



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

**Maria Emília Pereira da Silva**

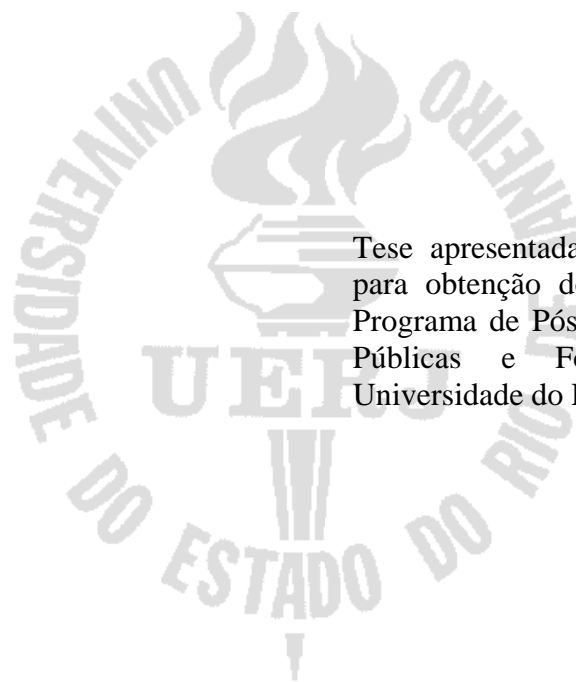
**A metamorfose do trabalho docente  
no ensino superior: entre o público e o mercantil**

Rio de Janeiro

2009

Maria Emília Pereira da Silva

**A metamorfose do trabalho docente  
no ensino superior: entre o público e o mercantil**



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

Orientador: Prof.º. Dr.º. Gaudêncio Frigotto

Rio de Janeiro

2009

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Maria Emília Pereira da.  
A metamorfose do trabalho docente no ensino superior  
: entre o público e o mercantil / Maria Emília Pereira da  
Silva, 2009.  
181 f.

Orientador: Gaudêncio Frigotto.  
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Professores universitários - Formação – Teses. 2.  
Trabalho – Teses. 3. Educação e Estado – Teses. I.  
Frigotto, Gaudêncio. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 378.4

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta  
tese.

---

Assinatura

---

Data

Maria Emília Pereira da Silva

**A metamorfose do trabalho docente  
no ensino superior: entre o público e o mercantil**

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

Aprovada em: 26 de Maio de 2009.

Banca examinadora:

---

Prof.º Dr.º Gaudêncio Frigotto (Orientador)  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof.ª Dr.ª Marilda Villela Iamamoto  
Faculdade de Serviço Social da UERJ

---

Prof.ª Dr.ª Eunice S. Trein  
Universidade Federal Fluminense

---

Prof.ª Dr.ª Dalila Andrade  
Universidade Federal de Minas Gerais

---

Prof.ª Dr.ª Deise Mancebo  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2009

## DEDICATÓRIA

*Dedico esta tese aos professores que, com seu trabalho, iluminaram minha trajetória de vida e contribuíram para que eu chegasse até aqui.*

## AGRADECIMENTOS

*Agradeço a todos que de diferentes formas contribuíram para a realização deste trabalho, esperando que o mesmo esteja à altura das expectativas nele depositadas:*

*À minha mãe, Maria Luíza, pelas lições de luta pela vida e por sua incansável dedicação.*

*Aos meus filhos, Cláudio e Igor, pelo apoio incondicional, carinho e compreensão pelo tempo roubado da convivência.*

*Ao meu irmão, Antônio Luiz, que sempre acompanhou com entusiasmo as minhas opções de estudo.*

*Aos meus amigos, que entenderam minhas ausências e incentivaram o meu investimento neste trabalho.*

*Aos professores do PPFH, pelas experiências que possibilitaram de crescimento na minha formação acadêmica, política e humana.*

*Aos professores que concederam as entrevistas, por sua disposição em contribuir na pesquisa com seus valiosos depoimentos.*

*Às professoras Marilda Yamamoto e Eunice Trein, que no exame de qualificação, com suas análises críticas e comentários, sinalizaram novos desafios a enfrentar na investigação.*

*Aos professores que integram a banca examinadora, agradeço pela singular oportunidade deste diálogo: Dalida Andrade Oliveira, Eunice Trein, Marilda Yamamoto, Deise Mancebo, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Zacarias Gama.*

*Ao professor Gaudêncio Frigotto, um especial agradecimento pela orientação, sábia na forma e no conteúdo, e por tudo que representou na história deste importante momento da minha vida.*

*As forças ativas da sociedade atuam, enquanto não as conhecemos e contamos com elas, exatamente como as forças da natureza: de modo cego, violento e destruidor. Mas, uma vez conhecidas, logo que se saiba compreender a sua ação, as suas tendências e os seus efeitos, está nas nossas mãos o sujeitá-las cada vez mais à nossa vontade e, por meio delas, alcançar os fins propostos.*

*F. Engels*

## RESUMO

Silva, Maria Emília Pereira da. *A metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil*. 2009. 181f. Tese (Doutorado em Políticas em Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

A tese dirige seu foco de análise para o trabalho docente no Ensino Superior no Brasil, face ao atual contexto das relações sociais de produção sob a égide do capital financeiro, suas implicações no campo produtivo e desdobramentos nas políticas neoliberais no país. O estudo parte de duas premissas fundamentais à compreensão da mutação do processo de trabalho docente: trabalho simples e trabalho assalariado. Examina, com base no materialismo histórico, a metamorfose da força de trabalho docente em mercadoria e apreende uma tendência à simplificação desse trabalho, com implicações no salário, condições de trabalho e qualificação do professor. São reflexos de diferentes formas de combinação público/privado, que estão levando à crescente privatização da educação superior e, portanto, ao aumento do trabalho docente produtivo para o capital. Seguindo as orientações dos organismos internacionais, os governos brasileiros vêm delegando para o setor privado responsabilidades de financiamento e fornecimento da educação superior, por meio de diferentes estratégias privatizantes no setor público, ampliando o raio de ação do capital. Por outro lado, na medida em que a mundialização do capital no setor dos serviços funciona pelo entrosamento das suas dimensões produtiva e financeira, grandes grupos empresariais da educação buscam a autovalorização do capital no sistema financeiro usando como lastro esses empreendimentos. A pesquisa empírica realizada nas licenciaturas de duas universidades, uma pública e uma privada, permitiu observar a intensificação do trabalho docente de forma extensiva e intensiva. A flexibilização dos regimes e contratos de trabalho se impôs nas instituições de Ensino Superior públicas e privadas. A redução de gastos com a força de trabalho docente, aliada a um produtivismo e especialização exacerbada, tende a reduzir as atividades de pesquisa na universidade pública e a sobrecarregar o professor, precarizando suas condições de trabalho e salário. No setor privado, o professor é submetido a uma carga horária fragmentada em diversas instituições, a flexibilização curricular e da sua área de especialização. O valor-trabalho é a categoria central de análise e explicação de *A metamorfose do Trabalho Docente no Ensino Superior: entre o público e o mercantil*.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Mercantilização. Trabalho simples.



## ABSTRACT

The focus of this thesis lies on higher education teachers' work in Brazil in the face of the current context of social relations of production under the aegis of financial capital, its implications in the production field, and its effects upon the country's neoliberalistic policies. The study is based upon two propositions that are fundamental for the comprehension of the mutations in teacher's work: simple labour and wage labour. Based on historical materialism, it examines the metamorphosis of the docent workforce into merchandise and apprehends a tendency of simplification of this work with implications upon salary, working conditions, and professor's qualifications. These are reflections of different types of public/private combinations that are leading to growing privatization of universities and thus, to an increase in productive teachers' work for capital. Following orientations of international organs, the Brazilian administrations have been delegating responsibilities of financing and providing higher education to the private sector, by means of different privatization strategies in the public sector, amplifying capital's scope of action. On the other hand, since globalization of capital in the service sector functions by means of agreements between its productive and financial dimensions, large corporate education groups seek the self-valorization of capital in the financial system, using these enterprises as ballasts. Empirical research done in teacher formation courses of two universities, a public and a private one, has allowed us to observe the intensification of teachers' work in an extensive and intensive manner. The flexibility of employment contracts and regimes has imposed itself on public and private institutions of higher education. The reduction of expenses with the docent workforce, allied with productivism and exaggerated specialization, tends to reduce research activities in public universities and overload the professors, deprecating their working conditions and salaries. In the private sector, professors are submitted to fragmented work schedules in several institutions, to curricular flexibility, and that of their own area of specialization. Labor theory of value is the central category of analysis and explanation of *The Metamorphosis of Higher Education Teachers' Work: between public and mercantile*.

**Keywords:** Teachers' work. Mercantilization. Simple labor.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
I.	<b>CAPITAL E TRABALHO: A LÓGICA DE UMA RELAÇÃO EM TEMPOS DO CAPITAL MUNDIALIZADO</b> .....	17
1.	<b>A mundialização do capital</b> .....	18
2.	<b>O papel do Brasil na nova divisão internacional do trabalho</b> .....	42
3.	<b>O Brasil neoliberal: a relação público-privado</b> .....	48
II.	<b>O ENSINO SUPERIOR E O TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: ENTRE O PÚBLICO E O MERCANTIL</b> .....	54
	<b>Parte I. Estado Neoliberal e Ensino Superior: uma relação conflituosa?</b> .....	55
1.	O Ensino Superior e as Teses dos Organismos Multilaterais .....	55
2.	Idiossincrasias da Privatização do Ensino Superior .....	64
	<b>Parte II. A Metamorfose do Trabalho Docente Complexo</b> .....	72
III.	<b>A METAMORFOSE DA FORÇA DE TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: O PÚBLICO E O MERCANTIL</b> .....	90
	<b>Parte I. O Valor-Trabalho: uma recorrência à teoria</b> .....	91
	<b>Parte II. Em busca das Dimensões do Valor-Trabalho nas Licenciaturas</b> ...	97
	<b>Instituição A</b> .....	98
	I. A Materialidade do Trabalho Docente nas Licenciaturas no Espaço Público ..	98
	II. A Valorização da Força de Trabalho Docente nas Licenciaturas da IA .....	108
	<b>Instituição B</b> .....	130
	I. A Materialidade do Trabalho Docente nas Licenciaturas no Espaço Privado ..	131
	II. A Valorização da Força de Trabalho Docente nas Licenciaturas da IB .....	139
	<b>Parte III. Dimensões do Valor-Trabalho nas Licenciaturas</b> .....	160
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	169
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	176
	<b>ANEXO</b> .....	181

## Introdução

A estreita relação entre os processos educacionais e os processos sociais mais amplos de produção e reprodução da sociedade é cada vez mais perceptível. A tese ora apresentada busca explicitar o quanto as políticas educacionais iniciadas nos anos de 1990 no Brasil refletem essa relação, embora ainda hoje não sejam visíveis todas as suas formas. Pesquisar educação atualmente é seccionar parte de uma realidade complexa, marcada pelas contradições e mediações das relações sociais de produção sob a égide do capital financeiro e da produção flexível. Situar a questão do trabalho docente na educação superior, objeto deste estudo,<sup>1</sup> nessa realidade abrangente torna-se de fato um grande desafio.

Nossa dissertação de mestrado já expressara a evolução das concepções e políticas neoliberais que se instalaram naquela década no país. Os organismos internacionais, desempenhando papel estratégico nas políticas neoliberais de ajuste estrutural, também aqui imprimiam sua influência em termos de formulação, financiamento e implantação de políticas públicas. As reformas educativas propostas, com seu desdobramento nos sistemas educacionais, ao chegarem ao chão da escola, incidiriam decisivamente sobre o trabalho docente.

Aquele estudo analisou pressupostos e práticas de qualidade educacional desenvolvidas entre 1993 e 1998, um período em que ainda se debatiam interesses e concepções conflitantes no país, em meio à luta pela hegemonia de projetos. A qualidade total (QT), como proposta gerencial de qualidade nos moldes empresariais, mostrava-se dominante nas representações de qualidade em educação nos discursos oficiais, empresariais e na mídia. Outra proposta, de qualidade social, adotada por algumas secretarias de educação, reafirmava sua gênese em outro paradigma. A proposta de qualidade da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, objeto da pesquisa, pode perfeitamente, com suas contradições e mediações, ser uma expressão daquele momento. A QT fora implantada verticalmente em todas as instâncias dessa secretaria, entretanto, nas escolas públicas deste município, onde quaisquer dos projetos tinham a hegemonia, na prática, a educação depunha sobre a pseudoconcreticidade das propostas de

---

<sup>1</sup> O estudo abrange as licenciaturas, num recorte do universo da educação superior que caracteriza a universidade, nas suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

qualidade que se apresentavam como realidade no campo das políticas públicas. Longe das tensões iniciais, hoje é outra a realidade. O discurso e as práticas neoliberais se firmaram, também, no interior da escola. A condição de professora nesse sistema educacional permite-nos a vivência, sob o ponto de vista pessoal e coletivo, da gradativa consolidação das reformas iniciadas nos anos 90.

A docência no Ensino Fundamental também favoreceu nosso interesse pelas mudanças nas políticas educacionais do Ensino Superior, mediante o estágio supervisionado realizado, na escola em que atuamos, por alunos provenientes de universidades públicas e privadas. Foi possível verificar que também no nível superior mudanças significativas na política educacional agiam sobre o trabalho docente. Os contatos com os estagiários e seus professores constituíram-se em momentos privilegiados de observação e instigavam a busca de aprofundamento teórico que pudesse auxiliar no entendimento do contexto em que hoje atuam os docentes que formam professores para a Educação Básica. A recorrência ao estado da arte da educação superior nessa área apontava diferentes possibilidades de estudo, mas um conjunto de análises evidenciava ser o trabalho docente também afetado, em diferentes mediações, pelas mudanças nas relações sociais de produção sob a égide da acumulação flexível do capital. Estava dado o início necessário da investigação cujo resultado ora apresentamos.

A gênese da tese *A metamorfose do trabalho docente no Ensino Superior: entre o público e o mercantil* se inscreve, portanto, nesse triplo movimento: continuidade, num recorte empírico distinto, da dissertação do mestrado; vivência docente, pessoal e como trabalhador coletivo; evidências analíticas de incidência das atuais relações de produção sobre o trabalho docente.

O estudo consistiu em buscar a tendência do trabalho docente no Ensino Superior no Brasil face às mudanças nas relações sociais de produção sob o imperativo da financeirização, suas implicações na reestruturação produtiva e desdobramentos nas políticas neoliberais no país. Considerando que todo pesquisador está limitado no seu estudo pela problemática da sua época, não se pretendeu fazer uma análise conclusiva do objeto de estudo, senão buscar nas suas formas e movimentos uma determinada tendência.

Produzir conhecimentos, como no processo de produção material, também implica transformação de matéria-prima num produto determinado. Nesse processo, transformamos nossa impressão e hipóteses num resultado palpável, um produto intelectual, uma tese. Utilizamos como orientação do trabalho, fundamentalmente, o materialismo histórico, como *teoria e método*

científicos de análise e exposição. As bases dessa concepção de realidade e o método de abordá-la nos pareceram as mais adequadas ao nosso propósito de ir além de uma simples descrição da realidade pesquisada. O objetivo consistia em conhecer concretamente essa realidade, portanto, seria necessário buscar suas leis iminentes, sua dinâmica e perspectivas de futuro. Para isso, não bastava constatar que vivemos num mundo regido por relações de produção capitalistas, era preciso entender a atual fase de acumulação financeira do capitalismo mundial e o papel do Brasil nesse contexto. Tratava-se, portanto, de analisar a conjuntura social e política do país, não só sob o ponto de vista interno, mas também sua forma de inserção na conjuntura mundial. Nessa realidade, está inserido o objeto da pesquisa.

A tese parte de duas premissas do pensamento marxiano que se revelam fundamentais na compreensão da metamorfose do processo de trabalho docente na atualidade: as questões relativas ao *trabalho simples* e ao *trabalho assalariado*. A primeira refere-se à exigência da produção capitalista de reduzir, ao máximo possível, o trabalho a *trabalho simples*, em todas as esferas da produção, considerando que, em si, essa produção é indiferente à particularidade da mercadoria que ela produz, pois ao capitalista só interessa produzir mais-valia e apoderar-se desse quantum de trabalho não-pago. A segunda premissa reporta-se à indiferença da produção capitalista pelo caráter específico do *trabalho assalariado*, que tem nessa indiferença a sua própria natureza.

Pesquisar a universidade pública é ver sua finalidade social comprometida. As reformas do Estado e as reformas operadas no campo educacional têm resultado na acentuada ampliação da esfera privada e no esmaecimento das barreiras que separam o público e o privado, num ajuste das políticas públicas aos interesses do capital. As metamorfoses da privatização no Ensino Superior podem ser observadas na dinâmica relação público/privado que vem operando esse setor. A crescente delegação de responsabilidades públicas para instituições privadas não ocorre, entretanto, de forma clara em todas as dinâmicas privatizadoras, como nas universidades públicas, onde o processo de privatização se dá de forma complexa e, por vezes, opaca, ofuscando a captação desse movimento. Ao buscar-se a essência desse fenômeno na materialidade que o produziu, chega-se a programas reformistas de inspiração neoliberal ditados pelos organismos internacionais.

Algumas hipóteses conduziram a investigação. O crescente empresariamento da educação superior tende à *simplificação* do trabalho docente. Em consequência, outra tendência é a

*desqualificação* do trabalho nessa área, pois, reduzido a trabalho simples, portanto, a fácil execução, esse trabalho pode prescindir de maior especialização. A simplificação do trabalho educativo também pode ocorrer pelo uso de recursos materiais, equipamentos, novas tecnologias, padronização de aulas, cursos à distância. O resultado desse processo de trabalho resulta numa educação aligeirada, um produto mistificado, mercadoria que ofusca o trabalho do seu criador. Nesse sentido, o trabalho docente prescinde de uma qualificação mais complexa. Por outro lado, a *intensificação extensiva e intensiva* do trabalho docente se refletirá no salário e nas condições de trabalho, além de dificultar o investimento dos professores na organização coletiva, redundando esse fato no *enfraquecimento* das lutas dos trabalhadores que têm na docência seu meio de vida.

Nossa questão mais problemática era buscar os elementos adequados à explicação da realidade que observávamos nas análises e dados preliminares da pesquisa, que culminaram na elaboração de algumas hipóteses. Decisiva na apropriação das questões suscitadas durante a investigação foi a recorrência a autores com visões críticas em diferentes campos de atuação que pudessem manter entre si uma relação orgânica na abordagem da complexa temática em estudo e mesmo autores que, embora não mantivessem tal organicidade, apresentassem contribuições. Era preciso entender a relação atual do capital fictício com o campo produtivo e as políticas neoliberais. A articulação desse momento e das hipóteses a que chegamos foi delineando o caminho a seguir no trabalho empírico, quando, em duas universidades, uma pública e uma privada, examinamos o processo de trabalho e de valorização da força de trabalho docente.

Ao executar nosso plano do estudo, tínhamos em mente o grande desafio teórico de explicar a metamorfose do professor do Ensino Superior das licenciaturas em um trabalhador produtivo para o capital ou expropriado no setor público, no atual contexto educacional brasileiro. Inicialmente, era preciso explicar como o professor passa de força de trabalho social a uma mercadoria. A partir dessa noção, seria possível concebê-la como instrumento de valorização do capital, recaindo na atual relação de capital e trabalho. Persistia, entretanto, o problema de explicar o interesse do capital pelo empreendimento educacional num momento de expansão do capital financeiro, em todo o mundo e também no país, inclusive, com a abertura do capital de fortes grupos empresariais da educação no mercado de ações. Nesse sentido, a *mundialização do Ensino Superior Mercantil* estava em clara harmonia com a fase capitalista de mundialização do capital sob a égide financeira. Restava, contudo, explicar o significado e a

forma de desenvolvimento da mercantilização do trabalho docente na esfera pública, considerando que nesse setor a relação de trabalho está sob o comando direto do Estado e não do capital. Tratava-se, portanto, de um problema teórico a ser superado, pois, só é produtivo para o capital o trabalho que produz mais-valia, trabalho excedente, não-pago. Partia-se do princípio de que todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo assalariado é produtivo. Encontrava-se nessa distinção o caminho para a análise do trabalho docente em cada instituição investigada. No entanto, o contexto brasileiro de políticas públicas neoliberais colocava em evidência uma ação privatizadora da educação superior pública, o que permitia indagar acerca dos limites da conceituação de público e privado e, portanto, de alargamento do espaço de intervenção do capital. Sinalizava também a necessidade de se investigar mais de perto as nuances da privatização e seus efeitos para o trabalho docente.

A problemática inicialmente enfrentada é exposta no Capítulo I, em três eixos que se conectam e se articulam, sob o título *Capital e Trabalho: a lógica de uma relação em tempos do capital mundializado*. Procuramos nesse início traçar uma visão de conjunto da relação capital e trabalho, com o apoio de teses elucidativas acerca da mundialização do capital, da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais em curso no país, visando à apreensão nessas análises da lógica que opera naquela relação, situando o Brasil nesse contexto.

A tese de Chesnais procura mostrar que, se de um lado, a globalização financeira exacerbou, como jamais visto na história do capitalismo, a capacidade inerente ao capital monetário de se movimentar em busca de auto-valorização, por outro lado, a mundialização do capital no setor manufatureiro e nos serviços funciona pelo entrosamento das suas dimensões produtiva e financeira. O grande grupo industrial não faz mais distinção entre operações de valorização do capital na produção e operações para obter lucros exclusivamente financeiros. Entretanto, permanece a distinção essencial entre o capital produtivo e o capital-dinheiro e, conforme enfatiza esse autor, essa distinção tem um papel decisivo na análise do nível, orientação e ritmo da acumulação. O primeiro busca a valorização do capital onde é central a maximização da produtividade do trabalho. O segundo visa à remuneração dos juros e aos lucros financeiros provenientes da extraordinária mobilidade adquirida pelo “capital monetário”, atualmente. A atual fase capitalista também pode ser explicada como um momento de acumulação flexível. Esta é a tese de Harvey, que contribui, sobretudo, para o entendimento do que representam as novas formas de organização e relações de trabalho no processo de acumulação do capital.

A posição e função do Brasil na nova divisão internacional do trabalho são caracterizadas por Paulani como plataforma de valorização financeira internacional e produtor de bens de baixo valor agregado. Segundo a autora, a relação de dependência do capitalismo periférico brasileiro ao centro do sistema tem se desenvolvido de forma diferenciada. Se na década de 1980 ainda era mantida a ideia de que fosse possível um desenvolvimento soberano e autônomo, nos anos de 1990 teve início a fase de uma dependência com caráter de “servidão financeira”, como se esse fosse o único meio capaz de incluir o país no sistema, ainda que da forma mais subalterna possível.

A discussão levada a termo no Capítulo II, intitulado *O Ensino Superior e o Trabalho Docente no Brasil: entre o público e o mercantil*, introduz toda uma argumentação para explicar como se realizam a privatização do Ensino Superior e a metamorfose do trabalho docente nessa área. A interlocução de autores que têm seu foco de estudo voltado para essa área favoreceu a apreensão de elementos de análise fundamentais ao esclarecimento de aspectos que se mostravam nebulosos na pesquisa.

Entender a metamorfose da relação público/privado, atualmente, é considerar as mudanças do papel do Estado operadas nas últimas décadas. A supremacia exercida nos mercados pelas “gigantescas burocracias privadas”, como as megaempresas transnacionais, ou públicas de economia mista, os organismos internacionais, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, tem se refletido de forma decisiva na esfera pública e nos mecanismos decisórios do Estado. Segundo Boron, isso as converte em “atores públicos” tão ou mais importantes que os próprios Estados nacionais.

Essa reflexão remete ao atual dilema enfrentado pelo Ensino Superior, no país, ou seja, sobre sua condição de bem público ou mercantil. Sguissardi é um autor que tem envidado esforços para elucidar a questão. De acordo com sua análise, quando as orientações do ajuste neoliberal se impuseram às economias nacionais, a partir do final dos anos 1970, iniciaram-se as discussões teóricas sobre a propriedade pública ou privada do conhecimento provido mediante o ensino. Especificamente, em relação ao Ensino Superior, o debate tornou-se mais evidente na década de 1980, com a disseminação das teses dos organismos multilaterais. Esse autor desenvolve uma importante análise acerca do que significa e quais as conseqüências da implementação dessas teses no Ensino Superior brasileiro.



Quando a disputa de interesses particulares passou a deslocar-se da esfera privada para a esfera pública, em consequência de um Estado que progressivamente vai abdicando do papel de provedor das políticas sociais, o impacto dos ajustes na educação brasileira se faz sentir drasticamente, em especial, com a privatização do Ensino Superior expandindo-se de forma acelerada. A educação passa a ser concebida como um bem privado, um serviço, uma mercadoria. O atual processo de privatização, admitido e promovido pelos governos moldados à nova ordem neoliberal, apresenta idiosincrasias perceptíveis no âmbito do Ensino Superior.

No Brasil, no auge da teoria do capital humano, quando da vigência do Estado providenciário e do fordismo, os investimentos públicos na universidade eram considerados fundamentais, pressupondo seu estreito relacionamento com o desenvolvimento do mercado de trabalho. Afinal, a educação não passava de um fornecedor de “capital humano” para o setor privado. A partir do ajuste neoliberal da economia e da reforma do Estado dos anos 90, com a reedição de teorias econômicas neoclássicas, é redirecionada a lógica anterior de regulação e gestão da educação superior, passando a *universidade brasileira* a ser alvo de propostas no âmbito governamental para situá-la no setor dos *serviços não-exclusivos do Estado e competitivos*<sup>2</sup> – conforme proposta inicial para o Plano Diretor da Reforma do Estado, em 1995, terminando por ser aprovada como serviço não-exclusivo do Estado, mas não incluída no setor de produção de bens e serviços para o mercado e sim como “organizações sociais”.

Efetivamente, o processo de privatização do ensino público é um fenômeno que precisa ser melhor analisado, pois não se reduz a uma “questão meramente econômica, vinculada à diminuição do investimento governamental na área educacional”, conforme observa Gentili, embora esta seja a forma mais visível, face à complexa e opaca dinâmica privatizadora que o neoliberalismo implementa na educação pública. A análise desse autor acerca das diversas *formas* e *modalidades* que a privatização assume no campo educacional capta o movimento real desse fenômeno e traz contribuições ao estudo das diversas formas em que se materializa a privatização no Ensino Superior no país.

---

<sup>2</sup> Essa foi a proposta elaborada por Bresser Pereira, ministro da Administração Federal e da Reforma do Estado, mas, após discussões, não foi aprovada pela Câmara da Reforma do Estado. Passou a figurar como serviço não-exclusivo do Estado, porém, não incluída no setor de produção de bens e serviços para o mercado, mas como “organizações sociais”. Um dos objetivos globais da reforma do aparelho do Estado, segundo o Plano Diretor: “Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada.” (Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, 1995).

Os dilemas e impasses da crise no campo da educação brasileira e, em especial, no Ensino Superior, não podem ser entendidos dissociados da compreensão dessa crise mais ampla, que Frigotto significativamente chama de “crise do capitalismo real”. Como se trata de uma crise cuja especificidade, cada vez mais, se explicita por todas as esferas da vida social, também vão perdendo nitidez as especificidades que caracterizam a relação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação.

O Capítulo III é dedicado à pesquisa nas universidades selecionadas. Focaliza *A Metamorfose da Força de Trabalho Docente: o público e o mercantil*, cujo desafio é analisar e explicar, à luz da teoria do valor-trabalho (Marx), como se constitui e se desenvolve o trabalho docente nas *licenciaturas* dos setores público e privado. Com base no referencial teórico do estudo, examina-se o processo de produção e de valorização da força de trabalho docente nessas instituições. Na terceira parte do capítulo, procede-se à síntese dos elementos explicativos do fenômeno da mercantilização dessa força de trabalho e da tendência da educação superior frente a esse processo.

O trabalho empírico, especialmente quando se trata de espaços privados, é cada vez mais penoso. A dificuldade de reunir um tempo para as entrevistas, mesmo no espaço da universidade pública, sinaliza tanto a *fragmentação* desse trabalhador quanto seu *isolamento*. Vale assinalar que o trabalho empírico não se resumiu às entrevistas, pois foi ampliado com consulta a outros materiais. Não obstante o foco em duas universidades, os dados são tomados aqui como indicativos. Pesquisas em outras universidades, públicas e privadas, por certo seguem essas tendências.

Espera-se com a presente tese contribuir para um maior entendimento da relação entre o campo de trabalho docente e a lógica operada no capitalismo dos nossos dias. Entretanto, não basta o conhecimento da realidade, se esse conhecimento não se reverte em instrumento para transformá-la. A tese também apresenta elementos, desse mesmo contexto, que evidenciam a crescente dificuldade de organização coletiva dos docentes. Essa é, portanto, uma questão a ser melhor investigada, na medida em que só a necessária mediação da ação política coletiva pode fazer a história.

## Capítulo I

### Capital e Trabalho:

#### a lógica de uma relação em tempos do capital mundializado

*Por enquanto, o triunfo da “mercadorização”, isto é, daquilo que Marx chamava de “fetichismo da mercadoria”, é total, mais completo do que jamais foi em qualquer momento do passado. O trabalho humano é, mais do que nunca, uma mercadoria (CHESNAIS, 1996, p. 42).*

O mundo capitalista apresenta uma nova configuração. Possui mecanismos próprios que dirigem seu desempenho e o regulam. É fruto de movimentos<sup>3</sup> interligados, mas distintos, e tem-se caracterizado pela mundialização<sup>4</sup> do capital. Estamos numa fase<sup>5</sup> de acumulação capitalista, o que implica em sérias conseqüências para todas as dimensões da vida social. Esta fase e seus resultados adquiriram hoje sentido e conteúdo diversos da época do fordismo, embora este se tenha caracterizado pela extrema centralização e concentração do capital e pela interpenetração das finanças e da indústria.

---

<sup>3</sup> São dois movimentos que, embora conjuntos e interligados, são distintos: o primeiro corresponde à fase mais longa de acumulação ininterrupta do capitalismo desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, privatização, desregulamentação e desmantelamento de conquistas sociais e democráticas que tiveram lugar desde o início da década de 1980 (Chesnais, 1996).

<sup>4</sup> Na definição de Chesnais, a expressão “mundialização do capital” é a que “traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’”. No mesmo sentido, a expressão se reporta à esfera financeira, para as chamadas “operações de arbitragem”. Segundo esse autor, a integração internacional dos mercados financeiros resulta “da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real”, porém, baseia-se, sobretudo, em “operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às ‘benesses das finanças de mercado’” Dessa forma, “não é todo o planeta que interessa ao capital.” (Chesnais, 1996, p.17-18).

<sup>5</sup> Há uma corrente de pensamento que considera um mecanismo *endógeno* do capitalismo a *recuperação cíclica*, ou seja, a duração prolongada de uma fase de acumulação do capital. De acordo com essa visão, a história do capitalismo é marcada por “ondas longas” - determinados momentos caracterizados por “fatores” que estabelecem um conjunto de relações, que formam um sistema e modelam todas as dimensões da vida social. Tais “fatores”, segundo Chesnais (1996), seriam indicativos da longa duração de uma fase de acumulação do capital, da forma tomada por suas contradições, das propostas para sair dos impasses e da maneira como, no âmbito político, se manifestam e são resolvidas todas essas questões. Na concepção desse autor, as *fases longas* da história do capitalismo são definidas por uma fase imperialista, uma fase fordista e uma fase de mundialização do capital.

## A mundialização do capital

Na fase da mundialização do capital,<sup>6</sup> é a *centralização de gigantescos capitais financeiros* que dá o tom da acumulação. Sob a forma de fundos mútuos e fundos de pensão, esses capitais estão sempre em busca de lucros, principalmente na esfera das finanças, por meio de títulos e ávidos por maior rentabilidade e *liquidez*.<sup>7</sup> Esta, segundo Chesnais (1996), funciona como um “fetiche” para o capital monetário, sempre em busca de “credibilidade” diante dos mercados - os grandes fundos de aplicação privados. Quanto aos Estados, só lhes resta a alternativa de seguir as prescrições dos mercados, face ao seu alto nível de endividamento para com esses fundos.

O volume representado pelo capital monetário é de tal monta<sup>8</sup> que o comportamento das empresas e dos centros de decisão capitalistas é direcionado por suas prioridades e expectativas de prazo.<sup>9</sup>

Keynes já observava que “os particulares (ou as instituições) que fazem as aplicações raramente têm a iniciativa de investimento novo, mas (...) para os empreendedores que têm essa iniciativa, é financeiramente vantajoso, e muitas vezes obrigatório, adaptar-se às idéias do mercado financeiro, mesmo se pessoalmente forem mais esclarecidos (nota ao capítulo 22)”. É nesse contexto que devem ser compreendidas as mudanças nas estratégias de investimento dos grandes grupos industriais (CHESNAIS, 1996, p. 16).

A partir da década de 1980, a mundialização se expressou pela “desintermediação” financeira, ou seja, por novos e variados meios colocados à disposição dos grupos pelas instituições financeiras e casas especializadas, para operações internacionais de aquisições e fusões. A partir dos anos 1990, a imbricação se expressou num “notável aumento da importância das operações *puramente financeiras* dos grupos industriais” (CHESNAIS, 1996, p. 239, grifos

---

<sup>6</sup> As “fases longas” da história do capitalismo concebidas por Chesnais (1996) são: a fase de 1880-1913, cujas características foram analisadas pelos grandes teóricos do imperialismo; a fase de crescimento dos “trinta anos gloriosos”, que começou na reconstrução pós-Segunda Guerra Mundial e terminou em 1974-1979 – a “idade de ouro”, também chamada de período “fordista”; e a fase da “mundialização” do capital, iniciada na década de 1980.

<sup>7</sup> Segundo Chesnais (1996, p. 15), Keynes já denunciara o caráter “anti-social” da “liquidez” – antitético ao investimento de longo prazo. Quem personifica o “novo capitalismo” não é mais um Henry Ford e sim o “administrador praticamente anônimo (e que faz questão de permanecer anônimo) de um fundo de pensão com ativos financeiros de várias dezenas de bilhões de dólares”.

<sup>8</sup> O crescimento da esfera financeira tem sua própria dinâmica, pautada nos mecanismos de formação de “capital fictício” e de transferências de riqueza para a esfera financeira. A divisão e o destino social da riqueza, cuja fonte está na produção (que combina socialmente formas de trabalho humano e diferentes qualificações), são hoje determinados, no âmbito das finanças, por esses dois mecanismos. Os ritmos de crescimento na área financeira são qualitativamente superiores aos índices de crescimento do investimento, do PIB (inclusive nos países da OCDE) ou do comércio exterior (Chesnais, 1996).

<sup>9</sup> As altas taxas de juros, a chamada “inflação zero” são prioridades do capital monetário que também afetam “o nível e na orientação setorial do investimento produtivo, como telecomunicações, mídia, serviços financeiros, setor de saúde privado” (Chesnais, 1996, p. 16).

nossos).<sup>10</sup> Essa “desregulamentação financeira” pode ser explicada, segundo esse autor, por uma concepção das finanças como “indústria”.<sup>11</sup>

Conceber as finanças como *indústria* é ver a esfera financeira como um campo de valorização do capital, que “deve gerar lucros como em qualquer outro setor” (CHESNAIS, 1996, p. 240). Contudo, esses lucros vão se constituindo a custa de transferências da esfera da *produção*, que, afinal, é o *locus da geração do valor e dos rendimentos fundamentais - os salários e os lucros*. Trata-se, portanto, conforme diz Chesnais, de um problema “de ordem macroeconômica e também de ordem ético-social”. É porque esses capitais<sup>12</sup> têm origem no setor produtivo que fica evidente a *autonomia relativa* da esfera financeira, já que esta nada produz; apenas se nutre da riqueza criada pela força de trabalho de diferentes qualificações.

Conforme lembra esse autor, já Marx percebera no seu tempo que o capital monetário concentrado tem essa capacidade de se nutrir da produção real e que, ao contrário desta, aquela “massa organizada e concentrada de capital-dinheiro” (O Capital, livro III, capítulo XXV) é controlada pelos banqueiros. É assim que “o lucro dos banqueiros não passa de uma retenção sobre a mais-valia” (idem, capítulo XXIII). Essa problemática, ressalva Chesnais (idem, p. 50), pôde ser ampliada, no início do século XX, por Hilferding, um dos teóricos do imperialismo e o primeiro a examinar, explicitamente, a “dimensão de valor destinado a produzir mais-valia no exterior”, ou seja, o que atualmente se entende por IED - investimento externo direto. Hilferding concebeu uma “interpenetração”, por ele denominada de “fusão”, entre o capital bancário e o capital industrial, que, na atualidade, pode ser observada na constituição dos *grandes grupos*. Os *fundos* (fundos de pensão e fundos mútuos) hoje se constituem, como Chesnais os denomina, nos “maiores ninhos de acumulação de lucros financeiros”, enquanto sobre os assalariados recai o ônus da “punção” sobre os lucros industriais, principalmente, a praticada pelas grandes empresas.

---

<sup>10</sup> Foram necessários mais de dois séculos para criar “um conjunto de regras enquadrando, tanto quanto possível, a atividade financeira (...); em particular, estabelecendo restrito controle sobre a criação de moeda de crédito pelos bancos (...) para acabar com elas, foram suficientes uns vinte anos” (Chesnais, 1996, p. 240).

<sup>11</sup> Segundo a teoria de Régnier (1988, apud Chesnais, 1996, p. 240), essa desregulamentação surgiu nos Estados Unidos do pós-guerra em decorrência de uma concepção das finanças como “indústria”, sendo esta “classificada, para fins estatísticos, no setor terciário”.

<sup>12</sup> Esses capitais começam sob a forma, “seja de lucros (lucros não reinvestidos na produção e não consumidos, parcela dos lucros cedida ao capital de empréstimo, sob forma de juros); salários ou rendimentos de camponeses ou artesãos, os quais depois foram objeto de retenções por via fiscal, ou sofreram a forma de agiotagem moderna dos ‘créditos ao consumidor’; por fim, depois de quarenta anos, salários diferidos guardados nos fundos privados de aposentadoria, mas cuja natureza se modifica ao entrarem na esfera financeira, tornando-se massas em busca da rentabilidade máxima” (Chesnais, 1996, p. 241).

Marx também observou um segundo grande mecanismo de transferência de riqueza para a esfera financeira, que hoje ganhou imensa relevância: o *serviço da dívida pública*. Na acumulação do capital da dívida pública,<sup>13</sup> de fato, pode-se identificar o protótipo do “rentista” - o que utiliza a via fiscal para captar seus rendimentos -, processo que é visível tanto na relação Norte-Sul, quanto nos países da OCDE- Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico.<sup>14</sup>

A superposição das dimensões produtiva e financeira da mundialização do capital pode ser observada na prática dos grandes grupos do setor de manufaturas e dos serviços. Na realidade, os grupos industriais são “propriamente grupos financeiros de predominância industrial” (CHESNAIS, 1996, p. 275). Frente ao acentuado processo de financeirização, fica patente o *duplo caráter* desses grupos: por um lado, cada vez mais, estão se tornando organizações com interesses semelhantes aos das instituições puramente financeiras; por outro lado, continuam sendo locais de valorização do capital produtivo, na forma industrial.

É por isso que nelas [nessas organizações] a distinção essencial entre capital produtivo e capital monetário é vivenciada como fonte de tensões e conflitos cada vez mais frequentes, rasgando, literalmente as diversas diretorias e comitês de administração, divididos entre os defensores das “profissões” industriais, de um lado, e os “financeiros”, de outro (CHESNAIS, 1996, p. 275).

No que se refere aos fundos, ganha relevância a orientação das decisões de investimento, bem como a intensidade da exploração dos assalariados e as formas que essa exploração assume, como demissões massivas após operações de “reengenharia”, rebaixamento do nível salarial e precariedade no trabalho. O objetivo dos fundos é, conforme destaca Chesnais (idem, 293), “valorizar seus ativos industriais pelos mesmos critérios que os seus ativos financeiros como um todo”. Os gestores desses fundos buscam o aumento da rentabilidade, mas, também, o máximo de mobilidade e flexibilidade. Só lhes importa fazer render esses fundos, sem qualquer preocupação com as conseqüências de suas operações sobre a acumulação e o nível de emprego.

<sup>13</sup> A propósito da acumulação do capital da dívida pública, Chesnais lembra que Marx já o identificara, ao apontar que “a acumulação do capital da dívida pública significa simplesmente o desenvolvimento de uma classe de credores do Estado, que estão autorizados a tirar, para si mesmos, certas quantias do montante de impostos” (O Capital, livro III, capítulo XXX). “Na linha keynesiana, também se pode ressaltar (...) que ‘os credores não vivem de sua própria atividade, e sim da de seus devedores’” (Chesnais, 1996, p. 248).

<sup>14</sup> Segundo Chesnais, esse processo constitui “uma das características novas do período que se iniciou no começo da década de 80. Como observa friamente o FMI, “os títulos representam a espinha dorsal dos mercados de obrigações mundiais. Seu volume de transações supera, de longe, o de qualquer outro segmento dos mercados financeiros, com exceção dos mercados de câmbio” [FMI, 1994, p. 34] (Chesnais, 1996, p. 248).

O que afinal constatamos é uma situação em que, nas palavras de R. Petrella (1994), “a mundialização da economia de mercado, privatizada, desregulamentada e liberalizada, está ‘liberando’ o capitalismo das regras, procedimentos e instituições que haviam permitido, à escala nacional, construir o ‘contrato social’ – o estado previdenciário ou *Welfare State*” (CHESNAIS, 1996, p. 297).

Conforme a tese defendida por esse autor, o capital monetário conseguiu tal força e autonomia que não sobraram muitas alternativas para “soluções reformistas”, como, por exemplo, medidas sociais de combate ao desemprego, nem para superar o modo de produção capitalista pelo prolongamento e melhoria do “modo de desenvolvimento fordista”.

No que se refere à mobilidade do capital produtivo e às suas conseqüências, de fato, conforme esse teórico procura demonstrar, atualmente reduziram-se muito os efeitos de destruição ou reestruturação do emprego, que caracterizaram os momentos de grande mudança tecnológica, desde a primeira revolução industrial, na primeira metade do séc. XIX. Se antes o Estado dispunha de um quadro sócio-político predisposto a uma ação compensatória sobre os efeitos da mudança técnica, hoje a *mobilidade, liberalização e desregulamentação* do capital não permitem mais aquela forma de interferência. Outrora, fazia-se o combate ao desemprego por medidas de proteção alfandegária e por medidas legislativas, com o intuito de restringir a mobilidade internacional das companhias. Atualmente, ocorre exatamente o contrário, pois os países são obrigados a se vergar aos interesses das empresas, que, favorecidos pela *mobilidade do capital*, levam os Estados a adotar na sua legislação trabalhista e de proteção social os critérios daqueles países onde essa proteção é mais débil. Como exemplo, pode-se citar uma tendência à ineficácia de medidas que visam reduzir o tempo de trabalho.

Cabe ressaltar a ilusão que paira sobre o investimento externo direto (IED). Segundo Chesnais, não é criando novas capacidades que os grandes grupos buscam ganhar “parcelas de mercado”, mas adquirindo ou se fundindo com outros grupos para além das fronteiras nacionais. Esse processo, todavia, não ocorre de uma forma aleatória, mas por uma “integração seletiva”, diz esse autor. Segundo essa visão, os *locais de produção* e as *relações de terceirização*, situadas em vários países, são selecionados de modo a permitir o aumento da sua capacidade de proporcionar economias “de escala e de envergadura”. No quadro da mundialização, as empresas acentuam a propensão que lhe é própria, estabelecendo a concorrência entre diferentes locais e regiões, bem como a disputa interna, oferecendo vantagens de todo tipo, como subsídios, isenções fiscais, revogação de direitos trabalhistas.

Na liberalização do comércio, são privilegiadas as empresas que investem na homogeneização da oferta e da variedade padronizada. Nesse quadro, mesmo quando oferecem produtos diferenciados, as pequenas empresas tornam-se muito vulneráveis, caso não consigam defendê-los usando métodos de “diferenciação de produtos”, recorrendo a um acentuado aumento dos gastos com propaganda. Dessa forma, por uma questão de sobrevivência, para muitas pequenas empresas só resta o caminho da *terceirização*, ou seja, aderir a uma “empresa-rede” (do tipo Benetton), se houver oportunidade. O resultado de tudo isso, podemos concluir com Chesnais, é mais *destruição de postos de trabalho* do que a criação de novos empregos, como também uma série de conseqüências para o *consumo doméstico*, o *investimento* e as *receitas e despesas públicas*.

O consumo doméstico sofre influência da mundialização do capital por duas vias principais. Trata-se da “queda dos rendimentos do trabalho assalariado” e da “redistribuição da renda nacional em favor dos rendimentos rentistas” (CHESNAIS, 1996, p. 308). A primeira via diz respeito ao fato de que a *proporção maior de empregos destruídos*, face aos postos criados, e, aliada a *pressões para rebaixamento salarial*, desempenha uma influência depressiva marcante sobre a conjuntura. Essa influência se amplia pelo recurso à poupança efetuado pelas camadas de médios e baixos rendimentos, motivadas por uma sensação de insegurança em relação ao futuro. A queda do consumo atinge, primeiramente, os países com grandes taxas de desemprego e sem a “cultura” do trabalho informal, mas logo a seguir a *influência depressiva internacionaliza-se*, e com ela é afetada toda a conjuntura mundial.

A redistribuição da renda nacional privilegiando os rendimentos rentistas – a segunda via de influência da mundialização sobre o consumo – desenvolveu-se, segundo Chesnais, a partir da década de 1980, como resultado da ascensão dos mercados e aplicações financeiras e *atrai a oferta para os altos rendimentos*, a cujos traços vai se moldando e submetendo a orientação de parte das despesas de P&D (pesquisa e desenvolvimento).

Em termos da *contenção das despesas públicas*, esta se dá por vários mecanismos. Em primeiro lugar, pela queda na arrecadação de impostos, inicialmente, devido ao desemprego e, em conseqüência, à estagnação do consumo. Outros mecanismos são a tendência de redução dos impostos sobre o capital e sobre os rendimentos oriundos de aplicações financeiras; e a ação de



taxas de juros positivas<sup>15</sup> sobre a assim denominada “crise fiscal dos Estados”, quando a dívida pública é aumentada para compensar a queda da receita fiscal. Com efeito, numa realidade de comércio exterior liberalizado, de inédita mobilidade do capital e de tamanha investida neoliberal, os Estados diminuíram sua capacidade de intervenção para sustentar a demanda e tiveram seu papel enfraquecido. Dessa forma, com a crise fiscal do Estado e os efeitos das políticas neoliberais, dá-se uma crescente *redução de emprego no serviço público* e acelerado aumento de *privatizações e desregulamentações*.

Devido à pressão que exerce para o *rebaixamento dos salários* e dos *preços de matérias-primas*, a mundialização do capital é, em grande parte, responsável pelos investimentos terem recuperado sua rentabilidade, pois influi no comportamento desses investimentos sob diferentes formas, conforme vimos.<sup>16</sup> Os mecanismos referidos têm “caráter cumulativo” e só o investimento privado (o capital) é capaz de “contrabalançar os encadeamentos de caráter depressivo”, ao menos na fase inicial, por meio dos recursos financeiros que só ele possui e pela “legitimidade social que monopoliza” (CHESNAIS, 1996, p. 308). Contudo, o capital não vê nada além do mercado, ou seja, na maioria das vezes, só busca “rentabilidade a curto prazo”, enquanto os Estados, que por mais de quarenta anos regularam os mercados, perderam muito do seu poder de controlar a depressão e são impelidos a executar políticas que só irão aprofundá-la.

