL, Robert. As metamorfoses do trabalho. In: FIORI, José Luís e LOURENÇO, Marta Skinner de (Orgs.). **Globalização: o fato e o mito**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

CASTELLS, Manuel. Globalización, tecnología, trabajo, empleo y empresa. **La factoría**, n. 7, out. 1998. Disponível em: <http://www.lafactoriaweb.com/articulos/castells7.htm>. Acesso em: 07 jan. 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.



CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. **Seminário: Universidade: Por que e como reformar?** MEC/SESu, 6 e 7 de agosto 2003. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/19336>. Acesso em: 05 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Sob o signo do neoliberalismo. In: \_\_\_\_\_. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 11. ed. ver e ampl. São Paulo: Cortez, 2006, p. 311-339.

CLACSO, "Declaración del grupo de trabajo de CLACSO: "até o momento nada indica que a crise tenha chegado ao fundo". **Argenpress.info**, 14/09/2009. Disponível em: <http://www.argenpress.info/2009/09/declaracion-del-grupo-de-trabajo-de.html>. Acesso: 17 out. 2009.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Taita Talamira Rodrigues e CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi aluno (a)... Acordei professor (a): interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **29ª reunião anual da ANPED**, GT 11, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era vargas**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1983.

\_\_\_\_\_. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 dez. 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; FORSTER, Mari Margarete e FERNANDES, Cleoni Maria. Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. **25ª reunião anual da ANPED**, GT 11, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

DAL ROSSO, Sadi. Mais trabalho! **A intensificação do labor na sociedade contemporânea**. São Paulo: Boitempo, 2008.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002, p. 151-176.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 01 nov. 2009. p. 27-34.

\_\_\_\_\_. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 7ª edição.

DEJOURS, Christophe. Prefácio. Avant-propos para a edição brasileira. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008a. p.17-23.

\_\_\_\_\_. Addendum Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008b. p.49-106.

\_\_\_\_\_. O trabalho como enigma. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008c. p.129-141.

\_\_\_\_\_. Sofrimento e prazer no trabalho: A abordagem pela psicopatologia do trabalho. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008d. p.143-157.

\_\_\_\_\_. Ativismo profissional: masoquismo, compulsividade ou alienação? In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008e. p.159-177.

\_\_\_\_\_. Para uma clínica da mediação entre psicanálise e política: a psicodinâmica do trabalho. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008f. p.187-1216.

\_\_\_\_\_. Alienação e clínica do trabalho. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008g. p.219-244.

\_\_\_\_\_. Análise psicodinâmica das situações de trabalho e sociologia da linguagem. In: LANCMAN, Selma e SZNELWAR, Laerte Idal (Org.). **Christophe Dejours**: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; Brasília: Paralelo 15, 2008h. p.245-289.

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n. 64, set. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 dez. 2006.

ERTHAL, João Marcelo e PEROZIM, Livia. O ensino vai à bolsa. **Cartacapital**, especial, 17 de out. 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In MAGALHAES, L. (org.). In: **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2001b.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. In: **Educar**, n.28. Curitiba: Editora UFPR, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1979, 2. ed. rev. e amp.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

\_\_\_\_\_. A Crise do Ensino: contrastes do crescimento sem democracia. In: FERNANDES, Florestan. **O Desafio Educacional**. São Paulo: Autores Associados, 1989. p.13-47 e 82-85.

\_\_\_\_\_. **Memória Viva da educação Brasileira**. V.1. Brasília: MEC/INEP, 1991.

\_\_\_\_\_. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2006, 5 ed.

FIORI, José Luís. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. Reflexões de outubro. **Le Monde diplomatique Brasil**, 13/11/2008. Disponível em: <http://diplo.org.br>. Acesso em: 15 jan. de 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. A ANPEd, a pós-graduação, a pesquisa e a vinculação da produção intelectual na área da educação. **Revista Brasileira de Educação**, n.30, set/out/Nov/dez, p. 47-68, 2005.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A precarização do trabalho docente. **28ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

FONTANA, Klalter Bez e TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **29ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2009.