O capitalismo dos anos 1990 apresenta-se, dessa forma, como uma dimensão da crise de um modo de desenvolvimento. Caracteriza-se por “*relações seletivas*” dos países centrais frente a alguns periféricos,<sup>17</sup> posto que os primeiros necessitam de mercados e não, conforme diz Chesnais, de “concorrentes industriais de primeira linha”. Perdeu o interesse pelo desenvolvimento global, quando ficou inviável estenderem-se os atuais modos de produção e consumo dos países avançados a todo o planeta.<sup>18</sup> Ou seja, o capital não está interessado no mundo como um todo, embora o termo mundialização o faça crer.

<sup>15</sup> Aqui o termo empregado é o de Chesnais (1996, p. 308), no sentido de aumentar o “peso orçamentário do serviço da dívida”.

<sup>16</sup> Ou seja, a uma “forte propensão às aquisições/fusões; prioridade dos investimentos de reestruturação e racionalização; e, sobretudo, fortíssima *seletividade* na localização e escolha dos locais de produção” (Chesnais, 1996, p. 308). Cf. o que falamos sobre o IED.

<sup>17</sup> Certos países “ainda podem ser requeridos como fontes de matérias-primas”, enquanto outros “são procurados, sobretudo, pelo capital comercial concentrado, como bases de terceirização deslocalizada a custos salariais muito baixos” Alguns poucos, como a China, “são atrativos devido a seu enorme mercado interno potencial”. Fora esses casos, “as companhias da Triade [Europa, EUA e Japão] precisam de mercados e, sobretudo, não precisam de concorrentes industriais de primeira linha: já lhes bastam a Coréia e Taiwan!” (Chesnais, 1996, p. 313).

<sup>18</sup> Sobre essa constatação das atuais condições de vida, na atualidade, Chesnais chama atenção para o seguinte: “sabe-se, há pelo menos uns dez anos, que, sob os ângulos decisivos do consumo de energia, das emissões na

Associar o termo *mundialização* ao conceito de *capital* significa entender que, devido ao seu fortalecimento e às políticas de liberalização e sua crescente ampliação, o capital voltou a “escolher” livremente os países e camadas sociais que lhe convêm, embora os “critérios de seletividade” tenham-se modificado em relação aos que predominaram na época do imperialismo “clássico” (CHESNAIS, 1996, p.18). Essa mudança de critérios, conforme registra esse autor, resultou nas “formas dramáticas de retrocesso econômico, político, social e humano” que acompanham a chamada “desconexão forçada.”

Hoje em dia, muitos países, certas regiões dentro de países, e até áreas continentais inteiras (na África, na Ásia e mesmo na América Latina) não são mais alcançadas pelo movimento de mundialização do capital, a não ser sob a forma contraditória de sua própria *marginalização*. Esta deve ser estritamente compreendida, como *mecanismo complementar e análogo* ao da “*exclusão*” da *esfera de atividade produtiva*, que atinge, dentro de *cada país*, uma *parte da população*, tanto nos *países industrializados* como nos *países em desenvolvimento* (CHESNAIS, 1996, p. 18, grifos nossos).

Sob o ponto de vista da produção, de acordo com Harvey (2005), embora o momento seja de uma *transição* do fordismo para a acumulação flexível, as tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte, como também o fordismo que as precedeu não o foi. Segundo esse entendimento, a atual conjuntura se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente, com recorrência a tecnologia e produto flexível, em alguns setores e regiões, e de sistemas mais antigos de produção, baseados em relações de trabalho artesanal, paternalista (apadrinhamento) ou patriarcal (familiar) com diferentes mecanismos de controle do trabalho. Estes últimos cresceram a partir de 1970, mesmo nos países capitalistas avançados e, muitas vezes, a custa da linha de produção da fábrica fordista, mudança que tem importantes implicações no âmbito do sistema de produção e apropriação de mais-valia, na natureza e composição da classe trabalhadora global e mesmo nas condições de formação de consciência e de ação política.<sup>19</sup>

---

atmosfera, da poluição das águas, dos ritmos de exploração de muitos recursos naturais não renováveis – ou só renováveis muito lentamente – etc., o modo de desenvolvimento sobre o qual os países da OCDE construíram seu alto nível de vida não pode ser generalizado à escala planetária. (...) E o surgimento de novas tecnologias, a extensão, para todo o planeta, das formas de produção, de consumo, de transporte (por automóvel individual) associadas ao capitalismo avançado é incompatível com as possibilidades e limitações tecnológicas atualmente previsíveis” (Chesnais, 1996, p. 313).

<sup>19</sup> A propósito dessas questões, Harvey (2005, p. 179) diz o seguinte: “As coordenações de mercado (frequentemente do tipo subcontratação) se expandiram em prejuízo do planejamento corporativo direto no âmbito do sistema de produção e apropriação de mais valia. A natureza e a composição da classe trabalhadora global também se modificaram, o mesmo ocorrendo com as condições de formação de consciência e de ação política. A sindicalização e a ‘política de esquerda’ tradicional tornaram-se muito difíceis de manter diante de, por exemplo, sistemas de

Na avaliação desse autor, não é irreversível a “passagem para sistemas alternativos de controle do trabalho”, com todas as implicações políticas que isso acarreta. Trata-se de uma resposta tradicional à crise, já que a *desvalorização da força de trabalho* sempre foi “a resposta instintiva dos capitalistas” à queda de lucros. Entretanto, alerta esse autor, a generalidade dessa afirmativa esconde alguns movimentos contraditórios. Se as novas tecnologias permitiram o aumento do poder de camadas privilegiadas, ao mesmo tempo possibilitaram a sistemas alternativos de produção e de controle do trabalho abrir caminho para a alta remuneração de habilidades técnicas, gerenciais e de caráter empreendedor. A tendência tem sido a de aumentar as desigualdades de renda, prenunciando o surgimento de uma nova *aristocracia do trabalho* e de uma *subclasse* mal-remunerada e desprovida de poder. Esse quadro, no ponto de vista do autor, traria sérios problemas quanto à sustentação da demanda efetiva e coloca no horizonte a possibilidade de uma crise de subconsumo, que, afinal, é a materialização do tipo de crise que o fordismo-keynesianismo pretendeu evitar. Por isso, Harvey não vê como solução de curto prazo para as tendências de crise do capitalismo o apelo a um “monetarismo neoconservador” que recorre a modos flexíveis de acumulação e à desvalorização geral da força de trabalho aumentando o controle do trabalho.

*A acumulação flexível* é uma expressão cunhada por Harvey para designar o atual estágio capitalista e assim é denominada por marcar um confronto direto com a rigidez do fordismo. Segundo o autor, ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Poderíamos dizer que essa forma de acumulação caracteriza-se pela inovação: “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 2005, p. 140). Ressalte-se sobre esse tipo de acumulação:

Envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado ‘setor de serviços’, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 2005, p. 140).

---

produção patriarcais (familiares) características do Sudeste Asiático ou de grupos imigrantes em Los Angeles, Nova Iorque e Londres. As relações de gênero também se tornaram muito mais complicadas, ao mesmo tempo que o recurso à força de trabalho feminina passou por ampla disseminação. Do mesmo modo, aumentou a base social de ideologias de empreendimentismo, paternalismo e privatismo.”

Envolve também, segundo o autor, um novo movimento de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista, expressão para indicar a rapidez com que podem ser tomadas as decisões públicas e privadas, bem como a sua imediata difusão em espaços cada vez mais amplos e variados, devido à comunicação via satélite e à queda dos custos de transporte.

Em consequência do aumento dos poderes de flexibilidade e mobilidade, os empregadores passaram a exercer maior controle sobre a força de trabalho. O trabalho organizado ficou abalado pela “reconstrução de focos de acumulação flexível” em regiões sem tradição industrial e pela “reimportação”, para os centros mais antigos, das práticas e normas estabelecidas nessas novas áreas. Ao que parece, também podem ser debitados à acumulação flexível “os níveis relativamente altos de desemprego ‘estrutural’, a rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista” (HARVEY, 2005, p. 141).

Considerando que a acumulação flexível é uma nova forma tomada pelo capitalismo, é esperado que algumas proposições básicas permaneçam. Nesse sentido, cabe lembrar com Harvey (idem) as três condições necessárias do modo capitalista de produção propostas por Marx, que foi capaz de mostrar que essas condições eram inconsistentes e contraditórias, e que, por isso, a dinâmica do capitalismo era necessariamente propensa a crises,<sup>20</sup> ou seja: que o capitalismo é orientado para o crescimento<sup>21</sup>; que o crescimento em valores reais se apóia na exploração do trabalho vivo na produção;<sup>22</sup> e que o capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Segundo Harvey (2005, p. 170), na análise de Marx não havia “uma maneira pela qual a combinação dessas três condições necessárias pudesse produzir um crescimento equilibrado e sem problemas; além de as tendências de crise do capitalismo apresentarem a tendência de produzir fases periódicas de superacumulação – definida como uma condição em que podem existir ao mesmo tempo capital ocioso e trabalho ocioso sem nenhum modo aparente de se unirem esses recursos para o atingimento de tarefas socialmente úteis. Uma condição generalizada de superacumulação seria indicada por capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro (talvez mantido como entesouramento) e grande desemprego. As condições que prevaleciam nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação.”

<sup>21</sup> A primeira condição é que “uma taxa equilibrada de crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital, sustentada. Isso implica que o capitalismo tende a preparar o terreno para uma expansão do produto e um crescimento em valores reais (e, eventualmente, atingi-los), pouco importam as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas. Na medida em que a virtude vem da necessidade, um dos pilares básicos da ideologia capitalista é que o crescimento é tanto inevitável como bom. A crise é definida, em consequência, como falta de crescimento” (Harvey, 2005, p.164).

<sup>22</sup> Isso não significa que o trabalho “se aproprie de pouco, mas que o crescimento sempre se baseia na diferença entre o que o trabalho obtém e aquilo que cria. Por isso, o controle do trabalho, na produção e no mercado, é vital para a perpetuação do capitalismo. O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho.

O argumento marxiano é que a tendência de superacumulação nunca pode ser eliminada sob o capitalismo. Trata-se de um interminável e eterno problema do modo capitalista de produção. A única questão, portanto, segundo Harvey, é saber “como exprimir, conter, absorver ou administrar essa tendência,” de modo a não ameaçar a ordem social capitalista, e isso implica em escolhas reais para evitar que a ordem social se transforme em um caos. Dentre essas escolhas reais estão desvalorização<sup>24</sup> de mercadorias, da capacidade produtiva e do valor do dinheiro; controle macroeconômico;<sup>25</sup> e absorção da superacumulação.<sup>26</sup>

Como outros teóricos que aqui analisam a atual fase de acumulação capitalista, também Harvey vê a apropriação de mais-valia combinada, ou, como o autor a define, uma “recombinação simples” de mais-valia absoluta e mais-valia relativa, que são as duas estratégias para obtenção do lucro definidas por Marx.

A mais-valia *absoluta* diz respeito à extensão da jornada de trabalho frente ao salário de que necessita a classe trabalhadora para reproduzir-se, em um determinado padrão de vida. Segundo esse autor, é “uma faceta da acumulação flexível de capital” o aumento de horas de

---

Como o controle do trabalho é essencial para o lucro capitalista, a dinâmica da luta de classes pelo controle do trabalho e pelo salário de mercado é fundamental para a trajetória do desenvolvimento capitalista” (Harvey, 2005, p. 166).

<sup>23</sup> Esse fato é decorrente, em parte, das “leis coercitivas, que impelem os capitalistas individuais a inovações em sua busca de lucro. Mas a mudança organizacional e tecnológica também tem papel-chave na modificação da dinâmica da luta de classes, movida por ambos os lados, no domínio dos mercados de trabalho e do controle do trabalho. Além disso, se o controle do trabalho é essencial para a produção de lucros e se torna uma questão mais ampla do ponto de vista do modo de regulamentação, a inovação organizacional e tecnológica no sistema regulatório (como o aparelho do estado, os sistemas políticos de incorporação e representação etc.) se torna crucial para a perpetuação do capitalismo. Deriva em parte dessa necessidade a ideologia de que o ”progresso” é tanto inevitável como bom” (Harvey, 2005, p. 166).

<sup>24</sup> A desvalorização de mercadorias, da capacidade produtiva e do valor do dinheiro, talvez associada à destruição direta, fornece um modo de lidar com excedentes de capital. A força de trabalho também pode ser “desvalorizada” e até “destruída” devido às taxas crescentes de exploração, à queda da renda real, ao desemprego, ao aumento de mortes no trabalho, à piora da saúde e menor expectativa de vida etc. (Harvey, 2005). Segundo esse autor, há muitos exemplos e abundantes provas da desvalorização como resposta à superacumulação a partir de 1973, mas “a desvalorização tem um alto preço político e atinge amplos segmentos da classe capitalista, da classe trabalhadora e das várias outras classes sociais que formam a complexa sociedade capitalista moderna”. Contudo, argumenta o autor, “a desvalorização controlada através de políticas deflacionárias administradas é uma opção muito importante e de modo algum incomum para lidar com a superacumulação” (Harvey, 2005, p. 170).

<sup>25</sup> Pode conter o problema da superacumulação, por meio da institucionalização de algum sistema de regulação, talvez por um considerável período de tempo. Entretanto, cabe lembrar que “foi necessária uma grande crise de superacumulação para ligar a produção fordista a um modo keynesiano de regulamentação estatal antes de se poder garantir, por qualquer período estendido, alguma espécie de crescimento macroeconômico equilibrado.” Trata-se, então, de considerar que “a ascensão de um regime particular de acumulação” é resultado de todo um conjunto de decisões econômicas e políticas (nem sempre dirigidas conscientemente para um fim específico) provocadas pela persistência de manifestações da superacumulação (Harvey, 2005, p. 170).

<sup>26</sup> Oferece, pelo deslocamento temporal e espacial, um “terreno mais rico e duradouro” (porém muito mais problemático) no qual tenta controlar o problema da superacumulação. Sobre esse ponto, ver Harvey (2005, p. 171-173). Ver também: HARVEY, David. *O Novo Imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005, p. 93-105.

trabalho associado com uma “redução geral” do padrão de vida, por meio da erosão do salário real ou da transferência do capital corporativo de regiões que pagam altos salários para regiões com baixos salários. Por essa razão, Harvey atribui a transferência de muitos dos sistemas padronizados de produção, construídos sob o fordismo, para a periferia, dando origem ao “fordismo periférico”.<sup>27</sup> Quanto à mais-valia *relativa*, trata-se de acionar as mudanças tecnológica e organizacional, com a finalidade de gerar “lucros temporários para firmas inovadoras e lucros mais generalizados com a redução dos custos dos bens que definem o padrão de vida do trabalho”. Esse processo põe em relevo a dependência, cada vez maior, do capitalismo em relação à força de trabalho intelectual como meio de acumular mais capital. Com isso, surge “um estrato altamente privilegiado e até certo ponto poderoso da força de trabalho”.

Também aqui a violência proliferante dos investimentos, que cortou o emprego e os custos do trabalho em todas as indústrias – mineração de carvão, produção de aço, bancos e serviços financeiros -, foi um aspecto deveras visível da acumulação do capital nos anos 80. Mas apoiar-se nessa estratégia enfatiza a importância de forças de trabalho altamente preparadas, capazes de compreender, implementar e administrar os padrões novos, mas muito mais flexíveis, de inovação tecnológica e orientação do mercado. Surge então um estrato altamente privilegiado e até certo ponto poderoso da força de trabalho, à medida que o capitalismo depende cada vez mais da mobilização de forças de trabalho intelectual como veículo para mais acumulação (HARVEY, 2005, p. 174).

Ao mesmo tempo, o desenvolvimento de novas tecnologias gerou excedentes de força de trabalho que tornaram mais viável o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia, até mesmo nos países capitalistas avançados. O que conta, no final, diz Harvey, é o modo particular como a estratégia absoluta e a relativa se combinam e se alimentam mutuamente. Entretanto, conforme avalia esse autor, talvez o mais inesperado seja o modo como as novas tecnologias de produção e as novas formas de coordenar a organização do trabalho favoreceram o retorno dos sistemas de trabalho doméstico, familiar e paternalista, se considerada a tendência de Marx em supor que estes “sairiam do negócio ou seriam reduzidos a condições de exploração cruel e de esforço desumanizante a ponto de se tornarem intoleráveis sob o capitalismo avançado”.

O retorno da superexploração em Nova Iorque e Los Angeles, do trabalho em casa e do “teletransporte”, bem como o enorme crescimento das práticas de trabalho do setor informal por todo o mundo capitalista avançado, representa de fato uma visão bem sombria da história supostamente progressista do capitalismo (HARVEY, 2005, p. 175).

---

<sup>27</sup> Mesmo os novos sistemas de produção tenderam a se transferir, uma vez padronizados, dos seus centros inovadores para localidades terceiro-mundistas (a transferência da Atari, em 1984, do Vale do Silício para o Sudeste Asiático, com sua força de trabalho de baixa remuneração, é um caso exemplar) (Harvey, 2005, p. 174).

Estaríamos frente ao que Harvey denomina de “ecletismo” nas práticas de trabalho. De fato, parece que as condições imprimidas pela acumulação flexível estão favorecendo a coexistência de sistemas de trabalho alternativos num mesmo espaço, facilitando a escolha aos empreendedores capitalistas. Assim, adotando o exemplo desse autor (2005, p. 175), “o mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da ‘Terceira Itália’, por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hong Kong”.

É fato que o mercado de trabalho reestruturou-se, e de forma radical. Regimes e contratos de trabalho mais flexíveis passaram a ser impostos, tendo em vista o enfraquecimento do poder sindical e a grande quantidade de mão-de-obra excedente, os desempregados ou subempregados, em consequência da “forte volatilidade” do mercado, do aumento da competição e do “estreitamento” das margens de lucro. Diante dessa realidade, Harvey imagina ser difícil esboçar um quadro geral claro, considerando o objetivo da flexibilidade, que é satisfazer às necessidades específicas de cada empresa. Observa esse autor que, mesmo em relação aos empregados regulares, vêm-se tornando muito mais comuns sistemas tais como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho de, em média, quarenta horas semanais, ao longo do ano, sendo necessário, por outro lado, atentar-se para o fato de que os empregados, nesses sistemas, são obrigados a trabalhar em períodos de redução da demanda.

É, contudo, à “aparente redução” do emprego regular (que vem favorecendo o crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado) que Harvey atribui maior importância na análise da estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível.<sup>28</sup> Conforme veremos a seguir é patente a estratificação que impera no atual mercado de trabalho, composto por grupos de trabalhadores centrais e periféricos, estes também subdivididos em dois grupos.

O *centro* é um grupo que diminui, cada vez mais, e é composto por empregados que trabalham em tempo integral, em condição permanente e ocupam uma posição essencial para o futuro de longo prazo da organização. Esse grupo goza de maior segurança no emprego, em relação aos demais, e tem boas perspectivas de promoção e “reciclagem”.<sup>29</sup> Tem garantia de

---

<sup>28</sup> Para o autor, o resultado desse processo é um tipo de estrutura de mercado de trabalho conforme o detalhado no *Flexible Patterns of Work* (1986, apud Harvey, 2005, p. 143).

<sup>29</sup> Esse é o termo utilizado por Harvey.

pensão, seguro e outras “vantagens indiretas” que são “relativamente generosas”. É esperado que esses trabalhadores sejam adaptáveis, flexíveis, com mobilidade geográfica, caso seja necessário. Em época de dificuldades na empresa, mesmo os empregados com funções de alto nível (de projetos à propaganda e à administração financeira) podem ser substituídos por empregados subcontratados (considerando os custos potenciais da dispensa temporária nesse grupo central), no entanto, um grupo de gerentes relativamente pequeno é mantido.

A *periferia* abrange dois subgrupos “bem distintos” entre si. O *primeiro* é composto de empregados em tempo integral, com habilidades facilmente encontradas no mercado de trabalho (por exemplo, pessoal do setor financeiro, das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado, secretárias). São trabalhadores com menos acesso a oportunidades de carreira, o que leva esse grupo a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade, tornando relativamente fácil a redução da força de trabalho por “desgaste natural”. No *segundo* grupo periférico, a flexibilidade é numericamente maior do que no outro subgrupo e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratados e treinandos com subsídio público. Neste grupo há ainda menos segurança de emprego. Evidencia-se um “crescimento bastante significativo” desta categoria nos últimos anos. Segundo Harvey, esses “arranjos” de emprego flexíveis, em si, não criam uma forte insatisfação trabalhista, pois a flexibilidade pode ser, às vezes, benéfica para ambos os lados, contudo, sob o ponto de vista dos trabalhadores como um todo, os “efeitos agregados” parecem não ser nada positivos, se forem considerados os direitos de pensão, a cobertura de seguro, os níveis salariais e a segurança no emprego.

O aumento da *subcontratação* e do *trabalho temporário* parece indicar a direção mais radical da mudança, e não o trabalho em tempo parcial - sinaliza Harvey, argumentando que, no Japão, esse é um padrão seguido há muito e que, mesmo no fordismo, a subcontratação de pequenas empresas agia no sentido de proteger as grandes corporações do custo das flutuações do mercado. Assim, admite o autor, a atual tendência dos mercados de trabalho é a *redução* do número de trabalhadores “centrais” e a *ampliação* do emprego de uma força de trabalho que pode ser, facilmente, admitida e descartada, sem custos, quando a empresa vai mal. Também é ressaltado que, embora essa estratégia não tenha mudado radicalmente os problemas surgidos na década de 1960, da dualidade e segmentação dos mercados de trabalho, a situação foi reformulada sob outra lógica.



Embora seja verdade que a queda da importância do poder sindical reduziu o singular poder dos trabalhadores brancos do sexo masculino nos mercados do setor monopolista, não é verdade que os excluídos desses mercados de trabalho - negros, mulheres, minorias étnicas de todo tipo - tenham adquirido uma súbita paridade (exceto no sentido de que muitos operários homens e brancos foram marginalizados, unindo-se aos excluídos) (HARVEY, 2005, p. 145).

Para Harvey, a transformação na estrutura do mercado de trabalho também se verificou com igual importância na organização industrial. De acordo com essa visão, a *subcontratação organizada*, por exemplo, abre caminho para a formação de pequenos negócios e possibilita que, em certos casos, revivam e prosperem antigos sistemas de trabalho doméstico, artesanal, familiar e paternalista,<sup>30</sup> não como um apêndice do sistema produtivo, mas agora como “peças centrais” desse sistema. O rápido crescimento de economias “negras”, “informais” ou “subterrâneas” também tem sido observado em todo o mundo capitalista avançado, fazendo com que alguns vislumbrem uma “crescente convergência” entre sistemas de trabalho “terceiromundistas” e “capitalistas avançados.” Contudo, alerta o autor, a ascensão de novas formas de organização industrial e o retorno de formas mais antigas<sup>31</sup> têm significações distintas em diferentes lugares.<sup>32</sup> Além disso, há sérias implicações para a consciência de classe e, por conseguinte, para a organização da classe trabalhadora.

Com efeito, uma das grandes vantagens do uso dessas formas antigas de processo de trabalho e de produção pequeno-capitalista é o solapamento da organização da classe trabalhadora e a transformação da base da luta de classes. Nelas, a consciência de classe já não deriva da clara relação de classe entre capital e trabalho, passando para um terreno muito confuso dos conflitos interfamiliares e das lutas pelo poder num sistema de parentescos ou semelhantes a um clã que contenha relações sociais hierarquicamente ordenadas. A luta contra a exploração capitalista na fábrica é bem diferente da luta contra um pai ou um tio que organiza o trabalho familiar num esquema de exploração altamente disciplinado e competitivo que atende às encomendas do capital multinacional (HARVEY, 2005, p. 145).

Para Sennett (1999), uma das sérias conseqüências do capitalismo na sua forma “flexível” é a perda da noção de *carreira* para os trabalhadores. Obrigados a saírem de um emprego para outro, estes vêem interrompida a expectativa de construção de uma carreira ao longo da vida.

<sup>30</sup> Sob estrutura de “padrinhos”, “patronos” e até mesmo parecidas com as da máfia (Harvey, 2005, p. 145).

<sup>31</sup> Essas formas mais antigas, são “com freqüência dominadas por novos grupos de imigrantes em grandes cidades, como filipinos, sulcoreanos, vietnamitas e naturais de Taiwan em Los Angeles, ou indianos e nativos de Bangladesh no leste de Londres” (Harvey, 2005, p. 145).

<sup>32</sup> Podem em alguns casos indicar o surgimento de novas estratégias de sobrevivência para pessoas desempregadas ou totalmente discriminadas, em outros casos podem representar grupos imigrantes buscando “entrar num sistema capitalista, formas organizadas de sonegação de impostos ou o atrativo de altos lucros no comércio ilegal em sua base”, casos cujo efeito é uma “transformação do modo de controle do trabalho e de emprego” (Harvey, 2005, p. 145).

Assim, a flexibilidade retoma seu sentido original, na medida em que hoje os trabalhadores voltam a fazer “blocos”, “partes” de trabalho, ao longo de uma vida, como antigamente iriam fazer alguma coisa que pudessem transportar numa carroça de um lado para o outro.<sup>33</sup> Na visão desse autor, as modernas formas de flexibilidade ocultam um sistema de poder caracterizado pela reinvenção descontínua de instituições, pela especialização flexível de produção e pela concentração de poder sem centralização de poder.

Há hoje uma tendência, na literatura dos negócios, a retratar o desejo de mudança como uma das características exigidas do comportamento flexível. Entretanto, ressalta Sennett, trata-se na verdade de um determinado tipo de mudança que tem certas conseqüências para nosso “senso de tempo”. Se num sentido parece haver continuidade em relação ao passado, em outro, parece ter havido um rompimento. Assim, na esfera do trabalho, a continuidade se dá pelo sentido de tempo mutante, mas contínuo, enquanto a ruptura, em contraste, espera que o tempo se torne descontínuo. Promovendo a descontinuidade do presente com o passado, a mudança flexível, do tipo que hoje ataca a rotina burocrática, busca, na visão de Sennett, “reinventar” as instituições, de forma decisiva e irrevogável.

Para reinventar as instituições, os administradores se valem de técnicas específicas, como usar programas de computador que padronizam procedimentos operacionais para, por exemplo, oferecer “a um menor número de administradores o controle sobre um maior número de subordinados.” Práticas como essa constituem a chamada “reengenharia,” que, na realidade, sugere *fazer mais com menos*, destacando-se, portanto, como seu maior atributo a redução de empregos. Contudo, tal sugestão de eficiência é “enganosa”, diz esse autor, considerando que “a mudança irreversível se dá precisamente porque a reengenharia pode ser um processo altamente caótico” (SENNETT, 1999, p. 56).<sup>34</sup>

Com efeito, a flexibilidade veio, particularmente, combater os males da rotina em nome de maior produtividade, mas talvez se possa duvidar de que o atual momento seja mais produtivo do que o passado recente, se considerarmos a redução das taxas de produtividade observadas em todas as grandes sociedades industriais. Os avanços na tecnologia, de fato, propiciaram um significativo aumento no setor de manufatura de alguns países, mas, considerando-se todas as

<sup>33</sup> Esse era o sentido original de *job* (hoje: serviço, emprego), no inglês do século XIV (Sennett, 1999, p. 91).

<sup>34</sup> Em meados da década de 1990, por exemplo, tornou-se claro para muitos líderes empresariais que “só na vida de fantasia e muitíssimo bem paga dos consultores pode uma grande organização definir um novo plano de negócios, enxugar-se e ‘replanejar-se’ à perfeição, e depois tocar em frente o novo projeto” (Sennett, 1999, p. 57).

formas de trabalho, de escritório e de fábrica, “a produtividade reduziu-se no todo, quer seja medida em termos de produção de trabalhadores individuais ou de hora de trabalho” (SENNETT, 1999, p. 57).<sup>35</sup> Na concepção de Sennett, porém, há motivos fundamentais ocultos no moderno capitalismo para buscar uma “mudança decisiva, irreversível, por mais desorganizada ou improdutiva que seja”. Trata-se da volatilidade da demanda do consumidor, que, segundo esse autor, produz uma segunda característica dos regimes flexíveis, que é a “especialização flexível” da produção.

A especialização flexível opõe-se radicalmente ao sistema de produção incorporado no fordismo. Ilhas de produção especializada vieram substituir a velha e quilométrica linha de montagem. Em várias dessas fábricas flexíveis na autoindústria, ressalta esse autor, é importante a “inovação em resposta à demanda do mercado”, mudando-se as tarefas semanais, e até diárias, que os operários devem cumprir. A *alta tecnologia* e a rapidez das *modernas comunicações* favorecem a especialização flexível. O computador permite a fácil reprogramação e configuração das máquinas industriais. Através dos modernos meios de comunicação, dados do mercado global ficam ao alcance imediato da empresa. Como essa forma de produção exige rápida tomada de decisões, tornam-se mais adequados grupos de trabalho pequenos, diferentemente do que ocorria no fordismo, com sua grande pirâmide burocrática.

As mudanças que um regime flexível utiliza nas redes, mercados e produção permitem o que Sennett chama de “concentração de poder sem centralização de poder.” É corrente a afirmação de que a nova organização do trabalho descentraliza o poder, ou seja, possibilita que as pessoas nas categorias inferiores das organizações tenham maior controle sobre as próprias atividades do que no regime anterior. Mas, conforme demonstra esse autor, tal afirmação não se sustenta. Hoje, os altos administradores têm uma visão abrangente da organização, graças aos novos sistemas de informação, o que não dá muita oportunidade aos indivíduos de “esconder-se”

---

<sup>35</sup> Segundo Sennett (1999, p. 59), “alguns economistas têm mesmo afirmado que, quando se somam todos os custos do trabalho computadorizado, a tecnologia mostra de fato um déficit de produtividade.” Argumenta esse autor que “ineficiência ou desorganização não significam, porém, que não há sentido na prática da mudança aguda, demolidora” e que “na operação dos mercados modernos, a demolição de organizações se tornou lucrativa”. Entende também que, “embora possa não ser justificável em termos de produtividade, os retornos a curto prazo para os acionistas proporcionam um forte incentivo aos poderes do caos disfarçados pela palavra “reengenharia”, que parece convincente”. Observa, também, que empresas perfeitamente viáveis “são estripadas ou abandonadas, empregados capazes ficam à deriva, em vez de ser recompensados, simplesmente porque a organização deve provar ao mercado que pode mudar”.

em qualquer parte da rede. Do mesmo modo, “a desagregação vertical<sup>36</sup> e a eliminação de camadas<sup>37</sup> são tudo, menos processos descentralizantes” (SENNETT, 1999, p. 64).

Uma característica administrativa freqüente na reorganização empresarial é sobrecarregar pequenos grupos de trabalho com muitas tarefas. E, assim, novas formas de poder “desigual e arbitrário” dentro da organização vêm se juntar à “economia da desigualdade.” A essa maneira de transmitir a operação de comando, esse autor denomina “concentração sem centralização” - uma estrutura institucional sem a visibilidade da antiga forma piramidal, mas que nem por isso tornou-se mais simples, ao contrário, trata-se de uma estrutura complexa e considerá-la como um processo de “desburocratização” é um engano. Nas modernas organizações que praticam a concentração sem centralização, observa Sennett, “a dominação do alto é ao mesmo tempo forte e informe”.

Esses três elementos constituintes do regime flexível, apontados por Sennett, podem ser compreendidos pela forma como se articulam na organização do tempo, no local de trabalho. O chamado “flexitempo” é um termo bem apropriado para designar as experiências com vários horários que as organizações flexíveis estão fazendo. A organização do horário de trabalho perdeu a rigidez dos turnos fixos, sempre o mesmo, mês após mês. Trata-se agora de organizar horários de trabalho diferentes, mais individualizados, transformando-se assim o dia de trabalho num mosaico, como expressivamente o compara Sennett.

Segundo esse autor, a criação do flexitempo se deu com a entrada de mais mulheres da classe média no mundo do trabalho<sup>38</sup>, pois a condição de mães e os afazeres domésticos exigiam das trabalhadoras maior flexibilidade de horário, o que acabou contribuindo para a inovação do planejamento flexível do tempo integral e de meio período. Hoje, conforme observa Sennett, tais mudanças ultrapassaram a barreira dos gêneros, já que também os homens podem ter horários maleáveis. Entretanto, embora pareça que tal flexibilidade permite ao trabalhador maior liberdade do que ao ficar submetido à rotina da fábrica, ocorre justamente o contrário, pois, conforme adverte o autor, o trabalhador ficou inserido numa “nova trama de controle”. A programação

---

<sup>36</sup> A “desagregação vertical” dá aos membros de uma ilha empresarial múltiplas tarefas a cumprir (Sennett, 1999, p. 56).

<sup>37</sup> Eliminar camadas (“*delaying*”) é “a prática específica de oferecer a um menor número de administradores controle sobre um maior número de subordinados” (idem, *ibidem*).

<sup>38</sup> Segundo Sennett (1999, p. 67), nas economias desenvolvidas do mundo em 1990, quase 50 por cento da força de trabalho profissional liberal e técnica já eram de mulheres, a maioria empregada em tempo integral, porém, essas trabalhadoras precisavam “de horas de trabalho mais flexíveis; em todas as classes, muitas delas são empregadas de meio período e mães em período integral”.

flexível do tempo,<sup>39</sup> na realidade, constitui-se mais numa vantagem do que num direito trabalhista, ou seja, num “benefício distribuído de maneira desigual e estritamente racionado”, hoje aplicado, apenas, em países como os Estados Unidos.

Essa nova trama de controle pode ser exemplificada com “o mais flexível” dos flexitempos - o trabalho em casa -, levando-nos a concluir com Sennett (1999, p. 68) que “se o flexitempo é a recompensa do empregado, também o põe no domínio íntimo da instituição”. Segundo o autor, trata-se de “prêmio” que provoca grande ansiedade nos empregadores, pelo medo de perderem o controle sobre os trabalhadores ausentes e de que os que trabalham em casa abusem dessa liberdade. E tal preocupação levou à criação de vários tipos de controle para regular os processos de trabalho concreto dos trabalhadores ausentes do escritório, como a exigência de contatos telefônicos regulares com o escritório; o monitoramento intra-rede; a abertura freqüente dos e-mails pelos supervisores. Isto vem evidenciar, segundo Sennett, que, embora o trabalhador tenha o controle do *local* de trabalho, o flexitempo não lhe permite assumir maior controle sobre o próprio *processo* de trabalho e, conforme vários estudos vêm sugerindo, muitas vezes é maior a supervisão do trabalho sobre os ausentes do escritório do que em relação aos presentes. O que ocorreu foi uma mudança na forma de controle, ou seja, os trabalhadores passaram a ser submetidos, não mais a um controle presencial, mas a um controle “eletrônico”, virtual. Ou, como diz Sennett, a “lógica métrica” do tempo de Daniel Bell passou do relógio de ponto para a tela do computador, “porém, se o trabalho tornou-se fisicamente descentralizado, ficou mais direto o poder sobre o trabalhador”. Trabalhar em casa é a última “ilha” do novo regime - diz esse autor.

Tal problemática leva-nos a pensar em como se estará formando o caráter dos trabalhadores na sociedade moderna. Se *caráter* é uma construção histórica, pois nada é “enraizado” na natureza humana, conclui-se que as características humanas não são dadas *a priori*. De acordo com o sistema moral de Marx, o homem “não é a contrapartida animal de uma série de ideais morais abstratos”, posto que pode se tornar o que é (bom, mau, egoísta, ou qualquer outra coisa) em qualquer momento, conforme as circunstâncias predominantes e é nesse sentido que ele é o “ser automeiado da natureza e do homem” (MÉSZÁROS, 1981, p. 147). Por

---

<sup>39</sup> O flexitempo é bem diferente da forma de organizar o trabalho, até então conhecida: “não é como o calendário de folgas, em que os trabalhadores sabem o que esperar; tampouco é comparável com o simples total de horas semanais de trabalho que uma empresa pode estabelecer para seus empregados de nível inferior” (Sennett, 1999, p. 67).

outro lado, conforme o define Sennett (1999, p. 10), *caráter* significa “traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem”. Sob esses dois prismas podemos melhor entender a formação do caráter na rotina do fordismo ou na fragmentação do regime flexível de trabalho.

Adam Smith, entendendo ser o caráter formado pela história e seus movimentos imprevisíveis, pensava sobre a influência da rotina na formação do caráter. Segundo ele, para desenvolvermos nosso caráter precisamos fugir da rotina, posto que não há muito a fazer em termos de história, a partir do momento em que ela é estabelecida. Com essa proposição geral, Smith enalteceu o caráter do homem de negócios, considerando-o o “ser humano mais plenamente engajado”, que agia “em reação e com simpatia às cambiantes exigências do momento” (SENNETT, idem, p. 43). Por outro lado, inspirava-lhe pena o estado de caráter dos trabalhadores industriais atrelados à rotina. Os males da rotina - a divisão do trabalho sem o controle deste pelo trabalhador -, descritos por Smith, iriam fornecer elementos à análise de Marx sobre a transformação do tempo em produto<sup>40</sup>.

As preocupações com o tempo de rotina no capitalismo industrial que acabava de surgir, em fins do século dezoito, chegam ao século XX com o fordismo. Antes de Ford, a indústria automobilística se baseava no artesanato, com trabalhadores altamente qualificados e que gozavam de grande autonomia, fazendo serviços complexos nas diferentes partes de um automóvel durante todo um dia de trabalho. A indústria de automóveis, na realidade, era “um conjunto de lojas descentralizadas”, mas de 1910 a 1914, quando Henry Ford industrializou o processo de produção, sua fábrica<sup>41</sup> foi considerada, conforme lembra Sennett, “um ilustre exemplo da divisão do trabalho em bases tecnológicas”. Nessa época, Ford privilegiou os empregos dos chamados trabalhadores especialistas (operavam em miniaturas que exigiam pouco pensamento ou julgamento) em relação aos artesãos qualificados. Em 1917, o maior contingente (55%) da força de trabalho era de especialistas.<sup>42</sup>

---

<sup>40</sup> Sennett (1999, p. 43) lembra que Marx acrescentou à descrição da rotina da fábrica de alfinetes de Smith “o contraste com práticas mais antigas, como o sistema alemão de *Tagwerk*, em que o trabalhador era pago por dia; nessa prática, o trabalhador podia adaptar-se às condições de seu ambiente, trabalhando diferente quando chovia ou fazia sol, ou organizando tarefas para levar em conta a entrega dos suprimentos; havia ritmo nesse trabalho, porque o trabalhador estava no controle”.

<sup>41</sup> A fábrica de Highland Park, da The Ford Motor Company.

<sup>42</sup> Os outros 15 por cento eram limpadores e faxineiros não qualificados e os artesãos e técnicos haviam caído para 15 por cento.

A escravidão ao tempo rotineiro, entretanto, não foi aceita passivamente, dado que os trabalhadores sabotavam a administração do tempo-movimento (os estudos de Taylor) e ignoravam as especificações de métodos e processos de trabalho sempre que estes contrariavam seus interesses. Além disso, deprimidos, reduziam sua produtividade.

Na década de 1950, a fábrica<sup>43</sup> transformou-se. Imensa e bem engrenada, operava com base em três princípios: a lógica da dimensão, a lógica da hierarquia e a lógica do tempo métrico. A *lógica da dimensão* era simples: “maior, mais eficiente”. A concentração de todos os elementos de produção num lugar levava a economizar energia, poupar no transporte de materiais e facilitava a interligação da fábrica com os trabalhadores de escritório e executivos. Na *lógica da hierarquia* é a “superestrutura” que organiza e dirige a produção, extrai todo trabalho cerebral possível da fábrica. Tudo é centralizado nos departamentos de planejamento, cronograma e projeto, o que fazia os técnicos e administradores ficarem, o máximo possível, distantes da maquinaria, deixando “o trabalhador da base, cuidando só de detalhes, divorciado de qualquer decisão ou modificação em relação ao produto no qual está trabalhando” (DANIEL BELL, apud SENNETT, 1999, p. 47). Na *lógica do “tempo métrico”*, o tempo é minuciosamente calculado em toda parte na vasta fábrica, permitindo aos altos administradores saber com precisão sobre o trabalho que cada um deveria estar realizando, num dado momento. O “planejamento minucioso” do tempo de trabalho também era utilizado no pagamento por *antigüidade*. Este era “finamente sintonizado” com o número total de horas trabalhadas na fábrica; um trabalhador podia “calcular minuciosamente” os benefícios do tempo de férias e ausência por doença. A “micrométrica do tempo” regia as promoções e os benefícios, tanto dos escalões inferiores dos escritórios, como dos trabalhadores braçais na linha de montagem.

A métrica do tempo, contudo, transformara-se em outra coisa que não um ato de repressão e dominação praticada pela administração em nome do crescimento da gigantesca organização industrial. Para os trabalhadores, o tempo rotinizado tornara-se uma “arena”, diz Sennett, onde podiam afirmar suas próprias exigências e poder. E hoje, quais os efeitos da acumulação flexível do capital sobre os trabalhadores, particularmente, em relação aos aportes psicológicos e éticos que envolvem a formação de suas subjetividades?

---

<sup>43</sup> A metáfora utilizada por Smith não se aplicava à imensa jaula em que se transformou a Willow Run, fábrica de automóveis da General Motors, em Michigan (Sennett, 1999).

Efetivamente, há pessoas com capacidade de maior mobilidade no que Sennett denomina “novo” capitalismo. Segundo esse autor (1999, p. 73), são pessoas com determinados traços de caráter, como “capacidade de desprender-se do próprio passado” e “confiança para aceitar a fragmentação”, traços que geram a espontaneidade. Entretanto, esses mesmos traços têm um efeito autodestrutivo para aqueles empregados mais comuns que “tentam jogar segundo as mesmas regras” no regime flexível. Esses têm seu caráter corroído pelo novo sistema de poder flexível.

Segundo Dejours (1999), como vivemos numa guerra econômica entre os países que têm a competitividade como arma central, foi naturalizada a idéia de que uma ameaça de “quebra” ronda os países. Em nome da “sobrevivência da nação” e da “garantia da liberdade”, é justificada a entrada nessa guerra, mesmo à custa da utilização de “métodos cruéis” no mundo do trabalho. No mercado de trabalho, os considerados inaptos para o combate nessa “guerra econômica” são demitidos da empresa e, da mesma forma, “os velhos que perderam a agilidade, os jovens mal preparados, os vacilantes”. Quanto aos “aptos”, deles são exigidos os maiores desempenhos em relação a produtividade, disponibilidade, disciplina e abnegação.

Com essa perspectiva, Dejours defende a tese de que essa guerra implica “sacrifícios individuais consentidos” e “sacrifícios coletivos decididos em altas instâncias”, em nome da “razão econômica”. Ou seja, por meio do sofrimento no trabalho se forma o consentimento para participar do sistema. A questão desse autor é saber sobre as “motivações subjetivas do consentimento”.

Essa tese, com efeito, traz grande contribuição ao debate sobre a produção de subjetividade no mundo do trabalho flexível. Segundo o ponto de vista do autor, aumenta o *sofrimento* para os que trabalham, na medida em que vão perdendo a esperança de melhorar sua condição de vida no futuro. A relação com o trabalho vai perdendo o sentido, dissociando-se da promessa de felicidade e segurança, compartilhadas para si, os colegas, os amigos, e os próprios filhos. O sofrimento vai aumentando pela não correspondência entre o esforço no trabalho e a possibilidade de satisfazer as expectativas criadas no plano material, afetivo, social e político.

Dejours chama a atenção para o fato de que, entretanto, o sofrimento não desativa a “maquinaria de guerra econômica”, ao contrário. Ele a alimenta por meio de uma “sinistra inversão”, em que homens e mulheres criam *estratégias de defesa* contra o sofrimento padecido no trabalho. São estratégias sutis, engenhosas, diversificadas e criativas, porém, também contêm



uma “armadilha” para os que conseguem suportar o sofrimento, sem se abater, o que é um indicativo da necessidade de se ter consciência do sofrimento no trabalho. A realidade mostra as diversas causas desse sofrimento.

Os que trabalham sofrem por diversas razões. Sofrem pelas freqüentes infrações das leis trabalhistas; porque têm que enfrentar riscos, como radiações, vírus; porque se submetem a horários alternados e outros desse tipo. Segundo Dessors & Torrente (1996, apud DEJOURS, 1999), também sofrem porque temem não satisfazer as imposições da organização do trabalho, quanto a horário, ritmo, formação, informação, aprendizagem, nível de instrução e diploma, experiência, rapidez de aquisição de conhecimentos teóricos e práticos. Seu sofrimento também é causado pelo temor, entre outros, de não se adaptarem à “cultura” ou à “ideologia” da empresa, às exigências do mercado, às relações com os clientes, os particulares ou o público.

O sofrimento no trabalho, segundo Dejours (idem), é “amplamente ignorado” e tem como causas o medo da incompetência; a pressão para trabalhar mal; a falta de esperança no reconhecimento; o sofrimento e a defesa.

Nas situações comuns de trabalho, não importa as qualidades da organização do trabalho e da concepção, é “impossível” cumprir os objetivos da tarefa “respeitando escrupulosamente” as prescrições, as instruções e os procedimentos. Há situações em que ocorrem falhas e o trabalhador, muitas vezes, não tem como saber se a anomalia surgida é do sistema (técnico, por exemplo), ou devido à sua própria incompetência. A perplexidade diante do fato acaba gerando angústia e sofrimento, que tomam a forma de *medo de ser incompetente*, de “não estar à altura” ou de se mostrar “incapaz de enfrentar” adequadamente situações incomuns ou incertas, que exigem responsabilidade.

No que diz respeito à *pressão para trabalhar mal*, não se trata de ter ou não competência e habilidade. Mesmo quando o trabalhador sabe o que deve fazer, não o consegue, já que pressões sociais do trabalho o impedem, como, por exemplo, os colegas lhe criam obstáculos, o ambiente social é péssimo, cada um trabalha por si, enquanto os demais sonégam informações, prejudicando a cooperação. De acordo com esse autor (1999, p. 32). “ser constrangido a executar mal o seu trabalho, a atamancá-lo ou a agir de má-fé é uma fonte importante e extremamente freqüente de sofrimento no trabalho, seja na indústria, nos serviços ou na administração”.

O *reconhecimento* não é uma reivindicação sem maior importância para os que trabalham. Ao contrário, ele assume papel decisivo na dinâmica da “mobilização subjetiva da inteligência e

da personalidade” no trabalho, ou, como o denomina a psicologia, “motivação no trabalho”. Se não puder usufruir os benefícios do reconhecimento do seu trabalho e encontrar, dessa forma, o sentido da sua relação com ele, a pessoa sofre, e é um sofrimento tão “absurdo” e recorrente, que acaba desestabilizando a identidade e a personalidade, levando à loucura. Apesar de esperado por todos os trabalhadores, o reconhecimento pelo trabalho efetivado raramente acontece de modo satisfatório, sendo de se esperar que o *sofrimento* no trabalho acabe gerando uma “série de manifestações psicopatológicas”. Se, entretanto, o sofrimento não se manifesta numa ruptura do equilíbrio psíquico, é porque “contra ele o sujeito emprega defesas que lhe permitem controlá-lo” (DEJOURS, 1999, p. 35). Além dos clássicos mecanismos de *defesa*, existem “estratégias coletivas de defesa”. Estas, especificamente marcadas pelas pressões reais do trabalho, são construídas e empregadas pelo conjunto dos trabalhadores. Dejours procura mostrar que essas estratégias defensivas, entretanto, podem também se transformar em “armadilha”, tornando os trabalhadores insensíveis ao objeto do sofrimento. Além disso, segundo o autor, às vezes criam uma tolerância ao sofrimento, não apenas psíquico, mas ao “sofrimento ético”. Isso quer dizer que as estratégias defensivas permitem ao sujeito tolerar o sofrimento que, embora moralmente o condene, inflige a outrem, em virtude do seu trabalho. Como é provável que tal sofrimento também acometa aquele que assim age, adverte esse autor, para este manter seu equilíbrio psíquico deverá ser capaz de construir defesas contra esse sofrimento.

Encontram, por outro lado, salienta Dejours (1999, p. 43), muitas dificuldades para reagir, coletivamente, os que sofrem “por causa da intensificação do trabalho, por causa do aumento da carga de trabalho e da fadiga, ou ainda por causa da degradação progressiva das relações de trabalho”, como arbitrariedade das decisões, desconfiança, individualismo, concorrência desleal entre agentes, arrivismo desenfreado etc. Em termos de *precarização* do trabalho, são quatro os seus efeitos, segundo esse autor: a intensificação do trabalho e o aumento do sofrimento subjetivo; a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, a dominação e a alienação; a estratégia defensiva do “não falo, não vejo, não ouço”, ou seja, acima de tudo, resistir e para isso é necessário ficar alheio ao sofrimento e à injustiça infligidos a outrem; finalmente, o individualismo, o “cada um por si”.

A precarização, no entanto, não é específica dos trabalhadores precários, pois também são atingidas, com grandes conseqüências, a vivência e a conduta dos que trabalham. Afinal, conforme argumenta Dejours, são os empregos destes últimos que se precarizam, considerando

ser possível recorrer a demissões ou empregos precários, para substituí-los, ao menor deslize do trabalhador.

É próprio das empresas, instituições e serviços apresentarem um grande problema na organização do trabalho. Trata-se da defasagem entre a organização *prescrita* e a *real*, independente do grau de refinamento das prescrições e dos métodos de trabalho. Segundo Dejours (1999), isto quer dizer não ser possível a previsão de tudo que envolve a situação real. De acordo com a tese defendida por esse autor, o suposto trabalho de *execução* “nada mais é do que uma quimera”, pois o processo de trabalho “só funciona” quando os trabalhadores mobilizam sua inteligência, individual e coletivamente, em benefício da organização do trabalho.

Uma fábrica, uma usina, ou um serviço só funcionam quando os trabalhadores, por conta própria, usam de artimanhas, macetes, quebra-galhos, truques; quando se antecipam, sem que lhes tenham explicitamente ordenado, a incidentes de toda a sorte; quando, enfim, se ajudam mutuamente, segundo os princípios de cooperação que eles inventam e que não lhes foram indicados de antemão (DEJOURS, 1999, p. 56).

O exercício dessa *inteligência* no trabalho, entretanto, conforme adverte o autor, geralmente só é possível infringindo regulamentos e ordens, ou seja, não basta o trabalhador, apenas, dar mostras de inteligência para suprimir a defasagem entre a organização do trabalho prescrita e a organização do trabalho real, pois, muitas vezes, essa inteligência só pode ser usada “semiclandestinamente”. A essas características da “inteligência eficiente no trabalho” denomina-se “zelo” no trabalho. São características cognitivas e afetivas. Como característica cognitiva, há que saber lidar com o imprevisto, o inusitado, o que ainda não foi assimilado, rotinizado. Quanto às afetivas, é ousar desobedecer ou transgredir, agir inteligentemente, mas de forma clandestina, ou discretamente.

Frente a essas características, trata-se de questionar o poder da *disciplina* sobre a qualidade do trabalho. Com sua análise crítica sobre o tema, Dejours (1999, p. 57) argumenta que “se o sistema nazista de produção e administração funcionava é porque os trabalhadores e o povo contribuía em massa com sua inteligência e engenhosidade para torná-lo eficaz. Se eles tivessem observado rigorosamente a disciplina, o sistema teria sido paralisado”.

Em pesquisas recentes, constatou-se a possibilidade de o *medo* atuar como um novo fator de mobilização da inteligência no trabalho. De acordo com esse autor, até então se pensava que a mobilização subjetiva da inteligência e da engenhosidade no trabalho repousava, essencialmente, sobre a livre vontade dos trabalhadores. Hoje, a ameaça de demissão que paira sobre a maioria

dos que trabalham acaba gerando o medo que os mobiliza a melhorar sua produção. Sob influência do medo, por exemplo, esses trabalhadores se mostram capazes de grande inventividade para melhorar a quantidade e a qualidade da sua produção, mesmo que, para isso, precisem “constranger” seus colegas, visando a conseguir posição mais favorável no processo seletivo de dispensas.

O medo é hoje um recurso amplamente utilizado como ameaça pela administração das empresas. Porém, há limites para a escala do gerenciamento pela ameaça, esclarece Dejours, já que depois de certo nível e tempo, o medo paralisa, pois “quebra o moral” do coletivo. Além disso, é imprevisível o prazo para os limites se revelarem, ao contrário do que prevêm as teorias clássicas da motivação, que consideram ilimitada a mobilização da inteligência pela gratificação e reconhecimento do trabalho bem-feito.

Na concepção de Dejours (1999, p. 58), existem realmente dificuldades na organização da produção; são inevitáveis as tensões; os resultados são conseguidos com dificuldade; é autêntico o sofrimento dos empregados estatutários e dos que trabalham em empregos precários, “mas o sistema funciona e parece mesmo poder funcionar duradouramente dessa maneira”. Ou seja, parece sinalizar esse autor vida longa para o regime<sup>44</sup> flexível do capital.

### **O papel do Brasil na nova divisão internacional do trabalho**

A concorrência intercapitalista, como vimos, transformou-se substancialmente e serviu de base aos movimentos de concentração e centralização do capital. Com a exigência de maior flexibilidade, foram adotadas diferentes modalidades de externalizar a produção e de reproduzir o capital, levando à consolidação do poder econômico e oligopolista dos grandes grupos. Estes passaram a adotar a estratégia de libertar-se de investimentos de longo prazo, em busca de oportunidades lucrativas. Deslocam suas atividades e capacidade produtiva para qualquer lugar do mundo que ofereça a possibilidade da redução de custos. Nesse movimento das grandes corporações, verifica-se a transferência de atividades mais simples e rotineiras do processo produtivo, enquanto as mais complexas,<sup>45</sup> na grande maioria dos casos, não o são. É nesse quadro que a indústria periférica se insere, agravado por uma realidade de desregulamentação e flexibilização dos mercados de trabalho, e a conseqüente supressão de direitos trabalhistas. A

---

<sup>44</sup> Utilizo aqui a palavra *regime* no sentido que lhe dá Sennett (1999, p. 63): “termos de poder nos quais se permite que operem os mercados e a produção”.

<sup>45</sup> Como, por exemplo, as referentes à concepção do produto, à pesquisa e à tecnologia.

nova divisão internacional do trabalho revela, assim, um dos seus efeitos mais perversos: o aumento de oportunidades para intensificar a extração de mais-valia, combinando a mais-valia relativa e a mais-valia absoluta. Conforme lembra Paulani (2006, p. 85), essas práticas nunca foram abandonadas no Brasil e tendem a transformar o país num grande “chão-de-fábrica” da produção industrial em relação a países do capitalismo avançado, com implicações nas condições de trabalho e qualificação dos trabalhadores brasileiros.

A permanente redução dos postos de trabalho criados pela indústria em consequência do capital transnacional também é sentida no país, que desde 1980 retrocedeu na forma de inserir-se na produção mundial e reduziu a importância do seu setor industrial. Não se trata, portanto, conforme ressalva Paulani (2006), apenas de cada vez mais o país estar produzindo bens considerados “quase *commodities* (alta escala de produção, baixo preço unitário, simplificação de tecnologia e rotinização das tarefas)”.

Considerado um país “em vias de desindustrialização”,<sup>46</sup> o Brasil introduziu-se na contramão da chamada “nova economia”.<sup>47</sup> Apoiada numa análise de Belluzzo<sup>48</sup> (2005), a autora observa que nas décadas de 1980 e 1990 o Brasil sofreu um processo de “desindustrialização relativa”, pois rompeu com “os nexos interindustriais das principais cadeias de produção e com a redução substantiva do setor de bens de capital”, movimento que, numa perspectiva macroeconômica e contábil, nacionalmente, representa a “redução do valor agregado interno sobre o valor bruto da produção” (PAULANI, 2006, p. 86). A acelerada difusão das tecnologias de informação e comunicação e da retomada do crescimento da produtividade do trabalho tem sua explicação na nova base material, por um lado, e, por outro, na política levada a cabo no país. No plano estrutural, o novo paradigma molecular-digital, além de unir ciência e tecnologia e de,

---

<sup>46</sup> Segundo Paulani, a partir de dados colhidos em Belluzzo (2005, p. 38-39), o relatório da Conferência das Nações Unidas sobre o Comércio e Desenvolvimento (Unctad), de 2003, classifica os países em desenvolvimento em quatro grupos: “os de industrialização madura, como Coréia e Tawan (...); os de industrialização rápida, como China e Índia (...); os de industrialização de enclave, como o México (...); e os países em vias de desindustrialização, cujo rótulo é por si só suficiente para entender do que se trata”(…) vários países da América Latina, dentre eles a Argentina e o Brasil. Essas economias caracterizam-se por queda ou estagnação dos investimentos e participação da produção manufatureira no PIB em declínio” (Paulani, 2006, p. 86).

<sup>47</sup> A base material da assim chamada “nova economia” é a “terceira revolução industrial”. Esta eclodiu nos anos 1970 e é “marcada pela difusão em escala industrial da informática e das tecnologias avançadas de comunicação e pelo aprofundamento e diversificação de uso da pesquisa biogenética” (Paulani, 2006, p.103). A primeira revolução industrial começou na Inglaterra, na segunda metade do século XVIII e a segunda no começo do século XX, liderada pelos Estados Unidos. A primeira foi marcada pelo advento do tear mecânico, da máquina a vapor e do transporte ferroviário. São características da segunda: as indústrias automobilísticas e de eletrodomésticos, a indústria química, a energia elétrica, o petróleo e o aço.

<sup>48</sup> Belluzzo, L. G. Indústria: sinal amarelo. *Carta Capital*, 371, 2005.

por conta das patentes, não ser universalizável, é “descartável e efêmero”, o que exige investimento permanente e está acima das “forças internas de acumulação dos países periféricos” (OLIVEIRA, 2003). Em termos do desenvolvimento tecnológico, a esses países não resta outra alternativa além da cópia dos bens de consumo, do descartável. Conforme lembra Paulani, como exemplo, o Brasil não investe em atividades de pesquisa e tecnologia que respondem pelo desenvolvimento do conteúdo tecnológico dos celulares, embora o país seja um dos grandes produtores de celulares, mas apenas limita-se a reproduzir atividades “já rotinizadas” de fabricação e montagem.

Entretanto, o retrocesso brasileiro, nos últimos 25 anos, além das transformações estruturais do capitalismo também se explica pela política interna brasileira, pois, como observou Marx, a política é elemento estruturante na articulação das formas econômicas. Segundo Beluzzo (2005), outras áreas periféricas têm obtido maior êxito do que o Brasil na inserção de suas economias na economia global, ao mesmo tempo em que propiciam, internamente, investimentos e emprego. Há uma preocupação manifesta desses países no estabelecimento de políticas industriais e de incentivos às exportações que levem a fomentar o investimento e a elevar o conteúdo tecnológico das manufaturas, com isso permitindo que seja apropriado o aumento das vendas externas por meio do circuito interno de renda. Cabe lembrar com Paulani (2006) que no Brasil, ao ser adotado o projeto neoliberal,<sup>49</sup> disseminou-se a idéia de que o comércio exterior seria o meio pelo qual o país “pegaria o bonde da história”.<sup>50</sup> Foi por outra via, no entanto, que o

---

<sup>49</sup> De acordo com Paulani, depois que o país assumiu o projeto neoliberal, “vendeu-se a idéia de que o Brasil pegaria o bonde da história pela via do comércio exterior.” A esse respeito, lembra a autora que “ficou célebre um artigo de Gustavo Franco – “Inserção externa e desenvolvimento econômico”, que circulou informalmente em 1996 – em que o ex-presidente do Banco Central, então seu diretor da área externa, demonstrava, por meio de um modelo, de que maneira as medidas modernizantes, com destaque para a abertura econômica, iriam produzir um choque de produtividade na economia do país, permitir a conquista de um lugar ao sol no comércio globalizado e ainda por cima distribuir renda” (Paulani, 2006, p. 87).

<sup>50</sup> Lembra ainda a autora que “a necessidade de não deixar passar o bonde da história foi o argumento mais forte dos arautos do neoliberalismo para, no Brasil do início dos anos 1990, advogarem as medidas liberalizantes que nos levariam ao admirável mundo novo da globalização.” Diz ainda Paulani: “esse discurso que, para os olhos mais críticos, sempre pareceu tão-somente uma desculpa para justificar a submissão incondicional do país a interesses a ele alheios, foi a arma utilizada para convencer uma população recém-saída da ditadura, com o movimento de massas se estabelecendo e se institucionalizando, de que seria esse o único caminho para tirar o país da crise em que ingressara nos anos 1980 - que, como sabemos, foi produzida pela elevação das taxas de juros americanas e pela estagnação do crescimento e pelo acirramento da inflação que se seguiu.” Nesse processo, segundo a autora, o papel das elites foi de “extrema importância”, pois “ainda que não estivessem disso exatamente conscientes, a possibilidade de internacionalizar de vez seu padrão de vida, juntamente com a possibilidade, que ficaria ao alcance da mão, de desterritorializar sua riqueza, fez com que as elites brasileiras, que padecem de crônico sentimento de inferioridade, abraçassem incondicionalmente o discurso neoliberal e o defendessem com unhas e dentes, ainda que, contraditoriamente, acabassem por utilizar os elementos da receita neoliberal, como as privatizações e a necessidade de superávit nas contas públicas, para hierarquizar e ‘pessoalizar’ as relações de mercado” (Paulani, 2006, p. 87).

Brasil marcou sua participação na divisão internacional do trabalho levada a termo pelo capitalismo dos nossos dias. Nessa partilha, coube ao país uma *posição dependente e subordinada*. Seu papel e função se transformaram e o país tornou-se “plataforma” de valorização financeira internacional e produtor de *bens de baixo valor agregado*.

Vale resgatar, nesse ponto, o inventário que Paulani (2008) faz da passagem do país a uma fase de “dependência desejada” no contexto da mundialização financeira.

O Brasil, no final da década de 1980, ainda não se encontrava em condições de assumir um papel adequado na nova fase capitalista. Primeiramente, porque suas altas taxas de inflação produziam “abruptas oscilações no nível geral de preços e em sua variação,” prejudicando o cálculo financeiro que “comanda a arbitragem com moedas e a especulação que visa a ganhos em moeda forte (a taxa de câmbio real e a taxa real de juros sofrem contínuas oscilações)” (PAULANI, 2008, p. 93). Por outro lado, a forte centralização e regulação que caracterizava a política cambial era um entrave para que a valorização financeira eventualmente alcançada conseguisse se salvar em situações de turbulências.

Nessa época, também havia dificuldade no controle dos gastos do Estado devido à alta inflação. O fato do país não ter a dimensão exata dos seus gastos públicos não parecia credenciá-lo a entrar no “circuito mundial da valorização financeira”. Considerando que os papéis da dívida pública são exemplo típico de “capital fictício” (MARX) e que se constituem numa das mais importantes bases desse tipo de acumulação, devido ao seu caráter rentista, o descontrole dos gastos públicos pela alta inflação gerava imenso transtorno, pois “precarizava a extração de renda real que deve valorizar esse capital”. Dessa forma, o país não se apresentava como um promissor mercado financeiro.

Com as eleições presidenciais de 1989, o discurso neoliberal passa a ser dominante e a também responsabilizar o excessivo peso do Estado pela sua incapacidade de manter a estabilidade monetária e organizar as contas públicas. Apregoava que essa condição havia sido herdada dos tempos em que se acreditava ser possível um desenvolvimento nacional soberano na periferia e que o Estado seria o principal instrumento para concretizá-lo. Assim, um Estado sobrecarregado de tarefas e demandas não conseguia “garantir ganhos reais às aplicações financeiras” nem tampouco “‘se especializar’ na administração das finanças e na gestão da moeda, condições imprescindíveis para considerar determinado país como ‘mercado emergente’” (PAULANI, idem, p. 94). Também o ambiente dos negócios não favorecia, devido à legislação,

trabalhista e tributária, que, em caso de “colapso empresarial”, colocava os direitos dos empregados (dívidas trabalhistas) e os direitos do Estado (dívidas tributárias) à frente dos direitos dos credores financeiros (idem).

A questão previdenciária era outro grande obstáculo à entrada do país na mundialização financeira. Esse sistema, baseado no regime de repartição simples<sup>51</sup>, não condizia com os novos tempos, por representarem as despesas previdenciárias um peso inadmissível no orçamento público e por se constituir esse setor num quase monopólio estatal, fazendo o setor privado se ressentir desse promissor e substancial mercado.

Finalmente, as pretensões rentistas dessa nova fase contavam com o entrave da Constituição de 1988. A total incompatibilidade desta se encontrava no fato de vincular o orçamento a inúmeras obrigações, deixando pouca margem ao Estado para promover políticas que visariam ao equilíbrio das contas públicas, mas que, na realidade, pretendiam abrir caminho para sua atuação como “lastreador do pagamento do serviço da dívida pública” (PAULANI, 2008).

Todos os argumentos estavam, assim, a favor de mudanças radicais no contexto institucional em que se movimentava a economia no país, se de fato o Brasil pretendesse incorporar-se ao novo quadro financeiro internacional. Com efeito, as transformações aconteceram desde a propagação das idéias neoliberais com o governo Collor, quando se deu início à privatização de empresas estatais, ao controle dos gastos públicos, à abertura da economia etc. Como não houve tempo para Collor de Mello efetuar todas as mudanças, a preparação do país para ingressar no movimento internacional de financeirização da economia continuou nos governos seguintes. Até o fim da gestão de FHC o Brasil havia passado por uma série de reformas, mas ainda insuficientes para o ingresso do país na ciranda internacional de financeirização. Por contraditório que pareça, coube ao governo Lula, eleito com o voto popular e de esquerda, terminar esse processo.

Em 1992, no governo Itamar, formalizou-se a abertura financeira, com a “desregulamentação do mercado financeiro brasileiro e a abertura do fluxo internacional de capitais”. A partir de então, ficou aberta a possibilidade de “qualquer agente remeter recursos em

---

<sup>51</sup> O regime de repartição simples se caracterizava pela solidariedade intergeracional e tem o Estado como figura principal, diferente do regime de capitalização, privado, em que “cada um responde apenas por si e tem um retorno futuro proporcional à sua capacidade de pagamento corrente. Aos gestores desses fundos cabe administrar os recursos depositados por longo período de tempo, de modo que garanta o rendimento financeiro para honrar os compromissos previdenciários futuros” (Paulani, 2008, p. 98).



moeda forte ao exterior, bastando para tanto, depositar recursos em moeda doméstica na conta de uma instituição financeira não-residente” (PAULANI, 2008, p. 96). Ainda nesse governo foi criado o Plano Real, apregoado como plano de estabilização, necessário como resolução dos problemas trazidos com a persistência da alta inflação no país. De acordo com Paulani, na realidade, o Plano Real ao domar o processo inflacionário removeu o problema que praticamente impedia o país de funcionar como plataforma de valorização financeira internacional, pois, mesmo tendo sido formalmente operada a abertura financeira, com aquele processo inflacionário o país não se mostrava potencialmente atraente para investida de capitais externos de curto prazo. Por outro lado, abriu-se com esse plano caminho para uma série de mudanças que seriam realizadas nos governos seguintes, de FHC e de Lula, com a justificativa de preservação da estabilidade financeira.

Dentre as mudanças introduzidas com FHC, os oito anos do seu governo produziram, segundo a autora, “uma série de benefícios legais aos credores do Estado e ao capital em geral”, como quando, em 2001, honrando compromisso assumido com o FMI, aprovou a Emenda Constitucional nº 37, que isenta da incidência de CPMF os valores aplicados em bolsas de valores. Outra medida foi isentar do imposto de renda a distribuição de lucros de empresas aos sócios brasileiros ou estrangeiros, bem como a remessa de lucros ao exterior.

Também com FHC a previdência sofreu mudanças, no entanto, esse governo restringiu-se aos trabalhadores do setor privado, fruto da cerrada campanha levada a termo pela oposição e pelo funcionalismo público que impediu sua total concretização naquele momento. Paradoxalmente, o governo Lula iria terminar essa reforma, estendendo-a aos trabalhadores do setor público. Estavam, então, dadas as condições para o desenvolvimento do “cobiçado” mercado previdenciário brasileiro. Essa reforma e outras medidas tomadas no governo Lula, como a nova Lei de Falências, aprovada em 2005, que privilegia o credor financeiro, em caso de falência privada, bem como propostas que permanecem na agenda de governo, como a autonomia do Banco Central, vão credenciando o país a ocupar um lugar de destaque entre os países “emergentes”. A financeirização da economia brasileira vai, assim, internacionalizando-se cada vez mais, mas a inclusão do país no sistema se dá de uma forma subalterna.

Embora pareça alterada a relação que une o capitalismo periférico brasileiro ao centro do sistema, a *dependência* ainda é o signo ao qual se pode recorrer para definir tal relação, como de resto a mantida na América Latina. Contudo, tal dependência tem se desenvolvido de forma

diferenciada. Segundo Paulani (2008), na década de 1980, apesar dos distúrbios inflacionários e das crises da dívida externa, ainda era mantido o espírito de uma “dependência tolerada”,<sup>52</sup> como se ainda fosse possível um “desenvolvimento soberano e autônomo”, ao passo que nos anos de 1990 teve início a fase da “dependência desejada”,<sup>53</sup> como se só restasse a “servidão financeira”<sup>54</sup> como meio capaz de produzir a inclusão do país no sistema, ainda que da forma mais subalterna.

Ora, num mundo tão dominado por esses capitais fictícios e pela vertigem de valorizar o valor sem a mediação da produção, nada mais interessante do que transformar economias nacionais com alguma capacidade de produção de renda, mas sem pretensões de soberania, em prestamistas servilmente dispostos a cumprir esse papel e lastrear, ainda que parcialmente, a valorização desses capitais. Eliminados os maiores obstáculos a esse desempenho (a inflação, o descontrole dos gastos públicos, a falta de garantias dos contratos, a ilusão do desenvolvimentismo, entre os principais) essas economias estão prontas a funcionar como plataformas de valorização financeira internacional. Assegurada a seriedade no tratamento dos direitos do capital financeiro, elas podem funcionar – e, no caso do Brasil, têm funcionado – como meio seguro de obter polpudos ganhos em moeda forte (PAULANI, 2008, p. 102).

### **O Brasil neoliberal: a relação público-privado**

Uma teoria sobre o surgimento de um novo tipo de cidadania, de caráter global, foi sendo engendrada, tomando o “debilitamento” das fronteiras nacionais como um dado. Segundo Sader (2003), ao ser concebido o enfraquecimento do Estado, também a política perdia relevância, nas suas formas tradicionais e, dessa forma, surgia a idéia de uma “cidadania universal”. De acordo com esse autor, a resistência ao neoliberalismo se apresenta numa etapa “defensiva”, mostrando

---

<sup>52</sup> A autora toma por empréstimo as expressões cunhadas por Singer (1998, apud Paulani, 2008), segundo o qual teríamos passado de uma inicial “dependência consentida” para uma “dependência tolerada” e, atualmente, para a “dependência desejada” (ver Paul Singer, “De dependência em dependência: consentida, tolerada e desejada”, *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, nº 33, maio/ago., 1998, p. 119-30). Ressalva a autora que, embora tal classificação seja muito mais uma “provocação” do que um processo rigoroso de análise, não deixa por isso de fazer menos sentido a idéia central dessa digressão. Dessa forma, na primeira fase (1822-1914) a dependência era concebida como um estágio pelo qual todos os países “retardatários” tinham que passar, pois não havia qualquer dinâmica interna que pudesse impulsionar o desenvolvimento, só restando essa inserção subordinada no mercado mundial. O segundo período, de dependência “tolerada” (1914 – 1973), marcaria um período de subordinação provisória, em que os países em desenvolvimento, incluindo o Brasil, dependiam dos países centrais para obter equipamentos, tecnologia, componentes e recursos de capital em larga escala; a classe dominante considerava a subordinação provisória por ser algo que poderia ser superado assim que a industrialização pusesse o país em pé de igualdade com os países mais adiantados. Por último, a “dependência desejada” (1973 até hoje), caracterizada pela crescente dependência dos governos de todos os países, sem exceção, do fluxo de capitais financeiros. Seria, em suma, um retorno à dependência consentida, pois novamente teria se instaurado o consenso em torno da inexorabilidade do processo em curso e de que os países que quiserem desfrutar das possibilidades de desenvolvimento devem se adaptar a esse processo (Paulani, 2008, p. 80).

<sup>53</sup> Cf. nota anterior.

<sup>54</sup> *Servidão* (no caso, financeira) é o único conceito que, segunda a autora, permite entender a “obstinada vontade” de *produzir a dominação*, não se tratando mais do consentimento (à dominação), que é “algo muito mais próximo do conteúdo da relação de dependência tal como ela havia sido até agora diagnosticada” (Paulani, 2008, p. 92).

sua impotência na luta por uma hegemonia alternativa, uma globalização de novo tipo. Com o enfraquecimento da esquerda, novos atores foram surgindo no cenário das resistências, mas sem vínculo com o campo político e avessos a reflexão e propostas estratégicas. As tentativas de resistência ao neoliberalismo têm se caracterizado, assim, em grande parte, por movimentos de aglutinação da “sociedade civil”, termo cujo resgate, entretanto, vem se revelando problemático, além de polissêmico. Trata-se das Organizações Não-Governamentais (ONG). Nesse contexto se inscreve o debate sobre a necessidade de maior clareza quanto à definição de *público* e *privado*, atualmente. Em que condições um e outro se realizam? Para quem as instituições dirigem seu serviço? A que referencial estão servindo?

Diversa da concepção liberal, a idéia de sociedade civil passou a ser relacionada a cidadania organizada, expressa pelos movimentos sociais, organizações não-governamentais e entidades civis que lutam pelos direitos sociais, políticos e culturais. Entretanto, de acordo com Sader (2003), da concepção original permanece a oposição ao Estado, aos governos, aos partidos políticos e aos parlamentos. Por outro lado, é significativa a aproximação das ONG das grandes corporações, através de recorrentes “parcerias” com as empresas privadas.

O desaparecimento do socialismo, nas formas como se desenvolveu, e o impacto da reestruturação produtiva sobre as forças sociais e políticas a ele correspondentes, repercutiram na conformação dos movimentos nas suas tentativas de coordenação internacional. Sem a presença da tradicional “esquerda” e do “movimento operário”, protagonistas das lutas anticapitalistas no século passado, surgem novos atores no cenário político internacional. Trata-se dos Fóruns Sociais Mundiais.<sup>55</sup> Entretanto, embora estes agreguem diferentes forças na luta antineoliberal, ainda se faz sentir a opacidade das formas de luta desses movimentos.<sup>56</sup>

Na opção dos Fóruns pela “sociedade civil”, Sader (idem) resgata dois aspectos fundamentais, um inclusivo e outro excludente. O primeiro se refere ao que o autor chama de “coincidências perigosas” na retomada da sociedade civil com movimentos neoliberais e, em

---

<sup>55</sup> O Fórum Social Mundial constituído, em novembro de 1999, em Seattle, caracterizou-se por um caráter antiliberal - contra a Organização Mundial do Comércio e, portanto, contra as políticas do chamado “livre comércio” (Sader, 2003, p. 86). Nesse momento, agregavam-se movimentos de resistência locais (experiências de governo municipais e provinciais), setoriais (ecológicas, femininas, étnicas, de direitos humanos, entre outras), organizações sindicais e de resistência a OMC e a suas teses de “livre comércio” (Sader, 2003, p. 94).

<sup>56</sup> Embora identifique aproximações entre os Fóruns e a Primeira Internacional (como o caráter ideológico libertário, plural, rebelde, a composição social heterogênea, a tônica internacionalista, a oposição à mercantilização do mundo), Sader (2003) adverte que, para se entender esses novos fenômenos, é “indispensável” colocar a ênfase nos elementos que os diferenciam.

particular, com a linha de atuação do Banco Mundial, de incorporar ONG<sup>57</sup> na aplicação de recursos financeiros como extensão das políticas sociais compensatórias por ele propostas. Não levam em consideração que há uma diferença substancial entre política entendida como negociação (com base nos parâmetros do utilitarismo, com uma visão parcial, restrita à defesa de interesses particulares) e a política entendida como construção de consenso (cuja visão se estende a todo o universo social, busca interesses comuns e é orientada por uma ética pública e relacional) (SEMERARO, 1999, p. 212). Essas organizações diluem na “sociedade civil” a natureza de classe dos seus componentes (corporações multinacionais, bancos, máfias, junto a movimentos sociais, sindicatos, entidades civis), e, conforme diz Sader (2003, p.87), “demonizando conjuntamente o Estado.”

A multiplicidade de organismos, conforme alerta Semeraro (1999, p. 213), “se não for acompanhada pela socialização e a participação popular, pode ser o melhor e mais moderno instrumento para sacralizar ainda mais o privado, encobrir o corporativismo e alargar as desigualdades”. Sem condições e organização, o pluralismo, ao invés de promover a participação de todos na “coisa pública”, pode causar maior desagregação e redução do interesse público a uma “miríade decomposta de interesses privados” (idem).

O aspecto excludente dos Fóruns Mundiais, e o mais grave, segundo Sader (2003), é que, ao excluir os partidos e governos dessa organização, assumem a oposição sociedade civil *versus* Estado. É o aspecto mais grave, argumenta esse autor, porque na luta contra o neoliberalismo, que ainda é tão desigual, nenhum movimento está em condições de prescindir de qualquer outra força antineoliberal. É mais grave, principalmente, enfatiza Sader, porque não contempla as temáticas do poder, do Estado, da esfera pública, da direção política e, em certa medida, da luta ideológica, o que acaba limitando a busca por formulação de propostas globais. Essa busca fica restrita ao marco local ou setorial<sup>58</sup>, sem projetos alternativos ao neoliberalismo.

É nesse contexto que o debate acerca da oposição público *verus* privado se insere. Nessa perspectiva, em que condições uma instituição pode ser definida como pública ou privada?

<sup>57</sup>Ao se autodefinirem como organizações “não-governamentais”, as ONG, segundo Sader, estão evidenciando seu desinteresse em pensar projetos hegemônicos alternativos, que demandariam uma articulação com Estados e governos, como representantes do poder político e econômico. O autor avalia que, implícita ou explicitamente, essas organizações se inserem no marco do liberalismo, “seja na sua crítica essencial à ação do Estado e dos governos, seja na redução de sua ação à ‘sociedade civil’, cujos espaços, definidos por oposição ao Estado, terminam por configurar os limites liberais de suas concepções políticas” (Sader, 2003, p. 87).

<sup>58</sup>A busca de alternativas fica restrita ao local na medida em que abre mão da luta por uma hegemonia alternativa, ou ao marco setorial, com alternativas como “comércio justo”, “desenvolvimento ecologicamente sustentável” (Sader, 2003, p.86) e várias outras desse tipo.

O que define substantivamente – por oposição a um enquadramento meramente jurista do problema – o caráter público ou privado de uma instituição é, segundo Gramsci, a função específica que ela desempenha na criação ou na reprodução de um conjunto de relações sociais, idéias e valores que permitem “adequar” os homens e as mulheres de uma determinada época histórica aos imperativos do modo de produção dominante (BORON, 1999, p. 47).

Observe-se o quanto é recorrente definir-se as instituições a partir do serviço que oferecem. Na forma simplista de entender essa complexa questão, uma sinonímia é estabelecida entre público e estatal, privado e mercantil, ofuscando o real significado dessa relação, que, na realidade, é de outra ordem. Não há uma contraposição entre público e privado, mas entre público e mercantil. O conceito de *público* reporta-se à instituição de uma realidade comum. Portanto, esse conceito não se refere a um espaço físico, a gratuidade, ao que não tem dono, ao que está em toda parte. Espaço público é o espaço comum de deliberação, é o espaço democrático, a expressão do interesse coletivo, não dos interesses privados. Definir uma instituição em pública ou privada é, assim, um equívoco teórico e prático. Não contribui para o desvelamento da opacidade dos atuais mecanismos de mercantilização das formas e valores da vida social e da vida privada.

A mercantilização do público pode se dar no âmbito estatal ou na esfera privada, processo cada vez mais observado na privatização do Estado e nas formas de organização da chamada sociedade civil. Pode-se apreender tal fenômeno em diferentes exemplos. Há o público não-estatal, conforme são as ONG, sem fins lucrativos, e para as quais se tem verificado uma “verdadeira drenagem” do serviço público. Também é o caso de outras instituições, como bancos privados, que através de suas fundações oferecem programas sociais, como escolas, por exemplo. São as chamadas iniciativas de responsabilidade social, tão em voga e defendidas pelo terceiro setor em nome da “falência” do Estado. Outros exemplos são as fundações de apoio privadas, que foram instituídas no âmbito do Ensino Superior, e os bancos, como o Banco Mundial, cujos empréstimos se justificam pela crescente influência de organismos desse tipo sobre a definição das políticas públicas em países periféricos, como os da América Latina.

Para uma aproximação do conceito de *público* na realidade atual, trata-se de saber, segundo Sader (2003), o que a objetividade apresenta de subjetividade, isto é, que função desempenham as diferentes instituições, em termos do seu caráter público ou não-público. Há, portanto, conclui esse autor, que “desalienar” essa relação, apropriar-se das condições objetivas e subjetivas em que ela se dá.

O desmonte do Estado no Brasil, em termos da sua capacidade de financiar serviços inconciliáveis com a lógica do mercado e do lucro, como a saúde e a educação, por exemplo, é produzido por mecanismos diversos, muitas vezes obscurecidos por uma aparência mistificadora. Este é o caso da nova forma que o Estado é levado a assumir. Com efeito, na atual fase das relações sociais de produção capitalistas caracterizada pela oligopolização do mercado, pode-se verificar, com uma crescente visibilidade, a capacidade intervencionista do Estado, ou seja, o papel que vem assumindo como intermediário dos interesses capitalistas e como veículo de unificação e preservação desses interesses de classe. De fato, pelas atuais formas que as relações de produção assumem hoje, no Brasil, pode-se vislumbrar no neoliberalismo a nova face do Estado liberal.

De acordo com Frigotto (2001), o Estado liberal representa o “arcabouço ideológico-político” do capitalismo concorrencial, na fase inicial da reprodução ampliada do capital. Sob o liberalismo econômico, o Estado se aparta das atividades econômicas, enquanto a concorrência entre uma multiplicidade de capitais estabelece uma taxa média de lucro que baliza as relações intercapitalistas na sociedade como um todo. Conforme diz ainda o autor, ao surgir o oligopólio, em consequência do aumento da concentração e centralização do capital, “quebra-se” a livre concorrência, embora permaneça a concorrência intercapitalista. Esta, porém, passa a ter novas especificidades. Sem as condições objetivas para uma concorrência em bases similares, devido à crescente oligopolização do mercado, vai desaparecer uma única taxa de lucro. É, então, determinada “a possibilidade concreta do surgimento de várias taxas de lucro, onde de imediato aparecem as taxas do mercado oligopolizado e não-oligopolizado” (FRIGOTTO, 2001, p. 111).

Segundo a análise desenvolvida pelo autor, ao romper-se a taxa média de lucro “como *locus* para onde convergiam os interesses intercapitalistas,” o Estado torna-se “o novo patamar” em que se vai unificar o capital no seu conjunto. Os conflitos e interesses da burguesia passam a ter o Estado como “ponto de referência.” E assim, ressalta Frigotto (2001, p. 117), este “entra no circuito da produção, quer como capitalista particular, quer como associado à grande empresa, quer pela própria forma de gerir os recursos públicos para salvaguardar interesses privados”. A tributação - o tesouro público - passa a ser utilizada para financiar a centralização do capital, quando o próprio Estado entra nessa lógica. Isto significa, segundo Frigotto, que os investimentos dos recursos públicos serão, cada vez mais, destinados para o fim particular de “garantir” a centralização. Os recursos das áreas sociais (saúde, educação, moradia), ou as arrecadações do

PIS, do FGTS e os impostos são dirigidos para os setores produtivos, ou investidos, nesses setores, “em programas cuja aderência ou cuja mediação com a produção seja mais imediata”. Esse Estado intervencionista, portanto, tem algumas funções a cumprir.

O Estado intervencionista, em suma, vai-se caracterizar como o patamar por onde passam os interesses intercapitalistas, e cumpre a um tempo e de modo inter-relacionado: uma *função econômica*, enquanto cada vez mais se torna ele mesmo produtor de mais-valia ou garantindo, por diferentes mecanismos (subsídios, absorção de perdas), ao grande capital privado esta produção; uma *função política*, enquanto intervém politicamente para gerar as condições favoráveis ao lucro; e uma *função ideológica* enquanto se apresenta como um mediador do bem comum, uma força acima de qualquer suspeita e acima do antagonismo de classes (FRIGOTTO, 2001, p. 119, grifos nossos).

Na condição de “gestor” econômico, o Estado intervencionista se defronta com uma forma de organizar a produção em que “a luta intercapitalista pela maximização do lucro, de um lado, e a luta capital-trabalho (classe trabalhadora), de outro, são enfrentadas pelo capital mediante a crescente incorporação de progresso técnico na produção” (FRIGOTTO, 2001, p. 163). A tendência, segundo esse autor, de que com esse mecanismo o capital prescindia cada vez mais do trabalho e do trabalhador qualificado, reverte-se, na ótica econômica, numa tendência ao “barateamento” da força de trabalho e à produção de um “corpo coletivo de trabalhadores nivelados por baixo,” especialmente, no campo do “trabalho produtivo material”, levando a crer que, sob esse ângulo, “mundo do trabalho” e “mundo da escola e qualificação” tomam rumos distintos. De fato, o Estado intervencionista cumpre funções:

Cumprir funções de formação de profissionais de alto nível (engenheiros, advogados, economistas e administradores) que irão exercer as funções do capital nas empresas capitalistas ou nos postos da tecnocracia estatal; cumprir, igualmente o papel de circulação e realização de mais-valia produzida; e, finalmente, pode cumprir um papel de contenção - especialmente a nível superior - de um exército de reserva, funcional ao mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2001, p. 163).

Observando a atual realidade da educação superior no país, pode-se chegar à conclusão de que, afinal, trata-se de uma necessidade de recomposição do capital no nosso tempo histórico.

## Capítulo II

### **O Ensino Superior e o Trabalho Docente no Brasil: entre o público e o mercantil**

*Jamais como hoje a universidade foi pensada como parte da economia. Jamais como hoje o conhecimento, a ciência e a tecnologia desta decorrente, foram tão valorizados como mercadoria capital a ser apropriada hegemonicamente pelas grandes corporações globalizadas e no interesse estatal dos países centrais (SGUISSARDI, 2006, p. 128).*

O capítulo aborda as políticas neoliberais para a Educação Superior e seus efeitos sobre o trabalho docente nesse nível de ensino. Procura mostrar como o contínuo processo de privatização do Estado e do Ensino Superior, em curso no mundo, se reflete no Brasil. A exposição decorre de uma seleção dos principais pontos do debate que atualmente se impõe às universidades estatais públicas acerca de o ensino que ministram se constituir num bem público ou privado/mercantil. Evidentemente, não se trata aqui de uma seleção aleatória de aspectos inerentes ao problema, mas de uma visão materialista histórica da realidade, uma concepção de totalidade orgânica. Com essa perspectiva, o presente capítulo expõe as estratégias do discurso ideológico e as teorias que dão sustentação ao debate e às práticas das políticas públicas no Ensino Superior, em especial, as relacionadas ao trabalho docente.

O desenvolvimento do tema apresenta-se organizado em duas partes. A primeira se intitula *Estado Neoliberal e Ensino Superior: uma relação conflituosa?* e é composta de duas seções que se articulam. Inicia com a relação entre *O Ensino Superior* e as *Teses dos Organismos Multilaterais* sobre o setor, trazendo as repercussões dessas teses sobre as políticas públicas no mundo. Na seção seguinte, sob o título *Idiossincrasias do Ensino Superior*, são tratadas as diferentes formas de privatização no campo educacional. Por último, a segunda parte do capítulo expõe uma análise sobre *A Metamorfose do Trabalho Docente Complexo* no país, partindo do atual quadro de precarização em que se encontram as condições de trabalho e formação do professor universitário.



## Parte I

### Estado Neoliberal e Ensino Superior: uma relação conflituosa?

#### 1. O Ensino Superior e as Teses dos Organismos Multilaterais

As teses disseminadas pelos organismos financeiros multilaterais tiveram repercussões em diferentes partes do mundo. Em comum, os países têm desenvolvido políticas públicas que levam à redução dos investimentos estatais na educação superior. Pelas características das políticas brasileiras implementadas nesse setor, estas não se diferenciam das de outros países centrais e periféricos. A universidade pública vem definindo e nas políticas públicas pode ser apreendido como se configura esse processo. Inúmeros são os mecanismos adotados, como a prática de reduzir o financiamento para o ensino superior público e impedi-lo de expandir-se; congelar o salário do quadro de professores; não respeitar direitos trabalhistas; flexibilizar os contratos de trabalho; promover uma diferenciação entre as instituições universitárias; diversificar as fontes de financiamento; priorizar a implementação de universidades de ensino em relação às de pesquisa.

Como se fosse uma empresa, à universidade pública tem sido atribuído o pecado da falta de competitividade. Essa característica do mercado vem, gradativamente, se impondo como uma prática da universidade e criando um clima favorável à construção dessa identidade. Dessa forma, parece que se vão dissipando as dúvidas que cercam a universidade, nos países em que o neoliberalismo fecundou, em relação ao dilema de se constituir como um bem público ou mercantil.<sup>59</sup>

A idéia de uma universidade organizada e gerida nos moldes empresariais, trabalhando com uma semi-mercadoria no quase-mercado educacional está cada vez mais presente no discurso e na prática oficiais das políticas públicas de educação superior (SGUISSARDI, 2006, p. 128).

Os fatos e as teses do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais apresentam traços semelhantes, em relação ao Ensino Superior, que permitem identificar um modelo de universidade sendo implantado em diferentes países, ou, como o denomina Sguissardi (2006), um

---

<sup>59</sup> O dilema enfrentado pela universidade, o de ser “pensada e atuar” como um bem público ou mercantil, de acordo com Sguissardi (2006, p. 128), não é uma especificidade da universidade brasileira. É um dilema que, nas últimas décadas, vêm enfrentando instituições dos países centrais e da periferia e semiperiferia, “onde quer que os ventos ou tempestades neoliberais, ultra-liberais, na economia e na reforma do estado, se fizerem presentes.”

“modelo de universidade mundial.” Trata-se, segundo esse autor, de uma universidade “neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva”. No Brasil, de acordo com esse autor, o modelo neoprofissional de universidade se acentua, em detrimento da universidade de pesquisa, limitada cada vez mais a um mínimo de instituições que, apoiadas pelo fundo público, consolidam a pós-graduação.

A justificativa do modelo de universidade neoprofissional é encontrada no predomínio de duas teses. Uma defende que os investimentos na educação superior têm *menor retorno individual e social* do que os investimentos na educação básica. A outra tese proclama que o *ensino superior é um “bem privado”*, devido às “pressões” públicas e privadas que demandam, entre outros atributos, mais eficiência, maior competitividade.

A heteronomia<sup>60</sup> - outro traço dessa “nova” universidade - ganha uma dimensão no Brasil que difere do que vem ocorrendo em outros lugares, conforme esclarece Sguissardi (2006). Este pesquisador destaca como “características singulares” do processo de passagem de uma universidade autônoma para heterônoma o fato de que, no país, a universidade pública nunca gozou de efetiva autonomia, particularmente administrativa e de gestão financeira, com exceção das universidades estaduais paulistas. Devido a essa apregoada “autonomia financeira” para as instituições federais de ensino superior (IFES), aos constrangimentos econômico-financeiros e face à diversificação de fontes de financiamento por meio de Fundações (FAI), entre outros mecanismos, a universidade sem autonomia corre o risco de ser transformada em universidade orientada pela lógica e os interesses de setores externos estatais ou do mercado, com poder cada vez maior de “definir a agenda universitária, no âmbito da administração, do ensino, da pesquisa e da extensão” (SGUISSARDI, 2006, p. 129).

Para um melhor entendimento das mudanças por que passa o Ensino Superior no Brasil, uma visão ampliada acerca das teses dos organismos multilaterais é fundamental. O trabalho desenvolvido por Sguissardi (2006) sobre o tema é efetivamente esclarecedor e passaremos a abordá-lo.

---

<sup>60</sup> Segundo Sguissardi (2006), há uma articulação e integração entre todos os traços que caracterizam a “nova” universidade.

## Teses dos Organismos Multilaterais

**1986.** Tese do menor retorno social e individual dos investimentos em educação superior.

O Banco Mundial divulgou, em 1986, documento<sup>61</sup> no qual defendia, exaustivamente, sua tese de “*maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica do que o dos investimentos em educação superior*”. Foi grande a repercussão do documento, principalmente, nos países periféricos ou da semiperiferia envolvidos em “crônicos déficits públicos.” No ano de 2000, contudo, essa tese sofreria modificações e foi apresentada num documento elaborado em parceria com a UNESCO.<sup>62</sup>

Priorizar o investimento na educação primária e, posteriormente, na educação secundária foi a indicação do BM aos países em desenvolvimento, em 1986, como também a recomendação de que os países diminuíssem os investimentos públicos na educação superior e diversificassem suas fontes de recursos. No documento desse ano, o banco apresenta considerações em torno da tese do “*retorno privado e social dos investimentos em educação tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento*”. Apesar de variar consideravelmente, entre os países, a relação entre a produtividade dos trabalhadores, com diferentes níveis de escolaridade, e os custos da educação (custos sociais e privados), o documento vislumbra “claros padrões” (WORLD BANK, 1986, p. 8), que convém destacar:

- a) Como forma de investimento, a educação primária é a mais produtiva; em segundo lugar vem a educação secundária e, por último, a educação superior.
- b) Nos países pobres, o retorno é bem maior, mas, conforme o nível de desenvolvimento econômico, esse retorno vai decaindo.
- c) Em muitos países, como os subsídios são altos, as taxas de retorno privado são consideravelmente mais altas do que as taxas de retorno social, em particular no que se refere à educação superior.
- d) Em poucos países que dispõem dos dados, o retorno para a educação tem se mantido relativamente estável.

O Banco Mundial valeu-se de tais padrões como argumento e premissas para sugerir “opções políticas”<sup>63</sup> aos governos de países ricos e, especialmente, pobres. Assim, é sugerido que parte dos recursos garantidos pelo Estado para manter a educação superior passe à

<sup>61</sup> *Financing education in developing countries* (World Bank, 1986).

<sup>62</sup> *Higher education in developing countries: peril and promise* (World Bank & UNESCO, 2000).

<sup>63</sup> Esse é o título do 3º capítulo do documento em questão.

responsabilidade dos estudantes e suas famílias. Da mesma forma, é sugerido que os recursos públicos destinados à educação superior sejam realocados e, para isso, o documento indica o caminho: que os gastos governamentais sejam transferidos para “o nível com mais alto retorno social” (escola primária) e que os governos diminuam o gasto público da educação superior; que seja criado um mercado de crédito para a educação, oferecendo bolsas seletivas, principalmente na educação superior; que a gestão da educação pública seja descentralizada e haja uma expansão das escolas privadas e comunitárias (WORLD BANK, 1986, p.17).

Conforme adverte Sguissardi (2006, p. 110), as conseqüências desse documento para as políticas públicas de educação e da educação superior, em particular, podem ser observadas na avaliação feita pelo ex-presidente da Tanzânia que, segundo relato Dias (1996), então diretor da Divisão de Ensino Superior da UNESCO, lamentava ter seguido os conselhos de especialistas internacionais.

Por seguir os conselhos de especialistas internacionais, deixou de dar atenção particular ao ensino superior e, hoje, verifica-se que não dispõe de quadros nem de pesquisadores necessários ao seu desenvolvimento. Por outro lado, muito do que foi feito em educação de base perdeu-se, pois faltaram condições para assegurar a qualidade devido a deficiências na formação de professores e na preparação de pesquisadores. Dirigindo-se, em particular, a seus colegas africanos, Julius Nyerere acentuou: “Não cometam o mesmo erro que nós” (DIAS, 1996, p. 25).