FONTES, Virginia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

\_\_\_\_\_. O imperialismo brasileiro. In: **Empresas transnacionais brasileiras na América Latina**: um debate necessário / organização: Instituto Rosa Luxemburg Stiftung...et al. --1.ed.-- São Paulo Expressão Popular, 2009, p.220-245.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos e FAGUNDES, Maurício César Vitória. Inovações educativas na sala de aula universitária: ruptura paradigmática / resistência ao ethos regulatório? **29ª reunião anual da ANPED**, GT 11, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo>. Acesso em: 28 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-18.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Ana Saggiaro. Empresas transnacionais brasileiras: dupla frente de luta. In: **Empresas transnacionais brasileiras na América Latina: um debate necessário / organização: Instituto Rosa Luxemburg Stiftung...et al.** --1.ed.-- São Paulo Expressão Popular, 2009, p.12-25.

GARCIA, Maria Manuela Alves e ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, vol.30, n.106, Campinas, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 22 set. 2009.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: **22ª reunião anual da ANPED**, GT9, Caxambu, 1997. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2009.

\_\_\_\_\_. A privatização da política educacional: dez questões. **Boletim de Políticas Públicas**, nº 1, Laboratório de Políticas Públicas, LPP-UERJ, dez. 2000. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/1602>. Acesso em: 22 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Educación. In **Latinoamericana: enciclopédia contemporânea da América Latina e Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 440:449.

HARDT, Lúcia Schneider. Os fios que tecem a docência. **27ª reunião anual da ANPED**, GT11, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2009.

HARVEY, David. Neoliberalismo e restauração do poder de classe, 2004. Disponível em: [http://www.resistir.info/varios/neoliberalismo\\_ago04\\_port.html](http://www.resistir.info/varios/neoliberalismo_ago04_port.html). Acesso em: 01 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Condição pós-moderna**. 16ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. **Espaços de esperança**. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HASHIZUME, Maurício. MEC propõe "PPP" para criar vagas públicas em particulares. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 fev. 2004. Disponível em: [www.estadao.com.br](http://www.estadao.com.br). Acesso em: 20 dez. 2006.

IANNI, Octavio. Globalização e diversidade. In: \_\_\_\_\_. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INVERNIZZI, Noela. Qualificação e novas formas de controle da força de trabalho no processo de reestruturação da indústria brasileira: tendências dos últimos vinte anos. **23ª reunião anual da ANPED**, GT9, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. **29ª reunião anual da ANPED**, GT 11, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2009.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 88, out. 2004a. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 25 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. ProUni: como usar os pobres para socorrer o setor educacional empresarial. **Outrobrasil**, dez. 2004b. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil>. Acesso em: 09 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. A contrarreforma universitária do Governo Lula. **Margem Esquerda**, n.3, São Paulo, Boitempo, abr. 2004c. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci>. Acesso em: 09 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, n.3, maio 1999, p. 19-30.

LEHER, Roberto e LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves. Aonde vai a educação pública brasileira? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 22, n. 77, p. 255-266, dez. 2001.

LEONTIEV, Lev. Abramovich e OSTROVITIANOV, Konstantin Vasilevich. **Modos de produção pré-capitalistas**. São Paulo: Global, 1988. (Universidade Popular).

LIMA, Kátia Regina de Souza. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **O empresariamento da educação**: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002, p. 41-63.

\_\_\_\_\_. Dilemas e desafios para a construção de um projeto nacional de desenvolvimento: contribuições de Florestan Fernandes. In FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **Contra-reforma na educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza e MARTINS, André Silva. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.43-67.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Capitalismo Dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes. In **Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo**, 1995. Disponível em: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos). Acesso em: 10 set. 2008.

\_\_\_\_\_. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In GENTILI, Pablo (Org.). **Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Buenos Aires: CLACSO, 2001.

\_\_\_\_\_. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In FÁVERO, Osmar (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas, São Paulo: Autores Associados. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005.

MANCEBO, Deise. Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade. In: **Educação on-line**, 2001. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 26 nov. 2005.

\_\_\_\_\_. Autonomia universitária: breve história e redefinições atuais. In: **Revista Advir**, n. 20, dez. 2006, p.19-23. Disponível em: <http://www.adur.rj.org.br>. Acesso em: 26 nov. 2009.

\_\_\_\_\_. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso In: **Educação superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2007a, p. 20-35.

\_\_\_\_\_. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente **Educação e Sociedade**, v.28, n.99, Campinas, maio/ago., 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 22 set. 2009.

MANCEBO, Deise ; FRANCO, Maria Stela Dal Pai . Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: Luiz Fernandes Dourado; Afrânio Mendes Catani; João Ferreira de Oliveira. (Org.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. 1 ed. São Paulo: Xamã, 2003, p. 191-204.