#### **1994.** Tese anterior é reiterada e aprofundada: rumo à privatização do Ensino Superior

Nesse ano, a tese de 1986 foi reiterada no documento *Higher education: the lessons of experience* - segundo Sguissardi, talvez o mais famoso documento elaborado pelo Banco Mundial sobre educação superior, nas últimas décadas. Contudo, as tais “opções políticas” sugeridas pelo documento de 1986 já haviam sido amplamente acatadas e implementadas por muitos países, especialmente pelo Chile, citado no documento como uma das “lições da experiência”, um exemplo a ser seguido, elogiado por reduzir os dispêndios estatais com a educação superior. O documento de 1994 aprofundou as *recomendações* anteriores, defendendo “com grande vigor e insistência” ações como: ampliar a diferenciação institucional, nela incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; e criar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, como, por exemplo, os estudantes participarem dos gastos e o financiamento fiscal e os resultados passarem a ser estreitamente vinculados (WORLD BANK, 1994, p. 4 e p. 29).

A retomada dessa tese, que explicitamente se verifica em diferentes momentos do texto, aparece claramente quando se afirma: “no entanto, no setor de educação há provas de que as inversões no nível terciário têm taxas de rentabilidade social mais baixas que as inversões no ensino primário e secundário” (World Bank, 1994: 14) (SGUISSARDI, 2006, p.110).

No Brasil, foi a partir de 1994 que se iniciou esse processo, com a redução dos gastos públicos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a retomada da privatização desse nível de ensino, de forma mais expressiva do que o fora na década de 1970, época da ditadura militar.

**1998.** Tese do Ensino Superior como bem antes privado do que público: complementa e reforça a tese anterior.

A tese do *menor retorno social da educação superior em relação à educação básica* foi *complementada* por outra, em documento publicado nesse ano. Segundo Sguissardi, esta teria a função estratégica de convencimento geral e de respaldar as políticas públicas afinadas com a reforma preconizada pelo BM. Esse documento afirmava a existência, na década de noventa, de um “movimento surpreendentemente homogêneo” de reforma do financiamento e da gestão das instituições de ensino superior, em países com diferentes sistemas políticos e econômicos, bem como tradições docentes diversas, além de se encontrarem em estágios de desenvolvimento industrial e tecnológico muito diferentes. Para Sguissardi, o documento deixou de dizer que as reformas mais condizentes com as *recomendações* anteriores do Banco avançaram nos países que não haviam passado pelo Estado do Bem-Estar e naqueles onde a educação pouco avançou como bem público e dever do Estado. Na realidade, conforme ainda assinala o autor, pode-se também dizer, hoje, que houve um avanço mais intenso e precoce em países que ajustaram mais profundamente a economia e a ação do Estado nos moldes neoliberais, em época de ditadura (Chile), ou sob um governo “semi-autoritário” (Inglaterra).

Esse documento - que discute as reformas do financiamento e da gestão da educação superior - exalta o fato de, na prática, essas reformas se orientarem mais para o *mercado* do que para a planificação e regulação estatais, apontando esse fato como o motivo de uma crescente importância adquirida pelo “*capitalismo de mercado*” e pelos “*princípios da economia neoliberal*”, em quase todo o mundo. Portanto, salienta Sguissardi, “nada mais oportuno do que introduzir aqui a tese do ensino superior como bem antes privado que público”. É nesse

documento de 1998 que, segundo esse pesquisador, são apreendidas as condições<sup>64</sup> que permitem identificar o Ensino Superior como “*um bem privado, que se pode subordinar às forças de mercado*”. Como tal, possui as características de não poder ser tratado como um bem estritamente público e de seus “consumidores” serem “razoavelmente bem informados” e seus provedores, com frequência, “mal informados”. A primeira característica (não ser um bem, exatamente, público) é definida por suas condições de *competitividade* (porque a oferta é limitada), *excluibilidade* (sem demora, pode-se obtê-lo, mediante pagamento) e *recusa* (nem todos o requerem). Com efeito, essas não são características de um bem estritamente público, mas de um bem privado. A segunda característica (relação consumidores-provedores) se reporta a condições ideais para o funcionamento das forças do mercado.

Essa tese, de fato, conforme avalia Sguissardi, complementa e reforça a tese anterior (do menor retorno social da educação superior em relação à educação básica) e fortalece as políticas públicas que conduzem ao Estado mínimo na educação superior, à proliferação das instituições privadas, à baixa qualidade desse nível de ensino, à “semi-privatização” da universidade pública, por meio de mecanismos como, no Brasil, a criação de Fundações de Apoio Institucional privadas. Na visão desse autor, trata-se de uma tese que não leva em conta “o fato geralmente aceito de que o *conhecimento* (objeto principal do ensino superior) é um *bem público global*”<sup>65</sup> (SGUISSARDI, 2006, p. 112).

O discurso para justificar a busca das instituições de ensino por fontes suplementares de financiamento é recuperado no documento de trabalho da UNESCO (1998b) “*Vers un Agenda 21 pour l’Enseignement Supérieur*”. Nesse documento, essa prática é considerada um esforço que merece ter apoio e incentivo da sociedade, e sobretudo, dos poderes públicos, devido ao crescimento das necessidades do Ensino Superior. A definição do financiamento da educação superior como um *serviço público* é afirmada na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI, no artigo sugestivamente intitulado: “*O financiamento da educação superior como serviço público*”.<sup>66</sup>

<sup>64</sup> De acordo com as características identificadas por Nicholas Barr (1993), em cuja obra se apóia o documento (Johnston, 1998), segundo Sguissardi (2006).

<sup>65</sup> Sobre esse assunto, o autor considera que se trata de um enfoque diferente do economicista neoclássico, em que a educação superior é tratada “como se fora uma mercadoria ou commodity típica do mercado das trocas mercantis, submetendo-a, de forma estreita, ao teste das propriedades de *rivalidade e excluibilidade*” (idem, p. 107).

<sup>66</sup> O artigo 14 da declaração mundial sobre a educação superior no século XXI, cujo título é “O financiamento da educação superior como serviço público”, afirma que “La financiación de la educación superior requiere recursos públicos y privados. El Estado conserva una función esencial en esa financiación [...] El apoyo público a la educación

De serviço *público* a serviço *comercial*, esta última definição da educação superior assim passou a ser entendida pela Organização Mundial do Comércio (OMC), conforme insinua o documento do secretariado dessa organização, lançado às vésperas da Conferência Mundial de 1998, em Paris: “La educación, y en particular la educación superior, puede ser tratada como servicio comercial, y em consecuencia, debe ser regulada por la OMC” (DIAS, 2003 b, p.8).

Esse debate sobre o ensino superior como bem público ou privado ganhou como novo elemento de disputa a proposta da OMC de liberalização comercial dos “serviços educacionais”,<sup>67</sup> contida na sua Agenda do Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS) e, a partir de 2000, essa organização começou a negociar para a efetivação desse tipo de serviço.<sup>68</sup>

Segundo Stiglitz (1999),<sup>69</sup> indubitavelmente, para *adquirir* e *usar* conhecimento, os indivíduos podem ter despesas, assim como teriam para retirar água de um lago público. Assim Sguissardi (2006, p. 114) traduz o pensamento desse especialista em economia do Banco Mundial:

O fato de que possa haver custos significativos associados à transmissão de conhecimento não afeta em nada a natureza de bem público do conhecimento: provedores privados podem assegurar a “transmissão” por uma taxa que reflita o custo marginal da transmissão, enquanto, ao mesmo tempo, o bem em si pode manter-se gratuito (STIGLITZ, 1999).

Essas propostas da OMC têm contado com uma forte reação internacional, embora tardia, conforme observou Dias (2003),<sup>70</sup> pois, somente em 1999, organizações universitárias

---

superior y a la investigación sigue siendo fundamental para asegurar que las misiones educativas y sociales se llevan a cabo de manera equilibrada (UNESCO, 1998 a)” (Sguissardi, 2006, p. 114).

<sup>67</sup> Sobre isso, Sguissardi (2006, p. 115), diz o seguinte: “Dias, quando o AGCS diz que estão cobertos todos os serviços, esses serviços não estariam explicitados, e que é o secretariado da OMC que, em outubro de 1999, “unilateralmente, por meio de um documento intitulado ‘Introdução ao AGCS’, definiu expressamente os serviços que, a seu critério, deveriam ser regulados pelo AGCS, incluindo a educação” (Dias, 2003 a: 9).

<sup>68</sup> De acordo com Sguissardi (2006, p. 115), “a partir de 2000, la organización comenzó negociaciones para la liberalización de los servicios educativos. En una operación aparentemente articulada, Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda propusieron a los demás países una apertura prácticamente sin límites de sus mercados a los proveedores oriundos de sus territorios, y solicitaron que toda restricción a la acción de esos grupos por los gobiernos nacionales fuera rechazada (Dias, 2003 a: 9)”.

<sup>69</sup> Stiglitz é especialista em economia do Banco Mundial e escreveu acerca do conhecimento como bem público global, no referido documento, em caráter pessoal, como afirma no preâmbulo.

<sup>70</sup> Segundo Dias (2003), de acordo com Sguissardi (2006), só em setembro de 1999 organizações universitárias americanas, canadenses, européias teriam enviado nota a seus respectivos governos contrapondo-se à inclusão do ensino superior nos setores de serviços a serem incluídos no AGCS (NEA, 2004). Outra organização - a Internacional da Educação - tornava público, mais ou menos na mesma época, um importante e extenso documento em que analisava e tomava posição acerca do tema (IE, 1999). Nesse documento, “entre outros aspectos, destaque-se o seu caráter bastante didático ao apresentar o caminho que conduz do AGTT (Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio) à OMC e ao AGCS; as quatro formas de comércio internacional da educação previstas no AGCS; a OMC e o “mercado da educação”; a educação superior como “um comércio em plena efervescência”; a questão do financiamento, como questão essencial; e os novos desafios que se põem para a educação pública, além de um

internacionais se manifestaram a propósito, em documentos. Passados alguns anos, a reação organizada contra essas propostas veio da parte de movimentos mais gerais, que se mostraram contrários às “posições hegemônicas na economia mundial.” Esse é o caso do Fórum Social Mundial, nos seus vários momentos (Porto Alegre, Nova Delhi, Seattle, Gênova etc.).<sup>71</sup>

#### **2000. Tese do Estado supervisor do ensino e da teoria do Capital Humano reatualizada**

A primeira reação do Banco Mundial contrária à tese do menor retorno social dos investimentos em educação superior e, de certa forma, contra a privatização de modo indiscriminado desse nível de ensino, se deu em parceria com a UNESCO, em 2000, no documento intitulado *Higher Education in Developing Countries* (WORLD BANK & UNESCO, 2000). Conforme observa Sguissardi (2006, p. 116), tal documento vem acompanhado de um alerta, como de praxe, de que as idéias ali contidas não expressam, necessariamente, a posição oficial do Banco. Adverte também esse autor que o referido documento, quando foi publicado, chegou tardiamente<sup>72</sup>, pois já encontrou num estágio adiantado, na maioria dos países centrais e periféricos, o processo de ajuste neoliberal da economia e as correspondentes reformas do papel do Estado, previstos no *Consenso de Washington*<sup>73</sup>, e, portanto, haviam sido encampadas por esses países as “orientações e recomendações” do Banco Mundial, contidas nos documentos de 1986 e 1994. Ou seja, já havia aumentado a privatização e a diferenciação; já se diversificavam as fontes de recursos; as funções já haviam sido redefinidas e o envolvimento do governo com a educação superior já havia diminuído.

---

ilustrativo anexo com os “Serviços de educação segundo as diretrizes para o estabelecimento das listas nos marcos do AGCS” (Sguissardi, 2006, p. 115).

<sup>71</sup> A partir de um relato de Dias (2003), Sguissardi (2006, p. 115) mostra as propostas do Fórum Social Mundial, em alguns desses momentos: no de 2002, de Porto Alegre, “segundo relata Dias (...), os participantes de uma Jornada sobre (...) adotaram uma resolução propondo um pacto global que assegure a consolidação dos princípios de ação aprovados na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior promovida pela UNESCO, em Paris, em 1998 e a exclusão do ensino superior do AGCS (...). Em Porto Alegre também, em 27 de abril de 2002, na *Carta de Porto Alegre* os participantes da “III Cumbre Ibero-americana de Reitores de Universidades Públicas”, reitores, diretores de instituições e associações de educação superior e autoridades acadêmicas manifestavam: “sua profunda preocupação frente às políticas implementadas pela Organização Mundial do Comércio (OMC), que favorecem a comercialização internacional dos serviços de educação, assemelhando-os a simples mercadorias (Carta de Porto Alegre, 2002).”

<sup>72</sup> Conforme ocorrera com o documento *The Financing and Management of Higher Education* (1998).

<sup>73</sup> Sintetizando, o *Consenso de Washington* previa: redução dos gastos públicos; “disciplina” fiscal (Estado limitar gastos à arrecadação, reduzindo o déficit público); reforma tributária; abertura comercial; liberalização financeira; liberalização dos fluxos de investimento estrangeiro direto; desregulamentação (flexibilização das leis econômicas e trabalhistas); privatização de empresas estatais produtoras de bens e serviços públicos; direito de propriedade intelectual.



Embora esse documento<sup>74</sup> preconize o “*conhecimento como um bem público internacional* cujos benefícios deveriam ultrapassar as fronteiras dos países onde tenha sido produzido” e faça “um claro e bem articulado discurso em defesa das potencialidades da educação superior”,<sup>75</sup> Sguissardi (2006) levanta a hipótese de que essa reação a teses anteriores patrocinadas pelo Banco não se reporta a diretrizes e ações essenciais tradicionais. Na realidade, o que o documento faz, na visão desse autor, é uma “bem articulada crítica e re-atualização da teoria do capital humano, embora envolta em renovado e acrítico otimismo pedagógico”.

Crê-se que “os argumentos econômicos tradicionais [teoria do Capital Humano] são fundados num limitado entendimento da contribuição [taxa de retorno social e de interesse público] da educação superior”. Esse “limitado entendimento” é que teria conduzido o Banco a concluir que a sua estratégia de empréstimo deveria enfatizar a educação primária, relegando a educação superior a um lugar relativamente menor na sua agenda de desenvolvimento. O posicionamento do Banco Mundial tem sido influente e muitos outros doadores também têm enfatizado a educação primária, e num certo sentido a educação secundária, como um instrumento para promover desenvolvimento econômico-social (SGUISSARDI, 2006, p. 118).

O Estado, nesse documento, ganha o “papel de supervisor” do ensino. Na visão de Sguissardi, pretende-se, dessa forma, reforçar a “exigência do concurso do poder público”. Apesar de o documento manter sua “confiança” no mercado, reconhecendo a “intrínseca necessidade objetiva” que este possui de buscar lucro, o documento já não o vê como uma resposta a todas as demandas de ampliação do ensino superior. Outro indicativo de reforço do poder público (“forma também incomum” nos documentos do Banco), observado por esse autor, é a *valorização da capacidade criativa* dos “profissionais da educação superior”.

No entendimento desse pesquisador, esse documento guarda, contudo, o viés economicista dos anteriores, pois exalta a *competitividade* como “um fator de grande qualidade”, acreditando seus autores que a qualidade estará garantida quando são tomadas medidas como: multiplicação das IES privadas; introdução do ensino pago nas IES públicas; aumento da diferenciação institucional; e criação de fontes alternativas de recursos, além de parcerias entre instituições públicas com ensino pago e instituições privadas com e sem fins lucrativos.

---

<sup>74</sup>*Higher Education in Developing Countries* (World Bank & UNESCO, 2000, p. 35).

<sup>75</sup>Acredita que ela tem importância fundamental, quando “*o saber suplanta o capital físico como fonte da riqueza atual*”, na diminuição do imenso *gap* existente entre países ricos e pobres e, inclusive, na promoção dos valores de uma democracia pluralista” (Sguissardi, 2006, p. 117).

“Todos os tipos de IES - inclusive as que operam por filantropia ou em razão do lucro - podem servir ao interesse público”. Mais uma vez, de modo inusitado, o documento alerta para a fragilidade das instituições privadas *stricto sensu (for profit)*: mesmo quando o mercado opera bem e os estudantes recebem um bom serviço, as instituições privadas podem ainda assim falhar no servir o interesse público. As instituições com fins lucrativos precisam operar como um negócio, enfrentando a competição do mercado e tentando maximizar o retorno de seu investimento (SGUISSARDI, 2006, p. 118).

A pretensão do documento de conciliar a “imprescindibilidade do Estado” e as “virtudes do mercado” caiu por terra, face ao próprio reconhecimento dos autores de que a *diferenciação institucional*, exaltada nos documentos anteriores do Banco, redundava em “sérios problemas de qualidade”. Os autores chegam à conclusão de que é “simplista” o argumento segundo o qual as forças do mercado irão garantir uma boa qualidade (SGUISSARDI, 2006).

A conclusão a que se pode chegar analisando esses documentos é que eles põem em evidência a complexidade que hoje envolve definir a universidade pública. Da mesma forma, é complexo perceber os mecanismos da privatização - ofuscada pela nebulosidade que envolve esse processo. Assim, não basta seu estatuto jurídico garantir que ela pública, se, na prática, ela está sendo privatizada e isto pode estar acontecendo sob diversas formas de administrar, de financiar, de ter ou não autonomia, de avaliar/produzir/transmitir conhecimento, de ser ou não/exclusiva ou parcialmente mantida pelo fundo público.

## 2. Idiossincrasias da Privatização do Ensino Superior

O fenômeno da *privatização* adquire várias formas no campo educacional. Um estudo de Gentili (1998) sobre o tema fornece categorias fundamentais para uma análise mais acurada das relações entre público e privado<sup>76</sup> na atual realidade do Ensino Superior. As formas de combinação público/privado, nesse setor, permitem dizer que está em curso um amplo movimento de privatização da educação superior, que oscila entre a *privatização parcial* e a *privatização total*, em cuja dinâmica se combinam três modalidades institucionais complementares: fornecimento público com financiamento privado; fornecimento privado com financiamento público; e fornecimento privado com financiamento privado.

As diferentes *modalidades* de privatização se expressam no progressivo aumento do número de instituições de Ensino Superior (IES) privadas, contra a acelerada redução das IES

---

<sup>76</sup> Embora seja recorrente o uso indistinto dos termos *público* e *estatal* como referência do mesmo fenômeno, o que também ocorre no transcórre desta exposição, cabe enfatizar o distanciamento que, cada vez mais, eles adquirem, devido ao processo de privatização em curso, que delega a entidades privadas responsabilidades e funções que, anteriormente, cabia ao Estado assumir e sobre cuja análise nos debruçamos nas seções anteriores.

públicas, e no significativo crescimento de matrículas no setor privado, frente ao inexpressivo aumento no setor público; nas Parcerias Público-Privadas; no Programa Universidade para Todos; na regulamentação das Fundações de Apoio Privadas; na Lei de Inovação Tecnológica, entre outras iniciativas governamentais, nos últimos anos.

Num sentido mais amplo, *privatizar* significa “delegar responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas” (DONAHUE, 1992). Na forma de transferir tais responsabilidades, diferencia-se o público do privado em todas as atividades. O que interessa nesse caso, segundo Gentili, é saber quem oferece e quem financia. Estamos, portanto, diante de duas dimensões desse processo: o *fornecimento* e o *financiamento* das atividades educacionais.

Uma forma de delegar a educação ao setor privado é transferir-lhe a responsabilidade pelo financiamento, embora o fornecimento continue público. Pode-se dar o contrário, delegando a responsabilidade pelo fornecimento do serviço, através de um contrato de terceirização, por exemplo, mas permanecendo o financiamento no domínio estatal. Uma terceira possibilidade é o Estado delegar, ao mesmo tempo, o fornecimento e o financiamento ao setor privado. Neste caso, efetiva-se uma *privatização total* e, nas duas situações anteriores, uma *privatização parcial* (GENTILI, 1998, p.75). A privatização do Ensino Superior pode ser compreendida nesse movimento.

Uma série de mediações envolve a privatização no campo educacional, tornando-a mais difusa e indireta do que as efetivadas no âmbito das atividades produtivas. A modalidade mais visível, dentre as formas de combinação público/privado, nesse campo, apresentadas por Gentili (1998), é a delegação da responsabilidade do financiamento estatal para entidades privadas. O Estado transfere aos próprios indivíduos ou às empresas a responsabilidade pelo financiamento dos serviços educacionais, reduzindo seu protagonismo na alocação de recursos para esse fim.

Não é no financiamento, entretanto, que se encontram as formas mais complexas e originais de privatização promovida pelos atuais governos conservadores, conforme adverte Gentili. É na delegação do fornecimento de determinadas funções educacionais ao setor privado que, segundo esse autor, podem ser identificadas algumas das mais *originais* e *ousadas* formas de privatização da educação pública nos governos neoliberais. Para melhor entendimento dessa modalidade de privatização é importante atentar para a *forma difusa* e *complexa* com que se materializa. Enquanto a transferência das responsabilidades do financiamento significa um mecanismo de *delegação* e *abandono* do Estado, a *privatização do fornecimento* transforma o

Estado num “agente ativo, com capacidade de controle e poder decisório quase discricionário e autoritário”, o que leva o governo a perder “de forma clara qualquer pretensão de tornar-se um genuíno espaço público” (GENTILI, 1998, p. 87). Ainda segundo esse autor, a privatização do fornecimento revela “a face mais cínica da privatização”, pois vem demonstrar que o “afastamento” do Estado não se faz necessário nesse processo, sendo mesmo, em alguns casos, decisiva a participação de um aparelho governamental, este também privatizado. Através dessa intermediação, grupos e corporações são beneficiados e passam a exercer o verdadeiro controle do campo educacional.

### **A Privatização do Ensino Superior**

Um exemplo significativo das diversas mediações implicadas na privatização da educação pública, analisadas no tópico anterior, é o que presenciamos, nos últimos anos, no Brasil, no âmbito do Ensino Superior. Ao lado das restrições financeiras e da gradativa retirada do Estado, no que diz respeito à manutenção e à expansão do setor público federal, o movimento privatizante nesse setor manifesta-se em diferentes modalidades, nem sempre tão aparentes. Iniciemos, contudo, pela forma mais visível.

É precário o desempenho do Estado brasileiro, no tocante ao financiamento da educação superior. Parece desnecessário nos retermos em percentuais de investimentos nesse setor, quando a realidade empírica nesse campo fornece dados expressivos do que poderíamos denominar de uma *privatização por abandono*, que vem debilitando a universidade no país. O estancamento da destinação de recursos públicos para a educação superior e a abertura desse campo à expansão das empresas de ensino têm sido suficientemente comprovados e denunciados, nos últimos anos, indicando a forma expressiva com que vem ocorrendo o aumento das instituições de ensino superior (IES) privadas, especialmente as de fins lucrativos, em relação às IES públicas.<sup>77</sup>

As restrições financeiras imputadas ao setor público podem ser verificadas na redução do financiamento público em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) nacional para o conjunto das

---

<sup>77</sup> Na segunda parte deste capítulo, fornecemos alguns dados atualizados que vêm adensar tal afirmativa. Por ora, ficamos com alguns indicadores (MEC/INEP) mostrando que para um aumento total de 38% do número de IES no país, entre 1994 e 2000, o das IES privadas cresceu 58% e o das IES públicas diminuiu 23%. O montante de matrículas, que, nessa mesma época, aumentou em 62%, teve no setor privado um crescimento de 86% e no setor público de apenas 28%. As universidades do setor privado foram responsáveis por 121% de matrículas nesse período, contra apenas 36% do setor público. Em 2001, as matrículas no setor privado já atingiam a significativa marca de 70% contra 30% do setor público.

IES federais, entre 1994 e 2001. A limitação financeira foi tal (de 0,91% para 0,56%) que a maioria dos *campi* universitários ficou em situação precária, especialmente, pela redução, nesses anos, de 2/3 dos recursos para capital e custeio repassados pelo governo federal. Considerando o período de 2002 a 2006, tomando por base esse mesmo indicador da riqueza nacional (PIB), os percentuais, respectivamente, de 0,57% e 0,62%, indicam uma pequena elevação, no entanto, se comparados a 1989 (0,97%) e 1994 (0,91%), ainda eram limitados até 2006 os recursos financeiros destinados às instituições federais de Ensino Superior do país.<sup>78</sup>

Por outro lado, o setor privado vale-se de diferentes dispositivos para “vender” a fórmula apregoada de superação da crise de legitimidade da universidade, associando essa idéia a uma imagem de “moderna” prestação de serviços, “funcionalmente adaptada às exigências do mercado e às necessidades dos seus clientes e consumidores” (LIMA, 1997, p. 38).

Se ampliado o foco da privatização do Ensino Superior, pode-se apreender nas medidas adotadas pelo governo brasileiro para o setor que, direta ou indiretamente, as políticas públicas estão determinando novas dinâmicas de privatização desse nível de ensino. Nessa perspectiva, como se combinam o público e o privado nesse campo?

O Projeto de Lei<sup>79</sup> que dispõe sobre as *Parcerias Público-Privadas* (PPP)<sup>80</sup> parte do pressuposto de que o Estado não dispõe de recursos para novos investimentos. Nessa perspectiva, apresenta a idéia de que “em troca de algumas garantias, o setor privado irá aportar um grande volume de recursos nos setores de infra-estrutura, educação, ciência e tecnologia, etc.” (LEHER, 2004, p. 871). Excetuando o poder de regular, legislar e policiar, todo o resto pode ser objeto de PPP. Entretanto, conforme sinaliza Leher, a “focalização de nichos de mercado provavelmente será a regra”.

Se houver financiamento público, setores mais pobres podem ser alcançados com políticas assistenciais, nos termos das políticas de “alívio à pobreza” do Banco Mundial; se houver possibilidade de explorar tarifas e taxas, certamente os setores mais favorecidos serão alcançados por essas parcerias (LEHER, 2004, p. 871).

<sup>78</sup> Sobre o tema, ver detalhado estudo de Amaral: Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), vol. 13, nº 3, Sorocaba, nov. 2008. Disponível *on line*.

<sup>79</sup> PL nº. 2546/2003.

<sup>80</sup> A Lei das Parcerias Público-Privadas (PPP) foi sancionada em 30 de dezembro de 2004 (Lei nº 11.079), apoiada na justificativa governamental de que “nos últimos anos, o setor público, em diversos países, premido pela necessidade de viabilizar investimentos em contexto de restrição fiscal, encontrou nos arranjos de parceria público-privada o mecanismo eficiente na provisão de serviços públicos” (MEC, 2006). As PPP, embora sejam consideradas como uma forma de parceria entre o Estado e a sociedade em nome do interesse público, na realidade, transformam serviços (como garantia de direitos sociais conquistados) em mercadorias produzidas, sobretudo, para a realização de lucro.

Além das PPP, segundo Leher, um projeto “guarda-chuva”, algumas medidas incidem, diretamente, sobre a universidade. Como exemplo, temos o Programa Universidade Para Todos e o Projeto de Inovação Tecnológica.

O *Programa Universidade para Todos* (PROUNI)<sup>81</sup> reúne elementos suficientes para justificar a afirmativa segundo a qual a privatização do ensino pode ocorrer, até mesmo, quando aumenta o gasto público no setor, com o objetivo de “substituir ou complementar as responsabilidades que o governo recusa, ou assume apenas parcialmente” (MANCEBO, 2004, p. 852). O Programa referido materializa a proposta do governo brasileiro de expandir o *acesso* e promover a *permanência* do aluno no Ensino Superior, independente da instituição ser pública, privada, filantrópica ou comunitária.

A *compra de vagas* nas instituições privadas, para atender à demanda estatal, configura a simbiose que hoje caracteriza a relação entre o público e o privado/mercantil, ou, na fala de Mancebo (2004, p. 853), um “embaralhamento das barreiras entre o público e o privado, abrindo espaço para a emergência de uma esfera pública não-estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público”. Na visão de Leher (2004, p. 871), ao comprar vagas do setor privado, o Estado está “metamorfoseando-as em vagas ‘públicas’ (porém não gratuitas)”, por meio de gigantesca *renúncia fiscal*, que poderá ultrapassar R\$2,0 bilhões/ano, montante equivalente a mais de 1/3 do orçamento de todas as instituições do Ensino Superior. Esse autor destaca o fato de que o total de verbas públicas previstas para as instituições privadas corresponde a mais de um milhão de novas vagas que poderiam ser criadas. O PROUNI, na perspectiva desse autor, expressa uma “sonegação do direito à educação da maioria da juventude brasileira” (LEHER, 2006).<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> O PROUNI foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. É uma forma da modalidade de PPP, no âmbito do Ensino Superior, pois busca expandir o acesso a esse nível de ensino sem recorrer ao fundo público. Tem como finalidade “a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa” (MEC, 2006).

<sup>82</sup> Sobre a destinação de verbas para a educação, no governo Lula da Silva, Leher elaborou um documento com o que chama de “8 proposições mentirosas sobre o PROUNI veiculadas pelo governo”, a saber: “1. *O PROUNI apenas regulamenta as isenções fiscais já asseguradas pela Constituição às instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais, que constantemente eram burladas*. Assim, a obrigação da concessão de bolsas seria uma contrapartida socialmente mais desejável, mais rigorosa em relação às burlas, e democratizante”. Ao contrário do discurso oficial, o PROUNI não regulamenta apenas a contrapartida das instituições às quais a Constituição permitiu (e não determinou) a isenção fiscal, como as 400 instituições ditas filantrópicas, comunitárias e confessionais, mas, também, as 1400 instituições empresariais (com fins lucrativos). O PROUNI incluiu, de contrabando na legislação, algo que a Carta de 1988 não admitiu: o repasse de verbas públicas para as instituições empresariais. 2. *O PROUNI*

À análise desenvolvida por Leher sobre o PROUNI caberia acrescentar<sup>83</sup> que, face a essa política educacional predatória dos fundos públicos, esse Programa também representa mais uma

---

*assegura o acesso de estudantes a instituições de natureza universitária.* Isso é falso. O PROUNI inclui instituições universitárias, faculdades isoladas e centros universitários, ou seja, qualquer tipo de instituição de ensino superior. 3. *O PROUNI garante cursos de graduação como contrapartida às verbas públicas.* Isso é falso. O Art. 1º admite que as instituições beneficiadas ofereçam cursos seqüenciais, inclusive admite que esta modalidade degradada de educação superior faça jus a diploma e não a certificado, como deveria ser por seu caráter aligeirado. Aqui, a lógica é *educação pobre para os pobres*. 4. *As isenções fiscais não são relevantes economicamente.* Estudo do INEP, um órgão governamental, concluiu que as isenções das filantrópicas, comunitárias e confessionais somavam, em 2003, R\$ 850 milhões (hoje, não menos de R\$ 1 bilhão). Ainda de acordo com o MEC, o conjunto das isenções na forma de impostos e contribuições equivale a 25% do faturamento das empresas educacionais. Conforme Estudo Setorial da Gazeta Mercantil, o setor de educação privada no país movimenta mais de R\$ 15 bilhões. Ademais, as verbas do programa de empréstimos subsidiados complementam o pagamento das bolsas parciais do PROUNI, permitindo que os “tubarões do ensino” recebam duas vezes recursos públicos: por meio da isenção fiscal e por meio de repasse direto de recursos pelo FIES, um programa que aloca mais R\$ 1 bilhão nas privadas. É fácil saber a ordem de grandeza envolvida no PROUNI. Por que o governo não abre as contas do Programa? 5. *As isenções permitidas pelo PROUNI têm uma contrapartida justa na forma de bolsas estudantis.* Quando o Programa foi criado pelo MEC a contrapartida às isenções fiscais era de 25% das vagas na forma de bolsas integrais. Na Medida Provisória 213/04, o percentual de bolsas integrais caiu vertiginosamente para 10% e, quando da votação da MP no Parlamento, por acordo com o governo, as bolsas integrais despencaram para 4,25%. Ora, se a contrapartida inicial era de 25% de bolsas integrais (considerada pelo governo uma troca justa), como as atuais 4,25% podem ser adequadas? É bom lembrar que a fragmentação dos outros 4,25% de bolsas em bolsas parciais (50% e 25%) serviu apenas para que as privadas recebessem a segunda benesse por meio de verbas do FIES! 6. *O PROUNI assegurou o ingresso de 230 mil jovens na universidade.* Novamente, inverdades. Não foram apenas em universidades, mas em todo tipo de instituição, inclusive naquelas que o próprio MEC reconhece que não possuem condições de funcionamento e, ainda, vagas ofertadas em cursos seqüenciais. E, não menos importante, o número oculta que, dessas 230 mil vagas (pelas informações oficiais em 2005 e no primeiro semestre de 2006 são, na verdade, 203,6 mil bolsas), das quais apenas 135 mil integrais (número que doravante será descendente pois apenas em 2005 as bolsas integrais totalizaram 10% das vagas; a partir de 2006, pela lei aprovada, apenas 4,25% serão integrais, os 4,25% restantes poderão ser na forma de bolsas parciais de 50% ou 25%!). 7. *O Programa foi elaborado para acabar com a “pilantrópia”.* Entretanto, permite que o opulento patrimônio adquirido com as isenções fiscais da filantropia (que inclui jatinhos, latifúndios, prédios luxuosos...) passem a compor o patrimônio do *proprietário* da mantenedora quando a instituição filantrópica for convertida em uma “particular” com fins lucrativos – também isenta de impostos e contribuições. Com o PROUNI será possível, portanto, deixar como herança privada o patrimônio adquirido com verbas públicas. Daí a alcunha do PROUNI: PROMAMATA! 8. *O custo de criação de novas vagas nas universidades públicas seria demasiadamente elevado, pois as mesmas são ineficientes, elitistas e onerosas.* Em sua cruzada contra a universidade pública, o governo Federal as critica por sua ineficiência e elitismo. Contudo, nada fez para ampliar as verbas para a manutenção, desenvolvimento e expansão das mesmas. Entre 1995 e 2005, as universidades federais lograram fazer suas matrículas aumentarem em cerca de 60%; não obstante, as verbas seguiram congeladas, em valores corrigidos, na ordem de R\$ 7,2 bilhões. A generosidade com o setor privado, que obteve completa isenção tributária, livre de recolher ao fundo público 25% de suas receitas (que, vale lembrar, totalizam R\$ 15 bilhões/ano), ao qual é preciso somar R\$ 1 bilhão do FIES, inexistiu para as universidades públicas, que seguem degradadas em termos salariais, de infra-estrutura e sem que a reposição de pessoal sequer volte aos padrões de 1995. Embora conste em seu programa de governo, *Lula da Silva não retirou o veto de Cardoso à ampliação das verbas dos atuais 3,8% do PIB para 7%*, conforme aprovado no *Plano Nacional de Educação (PNE)*, o que permitiria bases econômicas para transformar a educação pública brasileira superando, após meio século de barbárie educacional, o *apartheid* educacional existente no país. Enquanto o repasse para as privadas é robusto, na ordem de bilhões, para a expansão das IFES apenas R\$ 200 milhões são alocados por ano, tornando a expansão uma promessa eleitoral não realizada” (Leher, por e-mail ao Grupo Trabalho e Educação (GT 9) da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação -, em 23/7/2006).

<sup>83</sup> A análise que se segue é resultado do estudo que realizei sobre a precarização do trabalho docente no nível superior de ensino e foi enviada (e-mail; 24/7/2006) a Leher, como contribuição ao debate instalado pelo autor sobre o PROUNI, no documento encaminhado ao GT Trabalho e Educação da ANPEd., via e-mail, em 23/7/2006.

possibilidade de ampliar a *precarização do trabalho docente*, mediante o conseqüente aumento da demanda de professores no setor privado (submetidos diretamente às atuais relações e condições mercantis de trabalho), em detrimento da valorização e ampliação dessas vagas nas universidades públicas. Essa conseqüência imediata da implantação do PROUNI, que parece obscurecida nesse debate, merece ser ressaltada como um dado a mais do crescente processo de mercantilização que vem sofrendo o Ensino Superior no país.

Convém lembrar que a *privatização do fornecimento*, direcionada para o mercado, também é o modelo preconizado pelo Banco Mundial como única alternativa para o Ensino Superior, nos países da América Latina.

Por sugestão do atual governo brasileiro, as instituições públicas, utilizando mecanismos de administração e gerenciamento empresariais, podem equacionar seu problema financeiro. A *privatização do financiamento* materializa-se na proposta de “prestação de serviços” (MANCEBO, 2004). As instituições universitárias públicas devem captar recursos no mercado, oferecendo, em contrapartida, serviços de inovação tecnológica (LEHER, 2004). Outra indicação dessa modalidade (privatização do financiamento) é a proposta que regulamenta<sup>84</sup> as *Fundações de Apoio Privadas* (APP), nas instituições federais, ficando estas eximidas de licitação; podendo contratar, complementarmente, por meio das fundações, pessoal alheio aos quadros da instituição; obter bolsas de ensino, de pesquisa e de extensão, inclusive para pessoal do quadro permanente.

Embora o próprio MEC advogue a instituição de “dispositivos regulatórios que subordinem as fundações ao interesse público e às finalidades da universidade pública”, há autores se pronunciando pelo estabelecimento de um “rigoroso programa de controle público dessas fundações, objetivando a sua extinção em favor dos órgãos acadêmicos, para que as universidades possam exercer sua autonomia didático-científica” (MANCEBO, 2004, p. 854).

O *Projeto de Inovação Tecnológica*<sup>85</sup> é outro exemplo de diluição da fronteira entre o público e o privado. Prevê a subordinação das universidades ao campo empresarial, ao estabelecer que às empresas cabe definir, de acordo com seus interesses, o que será desenvolvido em termos de serviços, adequações e produtos (LEHER, 2004). A proposta prevê a constituição de ambiente propício a parcerias estratégicas entre universidades, institutos tecnológicos e

---

<sup>84</sup> Decreto 5.205 de 14/9/2004.

<sup>85</sup> PL 3476/2004.



empresas; o estímulo à participação de instituições produtoras de conhecimento, no processo de inovação; e o incentivo à inovação nas empresas (MANCEBO, 2004). O resultado será a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas, pois estão previstas, entre outros mecanismos, a *incubação de empresas* no espaço público. Segundo Leher (2004, p. 875), as universidades serão inseridas “no moinho satânico da reprodução do capital”, disponibilizando laboratórios, equipamentos e, principalmente, pessoal para iniciativas empresariais. Em troca, as instituições receberão das empresas “alguma compensação econômica”, desde que abram mão de seu caráter público e não mercantil (LEHER, 2004, p. 875). Privilegiam-se poucos e pequenos grupos, que focam seu trabalho no atendimento aos interesses das empresas. Dessa forma, naturaliza-se o empreendedorismo no âmbito da universidade e institucionaliza-se, segundo o autor, o “capitalismo acadêmico”<sup>86</sup>. Este conceito, segundo Delgado (2006):

El capitalismo académico permite explicar la orientación de las transformaciones recientemente promovidas en las universidades públicas que tienen el propósito de convertirlas en especie de empresas lucrativas que persiguen maximizar sus ingresos y que entran en competencia con otras empresas que operan en el mercado con el mismo fin: obtener la máxima ganancia (...) Secuestrada su esencia por la visión mercantil, las universidades procuran resolver sus dificultades financieras solucionando problemas a las empresas de capital privado, con lo que se establecen, entre universidades públicas y empresas privadas, profundas relaciones mercantiles que termina por pervertir las funciones sustantivas de la universidad (DELGADO, 2006).

A tendência de mercantilização no Ensino Superior público, no Brasil, vai-se afirmando. Ao lado de iniciativas<sup>87</sup> governamentais como as referidas Parcerias Público-Privadas e o Programa Universidade para Todos, o atual governo introduziu no seu projeto de reforma universitária o programa *Pró-Licenciatura*, um Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio,<sup>88</sup> na modalidade de educação a distância, tornando cada vez

---

<sup>86</sup> Sobre o conceito de “capitalismo acadêmico”, segundo Delgado (2006): “Se promueve entre las instituciones públicas una propuesta derivada de los principios y valores neoliberales, compendiada en el concepto de capitalismo académico, cuyo punto de partida es aceptar que “debido a su baja rentabilidad social” no hay razones válidas para que el Estado financie la oferta de educación superior. Por esta razón, a las instituciones públicas se les exige ser autofinanciables buscando fuentes de financiamiento alternas de recursos para dejar de depender del subsidio gubernamental (...) El concepto descubre también la forma como se han ido transformando las actividades de las universidades en servicios mercantiles, así como la creciente importancia que adquieren en las universidades públicas aquellas actividades que sirven para ganar clientes y obtener mayores ingresos.”

<sup>87</sup> Tais iniciativas foram instituídas no primeiro mandato do presidente Lula da Silva e reafirmadas na sua atual gestão.

<sup>88</sup> Esse Programa visa à formação inicial dos professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, e que não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura). De acordo com o Ministério da Educação, o Programa é parte de um “conjunto das ações para a

mais explícita a intenção desse governo de expandir, para o setor privado, atividades educacionais até então restritas ao Estado.<sup>89</sup>

## Parte II

### A Metamorfose do Trabalho Docente Complexo

A educação, de fato, vem atraindo o empresariado, mas na medida em que ela se vai configurando um investimento lucrativo. Tornou-se mais um nicho de mercado, mediante sua expansão para o setor privado. Entretanto, que educação interessa ao empresário desse ramo? Na condição de empresário, só lhe interessa a educação quando esta produz mais-valia, ou seja, permite a apropriação de um quanto de trabalho docente não-pago. Como trabalho assalariado submetido ao capital, o trabalho docente, na sua especificidade, é indiferente para o empresário. Se no atual contexto, a educação é uma esfera de produção rentável, interessa ao capitalista como qualquer outra fonte que possibilite o lucro. Educação não seria uma boa mercadoria se não tivesse por finalidade satisfazer a uma necessidade social, como não seria do interesse do capitalista se não lhe proporcionasse um lucro mais elevado do que o que poderia obter em outras áreas.<sup>90</sup> O interesse revelado pelo empresariado brasileiro nesse ramo<sup>91</sup> testemunha o quanto a educação se tornou, nos nossos dias, uma mercadoria rentável.

---

melhoria da educação básica do país” e estabelece que “as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais interessadas deverão conceber e/ou implementar, em parceria, cursos de licenciatura, na modalidade de educação a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais” (MEC/SEB, 2005).

<sup>89</sup> Cf. entrevista de Lula à Folha Dirigida, em 31/10/2006, na qual o Presidente afirma: “No projeto de Reforma Universitária, que tramita no Congresso Nacional, tanto as instituições comunitárias como as confessionais receberão um tratamento especial. Pela primeira vez estamos diferenciando essas instituições dentro do setor privado. Com isso, programas governamentais como o Pró-Licenciatura, entre outros, que *até então eram restritos às universidades públicas, poderão ser implementados nessas instituições*” (Lula promete priorizar a educação. Reforma Universitária: Folha Dirigida, 31/10/2006).

<sup>90</sup> Cf. Marx (O Capital, Livro III, seção II).

<sup>91</sup> Exemplo são as seis empresas líderes em educação superior. São empresas que “alcançaram proeminência no Boom Global de Educação Superior com fins lucrativos: Grupo Apollo e Laureate Education (EUA); UNIP e Estácio de Sá (Brasil); NIIT (Índia); e Educor (África do Sul)” (Tristan McCowan. *Mercantilização do Ensino Superior*. Perfil de Seis Empresas Líderes em Educação Superior. Observatório Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPED/LPP), Noviembre 2004).

Sobre essa “contínua emigração e imigração” do capital de uma esfera para outra, Marx mostrou que “mediante sua distribuição entre as diversas esferas, conforme suba ou desça a taxa de lucro, ele ocasiona tal relação entre oferta e procura, que o lucro médio nas diversas esferas da produção se torna o mesmo e, por isso, os valores se transformam em preços de produção” (MARX, 1986, p. 150). E essa “contínua equalização das contínuas desigualdades” se realiza mais rapidamente quanto maior for a mobilidade do capital (facilmente transferível de uma esfera e de um lugar para outro) e a rapidez com que a força de trabalho possa ir de uma esfera e de um local de produção a outro (idem). Nessa mobilidade da força de trabalho, segundo Marx, alguns pressupostos devem ser considerados: que sejam abolidas todas as leis impeditivas da migração dos trabalhadores “de uma esfera da produção para outra ou de uma sede local da produção para qualquer outra”; que, ao trabalhador, lhe seja indiferente o conteúdo do seu trabalho; que, em todas as esferas da produção, o trabalho se reduza, ao máximo possível, a trabalho simples; que, entre os trabalhadores, sejam eliminados todos os “preconceitos profissionais”; e, sobretudo, que haja a submissão do trabalhador ao modo de produção capitalista.

O acesso à educação, que aparece materializada sob a forma de um *serviço*, cuja distribuição se dá em diferentes setores - privado, estatal, comunitário, filantrópico -, encontra-se, cada vez mais, limitado como exercício de um direito social. Na atual realidade de hegemonia do capital financeiro, da reestruturação produtiva e de políticas neoliberais, a educação foi alçada a artefato de primeira necessidade, a moeda de troca no fragmentado e “flexível” mercado de trabalho. Na perspectiva dessa educação fetiche, o trabalho docente subsume aos misteriosos poderes de transformação individual e coletiva apregoados na venda dessa mercadoria. Destarte, não aparece o trabalho concreto do professor na construção do futuro, do “progresso”, da propalada aquisição de conhecimentos e competências necessárias ao sucesso no mercado de trabalho e ao empreendedorismo - atributos educacionais requeridos pela ideologia neoliberal. Tais expectativas são depositadas na educação como um produto efetivamente reconhecido pelo seu valor de uso, mas que, ao mesmo tempo, é alienado do seu produtor, o professor, que, afinal, é o responsável pela condução do processo educativo. Contudo, é como valor (de troca e fonte de lucro) que a mercadoria educação é posta à venda no mercado pelos empresários dessa área. Nessa mercadoria oblitera-se o trabalho docente, o concreto (qualidade, especialização do trabalho), e o que ressalta é o trabalho abstrato, o trabalho em geral (como qualquer outro, sua

---

dimensão social). Assim, é naturalizado o trabalho do professor como um *meio* de educar os cidadãos em geral (seres com direitos iguais perante a lei). Entretanto, não se leva em conta que esse é um trabalho realizado numa sociedade de classes e que, por isso, estar-se-á formando, na realidade prática, gerações de dirigentes e dirigidos, governantes e governados, patrões e empregados e que, portanto, o projeto político-educacional, ao privilegiar os interesses de uns, estará desconsiderando os interesses de outros, posto que antagônicos enquanto interesses de classe.

A diversidade de concepções educacionais ao longo da história da educação<sup>92</sup> testemunha o valor de uso que lhe é atribuído a cada época. Entretanto, o trabalho docente, como prática profissional, uma especialização do trabalho, ainda hoje, para o senso-comum e mesmo para estudiosos do campo educacional, é desconsiderado como parte da divisão social e técnica do trabalho. Sobre a docência aparece a educação como um fetiche.

O que nos leva a pensar a educação como fetiche? Com efeito, na educação oculta-se uma relação: relação entre o sujeito que trabalha e seu objeto de trabalho, o que implica dizer uma relação da qual nem um, nem outro saem incólumes, posto que, ao atuar decididamente sobre seu objeto de trabalho para modificá-lo, também o próprio trabalhador se modifica. A relação entre professor e aluno é, assim, expressa numa relação qualitativa, já que, pela troca de experiências, ambos se impregnam de novas qualidades. Por outro lado, a docência em si é um conceito abstrato, se desvinculada do seu contexto sócio-histórico e tal compreensão leva a desmistificar o trabalho docente como algo natural, transistórico.<sup>93</sup> É certo que as diferentes sociedades de classes, ao longo da história do homem, se caracterizaram por especificidades teórico-práticas, também, em termos educacionais. Portanto, nem sempre a educação foi a mesma, como nem sempre o trabalho o foi<sup>94</sup>.

Por sua dimensão teleológica e prática, o trabalho é a atividade do homem que o revela como um ser pensante e criador. Assim concebido, o trabalho promove mudanças, não só na matéria, mas também na subjetividade do sujeito que a transforma. De fato, o trabalho docente tem sua especificidade, mas, como qualquer outro, é uma atividade direcionada a um fim e este é a formação humana. Se o trabalho docente envolve conhecimentos e, sobretudo, valores ético-

---

<sup>92</sup> Cf. Manacorda. *A história da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1996.

<sup>93</sup> Ou trans-histórico.

<sup>94</sup> Sobre a história do capitalismo, ver Ellen Wood. *A origem do Capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

morais, estes não são os mesmos, dados para sempre, ao contrário, são historicamente concebidos e instituídos.

Como um trabalho, a docência está inserida em um *processo de trabalho* como qualquer outro e, por isso, não pode prescindir de um *objeto* de trabalho; de *meios* ou instrumentos para executá-lo; e da própria *atividade* com um fim determinado. O resultado desse processo é um produto. Assim, a docência é o próprio trabalho que o professor realiza e é nessa atividade que ele empenha sua força de trabalho, constituindo-se num trabalhador. Parece óbvio, mas nem sempre há clareza quanto a isso. Como vimos, há mistificações em torno desse trabalho, o que nos impele a buscar elementos que possam orientar nossa análise sobre o seu modo de ser na contemporaneidade, quando as relações mercantis se generalizam, expandindo-se para esferas e dimensões da vida social que jamais poderíamos imaginar. Como proceder a essa análise frente a tal realidade? Parece-nos adequado partir do nível mais abstrato da docência para a análise do particular trabalho docente, examinando a formação profissional do professor e sua condição de trabalhador assalariado.

### **O trabalho docente e seu duplo sentido**

Partindo do princípio de que o trabalho possui um duplo sentido - distingue o ser humano dos demais elementos da natureza como um ser social e se expressa sob formas históricas determinadas - e que a docência é um trabalho, podemos concluir que na docência estão inscritos esses dois sentidos, o que lhe dá uma dimensão ontológica e uma materialização histórica. Como trabalho em geral, a atividade docente tem por finalidade suprir necessidades sociais e, como tal, produz valores - de uso e de troca. É inegável que a educação tem uma utilidade social e um valor, entretanto, na contemporaneidade, o professor é um trabalhador cada vez mais utilizado como instrumento no processo de valorização do capital. Dirigir o foco de análise para a formação profissional e as condições de trabalho e assalariamento do professor é resgatar o trabalho docente da forma fetichizada que a educação assumiu.

Para uma definição desse trabalhador e da especificidade do seu trabalho partimos da realidade marcada pela mundialização do capital, pela reestruturação produtiva e pelas políticas neoliberais. A seguir, procedemos à análise dessa atividade no interior da atual divisão social e técnica do trabalho.

Ao elegermos o trabalho como categoria central na análise da educação, partimos da premissa de que o aluno é a referência do trabalho do professor. O trabalho, na verdade, é a atividade que distingue o homem dos demais seres da natureza, já que é este o único que dispõe de uma capacidade teleológica na realização da sua atividade, ou seja, consegue projetar idealmente o resultado do que pretende realizar. É pelo trabalho que o homem busca responder às necessidades que se apresentam e por isso podemos dizer que o trabalho é a própria afirmação do homem como ser social. Dessa maneira, por ser o trabalho uma atividade propriamente humana, não importa sua natureza, ou seja, se o trabalho é material ou imaterial, como é o caso do trabalho intelectual e artístico. É pelo trabalho que o homem se realiza como ser criador, que pensa, sente e faz. Portanto, se o trabalho é inerente ao ser humano, que é um ser social, o trabalho não pode deixar de figurar com total primazia na vida das pessoas. É assim que a análise da docência como trabalho permite ultrapassar sua mera conceituação enquanto uma prática profissional desconectada da realidade mais ampla (do mundo do trabalho, das políticas públicas, das relações de poder institucional, dos movimentos e lutas sociais), ou como simples instrumento de reprodução da força de trabalho e da ideologia dominante, e não como atividade, trabalho, portanto, ação, movimento, que tem nessa condição o poder de transformação material e subjetiva.

Se, como vimos, o exame do processo de trabalho docente se mostra eficaz na desmistificação da docência enquanto um trabalho, algumas questões imediatamente se colocam para análise: se a docência é um trabalho, qual é a referência de trabalho do professor? De que meios se utiliza esse profissional para realizá-lo? Em que produto resulta seu trabalho? Afinal, em que consiste a atividade desse trabalhador, atualmente?

Educação em si não passa de uma abstração, se desconsiderado o sujeito para o qual se dirige o processo de trabalho formativo, no qual estão envolvidos o professor e o aluno. O resultado pretendido pelo professor é a formação de outro ser humano - o aluno. É também na condição de produto que a educação aparece como fetiche no mercado. Nesse produto se esconde o trabalho do professor. Assim sendo, o ocultamento se justifica pela impossibilidade de aferição imediata por meio de instrumentos de controle de qualidade do produto, pois este é fruto de um processo de trabalho dirigido à formação humana, o que é muito diferente de controlar a qualidade de um produto material. Contudo, não é essa a perspectiva adotada pelas atuais políticas públicas para o Ensino Superior, que apelam para instrumentos de medição como

estratégia de controle do trabalho realizado nas universidades, buscando aferir os conteúdos e as competências desenvolvidas nessas instituições<sup>95</sup>.

O que, afinal, muda no processo de trabalho quando a referência do trabalho é outro ser humano? Embora a educação esteja se transformando em produto de fácil verificação, o processo educativo é dirigido à formação humana e como tal não pode ser considerado um mero processo de ensino e aprendizagem. O produto requerido pelas políticas neoliberais, nessa área, é uma educação eficaz para atender a um mercado de trabalho ávido por trabalhadores flexíveis, criativos, polivalentes, como também à formação de empreendedores capazes de encontrar alternativas de sobrevivência ao desemprego estrutural que nutre o atual processo de acumulação capitalista. Conformada nesse contexto está uma crescente expansão do mercado educacional. Como nos demais setores, também nesse se instalaram oligopólios. Grupos empresariais disputam preço no mercado, oferecendo “serviços educacionais” de qualidade duvidosa, fruto de um mercado de trabalho fragmentado, “flexibilizado” pelas novas relações de trabalho que têm resultado numa crescente precarização do trabalho docente, sobretudo, nos países do capitalismo periférico, como é o caso da América Latina.

Deslocar a centralidade da análise educacional do produto (educação) para o sujeito que preside a ação educativa é, sobretudo, reconhecer a existência de um processo de trabalho que se evidencia na relação fundamental e necessária entre o professor e o aluno na produção educacional. Porém, não basta reconhecer a existência de uma ação docente necessária junto ao aluno, mas igualmente os instrumentos, os meios adequados (conhecimentos e habilidades adquiridos) para o professor efetuar seu trabalho, sem os quais esse trabalhador especializado (o professor) não consegue realizar sua atividade de trabalho (docência). Instrumento, nessa perspectiva, não remete à noção tecnicista de um “conjunto de técnicas”, mas ao entendimento de

---

<sup>95</sup> Exemplo de mecanismo de controle da qualidade do ensino superior brasileiro é o Sinaes - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como Provão, foi extinto e em seu lugar foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), pelo artigo 16 da Medida Provisória nº 147, de 15 de dezembro de 2003. O ENC estabelecia que para cada área da graduação cujos cursos seriam “avaliados pelo Exame Nacional de Cursos (ENC)” seriam “definidas normas para a elaboração da prova, em termos de objetivos pretendidos com o Exame específico da área, o perfil desejado para o graduando, as competências e habilidades que devem ter sido desenvolvidas durante o curso, os conteúdos essenciais à formação do graduando da área e o tipo de prova a ser aplicado” (INEP, 2006).

que “o conjunto de conhecimentos e habilidades adquiridos” pelo professor “ao longo do seu processo formativo são parte do acervo de seus meios de trabalho” (IAMAMOTO, 1998, p. 63).

Com o incremento das novas tecnologias e formas de organização do trabalho, para manter certa autonomia no exercício da profissão, além dos meios fornecidos pelo empregador, como instalações, equipamentos etc., o professor necessita de outros meios para realizar seu trabalho. Computador, internet, livros, revistas acadêmicas, jornais, recursos para participação em encontros e congressos, uso do tempo livre (folgas, finais de semana, feriados, férias) para cumprir tarefas decorrentes da docência (como preparar aulas, corrigir trabalhos e provas) e estudos de atualização são alguns dos *meios financeiros, técnicos e humanos* necessários ao atual exercício da profissão.

### **Sobre o trabalho docente em geral**

Na contemporaneidade, embora se mostre mais evidente do que em épocas anteriores que o professor é um trabalhador, ainda há mitificações e mistificações envolvendo o ofício. De fato, a profissão docente já foi considerada, e há quem a considere, um sacerdócio. Hoje, ainda está se firmando a imagem do professor como um trabalhador que vive do seu salário, o que lhe traz implicações quanto ao seu *status* social e condições de vida. As atuais formas de precarização do trabalho docente evidenciam sua crescente proletarização.

Se a questão para análise é o entendimento do processo de valorização do trabalho docente face à reestruturação produtiva em curso mundialmente, o assalariamento há de ser o aspecto fundamental do trabalho docente a ser considerado. Dessa forma, não basta examinar o processo de trabalho docente, quando se pretende entendê-lo frente às atuais mudanças no mundo do trabalho. É igualmente necessário tomar-se para análise seu processo de valorização, ou seja, o processo de subordinação do trabalho docente ao capital. E para isso recorreremos a Marx, com toda a sua atualidade.

Face ao atual contexto econômico-político-social, por que se mostra insuficiente a simples análise do processo de trabalho docente? Conforme demonstrou Marx, o processo de trabalho não é privilégio de uma forma social determinada. Ao contrário, antes de tudo, o trabalho é um processo que exige uma vontade orientada a um fim, ou seja, o próprio trabalho, seu objeto e seus meios, portanto, “não é o que se faz, mas como, com que meios de trabalho se faz, é o que distingue as épocas econômicas” (MARX, 1983, p. 151).



O processo de trabalho, em seus “elementos simples e abstratos“, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso. A natureza do processo de trabalho não muda pelo fato de ser executado pelo trabalhador para o capitalista, ou para si próprio (MARX, 1983, p. 154), o que também ocorre no processo de trabalho docente, não importando, sob esse aspecto, se o trabalho é realizado numa instituição pública para a população ou para um empresário em uma instituição privada.

Não basta estudar o processo de trabalho docente independentemente de suas formas históricas. Sob o capitalismo, no processo de trabalho, o capitalista consome a força de trabalho e, nesse processo, ocorrem “dois fenômenos peculiares“: o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho e o capitalista paga pela sua força de trabalho. O processo de trabalho docente é, nesse aspecto, “um processo entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem”, inclusive a força de trabalho do professor. Restringe-se aqui o conceito de trabalho que produz valor. A produção capitalista não se limita à produção de mercadorias, mas vai além, busca a produção de mais-valia, ou seja, a valorização do valor, enfim, o trabalho excedente, não-pago. Um professor é, assim, um trabalhador produtivo, não só porque trabalha na formação de seus alunos, mas para enriquecer o dono da instituição. Nesse sentido, não importa se o empresário se dedica ao ramo da indústria de calçados ou ao setor da educação. O conceito de trabalho produtivo “não compreende apenas uma relação entre atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia” (MARX, 2006, p. 578).

### **O trabalho docente a serviço do capital**

A expansão do Ensino Superior privado no Brasil vem representando uma forma de crescente precarização do trabalho docente. Nele se encontra a maioria dos professores horistas, com menor formação acadêmica, menos tempo de serviço na função e na instituição, maior carga de trabalho de docência, com atuação em mais de uma instituição, além de maior vulnerabilidade às infrações das leis trabalhistas e à “flexibilização” das relações de trabalho.

O empresariamento da educação superior, que a década de 1970 viu surgir,<sup>96</sup> foi

---

<sup>96</sup> Ver “O legado educacional do regime militar”. Saviani, Cadernos CEDES, vol. 28, 2008. O autor remete a aspectos da ditadura militar que se fazem presentes ainda hoje, na educação brasileira: “vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado, que se efetivou na reforma universitária e especialmente no intento

aprofundado nos de 1990 e deve sua expansão aos últimos tempos, quando se instalam megaempresas no campo educacional, representando um meio privilegiado de exploração do trabalho docente, com a crescente precarização do seu salário. A partir dessa realidade, o processo de produção docente também é processo de formação de valor.

O produto ao qual nos reportamos é a educação superior. É um valor de uso que, no caso da esfera privada, é de propriedade do capitalista. Embora a educação represente, nas aspirações e discursos correntes, na atualidade, a base do desenvolvimento social e, no mesmo sentido, o empresário da educação “defenda” o progresso nacional, esse capitalista não se dedica a esse campo pela educação em si. O valor de uso da educação não é o que motiva os empresários desse setor. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas não se produz educação pela educação. Ali, produz-se educação pelo seu valor de uso, mas porque e na medida em que ela seja portadora de um valor de troca. Assim, em primeiro lugar, o empresário da educação quer produzir um valor de uso que tenha um valor de troca, ou seja, um produto destinado à venda, uma mercadoria. Em segundo lugar, ele quer que o valor dessa mercadoria seja mais alto do que a soma dos valores das mercadorias de que necessita para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, nas quais empregou, “adiantou” seu dinheiro no mercado. Dessa forma, o empresário do ramo educacional quer produzir não só um valor de uso, a educação, mas uma mercadoria, um valor, mas não só um valor, também mais-valia. Como a própria mercadoria, segundo Marx (1983, p. 155), “é unidade de valor de uso e valor, seu processo de produção tem de ser unidade de processo de trabalho e processo de formação de valor”. É nessa perspectiva que o processo de produção, no âmbito educacional privado, é também processo de formação de valor e de mais-valia. Acerca desse último processo, diz Marx:

Sabemos que o valor de toda mercadoria é determinado pelo quantum de trabalho materializado em seu valor de uso, pelo tempo de trabalho socialmente necessário à sua produção. Isso vale também para o produto que nosso capitalista obteve como resultado do processo de trabalho. De início, tem-se portanto de calcular o trabalho materializado nesse produto (MARX, 1983, p. 155).

Considerada uma mercadoria, a educação superior ministrada em estabelecimentos privados com fins lucrativos tem seu valor determinado pelo tempo de trabalho socialmente necessário à produção educativa. No caso, não nos interessa tanto analisar os meios de produção

---

de implantação universal e compulsória do ensino profissionalizante; favorecimento à privatização do ensino, que ocorreu principalmente mediante as autorizações e reconhecimento do Conselho Federal de Educação; estrutura de ensino decorrente da implantação de mecanismos organizacionais que se encontram em plena vigência; etc.”

utilizados, como, por exemplo, as novas tecnologias aplicadas à educação, não em termos dos meios em si, mas na medida em que contribuam para a produção educacional média, isto é, simples (e, com frequência, para seu aligeiramento e a intensificação do trabalho do professor). O que nos interessa, particularmente, nesta síntese é a parte de valor que o trabalho docente agrega à educação produzida no âmbito do Ensino Superior Privado. Estudar o trabalho docente nesse sentido é inteiramente diferente de estudá-lo, apenas, como um processo de trabalho.

Estudar o trabalho docente no Ensino Superior como um processo de trabalho é concebê-lo como uma atividade orientada para a transformação de jovens e adultos em pessoas com boa formação humana, acadêmica, profissional, técnica, etc. E quanto mais adequado o trabalho a esse fim, tanto melhor é a educação - caso as demais circunstâncias se mantenham inalteradas. O trabalho do professor é especificamente diferente de outros trabalhos e a diversidade se manifesta “objetiva e subjetivamente no fim particular” da docência. Mas, na medida em que o trabalho do professor é formador de valor, ou seja, uma fonte de valor, em nada se distingue de qualquer outro trabalho, como o do produtor de giz, livros, computadores etc., realizado nos meios de produção da educação. Somente por causa dessa identidade é que produzir giz, livros e computadores podem ser partes diferentes, apenas quantitativamente, do mesmo valor total (o valor da educação). Já não se trata aqui da qualidade, natureza e conteúdo do trabalho. Trata-se somente da quantidade desse trabalho. Sobre esse aspecto, veremos que em nada altera se o trabalho de ensinar é trabalho simples (trabalho social médio) ou complexo.

Mas, ao falar em educação, não se estará falando de um serviço, como a define a ideologia neoliberal? Segundo Marx (1983, p. 159), “um serviço é nada mais que o efeito útil de um valor de uso, seja da mercadoria, seja do trabalho”.<sup>97</sup> Contudo, trata-se aqui de um valor de troca. O capitalista pagou ao trabalhador um determinado valor. Entretanto, o trabalho passado (experiência, estudos, formação) que a força de trabalho docente contém e o trabalho vivo (docência), seus custos diários de manutenção e seu dispêndio diário são grandezas completamente diferentes. A primeira (trabalho passado) determina o valor de troca, a outra (trabalho vivo) forma o valor de uso. O fato de que para o professor meia jornada de trabalho lhe garanta o correspondente a um dia da sua sobrevivência, nada o impede de trabalhar uma jornada inteira. Desse modo, valor e valorização da força de trabalho são duas grandezas bem distintas, no processo de trabalho. Essa diferença de valor o empresário da educação tem em

---

<sup>97</sup> Realiza-se e é consumido como atividade, não depende de realização porque é independente do seu produtor.

vista, quando compra, contrata, a força de trabalho docente. Poder ensinar é apenas uma condição indispensável ao professor, pois o trabalho precisa ser útil para criar valor, mas isso não basta para o empresário da educação. Para este, é decisivo que o valor de uso específico dessa “mercadoria” não seja apenas fonte de valor; precisa gerar mais valor do que ela mesma possui. Esse é o serviço especial que o capitalista busca na força de trabalho do professor.

O empresário da educação, como comprador, paga toda a mercadoria por seu valor: giz, papel, livros, computadores, carteiras, força de trabalho docente. Depois, como qualquer outro comprador de mercadorias, consome seu valor de uso. Do processo de consumo da força de trabalho docente, que é, ao mesmo tempo, processo de produção de educação, resulta um serviço educacional com um determinado valor em reais. O empresário volta ao mercado, mas, agora, como vendedor do serviço educação e o vende por um determinado preço, nem a mais nem a menos do seu valor. Porém, ganha algo a mais na circulação, no mercado educacional, ou seja, realiza o valor e mais-valia criados na produção desse serviço. É a transformação do seu dinheiro em capital.

### **A educação sob a forma capitalista de produção: tendência à simplificação**

Na análise anterior, apreendeu-se que o mesmo trabalho se apresenta como criador de valor de uso e criador de valor e de mais-valia. Neste tópico, abordamos essa diferença como uma distinção dos diferentes aspectos do processo produtivo.

No processo de produção de mercadorias, dá-se a unidade do processo de trabalho e do processo de formação de valor e de mais-valia. Sob a forma capitalista de produção, ocorre a unidade do processo de trabalho e do processo de valorização, significando para este último que não importa se o trabalho é simples (“trabalho social médio“) ou complexo (“trabalho superior“). Em relação ao trabalho simples, o trabalho docente mais complexo depende uma força de trabalho cuja formação implica custos mais elevados e necessita de maior tempo para ser produzida. Por isso, a força de trabalho empregada no trabalho docente complexo tem valor mais elevado do que a utilizada no trabalho docente simples. É claro que, se é mais elevado o valor da força de trabalho, mais utilizada é em um trabalho complexo (superior) e se materializa em valores proporcionalmente mais altos, no mesmo espaço de tempo utilizado pelo trabalho simples. Qualquer que seja a diferença, porém, entre o trabalho docente simples e o mais complexo, não há uma distinção qualitativa entre a porção de trabalho necessária para o

trabalhador docente repor apenas o valor da sua força de trabalho e a porção de trabalho excedente com que produz mais-valia. Tanto no trabalho docente simples quanto no complexo a mais-valia resulta de um quantitativo excedente de trabalho, ou seja, da extensão ou intensificação (mais-valia absoluta ou relativa) do mesmo processo de trabalho.

Finalmente, como a redução do trabalho a trabalho social médio é própria do processo de produção de valor, também o trabalho complexo é reduzido, como, por exemplo, um dia de trabalho complexo pode ser reduzido a tantos dias de trabalho simples. Como veremos a seguir, esta é a tendência atual no âmbito do Ensino Superior, ou seja, a redução do trabalho docente a trabalho simples.

### **Precarização do Trabalho Docente: o salário no Ensino Superior**

O salário dos professores é expressão no Ensino Superior da precarização do trabalho docente no Brasil, nas últimas décadas. Entretanto, desde a Constituição de 1988, foi consolidado o entendimento de que a valorização do magistério é condição necessária para garantir o padrão de qualidade da educação pública brasileira. O que se tem observado, contudo, é uma crescente precarização do salário nesse nível de ensino.

### **A estrutura salarial docente e seus determinantes no Ensino Superior**

Poucos estudos latinoamericanos, segundo Liang (2003),<sup>98</sup> têm examinado os determinantes da estrutura salarial docente, como o valor da experiência comparado ao maior número de anos de estudo, por exemplo, ou, enfim, o que seriam os elementos de uma “boa” estrutura salarial docente. Duas categorias apreendidas no estudo desse autor podem contribuir na análise que buscamos empreender sobre a estrutura salarial vigente no Ensino Superior brasileiro: o *tempo de serviço* e a *formação* do professor, ou seja, na ótica de Liang (idem, p. 23), a “rentabilidade da experiência” e a “rentabilidade dos anos de estudo”, o que significa que a taxa de aumento “se desacelera à medida que cresce o tempo de serviço”.

---

<sup>98</sup> Estudo do autor realizado para o Banco Mundial, em 1999: “Teacher Pay in 12 Latin American Countries: How Does Teacher Pay Compare to Other Professions, What Determines Teacher Pay, and Who are the Teachers? Washington, D. C.: Banco Mundial, Rede de Desenvolvimento Humano (Human Development Network). Conforme ressalva o autor, “salvo os casos de El Salvador e da Venezuela, a definição de ‘professor’ abrange apenas os professores do pré-escolar, do primário e do secundário. Em ambos estes países pode haver alguns professores universitários entre os selecionados, já que os dados não permitem a segregação das distintas categorias de professores. Na verdade, em El Salvador, ‘professor’ refere-se a quem está engajado no ‘ensino’ (enseñanza) e na Venezuela aos que se dedicam à ‘instrução pública’ (instrucción pública). (Liang, PREAL, 2003).

A profissão docente é conhecida por ter um sistema de remuneração baseado, em grande parte, na *antiguidade*, no tempo de serviço do professor na função. Entretanto, conforme verificou esse autor no seu estudo, em muitos países, como o Brasil, por exemplo, “ainda quando os vencimentos dos docentes aumentam à medida que aumenta a experiência, o índice de aumento diminui à medida que aumenta a antiguidade”.

Os *anos de estudo*, de acordo com Liang, são “a variável mais consistente e importante” da remuneração dos docentes. Ao pesquisar doze países da América Latina, verificou que a magnitude da rentabilidade dos anos de estudo varia de 3%, no Uruguai, a 15%, no Brasil. Ao comparar essas taxas de rentabilidade com as outras existentes no mercado de trabalho, esse pesquisador observou que, nos três países com as mais altas taxas de rentabilidade da educação dos docentes (Brasil, Colômbia e Honduras), a rentabilidade dos anos de estudo é comparável entre os profissionais docentes e os não docentes.

### **O Corpo Docente<sup>99</sup> do Ensino Superior: titulação, tempo de serviço e regime de trabalho**

Para analisarmos o salário dos professores do Ensino Superior no Brasil consideramos as categorias concebidas por Liang (2003) - anos de estudo e experiência -, ou seja, a *titulação* e do *tempo de serviço* na instituição, mas como principal categoria de análise o *regime de trabalho* do professor. O parâmetro que baliza nossa análise é o diferencial entre os setores *público* e o *privado*.

O Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior (MEC/INEP, 2005/1) permitiu traçarmos um quadro do corpo docente no país. Verificamos, assim, que aproximadamente 90% das instituições de Ensino Superior (IES) e 70% das matrículas se encontram no setor privado, que absorve 67,1% das funções docentes. Tais índices revelam-se um indicativo da diferença que existe entre as instituições públicas e privadas, em termos da sua natureza: estas últimas ministram, prioritariamente, o ensino de graduação e aquelas se dedicam ao ensino, à pesquisa, à pós-graduação e à extensão.

Em termos de *titulação*, dos 230.784 docentes que atuam na educação superior, 55% estão nas universidades, sendo o maior grupo (35% do total) constituído por mestres, embora ainda

---

<sup>99</sup> Embora utilizemos essa tradicional expressão, que designa a categoria dos profissionais dedicados à docência, nossa análise de como se realiza, atualmente, o ensino leva-nos a crer numa crescente inadequação do termo. Parece que o sentido de “corpo” vai-se tornando obsoleto, devido ao processo de “flexibilização” das relações de trabalho que, também, nesse campo estão em curso.

haja 11,8% com, apenas, o diploma da graduação. Quanto aos doutores, pós-doutores ou livre-docentes, representam 22,7% do total de docentes. Embora a Lei 9394/96 estabeleça que 1/3 do corpo docente, pelo menos, deve possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, ainda há instituições que não cumprem o estabelecido na lei. O maior percentual de professores apenas graduados (69%) é encontrado no setor privado, contra 31% do setor público. Já as funções docentes exercidas por doutores (62,7%) estão concentradas nas IES públicas, embora estas representem apenas 10, 2% do total das IES do sistema.

Quanto à *antiguidade*, ou “senioridade”, 58,7% dos doutores do corpo docente no setor público têm mais de 10 anos na instituição, contra os 22,7% do setor privado. Com até cinco anos de atuação na mesma IE, atuam no setor público 35,5% dos doutores, ao passo que no setor privado esse percentual chega a mais da metade dos doutores (56,5%). Da mesma forma, os mestres no setor privado têm, majoritariamente (70%), cinco anos ou menos de atuação na IE. Já no setor público, esse percentual é de 35,7%. Com mais de 10 anos de atividade, 42,5% dos mestres atuam nas instituições públicas, enquanto apenas 14,4% exercem sua atividade no setor privado. Até mesmo em relação aos especialistas, o setor privado dispõe de um corpo docente com pouco tempo de atividade na instituição.<sup>100</sup>

No tocante ao *regime de trabalho*, os dados colhidos pelo MEC/INEP (2005/1) revelam que 44,1% das funções docentes, que equivalem a 118.269 professores, são desempenhadas por horistas (regime de hora trabalhada). Trabalham em regime de dedicação exclusiva apenas 16,95 e em regime de tempo integral 18,6%. As funções docentes<sup>101</sup> contratadas em regime de tempo parcial ou como horistas atingem 90%, no setor privado, e 51,4% no setor público. Também em relação ao regime de trabalho, a LDB prevê que 1/3 da contratação de docentes seja em tempo integral, no entanto, apenas 21 (24,4%) das 86 universidades privadas cumprem essa exigência. Enquanto no setor público apenas 2,5% de doutores e 11,4% de mestres trabalham como horistas, no setor privado 46,2% das funções com título de doutor e 58,2% com o de mestre atuam nesse regime.

O *regime de trabalho* tem implicações quanto à possibilidade ou não de o professor estender seu trabalho para mais de uma instituição. No setor público, 91, 9% dos doutores estão

<sup>100</sup> Com até 5 anos de casa, 76,8% de especialistas estão nas IES privadas e 47,3% nas públicas; com mais de 10 anos na instituição, o setor privado atua com 13,5 % de especialistas e o público com 40,5% (MEC/INEP/Cadastro Nacional de Docentes, 2005.1).

<sup>101</sup> São tomadas como referência as funções docentes e não o quantitativo de professores, posto que o mesmo docente pode atuar em mais de uma instituição.

contratados em regime de tempo integral ou dedicação exclusiva, enquanto no setor privado esse regime de trabalho vigora somente para 30,9% dos doutores. Embora, majoritariamente, os professores (em média, 86,3%) lecionem apenas em uma instituição (do total de 199.270, estão 78.081 nas públicas e 121.189 nas privadas), é significativo o número de docentes que trabalham em várias IES. Dos 31.514 docentes que atuam em mais de uma instituição, cabe ressaltar que os do setor privado 71,2% estão vinculados a duas; 68,1 a três; e 64,4% a quatro instituições privadas.

### **Os salários dos trabalhadores docentes do Ensino Superior: um quadro de crescente precarização**

O Ministério da Educação reconhece que “tornar uma profissão mais atrativa requer, entre outros fatores, a possibilidade de obtenção de bons salários” e que “quanto maior a média salarial de uma profissão de nível superior, maior é a demanda dos cursos na respectiva área, sobretudo na rede pública” (MEC/INEP, 2003). Assim, pensar na atual condição salarial dos docentes do Ensino Superior é também pensar um quadro de futuro para essa profissão e para os rumos da educação nesse nível de ensino.

Considerando o período de 1996 a 2003, segundo o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), esse último ano foi o que apresentou os piores resultados para a classe trabalhadora brasileira, com perdas salariais acentuadas. Segundo o DIEESE (18/3/2004), 58% das negociações coletivas de trabalho, nesse ano, apresentaram reajustes salariais inferiores ao Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) - índice calculado e utilizado pelo IBGE para a recomposição salarial. De fato, os índices de revisão salarial no período de 1996 a 2003 podem ser considerados “irrisórios”. O governo FHC, em 2002, concedeu 3,5%, pela Lei 10.331, percentual insuficiente para repor as perdas salariais, conforme indicam os dados apurados pelo DIEESE. No governo Lula, em 2003, foi concedido apenas 1% e abono de R\$59,00, ficando esse reajuste muito abaixo da inflação do período.

Segundo o ANDES-SN (2004), a proposta de reajuste salarial apresentada pelo governo Lula representou um aprofundamento da “política de destruição dos serviços públicos no país, porque precariza ainda mais os salários do funcionalismo público por meio de reajuste diferenciado, tanto entre as diversas carreiras, como entre as diferentes classes da carreira de uma mesma categoria”. As entidades representativas dos servidores repudiaram a proposta do



governo, exigindo uma “política salarial que recomponha o poder de compra dos salários e corrija as distorções salariais criadas pela política destrutiva, empregada por FHC e continuada pelo governo Lula” (ANDES-SN, 2004). A proposta governamental foi avaliada pelos servidores como uma revisão de valores de gratificações e não de reajuste salarial que recomponha a perda de poder aquisitivo acumulada. Entenderam os servidores que a proposta aprofunda a quebra da isonomia, pois trabalha com valores desiguais para diferenciados setores, e que também há o fortalecimento de gratificações de caráter produtivista. Assim, parte da categoria fica excluída da proposta, como os docentes com doutorado. Da mesma forma, a diferença entre parcelas de servidores foi aprofundada, já que mantém os aposentados com percentuais parciais das gratificações e diferencia o percentual relativo de gratificações entre servidores de mesma categoria (entre docentes do ensino fundamental e do ensino superior, por exemplo).

Essa política que nos continua sendo imposta rompe a isonomia, desfigura carreiras, precariza as remunerações, compromete a paridade entre ativos e aposentados e cria entre os servidores um clima de insegurança, insatisfação e revolta (ANDES-SN, 2004).

A precarização dos salários no Ensino Superior público vem mobilizando os professores em denúncias, greves e negociações com o poder executivo e o legislativo<sup>102</sup>. Na medida em que determina um reajuste médio aos salários dos docentes inferior a 10%,<sup>103</sup> a Medida Provisória nº 295, decretada em 30/5/2006, vem oferecer mais um dado à resistência dos professores contra a precarização do seu trabalho.

No setor privado, o trabalho docente tem representado uma fonte de lucro para os empresários da educação, que buscam ampliar seus investimentos nesse mercado em expansão. Nesse setor, os baixos salários têm levado os professores a ampliar sua demanda por trabalho em várias instituições, já que o regime de contratação mais comum no Ensino Superior privado é o que gera menor custo: 90% dos professores das instituições privadas são contratados em regime de tempo parcial ou por hora de trabalho. Conforme vimos, nas IES privadas apenas 24,4% dos professores trabalham em regime de tempo integral.

Na medida em que o ensino, a pesquisa e a extensão são destinados apenas às universidades, a maior parte das contratações no setor privado é, exclusivamente, para o desempenho da função docente. Dessa forma, o professor horista pode atender (e, na realidade, atende) a um número maior de turmas do que um professor em regime de

<sup>102</sup> Cf. Histórico de Negociações e Quadro de Greves (ANDES-SN, 2006).

<sup>103</sup> Cf. Tabelas ANDES-SN, 2006.

tempo integral, já que, neste tipo de regime, o docente dedica, pelo menos, 20 horas semanais à instituição e as outras 20 horas à pesquisa ou a trabalhos fora da sala de aula (ANDES-SN, 2006).

Entidades representativas dos professores do Ensino Superior privado têm denunciado a precarização que o trabalho docente vem sofrendo nesse setor. Tem sido uma constante nas IES privadas a adoção de práticas como o atraso nos salários dos professores e do 13º salário; demissões sem pagamento de direitos trabalhistas; não pagamento de reajustes salariais; assinatura de contratos por prazo determinado; não pagamento de FGTS, entre outras.<sup>104</sup>

### **A Mundialização do Ensino Superior Mercantil**

Efetivamente, não parece arriscado afirmar que está em marcha uma espécie de *mundialização do Ensino Superior Mercantil*, se for tomado como parâmetro dessa afirmativa o perfil das seis “empresas líderes”<sup>105</sup> em Educação Superior, no mundo, entre as quais duas brasileiras. Por outro lado, esse é um dado suficientemente elucidativo para contribuir na argumentação em favor da nossa tese acerca de uma *tendência à simplificação do trabalho docente complexo* e, em consequência, à *precarização da formação e do salário do professor*.

Para manter seus custos baixos, por exemplo, a Universidade de Phoenix, do Grupo Apollo, nos EUA, que em 2004 possuía 200.000 alunos e um movimento financeiro anual de US\$ 1.3 bilhões, reduzia gastos em equipamentos, como bibliotecas, e empregava professores menos qualificados em regime de tempo parcial, sendo que, dos 7.000 professores que lecionavam nessa universidade, apenas 140 eram mantidos em contrato de tempo integral (MCCOWAN, 2004).

O Grupo Apollo entrou no mercado brasileiro. Realizou parceria com o Grupo Pitágoras e “vendeu o modelo curricular e organizacional” da Universidade de Phoenix a outras vinte e quatro universidades, em troca de uma porcentagem de seus rendimentos. Essa Universidade, segundo McCowan (idem), é a maior das instituições com fins lucrativos “da nova geração”. Pretendendo que essas instituições pudessem competir por concessões em pé de igualdade com as instituições sem fins lucrativos, quanto operar livremente por todo o país, aquele Grupo norte-americano pressionou o governo federal e os estaduais dos EUA para que flexibilizassem os

<sup>104</sup> Cf. SINPRO-RJ (Sindicato dos Professores do Estado do Rio de Janeiro). Notícias, 2003 a 2006.

<sup>105</sup> Cf. nota 91.

regulamentos, pressão que surtiu efeito, em 1996, quando o estado da Pensilvânia revogou a medida que tomara de “banimento” das universidades com fins lucrativos.

A busca de maximização dos lucros está presente nos sinais da “lógica perversa” do capital financeiro ao se manifestar em “práticas cada vez mais inventivas”, como as adotadas pela Universidade Estácio de Sá (SINPRO-RJ, 2006). Os procedimentos usados por essa instituição, segundo o Sindicato dos Professores, contribuem para o “aviltamento das condições de trabalho” do seu corpo docente, como: redução de carga horária dos professores; esvaziamento de carga horária das disciplinas; otimização das turmas; flexibilização da estrutura curricular; oferecimento de disciplinas *on line*; não remuneração dos direitos autorais dos professores na formulação de cadernos de exercícios e conteúdos das disciplinas *on line* (*idem*).

Embora em tais procedimentos pareça clara a apropriação do trabalho docente pelo capital, na realidade, não há tanta visibilidade na apropriação capitalista. Esta, segundo Wood (2003), não é um “ato claramente visível”, uma relação transparente entre quem produz e quem se apropria do trabalho, mas, “em compensação não existe meio imediato e óbvio de separar o ato da apropriação capitalista do processo de produção ou do processo de troca de mercadorias por meio do qual o capital realiza seus lucros” (WOOD, 2003, p. 99). Por oposição ao conceito de excedentes, segundo essa autora, o conceito de *mais-valia* “torna clara essa complexa relação entre produção, realização em troca de mercadorias e apropriação capitalista”.

## Capítulo III

### **A Metamorfose da Força de Trabalho Docente no Ensino Superior: o público e o mercantil**

O trabalho docente do nível superior vem surgindo como um trabalho necessário ao atual estágio de desenvolvimento capitalista. Sob a lógica do capital, a força de trabalho assalariada aplicada ao ensino se encontra, dessa maneira, reduzida a simples mercadoria. Dessa perspectiva, o presente estudo dirigiu seu foco de análise para o trabalhador docente que atua nos setores público e privado das licenciaturas. A pesquisa, realizada em universidades do estado do Rio de Janeiro, se desenvolveu durante 2007 e 2008, por meio de entrevistas a professores e coordenadores dessas instituições. Procurava-se entender como se dá a *metamorfose da força de trabalho docente em mercadoria*, na atual fase de mundialização do capital. Valemo-nos, para tanto, de categorias e dimensões de análise que nos parecem adequadas para explicar como se constitui esse fenômeno, na sua essência e formas de desenvolvimento, na realidade brasileira. A proposta não é a de uma explicitação passiva do observado, tal como nos foi apresentado pelos profissionais que entrevistamos, pois não concebemos a verdade como, essencialmente, expressão da prática dos sujeitos. Nossa busca é no sentido de uma representação teoricamente adequada do objeto de estudo. As entrevistas constituíram-se no procedimento de ausculta à realidade docente das licenciaturas, embora saibamos da grande carga de representações que esse instrumento de coleta de dados comporta. Entretanto, se as representações expressam a realidade prática, por outro lado, lhes é inerente serem mediadas, pois, afinal, a constituição da vida social, como do conhecimento, conta com o papel ativo da prática humana.

A pesquisa se realiza à luz da *teoria do valor* desenvolvida por Marx (1983, 1986, 1986b, 2006) e, portanto, adota o *trabalho* como categoria central da análise. Decorrentes dessa concepção teórica quatro categorias analíticas mostraram-se fundamentais ao aprofundamento das questões suscitadas no estudo: trabalho *produtivo* e *improdutivo*, trabalho *simples* e *complexo*. Algumas dimensões de análise permitiram articular o trabalho de investigação: ensino superior *público* e *privado*, *formação* e *condições de trabalho* dos docentes. Em relação a esta

última dimensão considerou-se especialmente o *salário*, numa articulação com o regime de trabalho, a titulação e o vínculo dos professores na instituição, bem como a infra-estrutura física e material que dão suporte a esse trabalho.

Por uma questão metodológica, optamos por abordar separadamente a análise do trabalho docente em cada instituição pesquisada para, ao final, proceder a uma exposição articulada das conexões que permitem identificar dimensões do valor-trabalho nas licenciaturas. O capítulo está, dessa forma, dividido em três partes. Na primeira, abordamos os conceitos e as categorias fundamentais da teoria que orienta a pesquisa. A segunda parte é dedicada à exposição da análise do trabalho empírico, sob o ponto de vista da produção material e da valorização da força de trabalho docente. Por último, a partir das conexões apreendidas na materialidade do trabalho docente nas instituições investigadas, expomos dimensões do valor-trabalho nas licenciaturas do Ensino Superior.

## **Parte I**

### **O Valor-Trabalho: uma recorrência à teoria**

Se o trabalho possui uma dimensão ontológica e uma materialização histórica, esse duplo sentido do trabalho também pode ser observado no trabalho docente. Desse ponto de vista, temos à frente um desafio teórico: explicar como o professor do ensino superior e, particularmente, o das licenciaturas, torna-se produtivo à acumulação de capital na atual realidade brasileira, ou seja, passa de força de trabalho social a uma rentável mercadoria. Outra questão é explicar como se dá a valorização dessa força de trabalho quando é o Estado o empregador.

É corrente falar-se em valor do trabalho, logo, caberia a questão: quanto vale o trabalho docente das licenciaturas, atualmente? O termo valor remete a mercadoria e se refletirmos sobre o que é o valor de uma mercadoria e como é determinado esse valor, veremos que, no sentido próprio da palavra, valor do trabalho não existe. O que o trabalhador vende no mercado de trabalho é sua força de trabalho e não, diretamente, o seu trabalho. Assim, como mercadoria, a força de trabalho tem seu valor determinado pela quantidade de trabalho necessário para produzi-la e se materializa de forma específica sob o modo de produção capitalista, tratando-se, portanto, de uma relação social. Partindo desse conceito de valor, vemos que o valor do trabalho docente no ensino superior, enquanto mercadoria, expressa a forma particular do caráter social desse

trabalho (dispêndio de força de trabalho social) na atual fase de acumulação capitalista. Como é próprio do capitalismo generalizar o trabalho humano sob a forma mercadoria, o valor, como conceito de análise, também lhe é específico. O conceito de valor é, dessa forma, um conceito real, pois não é concebido idealmente, mas forjado nas relações sociais. É assim que as relações de valor tomam a forma das relações sociais capitalistas.

Analisar como mercadoria a força de trabalho docente do Ensino Superior recai na condição necessária de explicar as contradições próprias da relação capital e trabalho. No setor privado, tais contradições podem ser explicadas por essa mesma relação, entretanto, ficamos diante do problema teórico de explicar esse fenômeno no setor público, considerando que a valorização dessa força de trabalho, no público, não ocorre sob essa relação direta (capital e trabalho). Mediante o impasse, uma questão preliminar se impõe: é possível o trabalho docente e seu produtor, o professor, aparecerem sob a forma mercadoria, quando é o Estado o empregador?

Para iniciar nossa reflexão é preciso ter em mente que, por definição, mercadoria é tudo que é produzido com a finalidade da troca. Portanto, há de a mercadoria ter um valor de uso e um valor (de troca). Segundo a teoria adotada neste estudo, a força de trabalho tem um valor de uso quando, ao transformar-se em trabalho aplicado à produção, é capaz de agregar um novo valor. O desenvolvimento das relações de produção e troca de mercadorias, de valor e de dinheiro determina o valor de uso da força de trabalho. Neste ponto, surge a fundamental contradição social da produção capitalista: a divisão de classes entre operários e capitalistas, cuja contradição nasce da própria contradição inerente à mercadoria. Nesta, como força de trabalho na forma mercadoria, está a própria contradição entre o valor de uso e o valor.

O valor de uma mercadoria vai se expressar no seu preço, que é o valor da mercadoria sob a forma dinheiro. O preço, por sua vez, irá remeter ao conceito de salário. É fato que os preços não medem com exatidão os valores. Estes são medidos pelo tempo de trabalho socialmente necessário, que só pode aparecer como uma razão de troca, dada em cada circunstância entre mercadorias independentes: uma mercadoria específica e a mercadoria-dinheiro. Entretanto, preço e valor podem não coincidir, em cada caso particular, e a mercadoria ser vendida segundo essa razão expresse mais ou menos valor, mais ou menos dinheiro. A forma preço de uma mercadoria precisa, assim, para se realizar, tanto de uma forma ideal de valor, quanto de uma troca, o que significa dizer que no preço está embutida a necessidade de intercâmbios de mercadorias por dinheiro e das próprias trocas. É exatamente da necessidade dessas trocas que

advém o conceito de capital, pois não se trata de uma simples função monetária na compra e venda de mercadoria, mas de uma função de capital. Por sua natureza, dinheiro não é indicativo de uma relação capitalista, pois, para que essa relação se estabeleça, é preciso que ela própria anteceda a troca de uma mercadoria por dinheiro.

O conceito do dinheiro, como mercadoria e forma pela qual todas as outras mercadorias expressam seus valores, é um conceito-chave para entendermos a contradição entre o valor (caráter geral) da mercadoria e o seu valor de uso (caráter particular). No dinheiro, como equivalente geral do valor, o valor das mercadorias aparece simplesmente como valor de troca. Fica, assim, no processo de troca, objetivada essa contradição, ou seja, o valor de troca da mercadoria é separado materialmente da própria mercadoria. A forma dinheiro permite, assim, universalizar como trabalho abstrato o tempo de trabalho individual agregado a uma mercadoria. A forma equivalente geral do valor, como categoria de análise, será de grande valia nesta investigação, face aos atuais mecanismos de valorização do trabalho docente no Ensino Superior, tanto no setor privado, quanto no setor estatal, resguardadas as diferenças fundamentais que os distinguem.

O trabalho assalariado é uma categoria essencial na nossa análise. É da natureza do trabalho assalariado submetido ao capital perder a sua especificidade. O que importa, nesse caso, é o lucro que esse trabalho pode auferir. Para atender a esse objetivo, uma esfera de produção é igual a qualquer outra, na medida em que suas mercadorias atendam a uma necessidade social. Assim, para o capitalista, é indiferente produzir mesas ou educação. Tanto uma esfera de produção quanto a outra atendem a uma necessidade social, e, por isso, é indiferente produzir uma ou outra, no país ou em qualquer outro lugar, pois o que importa são as possibilidades de lucro. Quanto à mobilidade da força de trabalho, pressupõe a eliminação de barreiras legais que impeçam os trabalhadores de migrar de esfera ou lugar de produção, bem como o abandono pelos trabalhadores das suas resistências internas quanto ao caráter profissional do trabalho. A mobilidade da força de trabalho pressupõe também a indiferença do trabalhador pelo conteúdo do seu trabalho e que haja a maior redução possível do trabalho a trabalho simples, em todas as esferas de produção. A mobilidade da força de trabalho pressupõe, acima de tudo, que o trabalhador se submeta a esse modo produção. Entretanto, nem só ao capital serve o trabalho assalariado ao produzir mais-valia. Esse trabalho também é utilizado na produção de bem-estar

social. Veremos adiante a origem de tal distinção, quando abordarmos o trabalho produtivo e o improdutivo.

### **Acerca das categorias de análise**

#### **1. Trabalho simples e trabalho complexo**

Por definição, o trabalho complexo é um trabalho específico, no sentido de se diferenciar de outros trabalhos. Sua finalidade particular, no nosso caso o ensino, é a expressão objetiva e subjetiva da diversidade desse trabalho. Quanto ao trabalho simples, não se diferencia de qualquer outro trabalho, na medida em que é trabalho social médio, ou seja, fonte de valor.

Para compreendermos o processo de valorização do trabalho docente no ensino superior e, em especial, nas licenciaturas, é fundamental entendermos como ocorre a produção de valor do trabalho sob o capitalismo. Como vimos, tal processo se dá pela maior redução possível do trabalho complexo a trabalho simples. Produzir valor, sob esse modo de produção, significa igualar todos os trabalhos em termos de quantidade de trabalho. Nesse sentido, o parâmetro é o trabalho social médio e, nesse caso, não importa a qualidade, a natureza e o conteúdo do trabalho. No nosso estudo, procuramos observar se o trabalho do professor das licenciaturas tende a ser reduzido a trabalho simples, no crescente processo de mercantilização que, conforme analisado nos capítulos anteriores, parece vir ocorrendo no Ensino Superior brasileiro.

Nem só o trabalho cria o capital, mas também a reprodução da força de trabalho pelo capitalista. Tal reprodução se dá na forma de trabalhador assalariado, que é separado dos meios de produção e apenas possui a sua força de trabalho para vender. O processo de produção capitalista para se perpetuar necessita, assim, da reprodução do capital e da reprodução da força de trabalho, e esse é um processo que não cria apenas mercadorias e mais-valia, mas também produz e reproduz a própria relação antagônica entre capitalistas e trabalhadores assalariados.