MANCEBO, Deise; LÉDA, Denise Bessa. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. 2008. Mimeografado.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses Cabral; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e Reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.64, set 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04 dez 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O trabalho docente no contexto das reformas. **28ª reunião anual da ANPED**, GT 05, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

MELO, Marcelo Paula de e FALLEIROS, Ialê. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p.175-192.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. **28ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 03 set. 2009.

\_\_\_\_\_ como os trabalhadores da educação pensam a educação dos trabalhadores: um estudo sobre os sindicatos docentes do Rio de Janeiro. **29ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2009.

MARINI, Ruy Mauro. Sobre a dialética da dependência. In: TRASPADINI, Roberta; STEDILE, João Pedro. **Ruy Mauro Marini: Vida e Obra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v.1, n.1, jan/mar 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 20 dez. 2007.

MARTINS, Carlos Eduardo. A Outra Face da Teoria da Dependência (reseña). In Aportes: **Revista de La Facultad de Economía-BUAP**. Año VI, Núm. 18, p. 155-158. Disponível em: <http://www.aportes.buap.mx/18res2.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: **O Capital: crítica da economia política**, vol.I, São Paulo: Nova Cultural, 1985.

\_\_\_\_\_ Mais-valia absoluta e relativa. In: **O Capital: crítica da economia política**. Vol.I. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_ **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. (Coleção Leitura).

MENDONÇA, Ana Walesca P. C. A universidade no Brasil. In **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai/ago 2000. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, p.131-150.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. MÉSZÁROS, István. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUMES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p.27-44.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Legislação e planejamento no processo de privatização da educação superior. In NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002a, p. 137-150.

\_\_\_\_\_. Rumos históricos da organização privatista. In NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002b, p. 176-220.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005a, p. 15-17.

\_\_\_\_\_. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005b, p.85-125.

NEVES, Lucia Maria Wanderley e SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 19-39.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. "Vargas redefiniu o país na crise de 30; a chance é que o PT faça o mesmo na primeira grande crise da globalização". **Carta Maior**, Política, 06/01/2009. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 12 fev. 2009.

OTRANTO, Celia Regina. A reforma da educação superior do governo lula: da inspiração à implantação. **29ª reunião anual da ANPED**, GT 11, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio. 2009.

PEIXOTO, Madalena Guasco. **A Proposta da Universidade Nova: Encantos, Perigos e armadilhas, 2007**. Disponível em: [http://www.contee.org.br/secretarias/educacionais/materia\\_56.htm](http://www.contee.org.br/secretarias/educacionais/materia_56.htm). Acesso em: 07 jan. de 2009.



POCHMANN, Marcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.18, n.2, p.3-16, jun 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 08 dez 2005.

POCHMANN, Marcio. Desempregados do Brasil. In: ANTUMES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p.59-73.

RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 27, n. 3, set/dez de 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em: 28 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RÉGNIER, Karla Von Döllinger. Educação, trabalho e emprego numa perspectiva global. **Boletim Técnico do Senac**, v. 23, n. 1, jan./abr. de 1997. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/231/boltec231a.htm>. Acesso em: 04 dez 2006.

RODRIGUES, Daniel. A impossibilidade da resignificação das competências numa perspectiva Marxista. In: **30ª reunião anual da ANPED**, GT9, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 12 dez. 2007.

RODRIGUES, José. **Os empresários e a educação superior**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007a. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan/abr. p. 120-181, 2007b.

SADER, Emir. Público versus mercantil. Tendências/Debates. **Folha de São Paulo**, São Paulo, p.3, 19 jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Público ou mercantil. **Folha de São Paulo**, 22 maio 2004. Disponível em: <http://www.fujb.ufrj.br/arquivos/materia.asp?cat=2&tipo=noticia&cod=52>. Acesso em: 09 jan. 2007.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In Mészáros, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 15-18.

\_\_\_\_\_. La educación sirve si la gente logra entender su lugar en el mundo. Entrevista de Pilar Ferreyra – **Clarín**, maio 2006. Disponível em: <http://www.lpp-uerj.net/olped>. Acesso em: 20 dez. 2006.

\_\_\_\_\_. O Estado entre o público e o privado. **Laboratório de Políticas Públicas**, 9 jan. 2007. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~ipp/htm/artigo4.htm>. Acesso em: 10 jan. 2007.