#### **2. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo**

Chegamos a um impasse na nossa investigação. Estamos diante do problema analítico de explicar a mercantilização do trabalho docente no Ensino Superior público. Neste âmbito, não é a busca de lucro que comanda as relações no processo de produção. Procuramos, então, na distinção entre trabalho produtivo e improdutivo a base sobre a qual sustentar nossa análise.



Quando nos reportamos a salário, vimos que o objetivo do processo produtivo sob o capital é a criação de mais-valia, parte do trabalho não-pago, própria do trabalho assalariado. Para atender a esse objetivo, os trabalhadores são organizados sob uma relação de capital. Trabalho produtivo, nesse sentido, não se reporta à natureza do processo de produção, nem à natureza do produto. O conceito de trabalho improdutivo, ao contrário, está ligado ao trabalho assalariado que não é produtivo, pois não cria mais-valia para o capital.

Sob o ponto de vista da natureza material da produção, um trabalho é produtivo quando temos um resultado produzido com meios de produção (meio e objeto de trabalho) e trabalho. Sob o ponto de vista do processo de produção capitalista, entretanto, essa não é uma conceituação adequada. A produção capitalista não se restringe a produzir mercadorias. Ela é, essencialmente, produtora de mais-valia. Na medida em que o trabalhador não produz só mercadoria, nem produz para si, mas para o capital, ao produzir mais-valia para o capitalista o trabalhador está a serviço da auto-expansão do capital. Apenas dessa maneira o trabalhador é produtivo para o capitalista.

Por não se prender apenas a uma relação de produção de mercadorias, mas também a uma relação de produção especificamente social (histórica), o conceito de trabalhador produtivo é aplicável para além da esfera da produção material. Tal conceituação, portanto, permite estendermos o conceito de trabalho produtivo no campo do ensino, por exemplo. No nosso caso, a análise do trabalho docente no ensino superior toma como ponto de partida essa distinção. Assim, o professor das licenciaturas é um trabalhador produtivo quando não só trabalha para desenvolver a formação teórica e prática dos futuros docentes, mas para dar lucro ao dono da instituição de ensino em que trabalha. Para este, trata-se de um negócio como outro qualquer e por isso seu interesse no ensino é o que dele possa extrair para enriquecer. Já na instituição pública, o professor é um trabalhador improdutivo, embora cumpra o mesmo papel do anterior no processo de ensino, pois não tem um patrão a quem enriquecer com a exploração do seu trabalho.

### 3. Sobre o Salário

A categoria salário constitui uma dimensão fundamental de análise do nosso objeto de pesquisa. O que nos interessa nesse aspecto do estudo é chegar à lógica que opera a relação salarial dos professores nas instituições investigadas. Concluímos esta seção expondo alguns elementos centrais da teoria marxista sobre o salário como forma específica de exploração sob o

regime do capital. Exploração, nesse sentido, é extração de excedente, o que vale dizer, extração de mais trabalho do que o equivalente ao salário do trabalhador.

Se a exploração do trabalhador sob o capitalismo advém de trabalho não-pago na forma de salário, como explicar o significado e o desenvolvimento do salário do professor na universidade pública, considerando que o trabalho na esfera pública não está sob o comando direto do capital?

Ao venderem sua força de trabalho, os trabalhadores são pagos sob a forma monetária de salário. Ao preço da força de trabalho corresponde o nível dos salários. Esse preço varia de acordo com o valor da força de trabalho (como mercadoria), segundo as circunstâncias específicas de demanda e oferta do mercado de trabalho. Entretanto, a forma salário tem em si um mecanismo de exploração que independe de variações quantitativas (montante), o que faz do salário uma forma ilusória. Sob essa aparência se esconde a exploração. Assim, o trabalho assalariado se torna a base do modo de produção capitalista. O termo “exploração”, dessa forma, não designa indistintamente qualquer modo de produção. Certamente, em outros modos de produção não-capitalistas, eram outras as formas de exploração do trabalho. Davam-se pelo uso da força ou por meios não-econômicos. Entretanto, o salário, como forma de exploração específica do modo de produção capitalista, oculta uma falsa liberdade e igualdade de troca entre patrões e empregados. Na realidade, o que a exploração contida no salário representa é a venda da força de trabalho pelo seu valor e a produção de excedente por meio do trabalho.

O preço de cada hora de trabalho não é proporcional às horas trabalhadas. Ao contrário, há uma inversão nesse processo e os trabalhadores que trabalham mais horas são exatamente os que não são bem pagos. O aumento geral de produtividade do trabalho não significa aumento de salários e favorece o capital, pela extração de mais-valia relativa. Em relação às diferenças salariais, mesmo havendo aumento geral nos salários, pelo tempo ou pelo desenvolvimento capitalista, esse aumento não é proporcional ao aumento relativo da produtividade. Assim, os trabalhadores vão sendo cada vez mais explorados, conforme cai o valor da sua força de trabalho. Concluindo, mesmo que o trabalhador seja mais bem pago do que os outros, o fato de ser assalariado significa que parte do tempo ele trabalha gratuitamente para o empregador.

E quanto ao ensino, é possível atribuir-lhe um valor ou um preço? O ensino é um trabalho e, como tal, na essência, não é uma mercadoria. Segundo a teoria do valor, em que apoiamos nossa análise, as categorias “valor do trabalho” e “preço do trabalho” são formas *aparentes* de

relações essenciais, pois, o trabalho é “a substância e a medida imanente dos valores, mas ele próprio não tem nenhum valor” (MARX, 2006, p. 617). Como atividade que cria valor, o trabalho não pode ter um valor particular. O que se compra e vende como mercadoria é a força de trabalho e não o próprio trabalho.

No caso em questão, o valor, na realidade, se encontra na força de trabalho do professor, e não diretamente no ensino. Assim, o que está à venda no mercado é a força de trabalho docente e não a educação, o ensino. Ao ser contratado, o professor receberá um salário, que é a transmutação do valor e do preço da sua força de trabalho. Esta foi vendida por determinado espaço de tempo. O valor (diário, semanal, mensal etc.) da sua força de trabalho assume, então, a forma *aparente* de salário por tempo (salário diário, semanal, mensal etc.).

Com base nesse referencial teórico, a segunda parte do capítulo examina o processo de produção e valorização da força de trabalho docente nas licenciaturas das instituições investigadas. O objetivo neste momento é possibilitar uma visão articulada do valor-trabalho no Ensino Superior.

## **Parte II**

### **Em busca de Dimensões do Valor-Trabalho nas Licenciaturas**

A análise do trabalho no Ensino Superior, que ora empreendemos a partir das licenciaturas, toma por base dois pontos de vista da produção docente: (1) da natureza material<sup>106</sup> da produção e (2) do processo de produção de capital. Serão analisadas as formas como o professor das licenciaturas se insere nesses processos e como se dá o processo de valorização<sup>107</sup> da sua força de trabalho no setor público e privado. Este é um início necessário, pois apresenta uma articulação de elementos que nos parecem fundamentais para explicar, na “essência” e nas formas de desenvolvimento, o valor-trabalho nas licenciaturas atualmente. Para fins de exposição, apresentaremos a análise das duas instituições separadamente. Na terceira parte do capítulo, a partir das conexões estabelecidas neste momento, passaremos a uma exposição de dimensões do valor-trabalho apreendidas nas licenciaturas.

---

<sup>106</sup> No sentido que lhe confere o materialismo histórico, limitado à esfera social, “matéria” como “prática social”.

<sup>107</sup> Valor: determinado pelo tempo de trabalho.

## **Instituição A**

A Instituição A integra uma universidade pública localizada no estado do Rio de Janeiro. Atua na formação de professores em diversos níveis e áreas do conhecimento e sua estrutura é comum a outras instituições desse setor. O presente estudo contempla licenciaturas que formam docentes para a Educação Básica em Ciências Biológicas, História, Ciências Sociais e Letras. A pesquisa se desenvolveu na instituição no período de 2007 e 2008, quando foram entrevistados oito professores, sendo três coordenadores e cinco regentes. Estes trabalham com a disciplina Prática de Ensino e a supervisão de Estágio, são doutores, exceto o professor substituto, que na época cursava o doutorado. Os regentes efetivos cujas entrevistas selecionamos para análise trabalham em regime de dedicação exclusiva e possuem larga experiência no magistério, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, dois em final de carreira e um recém concursado, terminando o estágio probatório. No texto, as referências aos entrevistados são designadas por abreviaturas, pois fizemos a opção de manter sigilo em torno das fontes que deram sua contribuição ao nosso estudo. Dessa forma, denominamos *IA* a Instituição A, os professores citados aparecem na forma *PIA1*, *PIA2*, *PIA3*, *PIA4* e os coordenadores *CIA1* e *CIA2*. Quanto à organização do texto, apresenta-se dividido em duas partes. A primeira aborda a materialidade do trabalho docente nas licenciaturas e a segunda trata do processo de valorização da força de trabalho do professor que atua nessa área.

### **I**

#### **A Materialidade do Trabalho Docente nas Licenciaturas no Espaço Público**

##### **1. Estrutura dos Cursos de Licenciatura na Instituição.**

A Instituição A (IA) atua nas licenciaturas de forma integrada a outras faculdades e institutos da universidade. Seu quadro docente é responsável pelas disciplinas da área pedagógica que compõem o currículo dos cursos e são ministradas tanto nas próprias instalações quanto nas dependências da faculdade ou instituto do curso de origem do licenciando. Ao todo, são treze licenciaturas atendidas pela instituição.

A relação entre IA e as faculdades e institutos ocorre de uma forma diferenciada, pois vem de longo tempo a dificuldade de realização de um trabalho comum. Há cursos buscando

maior integração, como o de Ciências Biológicas, que passou a promover atividades conjuntas, participação dos professores da IA no colegiado do curso e em bancas comuns de defesa de monografia. Existe, de um modo geral, uma tensão entre os cursos em relação ao trabalho docente da Prática de Ensino. Uma tensão que também existe, internamente, entre os professores. O professor das licenciaturas sente que é considerado, também pelos colegas, um “professor menor”. Se o curso de Pedagogia goza de um bom conceito na instituição, o mesmo não acontece com as licenciaturas, pois estas não despertam o mesmo interesse da IA, nem das agências de fomento à pesquisa, sendo insuficiente a quantidade de bolsas de estudo para essa área.

Na década de 90, embates políticos internos levaram a uma reestruturação dos departamentos e, atualmente, há dois departamentos formados por grandes áreas, numa perspectiva ampliada da formação docente. Por outro lado, a instituição vem sofrendo um processo de esvaziamento do quadro docente. O mesmo departamento que, em 1995, chegou a reunir 100 professores e coordenadores das áreas específicas, como Português, História, Matemática etc., em 2007, contava com aproximadamente 80 professores, uma média de 25% a menos.

Não há na instituição uma coordenação de Prática de Ensino, no sentido do efetivo funcionamento da disciplina. Há manifestações favoráveis de alguns professores nesse sentido, por considerá-la necessária, mas existem dúvidas quanto aos termos em que funcionaria essa coordenação, pois os professores defendem sua autonomia. Trata-se da polêmica questão do Estágio Supervisionado, componente curricular da Prática de Ensino. Há entendimentos e dinâmicas de trabalho diferenciadas nas diversas áreas específicas. Em algumas, há uma exigência mínima de regência de turma de dois tempos de aula a cada semestre, em outras, o aluno tem que cumprir até mais e há casos em que não há qualquer exigência da parte do professor. A preocupação dos docentes, nesse caso, reside em saber que perfil e dinâmica teria essa coordenação.

Em 2007, uma coordenação geral de formação de professores, subordinada a uma das sub-reitorias da universidade, ainda estava em processo de estruturação. A sub-coordenadoria atuava na ligação das práticas pedagógicas discentes com as escolas públicas e na concessão de bolsas do projeto Pró-docência, recém criado pelo governo federal para subsidiar o trabalho desenvolvido pelos estagiários.

Novas formas de organizar o trabalho, como a interdisciplinaridade, encontram a resistência dos professores. Há pouco contato entre as licenciaturas. Apesar do empenho das instâncias de coordenação e chefia de departamento para maior articulação entre projetos e professores, estes não demonstram interesse na proposta.

A licenciatura está mais estruturada e especializada (PIA1) do que outrora. A inclusão de professores de áreas específicas na estrutura das licenciaturas favoreceu, no trabalho cotidiano, uma articulação entre professores de diferente formação. Quanto ao trabalho administrativo, não há uma “gestão estratégica, profissional” (PIA3) na instituição, sendo aquele serviço nos departamentos executado por professores e funcionários.

### **Reestruturação curricular das licenciaturas.**

Em 2006, a instituição iniciou a implantação do novo currículo, de acordo com a Resolução<sup>108</sup> do MEC que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Na nova estrutura, licenciatura e bacharelado começam juntos. Segundo o coordenador CIA2, a idéia subjacente ao novo currículo é que o aluno conheça a escola, preferencialmente, a escola pública. A mudança gerou grande insatisfação tanto na Instituição A, quanto nos institutos e faculdades das áreas específicas. Sob vários aspectos, as medidas adotadas na reformulação curricular causaram entre os professores de Prática de Ensino um sentimento de *desvalorização* do seu trabalho. Em relação aos institutos, o descontentamento foi o aumento da carga horária da área pedagógica, em detrimento da área específica dos cursos de origem dos licenciandos.

Houve um aumento da carga horária de Estágio para 400h e a mesma carga para Práticas Educativas, que ficaram sob a responsabilidade dos institutos. Na realidade, essa foi uma particularidade da reestruturação na Instituição A, pois houve universidade pública que adotou outro procedimento: 200h ficariam sob o instituto de origem e 200h completas para a formação pedagógica. A problemática que envolve essa questão está relacionada ao teor dessas práticas educativas, voltadas para a pesquisa, por exemplo, e aí reside uma questão controversa que envolve concepções diversas de educação e ensino. A quem caberia a responsabilidade pela pesquisa em educação? Aos Institutos ou à Faculdade de Educação?

---

<sup>108</sup> Cf. Resolução CNE/CP 2/2002 no ANEXO da presente exposição.

Outras implicações da reestruturação curricular, que discutiremos ao longo desta exposição, mostram que a mudança nos cursos de licenciatura “não foi uma mudança para melhor” (PIA1), sobretudo para o docente de Prática de Ensino. Este também é responsável pelo Estágio Supervisionado, o que leva essa disciplina a constituir-se num “cargo muito trabalhoso” (PIA4).

### **A infraestrutura e os recursos materiais da instituição.**

Não existe, conforme o coordenador CIA2, uma estrutura para os professores das licenciaturas. Os meios de trabalho oferecidos pela instituição ao professor são insuficientes. Em termos de instalações, recursos materiais e equipamentos, não atendem de um modo satisfatório às necessidades de trabalho. As salas de aula são boas, adequadas ao quantitativo de alunos e, em 2007, foram equipadas com TV, DVD e vídeocassete. A quantidade, contudo, é insuficiente para atender à demanda, faltando todos os anos uma média de doze salas de aula, o que obriga a instituição a estabelecer parcerias com as faculdades e institutos de origem dos licenciandos. A utilização de instalações externas à faculdade de educação, por sua vez, apresenta particularidades. Se alguns institutos apresentam uma estrutura adequada ao trabalho do professor da IA, outros não são bem equipados, nem possuem a mesma organização, dificultando o trabalho.

O problema da insuficiência de salas de aula na instituição é agravado por problemas administrativos. A falta de comunicação entre os departamentos, devido à morosidade dos funcionários na busca de soluções para os problemas que se apresentam no cotidiano, obrigam o professor, muitas vezes, a ter que se mobilizar para resolver problemas básicos, como providenciar uma sala para dar aula. Também as salas dos professores, ou gabinetes, são pequenas e a quantidade não contempla todos os professores. Nelas, faltam equipamentos, sobretudo, computadores em funcionamento.

Data-show é um recurso utilizado, mas a quantidade é insuficiente para atender à demanda de professores e alunos. Para a dinamização das oficinas pedagógicas, os recursos materiais são escassos. Entretanto, há espaços com recursos de uso coletivo valorizados pelos docentes: sala com acervo de teses e dissertações orientadas pelos professores; sala com livros didáticos e paradidáticos usados em pesquisas, preparação de aulas, análise de livros. Também há laboratório para preparação de materiais e as aulas práticas com os alunos.

A maioria dos professores responde positivamente ao manejo da informática, procurando atualizar-se. O mesmo não acontece com os funcionários antigos na instituição, acostumados à rotina burocrática. A defasagem da instituição em relação às novas tecnologias recai em aumento de tarefas para os professores. A atualização anual do Currículo Lattes, uma exigência de comprovação de produtividade junto aos centros de pesquisa, é um exemplo. Os professores entregam seus currículos para os funcionários digitarem, o que não seria necessário, pois já existe em programa de computador, atestando com isso o atraso tecnológico da instituição.

## **2. O Trabalho Docente nas Licenciaturas segundo quem o produz: trabalho simples ou complexo.**

Os professores, em geral, consideram complexo o trabalho que realizam e essa complexidade pode ser observada em diferentes sentidos e atribuída a fatores diversos na produção. O trabalho docente é assim concebido: (a) um trabalho bem complexo: instigante, desafiador, fascinante; (b) trabalho altamente complexo: multidimensional por natureza; (c) trabalho muito complexo: um duplo trabalho, ambíguo; (d) trabalho simples: de fácil execução pelo professor bem formado, bem preparado para o ensino.

O trabalho docente no Ensino Superior é de “grande complexidade”, no ponto de vista do professor PIA1. É um trabalho que desafia o professor a manter-se atualizado e é “instigante”, pois se direciona a atividades diversas - ensino, pesquisa e extensão. Esse *aspecto multifacetado* do trabalho lhe dá um caráter complexo, porque não permite uma atitude passiva do professor frente ao trabalho.

Bem complexo. Bota complexidade nisso! Mas é fascinante, porque é uma coisa... que outro dia eu estava sabendo que nós precisamos atualizar, nós precisamos estar sempre, para não ficar velho, nós precisamos de constantes desafios do nosso cérebro, fazer coisas diferentes. Então, eu acho que o nosso trabalho facilita isso, porque, agora: "Ah, os trabalhos da especialização!"; " Ah, tem que dar parecer na dissertação aqui!"; "Ah, tem que escrever o texto da pesquisa!". Então, são coisas diferentes... dando o mesmo trabalho. "Tem que fazer o projeto!", "Ah, é!" e ele vai pensar o projeto. Entendeu? Acho fascinante isso (PIA1).

O trabalho das licenciaturas é considerado “altamente complexo” pelo professor PIA2, pela sua *natureza multidimensional*, voltado para o ensino e a supervisão de estágio. O processo ensino-aprendizagem, por sua vez, envolve o docente numa *multiplicidade de relações*: com os licenciandos; com o instituto da área específica, pela necessidade e oportunidade de parcerias;



com as escolas da Educação Básica. Pensar a formação do professor que atuará nesse nível de ensino envolve “uma gama de relações e de demandas”.

Ah, eu acho altamente complexo! Acho que lidar com o conhecimento, lidar com ensino já tem a sua dimensão de complexidade, né, no ensino-aprendizagem (...) tem várias dimensões esse relacionamento: com os alunos, com o Instituto de Biologia, nessas necessidades e oportunidades de contato, lidar com as escolas. Então, a gente tem que lidar com a direção da escola, né, no caso, sendo professor de Prática de Ensino, com as coordenações, com os professores regentes que recebem, que são parceiros preciosos nesse trabalho. Então, envolve realmente, assim, uma gama de relações e de demandas... é muita coisa, né, que você pensa para formar o professor. Se eu tivesse só uma disciplina e fosse só sala de aula, seria o tempo todo o meu relacionamento com os meus alunos, a relação professor- aluno (...). Tem uma parte da supervisão do estágio na escola, né. Esses relacionamentos se ampliam com esses outros profissionais e os próprios alunos das escolas onde eles estão estagiando. Abrange vários sujeitos envolvidos, relações que a gente tem que cultivar, que a gente tem que cuidar. Então, a gente tem que orientar desde a roupa que o licenciando deve ir na escola e como se portar (PIA2).

Há uma *dupla dimensão* no trabalho docente das licenciaturas, segundo o professor PIA4. É um trabalho, por um lado, “muito complexo”, pela sua natureza: “pela orientação, pela constituição de disciplina, pela busca teórica, pela entrada na prática, pela investida no estágio em si”. Por outro lado, é “um duplo trabalho”, que se materializa no *ensino de conteúdo e na supervisão de estágio*. Nesse aspecto, o trabalho nas licenciaturas é visto pelo professor como ambigüidade. Desse ponto de vista, é um trabalho complexo, pois envolve “vários níveis de investimento”. Exige a movimentação de diversas forças por quem o realiza: forças intelectuais, forças operacionais de tempo e espaço, forças de articulação entre teoria e prática, que é a idéia na qual, fundamentalmente, se baseia a licenciatura.

Muito complexo, envolvendo aí (...) vários níveis de investimento (...). Então, pela orientação, pela constituição de disciplina, pela busca teórica, pela entrada na prática, pela investida no estágio em si. Eu acho que já é um duplo trabalho porque é estágio supervisionado e o conteúdo, entendeu? Então, eu já trato o trabalho ambigüamente, nesse sentido (...). Não é simplesmente um trabalho intelectual "Vou revisar, conhecer aquilo bem e construir esse conhecimento com o meu aluno", não, é muito mais do que isso. Eu tenho que, inclusive, pensar maneiras que os possibilitem também trabalhar, quer dizer, eu tenho que trabalhar por mim e trabalhar por eles, né. Então, eu acho que todo professor faz, né, mas aqui, então, drasticamente, muito, porque você está preparando o professor, você está preparando o profissional de ensino. Então, te exige assim um grau de articulação teórico-prática e criativa (...) ao mesmo tempo que propicia autonomia, entendeu, para você conseguir fazer com que ele seja um profissional reflexivo (...). [no estágio] eu não sinto que o meu trabalho é só olhar o meu aluno, é também fazer uma articulação na entrada, que às vezes é delicado. O professor da escola, você está vindo como instituição universitária, o professor da escola nem sempre te recebe de sorrisos abertos, entendeu? Ele pode se sentir ameaçado, e a maior parte das vezes eu sinto que tem isso no ar. Então, você tem que ser assim muito cuidadoso, sabe, político também, nesse sentido, de você articular essas duas esferas (PIA4).

O trabalho nas licenciaturas, apesar de *complexo*, é um trabalho de fácil execução, em virtude da formação, da preparação do professor para o ensino. Nesse sentido, é um *trabalho simples*, mas exige conhecimento da estrutura da disciplina e também “certa acuidade” para detectar a questão do licenciando na aula prática - aspecto do trabalho que apresenta maior dificuldade para o professor. Essa é a concepção do professor PIA3 sobre o trabalho docente nas licenciaturas.

É simples, né, simples (...). Esse trabalho que eu faço você tem que até treinar o seu olhar, e eu acho que até a inteligência para observar, porque o que a gente não vê com os olhos, né, a gente vê com o pensamento. Então, para você descobrir, na aula do aluno, por exemplo, onde é que está o nó, você tem que ter uma certa acuidade. Eu acho que isso vem do estudo teórico, né, de trânsito pela psicanálise, estudo do Freud, Lacan, essas coisas todas, eu tenho um olhar para ver onde é que está a questão do aluno. Aparentemente, eu coloco um aluno para dar aula e depois você dá nota para ele, mas onde é que está o nó, onde é que está pegando? Ou seja, você tem que conhecer a estrutura da disciplina (...), da teoria e conhecer também o aspecto cognitivo desse aluno, ou seja, um cenário da escola. Então, acho que esse olhar é que é mais difícil, o resto não é, não acho que é muito difícil. Eu acho que não é muito difícil em função da formação que a gente tem, dessa preparação (...). Agora, você vê, eu não sou uma pessoa preparada para fazer política, para fazer um discurso, para ter público, ter a tribuna, não. Eu sei fazer é isso, aula, estar com o aluno (PIA3).

Uma diversidade de categorias pode definir o trabalho complexo e o trabalho simples, segundo os professores entrevistados. Assim, trabalho complexo é (a) o que exige um pensamento complexo, global; (b) é um trabalho multidimensional e multirrelacional; (c) é o que transforma teoria em algo aplicável. Trabalho simples (d) é um trabalho complexo, mas de fácil execução.

O trabalho complexo é o que exige um “pensar complexo”, pensar “globalmente”. É o que ocorre, por exemplo, com o professor em sala de aula, embora a complexidade do trabalho nem sempre seja facilmente percebida pelo docente. No processo de trabalho, o professor precisa associar suas leituras e programa de pesquisa às suas experiências de docência anteriores, além de uma linguagem apropriada à faixa etária dos licenciandos, geralmente jovens, nesse nível de ensino, para facilitar o relacionamento professor-aluno.

O trabalho complexo... porque dizem que a gente pensa em complexo... pensar complexo é você pensar globalmente, você pensar, por exemplo... em relação à pesquisa e o ensino: eu tenho que na sala de aula associar as leituras, o programa da pesquisa com as minhas experiências anteriores de sala de aula... Então, é uma complexidade, que às vezes a pessoa não se dá conta, mas é complexo, porque você tem que associar isso com um linguajar, e estar próximo àquele ainda quase adolescente, os nossos alunos, né, tão novos, né. Então... estou de acordo com Moran, que a gente tem que pensar complexo, para a gente conseguir viver nesse mundo, que é complexo. Porque são tantos problemas, dificuldades variadas que a gente tem que articular... (PIA1).

O trabalho complexo possui *dimensões e relações diversas*. Tem uma dimensão instrumental, relacionada ao saber fazer (“saber preparar as coisas para dar aula”), uma dimensão teórica (“reflexão teórica”) e uma dimensão prática (“abrir para um campo de pesquisa e ensino”). Na formação de professores, o trabalho envolve múltiplas relações: a relação professor-aluno, na sala de aula, e as relações estabelecidas na supervisão do estágio, com outros profissionais e os alunos da escola. Para formar o professor é preciso “pensar muita coisa” (PIA2), ou seja, é preciso “pensar complexo” (PIA1).

São várias dimensões que tem que dar conta. A dimensão mais instrumental mesmo, de saber fazer as coisas, saber preparar as coisas para dar aula, e as dimensões da reflexão teórica e também dele, né, de abrir para um campo de pesquisa e ensino (...). Então, acho que ele é complexo porque envolve o relacionamento com várias instâncias e várias pessoas, que a gente tem que cuidar dessas relações, e também do conhecimento, porque tem vários níveis também desse desconhecimento a serem articulados em pouco tempo, não é? Então, acho que a complexidade ela é bem presente (PIA2).

Trabalho complexo é “muito mais do que conhecer alguma coisa intelectualmente”; é transformá-la em “alguma coisa aplicável” (PIA4). E isso exige um duplo investimento do professor, que precisa “pensar maneiras” que também possibilitem ao aluno “trabalhar”. Esse aspecto do trabalho é comum a outros trabalhos docentes, entretanto, nas licenciaturas torna-se um diferencial. Aqui é desenvolvido “drasticamente”, na medida em que o professor está preparando o “profissional de ensino” e isso exige do professor um alto “grau de articulação teórico-prática e criativa”, não só para formar um professor, mas um “profissional reflexivo”.

Eu acho que é um trabalho que te exige movimentar forças (...) em vários aspectos. Então, você movimenta forças intelectuais, você movimenta forças operacionais de tempo e espaço, você movimenta forças de tentar trazer a teoria e fazer relação com a prática, de trazer aquilo que a teoria diz para uma aplicação, né, que é fundamentalmente a idéia da licenciatura, né, de ensino. Então, é muito mais do que conhecer alguma coisa intelectualmente, é você transformar isso em alguma coisa aplicável. Então, nesse sentido, é que é complexo, pelos muitos investimentos de forças por parte da pessoa que está trabalhando (PIA4).

Também sob o ponto de vista da execução, é um trabalho complexo, pois o docente “precisa lidar com vários produtos de trabalho, produtos e processos de trabalho vindos dos alunos”; precisa lidar com a “confeção e a preparação” da aula pensando sempre teoria e prática. Aumenta o grau de complexidade o fato de que, além de se preocupar com a sua disciplina, o professor precisa se ocupar dos “aspectos políticos de montagem de parceria” com as escolas onde os licenciandos irão desenvolver o estágio.

De execução, também [é complexo], porque você... vamos falar materialmente... materialmente precisa lidar com vários produtos de trabalho, produtos e processos de trabalho vindos dos alunos, você precisa lidar com a confecção e a preparação da sua aula pensando sempre teoria e prática, né, isso materialmente, né, então, um tempo de aula, um planejamento de aula, você precisa lidar com a chegada em escola, e aí não é só você observar, é você fazer uma articulação, inclusive, diplomática de boa vizinhança com o professor (...). Então, aí, eu estou aumentando o nível de complexidade, porque, além disso, além de me preocupar com a minha disciplina, tenho que me preocupar com aspectos políticos de parceria, de montagem de parceria com escolas (PIA4).

O trabalho docente é um trabalho complexo, pois o professor não lida com uma realidade maniqueísta, de sim ou não, certo ou errado, mas com a complexidade do conhecimento e do ser humano, com o movimento e a sensibilidade (PIA3). Entretanto é um trabalho de fácil execução.

Tem o trabalho complexo. Então, eu acho que você lida com... vamos dizer... não é com sim e não, certo e errado, você lida com a complexidade do conhecimento e com a complexidade humana... e lida com o movimento, com a sensibilidade, né, então é complexo nesse sentido (...). É um trabalho complexo, mas não vejo dificuldade em executar esse trabalho complexo, eu não sinto dificuldade (PIA3).

Sendo um trabalho de fácil execução, poderia ser realizado por qualquer professor ou até por alguém que não fosse docente? Segundo o professor PIA3, poderia. Mas como seria executado, com que instrumentos? De acordo com o entrevistado, é um trabalho que apresenta “*qualidades diferenciadas*”, pois depende da formação e preparação de quem o realiza. Esse é um aspecto fundamental que determina se será realizado “o mesmo trabalho” ou se o trabalho terá um diferencial.

Simplesmente o aluno chega e diz "Oh, está muito bom!"... um aluno que [no evento] trabalhou com filme. Vai lá, trabalha com filme, agora, falta uma reflexão sobre a linguagem fílmica, por exemplo. Porque aí, se seu trabalho... se você deixar rolar, se você não tiver uma preocupação em relação às coisas do mundo atual (não é a informação ou somatórios de mensagens, nesse sentido, mas saber o que é televisão, o que é cinema, o que é um DVD, o que é a pós-modernidade, essas coisas), se você não souber isso, você faz o mesmo trabalho (...) ou então qualquer um, um analfabeto chega para dar aula: "Ah, já assistiu aula, toma dez". Mas eu acho que é assim... qualidades diferenciadas. Porque aí, eu acho que a idéia é de tornar o aluno consciente (PIA3).

### **Trabalho docente nas Licenciaturas: tendência à simplificação?**

As mudanças na legislação educacional (Resolução CNE/CP 2/2002), de certa forma, contribuem para o processo de simplificação do trabalho docente nas licenciaturas, pois houve um aumento da carga horária prática (estágio supervisionado) em detrimento da carga horária teórica da disciplina Prática de Ensino. Essa é a visão do professor PIA1, para quem essa inversão significa perdas na formação do licenciando.

Pode-se dizer em parte que sim, com essa mudança (...) simplificação em termos de considerar a formação do professor baseada na *prática*, essa prática entendida como a prática em sala de aula, dando aula, a prática de estágio. Porque colocaram 400 horas em Prática de Ensino dizendo que é para estágio e diminuindo a carga horária teórica. Por exemplo, para dar, no horário nosso, né, nossa carga horária estava quase de 400 horas, o que é que foi colocado para nós? "Ah, nós precisamos tirar a Didática 7" (...) que é a didática das disciplinas, quer dizer, de Letras, de História, e tal. Então, num semestre era dado uma didática geral e outra didática específica. E depois os três semestres de Prática de Ensino. Agora, nós temos uma didática e quatro semestres de Prática de Ensino. Por mais que eu lhe diga pesquisa e prática pedagógica, o próprio aluno já chega aqui achando, falando que prática... ele não vai mais ter aula, não vai mais ler, não vai mais... entendeu?... ele vai *só* no estágio. Porque a carga, o nome de *prática*, né, e são 400 horas. E acho que não é por aí (PIA1).

A simplificação, nesse caso, está associada ao entendimento da licenciatura como essencialmente prática. A *supervalorização da prática* como atividade de estágio coloca em segundo plano atividades fundamentais para a formação docente, como reflexão, leituras, discussão, pesquisa em educação, atividades que vão além da formação do especialista.

Essa parte teórica e reflexiva a graduação tem que ter muito, porque é o momento, né, da leitura, né, deles tomarem o gosto por aquilo, receberem as pesquisas, né, discutirem as pesquisas que têm sobre isso. Quer dizer, não é só ir à prática e acabou e dá aquela aulinha e tal, pegou. Não é. Ou você é um especialista, pode ser muito conhecedor de uma área, ser físico, estudante de Física, e não é um bom professor de Física, com o sentido de se interessar pela educação, pela aprendizagem, né, com o conhecimento que é construído pelo aluno, e não chega lá e blá, blá, blá, blá. Como a gente chega nessas aulas e "Ah, o professor de Matemática chega aqui e "Escreve aí!", "Entenderam?", "Prova dia tal". Ele só pode saber muita Matemática, mas... Então, a questão prática às vezes está sendo entendida aí como se a licenciatura fosse fundamentalmente prática, mas não é. A licenciatura precisa ter muita reflexão, muita leitura, muita discussão (PIA1).

Há, todavia, aspectos do trabalho docente nas licenciaturas que revelam, de certa maneira, resistência à simplificação do trabalho. São aspectos constitutivos do próprio processo de produção docente na Instituição A: a qualificação da força de trabalho, o empenho no processo de trabalho e o produto do trabalho.

#### *A qualificação da força de trabalho:*

Não, não posso dizer [que haja simplificação], porque não seria um trabalho... eu conheço as pessoas... a professora de Matemática, que eu vejo os alunos dela! (...) o pessoal de Química, de outros professores, de História. Então, são professoras concursadas, sofreram crivo, né, concursos difíceis (...) e outras que não trabalham com a escola propriamente, trabalham na faculdade educação, também são professores muito competentes, muitos sérios (PIA3).

### O *empenho* do professor no trabalho:

A gente tenta de certa forma... *resistir* a isso e encarar que o trabalho é muito complexo (...). A gente ainda tenta dar conta dele de uma forma mais completa. Então, eu estou satisfeita, eu acho que a gente tem conseguido resistir (...). Eu acho que o aluno sente ainda essa valorização e esse empenho, né, de que seja uma formação mais... substancial (PIA2).

### O *produto* do trabalho docente:

Os trabalhos dos alunos revelam o trabalho do professor. Nesse sentido, a produção docente é um indício de que, apesar das dificuldades, “ainda” há um investimento dos professores no trabalho complexo.

Eu só posso falar do trabalho dos colegas pelo que eu vi como resultado lá [Mostra de Iniciação Científica] e pelo que eu ouço falar dos projetos, né, que ganharam até bolsas da universidade (...). Então, diante disso, né, de ter conseguido bolsa porque existem projetos sérios e aprovados, diante do que eu vi das diferentes licenciaturas da Amostra, né (...). Então, o que eu vi lá reflete uma preocupação de trabalho complexo, né, integrando pesquisa, prática, enfim, eu vi coisas muito bonitas (...). Eu vi muitos trabalhos interessantíssimos, o que, para mim, só é uma evidência de que (...) as pessoas continuam trabalhando muito! Ainda tem algumas coisas a serem corrigidas e tudo, mas, assim, por parte dos professores eu acho que ainda tem esse empenho (PIA4)

## II

### A Valorização da Força de Trabalho Docente nas Licenciaturas da IA

#### 1. As relações de trabalho na Instituição A.

##### 1.1. O vínculo institucional, o regime de trabalho e a seleção de professores.

O quadro docente das licenciaturas é composto de professores efetivos e professores substitutos. Os primeiros trabalham em regime de dedicação exclusiva (40DE) e 90% são doutores. Esse percentual poderia ser maior, não fosse a concepção que permeia em algumas disciplinas da área das Ciências Exatas, que valorizam o conteúdo e a capacidade do aluno, em detrimento da formação pedagógica do professor. A “mentalidade” que vigora nessa área é a de que “qualquer um pode ser professor” (CIA2). Os substitutos, na maioria mestres, trabalham em regime de 20h. Dos 45 professores de Didática e Prática de Ensino, a instituição contava, em 2007, com 14 professores substitutos, ou seja, 30% dos professores com contrato de trabalho

precário. Haviam passado por um *processo seletivo simplificado* e contratados por um ano, prorrogável por mais um ano, de acordo com o estabelecido na Lei 8.745/93, de 9/12/1993, que regulamenta a contratação de professor substituto nas universidades públicas.

## 1.2. O salário.

A remuneração dos professores, de acordo com o instituído para a carreira do magistério público superior, é vinculada ao regime de trabalho (40h DE, 40h ou 20h semanais) e obedece a uma escala de valores, conforme a qualificação do professor (graduação, mestrado ou doutorado), segundo níveis e categorias (auxiliar, assistente ou adjunto). A essa remuneração há o acréscimo da Gratificação de Atividades Executiva (GAE), de acordo com a formação do professor.

Há uma progressão funcional, a cada dois anos. O último nível de enquadramento era o de professor adjunto IV, quando, em 2006, foi criado o de professor associado, para o qual é necessário ser doutor. Havia descontentamento entre os professores da instituição com o antigo enquadramento, pois muitos, em fim de carreira, haviam ficado estagnados no último nível. A nova progressão gerou uma expectativa de melhoria salarial.

A satisfação dos professores de Prática de Ensino na realização do trabalho não se expressa na avaliação do salário. Há uma percepção de não equivalência entre o valor da sua força de trabalho e o salário. Na fala do professor PIA3, adjunto IV, pode-se apreender o peso atribuído à formação docente na valorização da força de trabalho.

Eu acho que pelo que a gente faz, pela nossa competência, pela nossa formação, a gente ganha um salário ridículo. Se comparar com o pessoal da justiça, com polícia federal, com polícia rodoviária... Eu acho que não sou bem remunerado, não (PIA3).

Na visão do professor PIA2, adjunto I, iniciando a carreira, deveria ser maior a remuneração. Desmembrado o salário nos seus diferentes elementos, pode-se melhor entender o que outro professor, em fim de carreira, quer dizer ao pretender que se pague um salário melhor, em vez de “penduricalhos” (PIA1).

Eu ganho em torno, adjunto I, com todos aqueles elementos que compõem o salário, meu bruto é em torno de R\$ 6000,00 e líquido R\$ 4800,00 (...). Acho que deveria ser mais, né (...). Esse é o cargo mínimo. Aí, o vencimento básico em torno de R\$1.200,00, tem o auxílio alimentação de R\$140,00, tem gratificação de atividade, é a GAE, né , é R\$1.900,00, depois a vantagem de pecúlio individual, que é pouquinho, e GPMS de R\$3.000,00 (...) GPMS? Eu não sei o que é (...). Então, isso dá o total de R\$ 6000 e pouco, e com os descontos vai para R\$4800,00 (PIA2).

O valor da força de trabalho expresso no salário também não agrada ao professor substituto, embora seja outro o interesse que o motiva a integrar o quadro de pessoal temporário da instituição. Não se equipara a um professor efetivo, pelas funções e a carga horária, mas considera que, objetivamente, é pequeno o salário, apesar de a questão salarial estar para ele em segundo plano. Sua motivação principal é a experiência que vai adquirir, com vistas a um futuro ingresso na carreira do magistério do nível superior.

O salário, bom, a gente recebe R\$900,00, mas, quer dizer, aí já tem umas adiçãozinhas de... de... ajuda de refeição, alguma coisa assim, não é um salário maravilhoso, não. Eu não fiz pelo salário, né (...) não foi a minha motivação principal. Qual foi a minha motivação principal? Busca de uma experiência na academia, no nível de graduação, porque no futuro eu tenho intenção de continuar, então, sair do doutorado já com essa experiência seria excelente, né (...). Eu não vou me equiparar a um efetivo, mas, assim, as funções, né, a quantidade de horas... eu não quero ganhar tanto quanto o efetivo, mas ganhar, sei lá, no mínimo a metade, alguma coisa assim (...). Veja, tudo bem, o professor 40h ele dá aula e faz pesquisa, né. E também tem dedicação exclusiva e não dedicação exclusiva (PIA4).

O professor substituto das licenciaturas considera trabalhar mais do que os substitutos de outras áreas, pelo número de horas despendidas além do tempo destinado à sala de aula. Há um “trabalho operacional” (PIA4) que envolve a supervisão do estágio dos licenciandos nas escolas e, também, atividade de orientação à pesquisa, vista pelo professor como parte do trabalho docente. Pelas funções que desempenha e o tempo gasto no trabalho, o professor substituto considera que o docente das licenciaturas poderia ser “mais valorizado” (idem).

Mas eu diria assim, poderia ser sim, por essas questões mesmo, porque a gente trabalha até mais do que outros (...). Outros professores substitutos, tudo bem, você vai lá, dá aula e acabou, mas a gente tem esse trabalho operacional de ir em escola. E, outra coisa, eu me sinto orientando pesquisa, tanto é que eu apresentei trabalhos como orientadora [Mostra de Iniciação à Docência]. Eu faço pesquisa também, aqui, ainda que minimamente. Então, eu acho sim, que poderia ser, assim, mais valorizado. Mas eu não vou te dizer que é uma coisa que está me incomodando muito porque eu já entrei conformada com esse aspecto, entendeu, mais pela experiência (PIA4).

### **O valor da força de trabalho: o mesmo valor para diferentes cargas de trabalho.**

O valor do salário dos professores é demarcado pelo regime de trabalho, e para este não há distinção entre os trabalhos. Carga horária é diferente de carga de trabalho. Não importa, por exemplo, se o professor substituto de Prática de Ensino, em regime de 20h, usa os 12 tempos em sala de aula e o restante do tempo na preparação das aulas, conforme disposições legais, ou se as utiliza para supervisionar o estágio. Na segunda hipótese, haverá uma desproporção salarial em



relação ao primeiro, na medida em que o tempo destinado à preparação de aulas é ocupado com a supervisão de estágio, além do tempo despendido na locomoção para as escolas. A mesma desproporção é sentida, nas licenciaturas, pelo professor efetivo dessa disciplina, em relação ao professor dos cursos específicos.

Como é que pode ter... dar o mesmo valor para uma pessoa que trabalha muito mais, entendeu? Nesse sentido, e aí eu imagino no caso deles, pelo menos eu tenho minha bolsa, consigo me virar aqui e ali, no caso deles, que são, por exemplo, efetivos, só fazem isso, né, deve pesar muito, né (PIA4).

Quanto ganha um professor substituto? Ganha em torno de R\$1.000,00. Por quantas horas? Por 20h. Essa carga horária é dividida em 12h de sala de aula e 8h de preparação de aula e acompanhamento de estágio nas escolas. O contrato é por 1 ano, renovável para 2 (PIA2).

Segundo o coordenador CIA2, a maioria dos professores na instituição cumpre os 12 tempos de aula previstos na LDB9394/96, embora esta permita uma carga mínima de 8h. Os professores, em geral, trabalham com três turmas, tanto os efetivos quanto os substitutos, contudo, para estes, é considerada uma “carga pesada” (PIA2).

Se contar essas três disciplinas daria 12h em sala de aula, né, então, o que a gente considera uma carga pesada, né, porque ele tem que dar conta de três ementas, então... eu acho muito trabalho. O restante em preparação e acompanhamento (PIA2).

No caso dos professores substitutos, desde 1993, há uma legislação que regulamenta a contratação (Lei 8745/93), embora cada universidade disponha de certa autonomia quanto à composição do salário e ao processo seletivo dos docentes. Há casos em que a universidade paga ao professor substituto menos de um salário mínimo, conforme veiculado, recentemente, nos meios de comunicação<sup>109</sup>. A afirmação do MEC, entretanto, é que nenhum docente substituto, no país, recebe menos do que R\$1209,00 (valores decorrentes do aumento do salário mínimo a partir de fevereiro, pago em março deste ano) e que o professor substituto só recebe GAE se a universidade registrar seu *quadro de pessoal temporário* no SIAPE<sup>110</sup>, um sistema federal de pagamento.

<sup>109</sup> Cf. Weber, Demétrio. “Federais pagam menos de R\$ 415, 00 a professor substituto”. Site “O Globo”, 31/1/2009. Acessado em 4/3/2009. No referido texto, o autor afirma que a UNB e a universidade federal de Juiz de Fora não pagavam a GAE aos docentes temporários, diferente da UFRJ, que estava selecionando professores temporários, anunciando no edital que o salário já incluía a referida gratificação.

<sup>110</sup> SIAPE – Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos.

### **O professor-equivalente: quanto vale um professor?**

Embora não seja tema abordado pelos professores, a instituição do professor-equivalente pelo governo federal é de grande relevância para a análise do nosso objeto de estudo. Trata-se da forma mais acabada de expressão do valor do professor, atualmente, no país. Em 2007, foi criado o “banco de professores-equivalente”,<sup>111</sup> como instrumento governamental de gerenciamento dos recursos financeiros destinados às IFES. Estas passaram a administrar suas carências de docentes segundo o princípio de equivalência e as regras estabelecidas naquele banco. A abertura de concursos para o magistério do nível superior é condicionada a vacância no quadro docente, que também pode ser preenchida com a contratação de professor substituto, de acordo com a regulamentação legal.

A base de cálculo para a composição desse banco foi o regime de trabalho do professor e tomou como referência o exercício de 31/12/2006. Assim, com pesos diferenciados, segundo o cálculo do ANDES-SN,<sup>112</sup> um professor com dedicação exclusiva vale um pouco mais do que 3 professores em regime de 20h; 4 docentes de 40h são equivalentes a 5 professores substitutos em regime de 40h ou a 10 professores substitutos em regime de 20h.

É fundamental ressaltar que as autorizações dos órgãos centrais do governo para as universidades efetuarem a contratação de professores, segundo aqueles critérios, não representa uma expansão significativa das universidades federais. O Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) “limitou, por 10 anos, a expansão das folhas de pagamento a apenas 1,5% ao ano, o que corresponde aproximadamente ao crescimento vegetativo da despesa com pessoal” (ANDES-SN). Com a expansão de vagas prevista pelo governo, sem garantias do financiamento, o resultado que se pode antever, entre outros, é que na contratação de professores pela universidade não será priorizado o regime de dedicação exclusiva.

### **Diferentes ângulos de um mesmo processo: o valor da força de trabalho docente.**

Considerando o salário expressão do valor atribuído à força de trabalho, podem ser observados diferentes ângulos sob os quais é percebida a valorização do professor das licenciaturas.

- a) O valor expresso nas ingerências governamentais.

---

<sup>111</sup> Instituído pela Portaria Interministerial nº 22 MEC/MP, de 30 de abril de 2007. Segundo o ANDES-SN, com essa portaria “o governo busca flexibilizar as relações de trabalho, diminuir o regime de dedicação exclusiva e, por consequência, reduzir as atividades de pesquisa”.

<sup>112</sup> A partir de texto divulgado pelo sindicato, no site da entidade, em 10/5/2007.

Um dos ângulos da valorização da força de trabalho docente, no âmbito das licenciaturas, são as ingerências governamentais na concessão de bolsas e em relação a procedimentos de pesquisa (PIA4). A insatisfação, expressa na fala de professores de Prática de Ensino, de que o trabalho “não é valorizado para o mestrado” (idem), permitem algumas indagações. Em que sentido e por quem se dá essa desvalorização? Estaria, talvez, relacionada a questões de aceitação de projetos pelas agências de fomento à pesquisa, com vistas a uma possível pós-graduação nessa área do conhecimento? Não haveria um desinteresse por parte das agências em incrementar esse “tipo de pesquisa”? Os questionamentos do professor não incluem a possibilidade de um sentimento de derrota cultivado pelos docentes da Prática de Ensino, ao contrário, é grande seu envolvimento com o trabalho e novos projetos.

Mas eu tenho sentido isso, assim, uma derrota por questões mesmo governamentais em relação a isso, a bolsa, a esse tipo de pesquisa, mas eu vejo que eles são assim muito envolvidos, estão sempre criando projetos, pelo que eu vejo no departamento de Prática de Ensino (PIA4).

b) O valor expresso na sobrecarga de trabalho.

Outro ângulo da valorização da força de trabalho dos professores das licenciaturas diz respeito à sobrecarga de trabalho, percebida pelo cansaço e exploração a que se sentem submetidos. Apesar de todo o envolvimento com o trabalho, há um “clima” de cansaço e exploração (PIA4) entre os professores, gerado pela sobrecarga de trabalho. Além da atuação presencial de ensino e orientação aos alunos, das visitas às escolas para acompanhamento dos estágios discentes, o professor ainda tem projetos mais efetivos a desenvolver na instituição.

Mas é um pessoal assim "muito cansado", "muito explorado", "muito assim"... Eu sinto isso em geral, eu sinto esse clima. Que deve ser muito pelo que eu estou te falando, quer dizer, você imagina: você tem a coisa do presencial, você tem que visitar escola e, no caso deles [dos professores efetivos], ainda tem projetos mais efetivos aqui dentro (PIA4).

São demandas de valorização da força de trabalho docente das licenciaturas haver maior distribuição do trabalho e melhor salário. A primeira implica em contratação de professores e a segunda em um salário real, sem aquela diversidade de elementos acessórios.

As responsabilidades do professor universitário - ensino, pesquisa e extensão – são comuns ao professor das licenciaturas e, para este, vão além, com as atividades inerentes à função. Na concepção do professor PIA1, haveria necessidade, além de maior distribuição do trabalho, de um aumento diferenciado de salário para esse professor.

Porque passar para 400 horas, né... (...). As duas coisas [distribuição do trabalho e mais no salário] Não, mas penduricalho não. A gente não quer penduricalho. Todo mundo ganhar igual, não. Porque a gente tem outras atividades que também são cobradas, são de responsabilidade do professor universitário, que é a pesquisa, por exemplo. Eu tenho que pesquisar. E eu sou de História. E aí, onde é a nossa pesquisa? No arquivo. Eu tenho que ir à biblioteca nacional, né, entendeu? Eu tenho aqui arquivos... Eu, História II dou na graduação ... e tem na especialização também (PIA1).

c) O valor expresso no salário

Sob o ponto de vista da sobrecarga de trabalho, se equiparados, no mesmo cargo, o professor efetivo da área específica e o professor efetivo da área pedagógica das licenciaturas, este trabalha mais do que o primeiro. Essa percepção pode levar à conclusão de que estes docentes deveriam “ganhar mais” (PIA4). Um exemplo dessa lógica é o professor substituto das licenciaturas. Apesar da sobrecarga de trabalho, pois além da aula tem o estágio supervisionado e o conseqüente tempo de deslocamento para as escolas, esse professor recebe o mesmo salário do docente que atua na área de conhecimento específico do curso, embora seja a mesma carga horária. A conclusão a que se chega, nessa lógica, é a de que esse fato “deve pesar” (PIA4) no cálculo do salário.

Então, eu sinto assim que um professor efetivo aqui deve trabalhar muito, entendeu, muito mais talvez do que um professor só de bacharelado. Eles tinham que ganhar mais (...). Se a gente equiparar o mesmo cargo, né, se eu estivesse lá no bacharelado, mas não é bacharel mais, mas no curso de letras e aqui, eu trabalharia menos, né. [o salário] o mesmo, em termos de hora é a mesma coisa (...). Não tem sentido isso! Até o fato de eu me deslocar, entendeu. Então, eu acho que se deve pesar. Eu sinto muito isso (...). No departamento teve a última [reunião], que eu senti muita gente falando isso, levantando "Estou cansado, meu trabalho não é valorizado (PIA4).

## 2. A Problemática das Licenciaturas na Instituição A

Parece não haver na instituição um debate mobilizador em torno das licenciaturas. A pesquisa pôde apreender quatro questões distintas pautando as discussões e os trabalhos docentes, mas não uma problemática que mova os professores no seu conjunto.

Segundo o professor PIA3, a ausência na instituição de um debate acerca das licenciaturas se deve ao fato de que os docentes estão “ocupados” com os seus projetos, financiamentos de pesquisa e coisas do gênero e, também, preocupados em manter o “foco” da instituição a partir de uma perspectiva macro de educação. De acordo com o referido professor, trata-se de um recorte que leva a IA, como faculdade de educação, a ser uma instituição pouco voltada para a aprendizagem.

Eu acho que aqui é porque há uma visão macro de educação e um pouco uma faculdade voltada para a aprendizagem. Quem se volta para a aprendizagem são alguns professores... pode até dizer despolitizados, no sentido partidário, acredito (PIA3).

Uma questão presente entre os professores se reporta à implantação do novo currículo das licenciaturas. Os docentes se deparam com problemas para desenvolver a prática de ensino de acordo com a orientação do novo currículo e questionam: “Como desenvolver essa noção nova?” (PIA1).

Um tema é considerado instigante, mas não chega a mobilizar os professores, sendo apenas discutido em fóruns mais amplos e acompanhado pelos professores da instituição. Diz respeito aos tradicionais conflitos e disputas entre o “campo pedagógico” e o “campo científico”.

Eu acho que ainda está no momento de muito confronto (...) essa é uma questão que move e que é instigante e está na pauta aí de muitas discussões e de trabalhos (...) eu participo, mas, assim, tendo visto o produto desse trabalho... de pesquisas que estão tendo, tanto em mestrado quanto em doutorado (...) mas as tensões e os conflitos são permanentes (PIA2).

Há duas problemáticas envolvendo instâncias distintas. Uma refere-se à proposta de “interdisciplinaridade”, uma integração dos departamentos. A outra aborda a “uniformidade de critérios” das agências governamentais financiadoras de pesquisa. A primeira surge como uma proposta clara no âmbito de direção - chefia de departamento, coordenação das licenciaturas – e não encontra receptividade no corpo docente. A segunda é uma questão latente entre os professores.

Essa questão de critérios homogêneos de rendimento de pesquisa que não dão conta de uma pesquisa de natureza diferente, que é educacional. É outro mundo, entendeu? (...) São critérios que pensam pesquisa de prazos curtos, de resultados, não sei se numéricos, não sei, é uma impressão assim muito... sistema para área exata, que você tem como gerar dados, enfim (PIA4).

A falta de uma diferenciação das agências de fomento à pesquisa quanto a critérios específicos de produtividade para a educação gera descontentamento entre os professores. Essa é uma problemática, segundo o professor PIA4, subentendida, em reuniões de departamento e colegiado, na reação dos docentes à exigência de apresentação, em relatório, do que os professores licenciados - para cursar o doutorado, ou participar de congressos - vêm produzindo. A ênfase indiscriminada na produtividade e na formação continuada do professor “acaba tocando os ânimos” dos docentes da IA, muitos dos quais doutorandos.

## 2.1. Acerca do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).<sup>113</sup>

O lançamento do REUNI pelo governo federal, em 2007, não despertou o interesse geral dos professores da IA. As *opiniões* emitidas pelos docentes evidenciam desconhecimento ou uma visão pouco aprofundada acerca desse programa de governo.

Segundo o professor PIA1, o caminho tomado pelo debate na IA, de caráter mais político, teve um grau de “politização”, de “radicalismo”, que acabou desestimulando o professor e, também, pelo tempo que exigiria para um aprofundamento do tema.

Não, eu não me aprofundei no REUNI. O que eu li sobre o REUNI foi muito pouco, não achei tanta coisa como o que aqui se demonizou do REUNI (...). Acho que eles viam com radicalismo a relação do aluno. O que eu vi foi isso aí. Não é uma discussão mais, reflexão, como toda, né, muito política, politização, radicalismo e aí eu fiquei muito tempo para me aprofundar (PIA1).

Uma questão do Programa, no entanto, de alguma forma parece haver despertado a atenção dos professores, mesmo sem a devida visão do seu real significado para os rumos do trabalho docente no Ensino Superior, no país: o aumento do quadro discente das universidades sem a contrapartida de ampliação do quadro de professores. Trata-se da meta do REUNI de elevar, em 5 anos, a taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90% e a razão de alunos por professor para 18. Na essência, é uma previsão de aumento do quantitativo de alunos nas universidades, sem a correspondente contratação de professores<sup>114</sup>.

Não... eu não tenho [opinião]. Assim, a perspectiva da ampliação do... número de alunos... a própria acomodação dos professores, né, como é que vai ficar esse atendimento. Então, eu tenho acompanhado mais, assim, as angústias e as questões (PIA2).

Eu escutei muito a pessoa que estava recebendo a gente, né, o professor dizendo que não abria há anos, né, que não tinha concurso (...). Como é que diante disso o governo pensa ainda em estender o quadro da universidade, se ele com esse quadro de alunado que ele tem hoje ele não tem professor suficiente? Ele vai trabalhar com substituto a maior parte do tempo? (...). Mas parece que isso também é uma das propostas do REUNI, trazendo em graduações mais curtas. Em relação a isso, alguns professores, os professores reagem "Mas como vai ser uma graduação em 2,3 anos"? Eu não sei se é isso que o governo

<sup>113</sup> REUNI: programa instituído pelo Decreto Presidencial nº 6096/07. Com esse projeto, o objetivo é dobrar o quantitativo de alunos das universidades públicas. Não se alterando as atuais condições de trabalho, os professores poderão chegar a ter 150 alunos por turma. Hoje, a exigência para credenciamento das IES é de, no máximo, 50 alunos por turma.

<sup>114</sup> A razão de 18 alunos por professor equivale, segundo as estatísticas do MEC/INEP, à que se verifica, em média, nas “superlotadas classes do Ensino Médio nacional”, permitindo “quase uma duplicação de ingressos, sem a contratação adicional de docentes” (ANDES-SN. Nota: REUNI, Universidade Nova e o “professor-equivalente”. 10/5/ 2007. Site ANPED).

quer, eu teria que ler mais, porque, assim, só chega as informações também parciais, né, dizendo que o governo quer reduzir e eu acho que não é isso. Pelo pouco que eu li, eu acho que eles querem um pouco trazer esse modelo que já tem em alguns países (PIA4).<sup>115</sup>

De fato, parece que o debate em torno do REUNI “é uma conversa mais em nível de sindicato” (PIA3), sem o acompanhamento do professor menos engajado nas lutas da categoria. Ações governamentais, como essa, passam despercebidas ao conjunto dos professores, que só se dão conta da dimensão dos problemas que acarretam, na sua atividade prática, ou quando pesam negativamente no salário.

É um trator que estão passando e a gente só acorda quando a gente... alguma coisa pega, ou bate nos nossos bolsos, né (...). Mas eu sou contra o REUNI, mas eu também não vejo que a gente tenha construído uma alternativa para resolver essa nossa situação (...). Tem uma coisa que eu noto, de vez em quando faz uma fala, né, sobre o assunto. Agora, eu sei que é uma conversa, mais em nível de sindicato, e de fato eu não tenho acompanhado (...). Bom, se bem que tem uma proposta que veio do reitor agora, que foi combatida, uma contraproposta em relação a esse modelo do... já encampado pela [\*] e as outras universidades (PIA3).

## 2.2. Perspectivas de futuro para as Licenciaturas face às políticas educacionais.

Face às atuais políticas para o Ensino Superior, os professores não vislumbram um futuro promissor para as licenciaturas. Há entre os professores *apreensão*, *angústia*, *ceticismo* e uma *visão caótica* de futuro. São perspectivas de (a) *perdas na formação* dos licenciandos; (b) *falta de estrutura* para acompanhar as mudanças; (c) *caos*, devido à *expansão sem o atendimento*, ou seja, ampliação de matrículas sem aumento do quadro docente de efetivos.

Os professores encontram-se apreensivos e angustiados (PIA2), em relação ao que possa vir a ocorrer com as licenciaturas, em decorrência das atuais mudanças implantadas nas universidades. Imaginam que haverá dificuldades quanto à expansão de matrículas sem a correspondente ampliação do quadro docente e dos recursos. A preocupação é a de que se acentue a “tensão” de atendimento existente em alguns aspectos precários, atualmente, e de que a

---

<sup>115</sup> O professor refere-se a um modelo de graduação aligeirado e emite sua opinião: “para mim, tem uma necessidade aí no REUNI de trazer um pouco de modelo do ensino que acontece lá nos Estados Unidos, pelo menos eu sinto uma similaridade. Você tem lá os tais dos (...) Community College, que são graduações em 2,3 anos e não são como uma graduação normal, não sei te explicar, mas parece que isso também é uma das propostas do REUNI, trazendo em graduações mais curtas (...). Pelo pouco que eu li, eu acho que eles querem um pouco trazer esse modelo que já tem em alguns países. Se for, eu não sou contra, mas eu sou contra a colocar isso antes de você ter uma estrutura mínima de professores, mais professores efetivos e concursados. Como é que ele vai pensar em estender antes de atender?” (PIA4).

“cobrança” acabe recaindo no professor, que não teria mais como “fazer essa formação” interessante e necessária que hoje realiza (PIA2).

O ceticismo quanto ao futuro das licenciaturas aparece, na fala do professor, relacionado tanto à política institucional quanto à política educacional mais ampla. As mudanças instituídas pelo governo têm dois sentidos. O primeiro se expressa na particularidade institucional e o segundo nas próprias ações governamentais. No âmbito da Instituição A, existe uma tensão entre diferentes concepções de educação. O trabalho docente é voltado para a produção de idéias, mas há professores que não compartilham dessa visão. Para estes, a faculdade de educação carece de “um pensamento de futuro palpável”, que tenha o pedagógico no centro da discussão dos professores (PIA3) e, por isso, há uma visão pessimista em relação ao sucesso, na IA, das novas orientações e medidas governamentais. O segundo sentido está relacionado ao primeiro e diz respeito à falta de estrutura da instituição para viabilizar o previsto nas resoluções e orientações emanadas do MEC. Segundo o professor PIA3, é “boa” a intenção do MEC ao ampliar a carga horária de Prática de Ensino, porém, sem a estrutura necessária, a instituição não consegue concretizar os objetivos legais.

Eu sou cético, porque se na faculdade de educação você não está discutindo... eu acho que um bom fórum de discussão... eu trabalhei no DAP - departamento de ação pedagógica da assessoria municipal de educação. Lá, a gente discutia currículo, discutia didática, questões pedagógicas, então, o pedagógico estava no centro da discussão e aqui não. Aqui está voltado para a produção de idéias, mas... eu acho que... falta um pensamento, uma posição de um... de um pensamento pedagógico que... mas factível, não um pensamento de oposição, de crítica, ou seja, um pensamento palpável, viável, né, algum pensamento de futuro palpável. Então, eu estou assim muito pessimista (...). O próprio MEC, também, com ações pontuais, e a intenção eu acho boa de aumentar a carga horária da prática de ensino, a intenção é boa, mas se você não tem estrutura você não resolve. E os PCNs... Eles têm que resolver a questão do campo, por exemplo, de equipamentos e... mais professores também (PIA3).

A expansão de matrículas sem o aumento do quadro de docentes efetivos significa a instauração do *caos* (PIA4) no Ensino Superior das Licenciaturas, no país. De fato, a expansão de matrículas sem a ampliação da estrutura universitária é investir num quadro caótico das licenciaturas e a Instituição A é um exemplo. Suas atuais condições de falta de professores, a instituição contornou com a contratação de um considerável quantitativo de docentes temporários. Entretanto, o quantitativo ainda é insuficiente para atender à demanda dos cursos de origem dos licenciandos para matrícula na disciplina de Prática de Ensino. Uma grande parte



desses alunos não consegue inscrição, tendo que aguardar o semestre seguinte, o que gera descontentamento entre os licenciandos, os cursos de origem e os próprios professores da IA.

O tempo todo esse é um conflito com os departamentos originários do curso (...) porque eles têm muita demanda, porque tem muitos alunos já querendo ir lá fazer a prática de ensino e a gente não pode oferecer turno, não dá. Tem isso, tem embate aqui dentro. Não dá para oferecer (...) estão sobrecarregados e os professores não são muitos. Então, não tem, imagina se aumentasse e não aumentasse a estrutura (...). Imagino que vai ficar um caos porque a gente já tem problema (...). Essa faculdade, particularmente, deveria ter um quadro muito mais robusto que outras faculdades! Parece que já é assim um pouco, entendeu? Eles têm que ter uma quantidade maior de professores, óbvio, porque têm um monte de licenciaturas - física, química, matemática etc., mas não é o ideal, não (PIA4).

### 3. A Precarização do Trabalho Docente no Ensino Superior.

A precarização é uma “palavra-chave” (PIA1) para designar as condições de trabalho no Ensino Superior brasileiro. Embora, nesse nível de ensino, a força de trabalho docente esteja cada vez mais qualificada, o trabalho é dificultado pela precariedade das condições em que é produzido.

Sob o ponto de vista da infraestrutura, contribuem para a precarização do trabalho docente a falta recursos, que também podem ser atribuídos a problemas de gestão.

É uma palavra-chave, quer dizer, uma palavra assim que aparece, que é como se fala do ensino superior, né, essa precarização, principalmente das condições materiais. Os recursos humanos estão cada vez mais qualificados, né, mas acontece que há uma precarização em cima (...). Aqui só funciona um elevador, quando funciona. Mas, tudo bem... para falar o mínimo, né. (...) Muito desmazelo! Ou é recursos muito mal aplicados também. Não sei, às vezes é problema também de gestão. (...). Você quer dar aula no quarto andar, chega e não tem elevador... e tendo que carregar todos os livros... Afeta o meu trabalho. Não tem material, não tem recursos (...) só tem um data-show aqui na faculdade. E às vezes está quebrado (PIA1).

As condições de trabalho se agravam pela *diversificação de demandas* da universidade em relação ao professor, gerando um *produtivismo* que o afasta do centro do seu trabalho - a leitura, a busca do conhecimento, a produção intelectual, a pesquisa e a aula (PIA3). A preparação de aulas acaba sendo relegada a um segundo plano e, nas licenciaturas, no caso da Prática de Ensino, também o acompanhamento aos licenciandos nas escolas vem perdendo espaço para outras atividades, outras demandas da universidade.

Cada vez você fazendo mais coisas diversificadas e perdendo o centro, que é a leitura, né, a busca do conhecimento, a produção intelectual, a pesquisa e a aula. Então, a aula acabou ficando uma coisa secundária, você preparar aula... e essa coisa de ir ao campo, de acompanhar o aluno, acabou, foi se tornando uma coisa, vamos dizer, foi tomando o centro para outros trabalhos, outras demandas da universidade. Então, hoje, esse

semestre, eu só acompanhei um aluno no campo. Então, não tem mais condição de acompanhar (PIA3).

O produtivismo também recai em prejuízo para o aluno. Na Prática de Ensino, o aumento da carga de trabalho do professor implica num *atendimento deficitário da atividade prática do aluno*. Os professores não conseguem acompanhar as aulas dos licenciandos nas escolas, na medida em que vem aumentando a sobrecarga de trabalho, pela crescente ampliação do quantitativo de alunos por turma, de turmas por professor, exigências de pesquisa e extensão da universidade, relatórios acadêmicos que medem a produtividade do professor etc.

Com referência ao quantitativo de alunos de Prática de Ensino, segundo o professor PIA1, do início da década de 90 até hoje, *duplicou o número de alunos por turma*. De 10 a 15 alunos passou para 30 e, agora, de 40 vai para 45 alunos. Segundo o coordenador CIA2, o quantitativo ideal de Prática de Ensino é de 15 alunos. O professor PIA3, anteriormente, acompanhava o mínimo de cinco aulas de cada licenciando no estágio, mas, conforme as turmas e as exigências da universidade foram aumentando, reduziu drasticamente esse número e, hoje, com quatro turmas e cerca de 30 alunos em cada uma, conseguiu acompanhar num semestre, apenas, a aula prática de um aluno.

Assistir aula de todos cada vez mais difícil assistir aula. Antes, quando eu entrei aqui, no mínimo cinco aulas a gente ia assistir, de cada aluno. Mas era uma turma de 10,15 alunos. Dobrou. Passou para 30 e agora de 40 vai para mais, 45. Claro que atrapalha. Muito, muito. Atrapalha porque a gente não acompanha como deveria, né, não pode se desdobrar, porque a gente tem outras atividades aqui. O professor de Prática de Ensino ele é muito... tem a carga pesada por isso, porque ele acha que está sempre devendo, então é: "Tinha que", "Tinha que (PIA1).

Eu acho que para fazer o que eu fazia no passado eu acho impraticável, de acompanhar a turma (...). Indo para o início lá da década de 90, o que eu fazia? Eu tinha menos turmas e exigia do aluno que ele desse pelo menos cinco aulas no campo. E eu acompanhava as cinco aulas: eu saía de casa, ia para a escola, acompanhava, quer dizer, colava com esse aluno. E aí, conforme as turmas foram aumentando, e as exigências da universidade... (PIA3).

As mudanças e as exigências de produtividade, estabelecidas com a política educacional dos últimos anos, causam transtornos na organização do trabalho docente na IA. Exigência de uma produtividade exacerbada, novas orientações educacionais, ampliação dos cursos, com turmas maiores, mas ainda insuficientes para atender à demanda, causam angústia e apreensão entre os professores, sobretudo, os que também atuam na pós-graduação.

Por exemplo, tenho participado das reuniões de departamento, né, e de algumas discussões com os colegas de outras disciplinas, de outras áreas e, realmente, as pessoas estão muito angustiadas e aflitas com muitas mudanças (...). E a cobrança, né, por critérios de produtividade dentro da instituição, sobretudo os professores que atuam também na pós-graduação, né, que há uma cobrança, uma exigência de produtividade enorme (...). Eu acho assim que as coisas estão, né, os conflitos, então, um trabalho, digamos, tumultuado no sentido de dar conta de muita coisa nova e dar conta de ampliação também dos cursos, há turmas muito grandes, a gente também se angustia, né, de... tipo assim, precisaríamos ter mais uma turma, mas não podemos ter. Então, todas essas cobranças de certa forma (...) a gente sofre com isso, né. Gostaríamos de poder atender, gostaríamos de poder dar mais... de ter menos alunos para poder fazer um trabalho mais intensivo com eles (PIA2).

A organização do trabalho na instituição, devido ao acúmulo de tarefas requeridas do corpo docente, *afeta a produção acadêmica* do professor, na medida em que este, para atender à diversidade de demandas, prejudica o desenvolvimento do próprio projeto.

Tem muita coisa, né. É um trabalho complexo, né, você tem que lidar com várias idéias e ver a extensão, tem a pesquisa... Então, eu acho que a própria desorganização do trabalho gera uma improdutividade, ou gera menos produtividade no seu trabalho, as coisas vão caindo, você resolve uma coisa, resolve outra e a gente deixa o seu projeto, o projeto acadêmico, um pouco de lado para resolver essas coisas que vão caindo (PIA3).

Atualmente, no Ensino Superior, há um apelo à *especialização exacerbada*. São inúmeros encontros, projetos, eventos, cada vez mais divididos nas suas áreas e sub-áreas. A participação constante nessas atividades deixa ao professor pouco tempo para reflexão, apropriação e socialização dos conhecimentos adquiridos nesses momentos.

Então, acho que está todo mundo assim... e também isso eu acho que não tem volta, né, essa especialização... Então, são muitos encontros, são muitos eventos, cada vez mais subdividido nas suas áreas, nas suas sub-áreas e a gente é solicitado a participar de um, de outro, aí você vai num encontro, vê aquela riqueza de material produzido, quando volta, às vezes, não tem nem tempo e oportunidade de socializar aquilo, de curtir aquilo, né, de certa forma se apropriar daquilo porque você já se engajou no outro projeto. Então, assim, as coisas eu acho que elas estão um pouco agitadas e a pessoas não estão tendo tempo de articular e das coisas terem um efeito melhor, maior (PIA2).

O envolvimento dos professores com o próprio trabalho, para levarem a termo inúmeros compromissos e atribuições, contribui para o isolamento das áreas às quais os professores se vinculam, reforçando a carência, na Instituição A, de maior articulação do trabalho. Os docentes não encontram tempo, nem formas de organizar o trabalho que permitam discussões, até mesmo com seus pares de departamento ou nas reuniões de colegiado.

Aumento de cobranças... muitas frentes de trabalho para dar conta, de certa forma, assim... isolamento das áreas, falta de uma articulação maior do trabalho, falta de tempo para discussões, mesmo dentro do departamento, dentro dos colegiados. Eu vejo essa

fala aqui dentro da faculdade. Assim, dificuldade de articulação de trabalho entre as áreas, ou até... falta até de tempo, ou de... formas de se organizar, porque fica cada um, né, tentando dar conta dos seus compromissos e das suas inúmeras atribuições (PIA2).

A insatisfação dos professores no trabalho, devida às mudanças e novas exigências, é acrescida pela dificuldade de acesso aos recursos, destinados pelas agências de fomento à pesquisa, para viabilizarem seus projetos.

O que eu vejo, assim, o que eu senti, as minhas primeiras impressões, né, esse meu primeiro ano aqui, é assim: eu vejo as pessoas... insatisfeitas, né, com essas mudanças, com essas novas cobranças e com as dificuldades que... existem recursos, né, existem formas de acessar esses recursos, mas isso tudo exige muito do professor, esses projetos e cumprir isso e dar conta disso. Então, eu vejo as pessoas muito... angustiadas e reclamando, no sentido assim de, né, mostrando que estão sendo muito cobradas e que as coisas andam ficando mais difíceis, sobretudo os professores que atuam na pós-graduação e na graduação, né, terem que dar conta de tudo isso (PIA2).

O descontentamento dos professores com as condições de trabalho na Instituição A é extensivo a outras faculdades e institutos da universidade. No Instituto de Biologia, por exemplo, também os docentes se mostram insatisfeitos pela sobrecarga de trabalho e falta de professores, o que os obriga a assumir várias disciplinas.

[Em relação ao salário] Há também. [Existe reclamação?] Ah, existe, existe. Eu acho que ninguém está muito satisfeito, não. [Você está restringindo às licenciaturas?] Ah, à Faculdade de Educação, né, que é o que eu tenho. E, lá, na Biologia, também escuto às vezes eles reclamando de questões de muito trabalho e falta de professores e deles terem que dar conta de várias disciplinas. O curso de Biologia tem um número pequeno de professores. [então, não difere muito daqui?] não, acredito que não. Acredito que esteja repercutindo em todos os institutos, sem dúvida (PIA2).

Embora se afigure como tendência a precarização do trabalho docente no nível superior, não parece adequado generalizar o conceito para as demais instituições da universidade, no momento. No Instituto de Letras, por exemplo, segundo o professor PIA4, o trabalho é “mais light” e aplicar o termo precarização, nesse caso, seria “muito forte”, pois aquela instituição vai “sobrevivendo”, razoavelmente, com recursos. É uma faculdade com problemas, mas não tão graves quanto os observados na Instituição A.

[E em outras faculdades?] Eu acho que é muito mais light... não, precarização seria muito forte. Na Letras, por exemplo, da [mesma universidade], eu não vejo isso, não. Vejo razoavelmente sobrevivendo com recursos. Tem problemas, mas não acho tão graves, mas também não posso... talvez os professores de lá vão falar dos problemas... mas aqui, particularmente, eu senti (PIA4).

De fato, é na faculdade de educação que os indícios de precarização do trabalho docente se acentuam e para essa situação as mudanças nos cursos de licenciatura contribuiram

sobremaneira. Acarretaram “uma sobrecarga de trabalho muito grande” (PIA1). Além do trabalho em sala de aula, os professores têm o estágio supervisionado, no entanto, não são valorizados por esse trabalho. Segundo o professor PIA1, o acompanhamento ao estágio não é reconhecido: “Não é reconhecido. Não é reconhecido. Então, é como se a gente só dessa aquela aula na sala de aula [não é considerado esse acompanhamento?] Não é aquilo considerado” (PIA1).

O aumento da carga horária de Prática de Ensino não teve a contrapartida de contratação de professores efetivos. Por outro lado, não houve nas instâncias administrativas da universidade um movimento para pleitear mais professores: “Não, não houve, não houve um movimento para que contratasse professores (...) da administração em geral da universidade eu não vi isso, esse movimento para pleitear mais professores, devido ao aumento da Prática de Ensino” (PIA1).

Uma das conseqüências da ampliação sem reposição da força de trabalho é o não-acompanhamento, ou acompanhamento insatisfatório, ao Estágio, em função do professor possuir outras exigências de trabalho, relativas às atividades de pesquisa e extensão. Considerando que a quase totalidade dos docentes na IA trabalham em regime de 40DE, a instituição se encontra em dificuldades para cumprir o estabelecido na legislação referente ao Estágio Supervisionado: “Por exemplo, se eu estivesse indo para o campo [acompanhar os licenciandos nas escolas], se fosse possível, aí eu não faria mais nada, só iria para o campo e deixaria a pesquisa de lado e a extensão do laboratório de pesquisa” (PIA3).

Um exemplo de acentuada precarização pode ser observado na particularidade do trabalho do professor substituto que atua nas licenciaturas com a disciplina Prática de Ensino. Além de trabalhador temporário, esse professor é responsável pela execução de um “duplo trabalho”, conforme assim o define o professor PIA4. Para este, o professor substituto dessa disciplina executa uma atividade muito “trabalhosa”, se comparada a “qualquer outro professor substituto ou qualquer outro professor”. A lógica que sustenta tal afirmação é a de que a carga de 20 h é usada para trabalhar em sala de aula e acompanhar o estágio discente. Ora, qualquer outro professor com esse regime de trabalho utiliza 12 h em sala de aula e o restante do tempo na preparação de aulas. No caso do substituto, o professor só conseguirá cumprir sua dupla atribuição se usar as 8h restantes, destinadas à preparação de aulas, para supervisionar o estágio discente nas escolas. Na visão do professor entrevistado, não é muito justo isso e o que o faz ignorar esse “aspecto de justiça” é gostar do trabalho que realiza.

Já estou te dizendo que é uma coisa trabalhosa, comparada a qualquer outro professor substituto ou qualquer outro professor, a gente tem um duplo trabalho. Tem o trabalho de dar aula...os professores de Prática de Ensino, de licenciatura. Por quê? Porque você tem que dar aula, você tem que fazer visitas, né (...).É nesse aspecto que eu digo que é alguma coisa muito trabalhosa. Porque assim, eu tenho a mesma... se eu estivesse trabalhando na Letras, que seria só aula, seriam as 12h e pronto, e aí eu teria o resto para preparar. Aqui, não. Aqui, né, aí fica um pouco assim de... eu não acho muito justo isso. Eu gosto do que eu faço, o que me faz ignorar um pouco esse aspecto de justiça, mas por outro lado você tem que viajar, quer dizer, você tem que ir em escolas diferentes para acompanhar (PIA4).

A precarização do trabalho do professor substituto é um exemplo irrefutável das conseqüências de uma ação governamental adotada como estratégia para diminuir o custo das universidades sem mudar a estrutura. Nesta década, avolumaram-se as demandas institucionais em relação ao início dos anos de 1990, no entanto, o ritmo não foi o mesmo quanto à reposição de força de trabalho, tanto de pessoal administrativo, quanto de professores. Pelo fato de não haver uma gestão estratégica, profissional, a administração dos departamentos também fica a cargo dos professores. O professor precisa desdobrar-se para atender às demandas e, para concluir o trabalho, precisa recorrer ao e-mail e estendê-lo para o fim-de-semana: “Então, aí, você perde o controle da sua agenda. Aí, se você quiser dar conta, você tem que pegar o final de semana. Aí, você vai ter problema com o esposo, com os filhos não, que já são crescidos, mas, aí, tem a crítica que você não dá assistência” (PIA3).

Na medida em que na Instituição A existe uma realidade de “cada vez menos pessoas para realizar mais tarefas” (PIA3), o trabalho docente na instituição tende a ficar comprometido, perder em profundidade, em qualidade.

E a gente não tem gestores aí. São professores que... tem alguns funcionários nos departamentos, mas não tem uma gestão estratégica, profissional. Então, cada vez menos pessoas para realizar mais tarefas, porque aqui a gente faz mais coisas, faz mais demandas institucionais hoje do que quando eu comecei a trabalhar aqui em 92. Então, o que que eu faço? Tenho que ficar em vários lugares ao mesmo tempo, com o que perde em profundidade, perde em qualidade. Então, é nesse sentido (PIA3).

Outro indício de precarização do trabalho docente no nível superior de ensino, por insuficiência de professores, é o do professor efetivo em regime de dedicação exclusiva. É o caso do professor PIA3, professor de Prática de Ensino, com quatro turmas, participa de dois grupos de pesquisa, supre lacunas na pós-graduação etc. Sente-se um “professor tarefeiro”, porque tem mais atividades a desenvolver do que antes, na década de 90, quando iniciou sua carreira no

magistério superior. Tem, por exemplo, muito mais monografias para dar parecer, o que considera importante, mas sobrecarrega, considerando as inúmeras tarefas a cumprir.

Vamos dizer, eu participo de dois grupos de pesquisa. Agora, eu estou me policiando para fazer menos coisas. Aí, tem reunião num, tem reunião no outro, aí, tem reunião do laboratório de ensino, tem reunião do colegiado, tem reunião departamental, tem reunião com a [coordenação], tem reunião com alunos que você orienta (PIA3).

Na instituição, os professores não realizam as mesmas tarefas. Há os que seguem sua rotina de trabalho, mas há também os *flexíveis*. A estes a instituição recorre sempre que há necessidade, em situações diversas.

Então, a pós... a gente cria uma pós-graduação, aí, como você não tem profissionais suficientes, um profissional vai para um lado ou vai para o outro, cria, vamos dizer, uma desordem, aí, você tapa um buraco. Então, vamos dizer, têm profissionais que... porque nós não somos iguais, nós não temos as mesmas tarefas aqui dentro. Então, tem profissional que segue a sua rotina "Vou fazer isso, isso", Isso daí deixa pra mim, aí, eu sou de um grupo de... tarefeiros, né. Qualquer coisa? Sou eu, qualquer coisa... Então, a gente fica pipocando em várias situações. Sei lá, eu acho que é próprio do professor que trabalha (PIA3).

Tais condições de trabalho contribuem na busca de teorias que possam explicar o atual estado do Ensino Superior brasileiro. Longe de ser a nossa visão e a teoria na qual apoiamos nossa análise, há uma *percepção caótica* da realidade do Ensino Superior. Segundo o professor PIA3, os docentes trabalham, atualmente, com a “ordem caótica”, a “ordem no caos” e a tendência é que piorem as condições de trabalho, caso não haja um concurso para reposição de professores efetivos. Apenas dessa forma a Instituição A poderá conseguir estabelecer uma “ordem no futuro”. O professor substituto não resolverá o problema, pois seu cargo é provisório, e, para haver uma produção no trabalho, há que haver uma continuidade. A esse professor que trabalha em demasia o professor PIA3 chama de “prigogênio”, numa referência a Prigogine<sup>116</sup>, físico que teorizou sobre as leis do caos: longe do equilíbrio, há ordem na desordem e desordem na ordem.

---

<sup>116</sup> Ilya Prigogine (1917-2003), russo de nacionalidade belga, foi o prêmio Nobel de Física e Química de 1977, por suas contribuições à termodinâmica de não-equilíbrio e pela teoria das estruturas dissipativas, que são aquelas longe do equilíbrio. Entre seus livros está *As leis do caos*. Segundo Franz Josef Brüseke, professor de Ciências Sociais da UFSC, autor de *Caos e ordem na Teoria Sociológica*, “exatamente a interrelação e as contradições entre ordem e caos caracterizam os sistemas vivos; um entendimento desse dinamismo depende de uma aproximação num mesmo momento, da ordem e do caos” (Brüseke, F.J. Revista Brasileira de Ciências Sociais. ANPOCS-Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais).

Eu acho que eu posso usar esse termo, tem um professor que está trabalhando muito, ele chama um "prigogênio", trabalho com a ordem caótica, a ordem no caos. E eu acho que a gente está num caos. E eu acho que a tendência é piorar se não houver um... Eu acho que a gente vai conseguir uma ordem no futuro, mas tem que ter reposição de mão-de-obra, e quanto mais gente... [E essa reposição que é feita agora através de professores substitutos, o senhor tem uma posição em relação a isso?] Eu tenho colegas excelentes e têm outros que não são tão bons assim, né. E ele não esquenta a cadeira. Então, tem que ser professor efetivo, para produzir, para ter uma continuidade... Eu acho ruim, eu acho péssimo (PIA3).

### **3.2. Precarização do trabalho docente nas licenciaturas: uma tendência do Ensino Superior?**

O descompasso governamental entre o discurso e a ação mostra as contradições da política educacional vigente no país. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, instituído pelo governo federal, não se materializou em melhorias para as Faculdades de Educação, às quais é atribuída, exatamente, a propagação das políticas contidas naquele plano. Na medida em que são instituições formadoras de docentes para a Educação Básica, e que esta é considerada uma prioridade de governo, deveriam as faculdades de educação receber atenção especial, mais recursos, mais investimentos. Essa é uma contradição presente na Instituição A, observável na sua condição de abandono.

Eu senti muito isso aqui nessa faculdade. Eu senti que é uma faculdade ainda muito deixada de lado, e deveria ser uma das... porque eles falam tanto em Plano e Desenvolvimento da Educação... então... eles estão anunciando isso nas televisões, se você já reparou, e por que que a Faculdade de Educação... Então, a faculdade de educação tinha que ter mais investimento porque ela que vai multiplicar essas políticas (...) todas as faculdades de educação. Eu estou falando desta imediatamente porque essa que eu sinto abandonada. Eu acho que a faculdade de educação ela merece uma atenção ainda maior, tá, não estou dizendo que as outras não mereçam atenção, mas... mais alerta porque ela trabalha para que você promova o desenvolvimento da educação, você tem que começar aqui, no que vai formar professores, né (...). Como eu senti que eu atinjo um aluno aqui, esse aluno atinge o professor que está no estágio, que atinge os alunos lá (...) e isso em outras áreas do conhecimento não é tão assim, então isso deveria ser assim um dos departamentos mais ricos em recursos, em investimentos (PIA4).

Entretanto, o descaso estatal no Ensino Superior é contornado em áreas do conhecimento atraentes para o setor privado. A falta de recursos nessas áreas é suprida pela recorrência a parcerias<sup>117</sup> com grandes empresas interessadas em financiar os projetos elaborados nas universidades, buscando atender às demandas do mercado, conforme é observado na área tecnológica.

---

<sup>117</sup> Cf. capítulo anterior, nota referente às PPP (Parcerias Público-Privadas), tópico *A Privatização do Ensino Superior*.



Pelo menos lá (...), onde andei, né, (...) nem se fala, tem recursos pra caramba, mas não do governo, de projeto. Eu não sinto essa coisa da "precarização". Mas também não entrei em graduação. Eu sinto assim um certo abandono e, assim, as pessoas que são aí dessas áreas elas se viram pelos projetos, né, é muito dinheiro de projetos (PIA4).

Em diferentes áreas, a universidade pública estatal se mercantiliza, contudo, verbas do setor privado não vão para as universidades indiscriminadamente. Ao se firmarem as parcerias público-privadas é a relação mercantil que interessa ao empresário. Será nesse contexto que o professor encontrará financiamento para o seu projeto, cujo resultado será um produto comercializável. Não obstante ser um servidor público, o professor se transforma, nessa relação, em um trabalhador produtivo para o capital.

A Petrobrás dá muito dinheiro para a COPPE, porque eles fazem pesquisas que retornam direto para lá, entendeu? E aí isso volta como recurso para lá. Eles têm recursos assim! Quem conhece o laboratório, de primeira linha! (PIA4).

O caso trazido pelo entrevistado ilustra bem a desenvoltura com que a universidade pública estatal efetua as ditas parcerias com o mercado. Vale, portanto, nos determos um pouco na questão, sob dois aspectos: por ser a COPPE exemplo de uma “bem-sucedida” parceria público-privada e por ser lócus de uma experiência profissional do entrevistado com contrato de trabalho precário.

A COPPE/UFRJ<sup>118</sup> ministra cursos de pós-graduação, de graduação e cursos especiais. Criou uma gestão voltada para a gestão de convênios e projetos e a ela está ligada uma Fundação<sup>119</sup>, que se auto-define como uma instituição destinada a “viabilizar a prestação de serviços técnicos especializados aos diversos agentes públicos e privados do desenvolvimento nacional”.<sup>120</sup> Em 1994, implantou laboratórios em conjunto com empresas, as chamadas incubadoras de empresas, “cuja atuação já favoreceu a entrada de 90 serviços e produtos inovadores no mercado”. Em 2007, foi criado o COPPE-Produto, com o objetivo de “viabilizar

<sup>118</sup> A COPPE é o Instituto de Pós-graduação e Pesquisa de Engenharia da UFRJ, considerado o maior centro de engenharia da América Latina.

<sup>119</sup> COPPETEC - Fundação Coordenação de Projetos e Estudos Tecnológicos – “uma instituição de Direito Privado, sem fins lucrativos, ligada regimental e estatutariamente aos objetivos maiores da COPPE/UFRJ e destinada a viabilizar a prestação de serviços técnicos especializados aos diversos agentes públicos e privados do desenvolvimento nacional”. Em 1994, implantou laboratórios em conjunto com empresas – as chamadas incubadoras de empresas, “cuja atuação já favoreceu a entrada de 90 serviços e produtos inovadores no mercado”. Em 2007, foi criado o COPPE-Produto, “cujo objetivo é viabilizar empreendimentos tecnológicos de alto valor agregado”. Também em 2007, foram criadas “áreas temáticas integradoras, entre elas as áreas da Engenharia da Saúde, Engenharia Molecular e Nanotecnologia, com a finalidade de incentivar atividades de ensino e pesquisa na COPPE” (Cf. WWW.coppetec.coppe.ufrj.br).

<sup>120</sup> Cf. WWW.coppetec.coppe.ufrj.br.

empreendimentos tecnológicos de alto valor agregado” e, nesse mesmo ano, “áreas temáticas integradoras” com a finalidade de “incentivar atividades de ensino e pesquisa” na COPPE.

Na COPPE, o professor PIA4 trabalhou com o ensino de produção textual aos pesquisadores, para estes produzirem seus artigos de pesquisa. Era um trabalho informal, sem carteira assinada, realizado por intermédio de uma “espécie” de cooperativa situada no Centro de Tecnologia. Trabalho que, segundo o professor, embora informal, foi uma “experiência maravilhosa”, pela questão do público, da variedade de assuntos, especificamente, um trabalho com fins acadêmicos.

Eu trabalhei na Coppe ensinando produção textual para os pesquisadores, né, para produzirem artigos de pesquisa etc. (...). Eu comecei com um projeto de implantação de um ensino de escrita acadêmica, mas aí eu tive que sair (...) é uma espécie de cooperativa, tudo informal, que fica dentro do CT- Centro de Tecnologia - um curso de inglês e de línguas em geral, mas não tem carteira assinada, são coisas informais, mas foi uma experiência maravilhosa pela questão do público, da variedade de coisas com que eu trabalhei, especificamente nesse ponto, né, de fins específicos, fins acadêmicos. Eu só estou contando isso porque eu sempre tive essa ligação com o ensino e talvez... eu recebi uma proposta de um professor do CCS para eu fazer um trabalho parecido com o que eu fazia de ensino de... só que mais para o inglês, inglês acadêmico (...). CCS é lá no Fundão também. Eu não parei de ter ligações, não diretamente, com essa cooperativa (PIA4).

E quanto à Educação, a quem interessa financiá-la? A lógica contida nos novos mecanismos de financiamento privado das universidades públicas induz à conclusão de que, se há interesses privados em determinadas áreas, e o mesmo não acontece em termos da educação, resta ao governo a “tarefa” (PIA4) de financiar essa área.

Mas a gente, quem é que vai sustentar? Quem é que vai sustentar? Não existe uma coisa de grande empresa se preocupando com a educação, só o governo pode fazer isso, entendeu? Pelo menos a princípio, né, não tem uma grande empresa... (PIA4).

Mais do que novas dinâmicas de privatização, as políticas governamentais estão gerando, no interior da universidade, uma assimilação da lógica mercantil entre os trabalhadores docentes. Não há embates, ao contrário, o público e o mercantil se confundem e se naturalizam, no cotidiano das trocas universitárias.

### **Os sentidos da precarização nas licenciaturas: abandono e exploração.**

O termo precarização pode ser considerado “muito forte” (PIA4) para explicar as condições de trabalho na IA, pois representa um processo que nem sempre é facilmente

percebido. Nessa instituição, parece apropriado atribuir-lhe os sentidos de abandono e exploração, contudo, o que significam esses sentidos senão aspectos daquele processo?

Eu não chamaria de precarização, mas de desleixo e de exploração. Desleixo do governo pelos recursos e exploração no sentido de não ter vagas, não abrir vagas (...). Então, eu senti sim, não vou chamar de precário porque precário é muito forte, mas um abandono, um certo desleixo do governo e de agências de pesquisa em relação a uma área do conhecimento que é especial e isso não tem como você comparar...(PIA4).

O estado em que se encontra a instituição é de um “abandono tácito”, abstrato, silencioso, que, no entanto, pesa “nos ombros dos profissionais” (idem). Não obstante a boa estrutura física, há falta de recursos e de professores, recaindo sobre estes uma sobrecarga de trabalho.

É muito abandonada [IA], nesse sentido, de poucos professores, poucas vagas, muita sobrecarga de trabalho, falta de recursos. O prédio está bom, a estrutura física está boa, mas cadê os recursos, cadê mais professores, entendeu? Então, nesse sentido, eu senti o abandono, que todo mundo fala e tudo, muito mais nesse sentido. E é um abandono tácito, né. O que você vê de material, está tudo bonitinho aqui, né, até mais bonitinho do que eu já vi até na [outra universidade pública], em termos de prédio, mas é aquela coisa abstrata, aquela coisa silenciosa, que vai pesar nos ombros dos profissionais (PIA4).

A força de trabalho e os meios de produção se juntam no mesmo processo de forma indissociável, portanto, se é deficitária a presença de um ou de outro, fica comprometido o trabalho. Com efeito, os docentes são a base que sustenta as licenciaturas na Instituição A, mas, embora sejam profissionais determinados, precisam do apoio institucional para realizar seu trabalho. O abandono do governo, em termos de recursos materiais, financeiros e de reposição de professores, estabelece, na prática, uma relação de exploração da força de trabalho existente, cujo desgaste na IA se expressa em cansaço, doença, licenças.

Eu acho que quem sustenta são professores... em termos de exploração, de exploração, não pelo trabalho. Eu não vejo assim trabalhos como você vê, por exemplo, em escola, que o professor está tão cansado, tão desanimado, lê jornal. Não, isso eu não vou te dizer, não. São pessoas muito fortes, mas até os fortes precisam de apoio (...). Eu vi muito isso na última reunião de departamento, eu vi muitos professores cansados, doentes, pedindo licença: "Eu sempre tive muito ritmo, mas agora tenho que me licenciar, que eu não estou dando conta" etc.. Então, é um abandono que você vê refletido no profissional, que também é um pilar, é um pilar que sustenta, né, não é só esse pilar físico, né (PIA4).

O termo *exploração* surge associado a uma relação de trabalho em que o professor tem excesso de trabalho, recursos materiais insuficientes e pouco retorno financeiro. Contudo, na medida em que não é uma relação entre capital e trabalho, não se trata de explorar o trabalho com a finalidade de extrair mais-valia. Curioso é que o termo exploração surge, na fala do professor,

no contexto que ora analisamos e não quando nos reportamos às parcerias público-privadas, a que nos referimos acima. Nesse caso, em que não há interesses diretos de capital envolvidos, o trabalho docente, apesar de explorado, é improdutivo, no sentido em que não está produzindo diretamente mais-valia. Isso, todavia, não significa que o mesmo, por diferentes mediações, não esteja vinculado cada vez mais ao processo de reprodução do capital.