SADER, Emir. ¿Se acabó el neoliberalismo? **Laboratorio de políticas públicas**, Buenos Aires – Rio de Janeiro. Ponto de Vista. Nº 24 – 16 de octubre de 2008a. Disponível em: [http://www.lpp-buenosaires.net/puntodevista/pdv24/pdv\\_24.htm](http://www.lpp-buenosaires.net/puntodevista/pdv24/pdv_24.htm). Acesso: 15 jan. de 2009.

\_\_\_\_\_. Desequilíbrios estruturais do capitalismo atual. **Carta Maior**: blog do Emir. 11/09/2008b. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br>. Acesso em: 18 de setembro de 2008.

\_\_\_\_\_. **A nova toupeira**: os caminhos da esquerda latino-americana. São Paulo: Boitempo, 2009.

SADER, Emir e LEHER, Roberto. Público, estatal e privado na reforma universitária. **Firgoa**, USC, dez. 2006. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/1602>. Acesso em: 08/01/2007.

SAMPAIO, Helena Trajetoria e tendencias recentes do setor privado de ensino superior no brasil. **CIPEDES**, v.3, n. 9, jun. 2000. Disponível em: <http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/jun00/sampaio.html>. Acesso em: 09 jan. 2008.

SAMPAIO, Plínio de Arruda Jr. Potências imperialistas mostram sua impotência diante da crise. **Correio da Cidadania**, 28/10/2008. Disponível em: <http://www.correiodacidade.com.br>. Acesso em: 29 out. 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura de Souza (org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Lo impensable aconteció. **Perspectiva Internacional: Democracia Socialista**. Página 12, 26/09/2008. Disponível em: <http://www.democraciasocialista.org.br>. Acesso em: 29 out. 2008.

SANTOS, Milton e SILVEIRA, Maria Laura. O ensino superior público e particular e o território brasileiro. Brasília, ABMS, 2000. Disponível em: [http://www.abmes.org.br/publicacoes/avulsos/Milton\\_Santos/sumario.htm](http://www.abmes.org.br/publicacoes/avulsos/Milton_Santos/sumario.htm). Acesso em: 5 maio 2008.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

\_\_\_\_\_. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque e MANCEBO, Deise (orgs.). **Universidade**: políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-52.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil**. 2º ed rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, S.P.: USF-IFAN, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JUNIOR, João dos Reis. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil, ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2005, p. 5-27. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf). Acesso em: 08 maio 2008.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Universidade: a idéia e a história. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.20, n. 56, jan/abr 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em: 20 dez. 2007.

SILVA, Maria Emília Pereira da. A função docente: perspectivas na nova sociabilidade do capital. **27ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2009.

SIQUEIRA, Angela Carvalho de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2004, p. 145-156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n26/n26a11.pdf>. Acesso em: 16 Nov. 2008.

SOARES, Kátia Cristina Dambiski. Trabalho e formação docentes: tendências no plano das políticas e da literatura especializada. **29ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Trabalho Docente e Conhecimento. **30ª reunião anual da ANPED**, GT 09, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 18 maio 2009.

STROOBANTS, Marcelle. Competência. In **Laboreal**, 2, (2), 78-79, 2006. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122785>. Acesso em: 23 nov. 2007.

TARTUCE, Gisela Lobo Baptista Pereira. Algumas reflexões sobre a qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. In **Educação e Sociedade**, v.25, n.87, Campinas, maio/ago, 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21461.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21461.pdf). Acesso em: 17 mar. 2009.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação Humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e formação humana. **Ideação** (Cascavel), v. 8, 2006. p. 9-22

\_\_\_\_\_. Um novo horizonte para a educação. Conferência pronunciada no I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação. IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto, Nov/dez 2007. Disponível em: [http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/UM\\_NOVO\\_HORIZONTE\\_PARA\\_A\\_EDUCACAO.pdf](http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/UM_NOVO_HORIZONTE_PARA_A_EDUCACAO.pdf). Acesso em: 17 mar. 2009.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. REUNI: o cavalo de Tróia do MEC, 2007. Disponível em: [http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/reuni\\_cavalo\\_de\\_troia.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/reuni_cavalo_de_troia.htm). Acesso em: 10 jan. 2009.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria "pobreza" nas formulações de política social do Banco Mundial. **Revista de Sociologia e Política**, n.23, Curitiba, Nov. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2007.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUMES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45-57.

VIANA, Nildo. Reforma Universitária: quem ganha, quem perde? **Revista Espaço acadêmico** n. 43, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/043/43cviana.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2008.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

# 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](#)