Explorado, sim, sem dúvida. Eu já me sinto um pouco explorada, só que como é uma coisa que eu gosto... [explorado no sentido...] de muito trabalho e pouco apoio, assim, de recursos e apoio financeiro. Entendeu? Muito trabalho (PIA4).

Apesar das condições gerais de trabalho e salário, os professores ainda investem na profissão. Os docentes efetivos mais antigos, por idealismo e “paixão” (PIA4), o professor substituto, na perspectiva de ingresso na carreira universitária.

Mas eu sinto que são pessoas muito idealistas. Graças a Deus, você chega a esse ponto, pelo menos aqui eu vejo (...). São muito apaixonadas, muito idealistas, ainda... porque é uma profissão bonita, né. Eu acho que isso deve alimentar (...). E aí eu fiz alguns concursos, né, de professor substituto por vários motivos: primeiro para ter essa experiência, que eu quero um dia ser uma professora efetiva de universidade, eu gosto de pesquisa (PIA4).

Vimos até aqui as condições de trabalho no espaço de uma universidade pública. Passaremos a abordar a materialidade do trabalho docente e o processo de valorização da força de trabalho do professor nas licenciaturas de uma instituição privada.

## **Instituição B**

A Instituição B é uma das maiores universidades privadas do país.<sup>121</sup> Possui vários campi no estado do Rio de Janeiro<sup>122</sup> e oferece cursos de licenciatura em diversas áreas. Os cursos de Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia foram objeto da investigação que realizamos, em 2007, com entrevistas a professores regentes e coordenadores. Do universo entrevistado, tomamos cinco entrevistas como objeto de análise, tendo em vista a exigüidade de tempo para a conclusão da pesquisa, mas também pela sua contribuição ao estudo. São relativas aos cursos de Geografia, Ciências Biológicas e Pedagogia. Em termos de abrangência por

<sup>121</sup> Ao final de 2007, a universidade possuía 178 mil alunos de graduação nos diversos campi no país. Em 2008, passou para 207 mil alunos, numa expansão de 16,1%.

<sup>122</sup> Com relação ao quantitativo de professores da Instituição B no estado do Rio de Janeiro, obtivemos dados divergentes. Segundo o coordenador CIB1, é em torno de 4500 professores, enquanto para o coordenador CIB2 é de 3000 docentes.

unidade, os três cursos podem ser considerados, respectivamente, de pequeno, médio e grande porte.<sup>123</sup> Com vistas ao sigilo da identidade dos professores e da instituição, os mesmos aparecem no texto designados por abreviaturas. A Instituição B é denominada *IB* e é referência para os nomes dos professores. Dessa forma, os coordenadores são apresentados com *CIB1*, *CIB2*, *CIB3* e os docentes com *PIB1* e *PIB2*. Todos os entrevistados possuem mais de oito anos de trabalho na instituição. Três mantêm um vínculo permanente com as Faculdades de Educação de universidades públicas; um possui vínculos com outras instituições privadas; e apenas um tem a IB como único vínculo. Quanto à formação, dois professores são doutores e três mestres, estes cursando o doutorado na época da entrevista. A análise do trabalho docente nas licenciaturas dessa instituição, da mesma forma que a Instituição A, é apresentada nesta seção organizada em duas partes. A primeira trata da *materialidade do trabalho docente* nas licenciaturas e a segunda analisa o processo de *valorização da força de trabalho* nessa área.

## I

### A Materialidade do Trabalho Docente nas Licenciaturas no Espaço Privado

#### 1. Estrutura dos Cursos de Licenciatura

A Instituição B (IB) efetuou, nos últimos anos, uma ampla reformulação na sua estrutura, que se refletiu na organização curricular e nas condições de trabalho dos professores das licenciaturas. Uma mudança diz respeito às medidas administrativas que repercutiram na universidade como um todo e a outra se relaciona ao cumprimento da legislação que regulamenta os cursos de licenciatura.

#### **Reengenharia na instituição.**

A reestruturação<sup>124</sup> teve um caráter mais gerencial, suprimindo cargos, criando ou transformando outros. Na estrutura anterior, a universidade mantinha um coordenador de curso

---

<sup>123</sup> Ao longo da exposição serão fornecidos dados que expressam a dimensão de cada curso. Para estabelecer certo parâmetro, adiantamos o dado referente ao curso de Pedagogia no estado do Rio de Janeiro: 340 professores e 6600 alunos, em 18 campi, segundo informe do coordenador geral desse curso.

<sup>124</sup> O “processo de reestruturação estratégica e organizacional” continuou em 2008, conforme divulgado pela instituição, no site, como implementação de “um novo modelo de gestão” com foco na eficiência e integração de processos, no estabelecimento de indicadores de desempenho financeiro e operacional, além de outros mecanismos utilizados por esse tipo de gestão.

em cada campus, abaixo do coordenador geral do curso, que equivaleria a um diretor de universidade pública. Os coordenadores de curso formavam uma “equipe” (PIB1) na instituição que discutia o andamento de cada curso no seu respectivo campus. Em 2006, foi extinto esse cargo. A coordenação acadêmica foi transformada em gerência.<sup>125</sup> As mudanças acarretaram uma série de transtornos de ordem acadêmica e de gestão, ficando o *gerente acadêmico* com “dificuldade de dar conta das singularidades dos diferentes cursos” na unidade (PIB1; CIB1). Diante dessa realidade, no ano seguinte, foi criada a “figura” do *professor coordenador assistente* em cada campi (CIB1), que responde pelo curso e tem como responsabilidade ser o “líder” do curso naquela unidade (CIB2).

Diferente dos antigos coordenadores, com carga horária de 20h, os atuais têm uma carga reduzida e uma função “bem diferente” da anterior, pois é mais *pragmática*, com execução de “tarefas pontuais”, como, por exemplo, montagem de horários, de atividades complementares, extracurriculares (PIB1). A instituição, no entanto, espera desses coordenadores a organização do curso, o relacionamento com os alunos e os professores, como anteriormente. Considera que, hoje, o coordenador assistente não tem mais a “função burocrática” de despachar requerimentos, processos, como tivera o coordenador antes da reestruturação (CIB2). As funções burocrático-administrativas que eram exercidas por esses coordenadores foram informatizadas e centralizadas, agilizando os processos, pois tudo agora é feito pela internet: matrícula; inclusão, exclusão e isenção de disciplinas; ingresso por aproveitamento de estudos, sempre “respeitando” os prazos (CIB2).

A IB não tem uma estrutura rígida, segundo o coordenador CIB2, que vê nesse fato o favorecimento a uma maior relação entre o curso e a administração universitária, além de maior rapidez e eficácia nos processos. Na concepção desse coordenador, é uma instituição que tem “vocaçãõ” para a mudança. Possui uma *hierarquia acadêmica “bastante enxuta”*, com reitoria, vice-reitorias e cursos, o que a diferencia da universidade pública, estruturada em reitoria, sub-reitorias, centros, unidades acadêmicas, institutos ou faculdades, departamentos, chefes de departamento e cursos. Nessa estrutura “enxuta”, o coordenador geral de cada curso é o “gestor” do curso.

---

<sup>125</sup> Note-se que a mudança de nomenclatura introduzida com a reengenharia não é fortuita. Pelo contrário, conforme veremos, sinaliza um refinamento na busca da maximização do retorno financeiro à instituição. Ver Gurgel, Claudio. *A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2003.

**Reformulação curricular nas licenciaturas.**

Segundo a coordenação de um dos cursos, desde 2004, a universidade se atém às diretrizes legais, no sentido de criar uma identidade própria para a licenciatura. Entretanto, em 2007, conforme nossa pesquisa pôde apurar, ainda conviviam na instituição diferentes formas de interpretar a legislação e organizar o currículo.

A duração da carga horária dos cursos de licenciatura prevista na Resolução CNE/CP 2/2002 é de 2800 horas e poderá ser integralizada em, no mínimo, três anos, obedecidos os 200 dias letivos/ano dispostos na LDB. A opção pelos três anos levou a instituição a fazer uma série de ajustes no currículo. Foi o caso do curso de Geografia, que havia formado a primeira turma no primeiro semestre de 2007 e ainda se encontrava em processo de regulamentação pelo MEC e fazia, naquele momento, uma readequação curricular. Segundo a coordenação do curso, as tradicionais disciplinas das licenciaturas (Didática, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia, Prática de Ensino etc.) estavam passando por uma atualização em termos de distribuição pelos semestres. Outras disciplinas, que a instituição havia excluído, como Filosofia da Educação, por exemplo, estavam sendo reintegradas ao currículo.

No curso de Ciências Biológicas, o ingresso na universidade ocorre tanto pelo bacharelado como pela licenciatura, no entanto, o currículo é comum, com exceção das disciplinas pedagógicas. Segundo o coordenador do curso, há um núcleo de disciplinas comuns aos dois cursos e nove específicas da licenciatura que foram distribuídas, do segundo ao sexto período, no currículo. A licenciatura forma em três anos e, para obter o diploma do bacharelado, o aluno precisa pedir o reingresso e complementar, em um ano, o curso com mais algumas disciplinas da Biologia. Uma particularidade desse curso é que as disciplinas específicas da licenciatura não são “otimizadas”, pois no campus em que o curso é oferecido não existem outras licenciaturas.

A *otimização* foi uma medida adotada pela universidade em todos as unidades com vários cursos de licenciatura. A disciplina de Didática, por exemplo, comum a todas as licenciaturas, é uma disciplina “otimizada” em diferentes cursos, como Pedagogia, Letras, Matemática, Geografia etc. As disciplinas comuns às diferentes licenciaturas são Psicologia da Educação, Políticas Públicas, Didática, Aspectos Sociológicos e Antropológicas da Educação, Educação Especial, Filosofia da Educação e as disciplinas exclusivas de cada curso são os três Estágios de Prática de Ensino, que, pelas suas especificidades, não são otimizadas. Diferente dos professores

que trabalham com as disciplinas exclusivas dos cursos, os professores das disciplinas “otimizadas” não fazem parte, de uma forma mais orgânica, do corpo docente dos cursos em que trabalham, como, por exemplo, participar das reuniões pedagógicas (CIB1).

Os três estágios supervisionados são parte da disciplina Prática de Ensino, cujo professor, segundo o coordenador CIB3, na verdade, “vai acumular” a carga teórica e uma carga horária de acompanhamento aos alunos, nas escolas da rede pública e privada com as quais a IB mantém convênio. São realizados nos três últimos períodos do curso.

A instituição adotou a indicação de um professor responsável pela *coordenação das atividades complementares*” em cada campi, como resposta ao previsto na Resolução CNE/CP 2/2002, que estipula 200 horas para realização de atividades acadêmico-científico-culturais. Segundo o coordenador CIB2, essa medida tomada pela IB visa a que, efetivamente, sejam realizados eventos, palestras, oficinas, encontros, semanas pedagógicas, nos campi. Também há um professor responsável por projetos de iniciação científica em cada unidade.

O conjunto de mudanças administrativas tomadas pela universidade como um todo incluiu o *corte da carga horária de disciplinas* das licenciaturas, redundando para algumas numa carga horária insuficiente para atender às demandas do currículo.

### **1.1. A infraestrutura e os recursos materiais da instituição.**

A instituição dispõe de uma infraestrutura considerada boa (PIB1; PIB2; CIB1) e, em alguns casos, excelente (CIB2; CIB3). As instalações, respeitadas as peculiaridades do campi e do professor, oferecem boas condições de trabalho. Em geral, há ar-condicionado nas salas de aula, laboratório de informática, sala de professores, biblioteca.

É uma infra-estrutura excelente. A gente tem ar condicionado central, a gente tem quadro branco... onde, mesmo com ar-condicionado central, toda sala de aula tem dois aparelhos de ar-condicionado... retroprojetor, é só agendar, data-show, as salas com anfiteatro, se precisar dar uma palestra, né, alguma coisa, um convidado, ou um evento. Cada campus dispõe da biblioteca, biblioteca central, uma biblioteca em cada, por campus, laboratório de informática e tem a sala dos professores, que tem essa estrutura também. Então os professores 40h tem uma sala reservada. Então... entendeu? Então, você tem um professor lá que é horista, que ele vem, chega, acessa a Internet, e-mail (CIB3).

Quanto ao tamanho das salas de aula, pode ser inadequado, conforme a organização do trabalho do professor. A capacidade das salas é “suficiente para ter aquele número de cadeiras



arrumadinhas, umas atrás das outras”, que dificulta ao professor uma dinâmica diferente (PIB2). Na realidade, cada cadeira preenchida se materializa em adicional de ganhos para a instituição.

O professor tem à sua disposição recursos materiais diversos. Nas salas de aula, há quadro branco, retroprojeto, data-show. Este último é o recurso mais requisitado pelos professores, que precisam agendar seu uso, pois, embora haja um quantitativo razoável em cada campi, é insuficiente para atender à demanda dos professores (CIB1; CIB2; CIB3) porque “alguns querem dar aula só com data-show” (PIB1) e, se houvesse “8, 10, ainda seria pouco” (CIB1). A instituição criou um *sistema acadêmico* que permite ao professor acesso direto à rede, lançar as notas dos alunos etc., no campus, ou na própria casa.

Contudo, a IB também oferece aos professores recursos mais simples, apreciados pelos professores que não valorizam tanto o uso da alta tecnologia nas suas aulas, como transparências para uso do retroprojeto, tela nas salas de aula e um funcionário para tirar fotocópia das provas para os alunos (PIB1).

[E quanto à estrutura em geral, aqui, nesta universidade?] De uma forma geral é boa. É boa. De uma forma geral é boa. O que eu estou falando é bem simples. Eu não estou falando nada... até porque eu sou jurássica, não estou falando de *high tech*, coisas bem simples. É você ter diário, que sua prova, agora minha prova é grande, tá aqui, eu posso te mostrar, é uma prova que tem 3 páginas, que eu entrego aqui com uma semana de antecedência, eles vão fazer a fotocópia, tá tudo dentro, há uma organização do envelope, uma folha de prova. Se eu quiser um retro, não tô nem falando de data-show, tem data-show também, mas eu pouco uso porque eu sou jurássica, mas tela tem em todas as salas, transparências uso muitas, sobretudo pra trabalhar com eles, eu uso muito transparências, então, eu tenho retro (PIB1).

## **2. O Trabalho Docente nas Licenciaturas.**

### **Trabalho simples e trabalho complexo: conceituação.**

Os professores da IB entendem que o trabalho docente não é um trabalho simples, na medida em que não é um trabalho superficial, sem um aprofundamento da realidade, sem uma reflexão filosófica (CIB1). Ao contrário, é um trabalho complexo e essa complexidade se apresenta sob vários aspectos.

O trabalho docente envolve *múltiplas mediações*. São “mediações de distintas naturezas”, no campo da didática, no campo da política, mediações de classe social, étnicas, religiosas, que “vão mediar o fazer pedagógico na sala de aula”. (PIB1).

Então, nesse sentido, eu tenho que é complexo, sim. É ficar atento, e mesmo ficando atento não significa que você de repente não vai magoar alguém, né. E se meu objetivo maior é a aprendizagem desse aluno, eu tenho que olhar isso (PIB1).

A complexidade do trabalho docente também diz respeito à própria relação de trabalho, que envolve mediações de ordem pessoal e institucional. O professor busca conciliar sua concepção de trabalho e as demandas de um contexto político mais amplo, presentes nas “regras” da instituição em que trabalha (PIB2).

A complexidade se dá nessa busca de: é claro que eu estou numa instituição e tenho que corresponder ao que ela deseja, mas, por outro lado, também não vou abrir mão daquilo que eu busco, da forma como eu entendo a docência (PIB2).

O trabalho do educador é considerado “muito complexo”, um trabalho que “nunca” será simples, pois representa acúmulo de estudo, leitura, e exige atualização permanente, além do exercício pedagógico de “transpor” para o nível de entendimento dos alunos um conteúdo “extremamente difícil de ser acessado” (CIB3).

A complexidade está em você ter uma visão do conteúdo que você estuda, né, só aí você já dedicou pelo menos no mínimo oito anos sua vida, que é uma graduação, um mestrado, e isso significa que você acumulou leitura, que você está atualizado, buscando uma atualização permanente, né. Além de tudo isso, você tem que fazer um exercício, que é o exercício pedagógico de transpor aquele conteúdo extremamente difícil de ser acessado para o nível dos alunos que você está especializando (CIB3).

Há professor, entretanto, que não vê tanta complexidade nesse trabalho, embora o considere complexo. Para realizar um trabalho complexo, basta ao docente manter-se atualizado e conduzir bem o seu fazer pedagógico.

O trabalho do professor é complexo sim: porque ele precisa estar atualizado, ele precisa dominar um conteúdo, não que ele tem que saber mais que o aluno, né, mas alguma coisa ele precisa saber mais do que o aluno, sim. Ele precisa ler, ele precisa acompanhar as discussões, ele precisa dar uma boa aula. O aluno precisa sentir que aquilo acrescentou para a formação dele. O professor precisa avaliar bem o aluno (CIB2).

Levar o aluno a “pensar” (CIB1) e a ter uma co-participação no conhecimento produzido na sala de aula também é identificado como elemento de um trabalho docente complexo.

O trabalho complexo vai fazer o aluno pensar, né. É aquele trabalho que você vai dar pro aluno a participação na construção da sala de aula, o aluno vai ser responsável pela produção do conhecimento junto com o professor, ali. Você vincular a disciplina a projetos. Isso é complexo. Aceitar desafios” (CIB1).

### **Trabalho docente nas Licenciaturas: tendência à simplificação?**

É característica da instituição privada não estabelecer junto ao seu quadro docente uma relação de exclusividade, o que leva o professor a procurar outros vínculos, sobretudo, com outras instituições privadas. Assim, o professor tende a assumir uma carga horária de trabalho grande e distribuída em várias instituições, uma carga horária “picada” (CIB3). Esse fato acaba exigindo que o professor seja mais “generalista” do que especialista, para atender à diversidade das demandas do mercado de trabalho, o que não acontece na pública, onde o professor trabalha por “grandes áreas” (idem).

O mercado *não respeita a especialização* do professor. Essa afirmação vem do coordenador CIB3, com experiência de trabalho em diversas instituições privadas. Diferente da visão de especialista, a demanda do mercado é de um professor com uma “visão mais holística” da sua área de formação, o que exige permanente estudo, muita dedicação e uma rápida readaptação à demanda da instituição. Tal demanda nem sempre é atendida de forma adequada, pois dependerá das condições particulares e de trabalho de cada professor. E, nesse sentido, o trabalho docente pode ser simples ou complexo.

Trabalho complexo. Estou avaliando o meu trabalho, né. Bom, claro que a gente que é professor universitário, que se você não está com uma vinculação pública você acaba tendo algumas vinculações privadas, né, até pela questão da segurança mesmo profissional, o professor tende a ter uma carga horária de trabalho grande e distribuída em várias instituições. E, além dessa questão da construção de uma carga horária picada (...) eu já trabalhei com geografia política, eu já trabalhei com geografia regional, já trabalhei com geografia da população, já trabalhei... entendeu? Então, quer dizer, diferente daquela visão, vamos dizer assim, de especialista, né, eu criei uma visão mais holística, na área da formação das humanas, e isso demandou muito estudo, muita dedicação. Agora, falando por mim, eu sou uma pessoa estudiosa, não querendo me gabar, e sou incapaz de conduzir um curso sem estar preparada, sem prepará-lo bem, entendeu? (CIB3).

Outro aspecto da dificuldade enfrentada pelo professor para realizar um trabalho complexo é o fato das instituições privadas serem voltadas, eminentemente, para o ensino. O professor se ressentido de um regime de trabalho que preveja um *tempo de dedicação à pesquisa*. Para o professor que se empenha em manter a qualidade do trabalho, o tempo que agora despense no estudo se reverte em prejuízo. Há uma sobrecarga de trabalho para esse professor.

Eu ainda continuo vendo com bons olhos quando você faz o programa, né, de uma dedicação maior, com ampliação da possibilidade de pesquisa, com ampliação de, né, que isso forja você a quê? você conduzir as pessoas para fazer a área de especialização também, de uma certa maneira. Agora, eu perco, eu perco sim, ao invés de estar

estudando reforma agrária eu podia estar escrevendo um artigo para publicação, na minha área. Entendeu? Esse tempo, né, esse tempo dedicado, no meu caso, ao estudo - não vou para uma aula sem a preocupação com a qualidade do trabalho - eu tenho prejuízo. Eu tenho ganhos e tenho prejuízos, né, assim, dos dois lados (CIB3).

O professor sabe que é da natureza do trabalho docente ser complexo, mas nem sempre está seguro de conseguir realizá-lo. Ao fazer esforços nesse sentido, procura valorizar sua aula e o aluno, mantendo uma *relação dialógica* em sala de aula (PIB1).

Eu tento realizar um trabalho complexo. Eu tento. Eu tento realizar. Eu sei que a natureza dele é [ser] complexo, agora, se eu dou conta... Eu tento, tento. Tento, quando eu não banalizo a sala de aula. Tento quando eu não banalizo a pergunta do aluno, por mais simplória que seja. E tento valorizar a auto-estima desse aluno, que eu acho, de uma forma geral, a auto-estima desse aluno está muito por baixo. Então eu tento a complexidade de ver: que aluno é esse? De onde vem esse aluno? (...). Eu falei: o aluno tem o direito de fazer qualquer pergunta quando ele não entender. Tem que fazer a mim, não é à fita. Este espaço não é on-line. É presencial. E se eu não souber, eu vou pesquisar, mas você tem o direito de fazer sua pergunta. Então, eu tento (PIB1).

O sentido de simplificação do trabalho docente não é o mesmo para todos os professores da IB entrevistados. Da mesma forma, o significado da grande reestruturação promovida pela IB não é o mesmo para todos, sob o ponto de vista da sua repercussão no trabalho dos professores.

As mudanças empreendidas na instituição, segundo o professor PIB2, não tiveram como consequência a simplificação do trabalho docente, ao contrário, tornaram-no “mais complexo”. O professor também terá que se reestruturar, buscar estratégias para não abrir mão do seu projeto e, ao mesmo tempo, dar conta das alterações estruturais na instituição, das novas condições de trabalho. É esse *compromisso* do professor com a qualidade do trabalho, *apesar das adversidades* criadas na instituição, que faz desse trabalho um trabalho mais complexo.

Eu vejo exatamente como tornar mais complexo. Por quê? Porque, na verdade, o professor está ali e tem compromisso com o que ele faz. Ele se vê diante de um conteúdo enorme. E se vê diante de um tempo pequeno e ele vai ter que criar estratégias para conseguir desenvolver a qualidade que ele deseja, naquele tempo reduzido (PIB2).

Entretanto, o trabalho docente não depende só do compromisso e desejo do professor em realizar um bom trabalho. Nesse processo é igualmente essencial a presença do aluno. E quem é o aluno da instituição privada? Qual é a sua participação nesse processo?

Na concepção do coordenador CIB1, o mundo pede um trabalho docente com aprofundamento de temas mais complexos, mas o aluno da instituição privada, em geral, é como uma “âncora” que limita o trabalho do professor. Contudo, essa é uma realidade com a qual o

professor tem que conviver e, por isso, é orientado na IB a trabalhar com ”referência média” (CIB1). Trata-se, nesse caso, de buscar um ponto de equilíbrio: “não tender ao fraco e nem criar uma complexidade que esconde a turma”.

Aí, você está lidando com uma realidade de um aluno, com uma parte significativa dos alunos muito fraca. Esse segmento ou há de sair da universidade ou há de encontrar salvação se se esforçar. Eles não vão poder seguir... esse aluno não, esse aluno puxa a aula para baixo! esse aluno puxa a aula para baixo! O bom aluno puxa a aula para cima. Eu estava lhe dizendo que hoje o mundo é mais complexo, as informações são mais fáceis, não tem como simplificar, mas, no entanto, que existe uma gama de alunos, uma significativa parcela de alunos fracos, que não permitem você aprofundar, trabalhar a complexidade ideal. São altamente reprovados, alijados, marginalizados. E aí o professor, ele tem a orientação de encontrar um ponto: de não atender ao fraco e de nem criar uma complexidade que esconde a turma (CIB1).

Segundo esse entendimento, não estaria nesse fato havendo uma tendência à simplificação do trabalho docente, na medida em que a universidade privada “sempre” trabalhou com aluno “mais fraco” e numa perspectiva de “resgate”, “inclusão”, ciente de que uma parcela não chegará a concluir o curso.

## II

### A Valorização da Força de Trabalho Docente nas Licenciaturas da IB

#### 1. As Relações de Trabalho nas Licenciaturas

##### 1.1. O vínculo institucional e a seleção de professores.

##### **O mérito da carteira assinada e o peso das referências internas.**

Parece que o cumprimento de lei trabalhista, no Brasil, tornou-se um diferencial no mercado da educação privada. O vínculo da Instituição B com o professor é estabelecido por meio de *contrato de trabalho com carteira assinada*, uma exigência da própria instituição, pois o professor “não entra em sala de aula sem antes passar pelo RH” (PIB1). Esse é considerado um “mérito” da IB, exaltado por todos os professores entrevistados, em oposição às relações de trabalho em outras instituições privadas, mesmo as mais renomadas. Nestas, apenas uma minoria - os professores mais conceituados - tem a situação regulamentada, pois a maioria trabalha com contrato precário, sem carteira assinada, renovado ano a ano.

A contratação de professores passa por um processo de *seleção interna e externa*. Não existe concurso e os professores são contratados apenas via “banco de currículo”, quando é uma

contratação externa, e via “banco de homologados”, quando é contratação interna. A universidade dá prioridade para o aproveitamento do professor “da casa”, por isso, o coordenador só pode ir ao banco digital buscar um professor para fazer uma contratação quando não encontrar alguém “competente” da própria instituição. Os coordenadores têm o poder de veto e de homologação de professores para contratar.

Desde 2004, segundo o coordenador CIB1, a instituição só contrata “via banco de currículo” e para isso, todas as segundas-feiras, há o “compromisso” de receber candidatos para entrevista<sup>126</sup>. Quando há carência numa vaga ou numa disciplina, o coordenador recorre ao banco de dados. Entretanto, as *referências internas* têm um peso maior na contratação de docentes.

Existe na universidade um “banco de homologados” composto de professores com referência interna na instituição, ao qual recorrem os coordenadores, em primeiro lugar, quando precisam contratar um professor. Segundo o coordenador do curso de Geografia, embora a instituição tenha um quadro de docentes da universidade, sempre é feita uma avaliação do currículo. .

Os professores do curso de Pedagogia, de acordo com o coordenador do curso, em geral, trabalham em outras licenciaturas. Se o professor estiver habilitado pela sua formação a dar uma determinada disciplina e se for homologado pelo coordenador geral do curso, ele pode trabalhar com essa disciplina em qualquer unidade. Segundo o coordenador, o curso de Pedagogia tem no seu quadro “um corpo duro” de professores, mas também tem professores que trabalham em outros cursos como, por exemplo, nos cursos de Psicologia, História, Letras, Matemática etc. Será homologado se ele tiver “aderência” àquela disciplina e, se possível, que tenha uma experiência de docência, seja licenciado, ou tenha uma pós-graduação na área da educação.

---

<sup>126</sup> Segundo o coordenador do curso de Biologia, a instituição recebe, semanalmente, dois professores para entrevista. O coordenador recebe o currículo, observa se o candidato tem “nível” para dar aula, verifica as disciplinas de “aderência” do professor - a qualificação na respectiva área do conhecimento - e essas informações vão para um “banco de dados”. Quando há carência de professor, o coordenador recorre a esse banco e promove uma seleção com os candidatos compatíveis com a respectiva vaga ou disciplina. A seleção consta de uma aula teórica, de 20 a 30 minutos, usando quadro branco e caneta pilot, o único recurso que pode ser utilizado. Há liberdade de escolha do tema pelo candidato, mas esse procedimento está sendo repensado pela coordenação.

## **O peso da formação docente na contratação de professores.**

### **O ecletismo da área pedagógica.**

A instituição afirma cumprir a exigência legal<sup>127</sup> de constituir seu quadro docente com 1/3 de mestres e doutores. Segundo o coordenador de Ciências Biológicas, em geral, ultrapassa esse quantitativo, sobretudo nessa área, cujo curso possui apenas dois ou três especialistas. Contudo, essa não é a realidade do quadro docente da área pedagógica das licenciaturas.

Nas licenciaturas, a área pedagógica da instituição é mais “ecclética” (CIB1) do que as áreas específicas. Além do mestrado, é valorizada na contratação de professores a *experiência* no mercado de trabalho. A especialização, ao contrário, não tem valor de mercado. Segundo o coordenador CIB1, atualmente, a especialização não garante entrada na universidade.

Na área pedagógica, tem gente muito boa, mas, veja, a área pedagógica é mais eclética. Veja, essa que organizou o evento ela não tem mestrado, mas já é uma senhora, com muita experiência, foi diretora de escola, então, contribui muito. É aquela história, professor não tem mestrado, eu só vou contratar um cara sem mestrado se ele tiver mercado por trás, se ele veio do mercado. Não tenho que contratar um especialista. Hoje em dia, especialista não garante entrada na universidade, não garante não, não dá direito: “Ah, tem só especialização! Não interessa.”. Ou você tem que ser um cara com vida acadêmica, com mestrado, ou você tem que ser um cara de mercado, o cara que está fazendo, com experiência (CIB1).

A maior preocupação da IB é com o “perfil” (CIB3) dos docentes. Quando há necessidade de contratar professores, não há uma determinação no sentido de que sejam mestres ou doutores, na medida em que a instituição já teria atingido o mínimo necessário exigido por lei.

A casa ela tem que ter um percentual mínimo de doutores, né, mas a gente não faz uma... “Ah, vamos escolher um mestre ou doutor”. Depende do perfil (...). A [IB] não tem problema nenhum, vamos dizer assim, da qualificação do quadro docente. Acho que hoje a gente está afinado com isso (CIB3).

Outro dado significativo é que, na área pedagógica das licenciaturas, a grande parte dos professores não se dedica à pesquisa.<sup>128</sup> No curso de licenciatura em Ciências Biológicas, na avaliação do seu coordenador, predomina na área pedagógica o professor não pesquisador, havendo, talvez, em torno de 40% dos docentes com “tendências” de pesquisa.

<sup>127</sup> A LDB, Lei nº 9394/96, no seu artigo 52, determinou, no mínimo, 1/3 de docentes com doutorado e mestrado e 1/3 de professores em regime de tempo integral nas universidades e estabeleceu um período de oito anos para que as instituições se adequassem a essas exigências.

<sup>128</sup> Cabe lembrar que, para se credenciar como universidade, a instituição precisa desenvolver as três dimensões da educação superior: ensino, pesquisa e extensão.

Ao contrário das licenciaturas, em geral, o curso de Pedagogia, segundo o seu coordenador, é constituído fundamentalmente de mestres e doutores. São poucos os especialistas, boa parte fazendo o mestrado, e não há graduados trabalhando no curso.

## **1.2. O regime de trabalho na instituição.**

### **Implicações do *caráter mercantil* da instituição na *organização* do trabalho docente.**

A grande maioria dos professores na Instituição B trabalha em regime de hora-aula, denominado *horista*, e poucos professores trabalham em regime de *tempo integral* (CIB2). Dentre estes, estão os coordenadores gerais dos cursos, pois acumulam exigências do MEC para esse regime de trabalho: ter mais de 20h com mais 50% de sala de aula (CIB1).

A gente tem aquele professor que, por exemplo, está na casa e ministra 4h aulas (...) o vínculo é igual, a carga horária ainda não... ou ele não tem interesse, ou ele está vinculado a outra instituição, ou ele, né, a disciplina dele é muito específica... Ele pode chegar a dar uma ... e chegar a 40. Mas, qual é a perspectiva, a orientação do MEC? A orientação do MEC é que o professor tenha até 20h em sala de aula e as outras 20h sejam complementadas com pesquisa, atividades técnico- administrativas, ou... enfim, orientação, né, tem outras, extensão... A orientação do MEC é que haja uma diversificação (CIB3).

O MEC exige que as universidades tenham um mínimo de 33% dos professores em regime de tempo integral, no entanto, a Instituição B, até 2007, ainda não havia atingido esse percentual, chegando apenas a 23%, segundo informe do coordenador CIB2. Determinada a cumprir aquele mínimo, a instituição criou um *Programa de Tempo Integral*, com a meta de chegar, ainda naquele ano, a cerca de 1000 professores em regime de TI, com 20h de carga horária em sala de aula e o restante em outras atividades. Para atender a esse objetivo a IB instituiu, entre outras, a função de professor assistente da coordenação, com atividades diversas, além da sala de aula.

Nós criamos um programa de tempo integral e nós estamos atribuindo aos professores, além da carga na sala de aula, e essa carga, né, não pode superar 20h, que ele tenha então o restante da carga com outras atividades, né. Então, são essas aí, por exemplo, alguém que vai cuidar do curso, assistente da coordenação, ele vai fazer iniciação científica, ele vai orientar os alunos, ele vai trabalhar com as atividades complementares, então, desse total de 3000 e tantos professores, então nós vamos ter 1000 professores, já temos quase, que vão estar nesse programa de tempo integral. Isso tem um peso tremendo, porque a universidade privada ela só vive das mensalidades. É bem verdade que a [IB] hoje é uma empresa com o capital aberto (CIB2).



Dessa forma, a IB procurou *com uma única medida (programa TI) conciliar o cumprimento de duas exigências legais e contornar as lacunas acadêmicas deixadas pela extinção da coordenação de curso nos campi*. As exigências legais dizem respeito à destinação de 1/3 de professores em regime de tempo integral (LDB) e ao cumprimento das 200 h de atividades acadêmico-científico-culturais como parte da carga horária prevista para as licenciaturas (Resolução CNE/CP2/2002).

Trata-se, a nosso ver, de uma estratégia que pode passar despercebida, se não for levado em conta o *discurso oficial* da IB, que se reportava a *um retorno do antigo cargo de coordenador de curso por campus, em 2007, como resultado de uma avaliação institucional da ineficácia da mudança na organização do trabalho promovida, no ano anterior, pela instituição*. O argumento se baseava no fato real de que, com a extinção desse cargo, o trabalho acadêmico se ressentiu. Afinal, a instituição funcionava com o coordenador geral de cada curso, que corresponderia a um diretor de faculdade, e vários coordenadores de curso, em cada campus. Com essa organização, os cursos tinham vários coordenadores para acompanhar e articular as atividades, o que seria, propriamente, um trabalho de coordenação acadêmica. Esse argumento, entretanto, não se aliou a uma realidade concreta, como veremos ao longo desta exposição.

Com o programa de professor de tempo integral agora a gente está de novo com o professor que fica dedicado ao campus, né (...). Teve um momento em que a instituição ela trabalhou com um coordenador geral e vários de campus. Então, ele firmou para o geral só e o funcionamento não se demonstrou eficaz e tal. É impossível para estar atendendo às demandas e tal (...) ficava, vamos dizer, não que não desse conta, né, mas ficava difícil. E acompanhar as atividades pedagógicas e promover atividades complementares, com as palestras, em cada campus. Então aí a gente optou, felizmente, a universidade optou por retomar, esse ano (CIB3).

Outro argumento utilizado pela instituição para defesa da ampliação do quadro de professores TI é o do *fortalecimento do vínculo* dos professores com a instituição.

A instituição ela está com um fluxograma de tempo integral. Justamente vai estimular o professor a ampliar sua carga horária na instituição. Isso é ótimo, né, porque a gente ganha pontuação, o professor fica mais... demonstra confiança no vínculo (CIB3).

Apesar de toda essa argumentação institucional tender a afirmar o fortalecimento do trabalho acadêmico e do vínculo institucional docente, pode-se apreender outro argumento difuso nessa argumentação que expõe o caráter mercantil próprio a uma instituição privada com fins lucrativos.

### **O argumento de mercado.**

#### **A lógica mercantil: como conciliar aumento do quantitativo de professores TI, ampliação de gastos e lucro para a instituição.**

Face à intenção propalada pela Instituição B de aumentar o quantitativo de professores TI e considerando que as medidas para atingir essa meta significam a ampliação de gastos, como conciliar essas duas questões, tendo em vista que o lucro é o objetivo final dessa instituição?

Ao mudar o seu caráter institucional para instituição com fins lucrativos, a IB assumiu, declaradamente, sua vocação. Essa decisão foi acompanhada de procedimentos fiscais e administrativos com vistas a “prepará-la” para a entrada no mercado financeiro, com a comercialização das suas ações na Bolsa de Valores. *A opção pelo capital aberto deixa explícita a subsunção dessa empresa educativa à reprodução ampliada do capital, agora, sob a égide do mercado financeiro.*

Na medida em que a IB necessita apresentar condições favoráveis à obtenção de lucro e à sua atividade-fim, o Programa de Tempo Integral na instituição vem acompanhado de uma *lógica mercantil*, segundo a qual é “*muito mais lucrativo*” um *tempo maior de dedicação* do professor à universidade, pois evita “gastos trabalhistas, individualizados, tão grandes”, do que ter uma grande quantidade de professores com uma dedicação pequena (CIB3).

O que que é melhor? O que que é melhor: você ter professores em tempo integral (...) você ter professores que se dediquem mais tempo na casa ou você ter muitos professores? Um número grande de professores com uma dedicação maior ou muitos professores com uma dedicação pequena? Imagina, em termos de custos, né, isso raciocinando, vamos dizer assim, como administradora que visa o lucro etc e tal, você fazer um programa para dedicação de um tempo maior é muito mais lucrativo, você não tem gastos trabalhistas, individualizados, né, tão grandes, entendeu? É uma lógica. Atende à lógica empresarial e atende à lógica pedagógica (CIB3).

A realidade prática, contudo, mostra que o Programa de Tempo Integral desenvolvido na instituição não parece se constituir numa consistente opção de trabalho para o professor, se considerada a *relação carga horária-carga de trabalho*.

O professor de “Estágio de Prática de Ensino” de Biologia, por exemplo, é considerado professor de TI porque também é o coordenador de atividades complementares do curso. Esse professor tem como atribuições organizar palestras, mesas redondas, eventos, do curso e dos vários campi, e, como coordenador dessas atividades acadêmicas complementares, recebe por essa atividade o equivalente a 6h de trabalho. Ao professor responsável pelo Programa de

Iniciação Científica desse curso, que atinge apenas um professor por campus, é “paga uma carga pequena” (CIB1).

### 1.3. O salário.

#### O valor do professor expresso no salário.

A *base de cálculo* do salário dos professores, na Instituição B, é o valor da *hora-aula* - um piso definido regionalmente pelo sindicato das instituições privadas. Esse valor serve para o cálculo do salário de um professor regente, quanto o de um coordenador. O que irá determinar o montante do salário é a carga horária do professor, acrescida dos valores correspondentes a direitos legais e pessoais.

A gente não trabalha hora cheia, né, é hora-aula. (...) Depende da carga horária que ele possui (...). O valor não sei dizer atualmente quanto é que está, mas além da hora-aula a gente tem repouso semanal remunerado. Essa hora-aula vai ser acrescida, se você tiver o salário família vai ter o dependente, vai ser acrescida se você tiver a titulação, dependendo da tua titulação, dependendo do tempo de casa (...). Tem uma base. A base normalmente é um piso, é o piso definido regionalmente, né (CIB3).

Quanto vale um professor regente? O valor da hora-aula na Instituição B é baseado numa “escala de valores”, em que a base é o *professor auxiliar*, o professor em início de carreira, classificado em auxiliar 1, 2 e 3. O valor da hora-aula de um professor auxiliar, em 2007, era de R\$ 29,81, segundo um professor da IB ligado ao sindicato, e a maioria dos professores da instituição se enquadrava nessa categoria (CIB1; CIB2). O valor da hora-aula de um professor doutor era de R\$34,00 (CIB2).

Quanto vale um professor coordenador? A base de cálculo do salário do coordenador geral de um curso é de 10 horas-aula (CIB3). O cálculo também leva em conta o número de turmas, o número de horas, a titulação. Segundo o coordenador CIB3, “chega até 40 [hora-aula], e se ele tiver um número maior de campus, com um número de alunos, então, tem todo um cálculo administrativo que é feito e ele ainda tem um *plus*”, além do valor da titulação e dos adicionais por tempo de serviço na instituição. Contudo, a forma como é calculado o próprio salário é de difícil apreensão pelos professores.

É muito confuso isso. Eu recebo por hora-aula, mas as minhas 20h são consideradas à parte. Tem um cálculo para fazer as 20h que é proporcional ao cálculo da hora-aula do professor, mas não é a mesma hora-aula. É diferente. Mas eu não consigo te explicar direitinho. Eu não consigo te responder isso. Funciona com a particularidade da universidade. Eu acho que cada instituição vai ter a sua solução e não tenho a menor idéia, se você me perguntar quanto eu ganho também não sei, porque cada vez é uma

coisa diferente, tudo é regular, direitinho, mas eu não sei, como a gente muda a nossa carga horária, não tem desconto de imposto sindical?, não tem desconto disso? (...). Eu já não sei mais quanto eu ganho! Eu sou péssimo para te falar de valores. Eu não sei quanto é o valor da hora-aula (CIB1).

### **A política salarial da instituição e o mercado financeiro.**

Não há na instituição um sistema de progressão funcional. No lugar de normas objetivas de enquadramento, há uma política de vincular “algumas migrações” à disponibilidade financeira da universidade, segundo critérios de desempenho e tempo de serviço dos professores.

Existe uma avaliação docente, feita pelos alunos, pelos coordenadores. Existe um sistema de avaliação muito bom na universidade. E esse sistema de avaliação, conjugado com o tempo de serviço dele, remete a algumas migrações nessa escala, proporcional àquilo que a universidade está podendo financeiramente arcar. Então, é irregular, você nunca sabe quando você vai mudar de grau (CIB1).

Seria uma estratégia institucional de não comprometimento com uma medida que envolveria ônus financeiro? Criar um plano de enquadramento salarial seria assumir um compromisso e criar uma expectativa de gastos que a instituição não estaria interessada em assumir, num momento de mutação do seu capital. Era hora de sanear a empresa para fazê-la lucrativa aos olhos dos investidores. Essa é uma visão que permeia o discurso oficial. Segundo um dos coordenadores, “existe uma boa intenção de fazer a coisa acontecer” e “manifestaram o desejo de, em pouco tempo, ter uma solução para esse enquadramento” (CIB1).

Ela é uma empresa hoje com ação. Então, ela tem que dar satisfação para os investidores. Isso aí, quer dizer, tem o lado bom e o lado ruim. O lado ruim é que você tem que satisfazer (...) a parte financeira, que dizer, não se preocupar só com a parte acadêmica, tem que ter saúde financeira porque senão os investidores vão embora e quebra tudo. Então, quer dizer, eu acho que por conta disso, também, questão financeira, a universidade ainda não cristalizou essa solução. Mas que existe uma boa intenção de fazer a coisa acontecer, existe (...) manifestaram o desejo de, em pouco tempo, ter uma solução para esse enquadramento (CIB1).

A universidade-empresa, com ações na bolsa de valores, passa a ter como prioridade satisfazer os seus investidores. As necessidades acadêmicas da instituição ficam, assim, em segundo plano e sua *política salarial dependente do mercado financeiro*.

### **2. A Problemática das Licenciaturas na Instituição B.**

Os cursos da Instituição B tinham a duração de 4 anos, licenciatura e bacharelado juntos. Com a nova legislação das licenciaturas, a IB optou pela mudança dos cursos para 3 anos, conforme possibilita a Resolução CNE/CP 2/2002. Para isso, precisou fazer uma série de ajustes

na sua estrutura curricular. Com o argumento de que estaria atendendo ao estabelecido pelo MEC, no sentido de que a licenciatura tivesse uma identidade própria, não fosse um simples apêndice do bacharelado, a IB estruturou seus cursos, buscando “conciliar” licenciatura e bacharelado nos campi onde são oferecidos os dois cursos. Nesse caso, a duração da licenciatura passou para seis períodos e a do bacharelado para oito semestres: do primeiro ao sexto é licenciatura; o sétimo e oitavo são destinados ao bacharelado, embora a matrícula seja específica para cada curso.

À exceção das pedagógicas, todas as disciplinas das licenciaturas são comuns ao bacharelado. Entretanto, na prática, foi invertida a relação anterior do chamado 3 + 1 (três anos de bacharelado e mais um de licenciatura) para três anos de licenciatura e mais um ano de bacharelado. Na realidade, a licenciatura se assemelha a um apêndice do bacharelado, ou, talvez, um *2 em 1*, pois o curso manteve a perspectiva de uma carga horária comum voltada, sobretudo, para o bacharelado e “anexando matérias pedagógicas” (CIB1). Afinal, segundo um coordenador, “você não pode formar um cara com uma carga medíocre no bacharelado!”.

Outra solução encontrada pela IB para equacionar o problema de conciliar a nova estrutura curricular com resultados financeiros foi destinar, apenas, 80h de atividade complementar para cada curso e não as 200h estipuladas na referida Resolução, o que, segundo a mesma fonte, está sendo seguido por todas as IES privadas. A nova estrutura da IB envolve, assim, questões mais complexas do que mostram as aparências.

### **Nova legislação aquece o mercado do ensino.**

#### **Competir é a “alma do negócio”.**

Pode-se apreender nessa nova estruturação das licenciaturas que a nova legislação acaba, de certa forma, alimentando o mercado educacional. Se o MEC admite a possibilidade de duração do curso de licenciatura em três anos, essa é uma resolução que “cai como uma luva” para o mercado da educação.

Quando o MEC mandou mudar para isso, para uma realidade "que a licenciatura tivesse identidade própria; não fosse um apêndice do bacharelado; que a licenciatura tivesse essa carga toda; e podia ter três anos", a universidade mandou ter três anos. Aí, com a resolução institucional, todas as licenciaturas vão ter três anos. Até por causa do mercado, os outros vão botar três anos, se a gente botar 3 anos e meio, não vai ter aluno pra gente. Entendeu? (CIB1).

O princípio da concorrência, que vige entre as instituições privadas, impele à universalização do tempo mínimo de duração das licenciaturas previsto pelo MEC. Segundo as leis de mercado, competitividade é um fator determinante do sucesso das empresas e, com essa perspectiva, a IB organizou seus cursos de licenciatura em três anos, para não ficar “em desvantagem” frente às demais instituições privadas, considerando a demanda por cursos mais curtos.

A minha proposta original era três anos e meio, quando ela saiu. Eu falei: -"vou botar pra três anos e meio." – “Não vai botar pra 3 anos e meio.” – “Por quê?” – “Senão a gente não vai ter como competir.” É a visão do mercado, né. Isso, na época, ainda era filantrópica. Eu falei: “Entendo”. E eles estavam com a razão, tá. Todo mundo botou para três anos. Seu eu ficasse com três anos e meio, eu ia estar ficando em desvantagem no desejo do aluno de estudar com a gente. Ele ia fazer mais rápido noutro lugar. Então, a universidade estava certa. Aí, eu passei para três anos. Todas as matérias que estão aqui são as mesmas do bacharelado, à exceção das pedagógicas (CIB1).

Para “conciliar” a mudança curricular e o interesse financeiro, a instituição buscou algumas estratégias que revelam o quanto sua dimensão de mercado se sobrepôs à dimensão acadêmica.

Quando o curso de licenciatura da IB era junto com o do bacharelado e tinha a duração de quatro anos, havia menos disciplinas pedagógicas e o tempo de estágio era menor do que o previsto para o novo currículo. Como, então, conciliar uma licenciatura com mais carga pedagógica, com prática curricular e um tempo menor de duração? A “solução” encontrada pela IB foi adotar algumas estratégias que deixam entrever a lógica do capital se impondo na organização dos cursos de licenciatura.

### **A lógica do capital na reestruturação curricular da Instituição B.**

#### **A solução do problema de conciliar organização curricular e finanças.**

A opção da IB em organizar as licenciaturas em três anos, se pretendia obter lucro com essa medida, gerou, por outro lado, um problema de ordem financeira. Para manter na mesma turma alunos de licenciatura e bacharelado, em menos tempo de curso, segundo a interpretação da IB sobre a nova legislação, teria que haver prejuízo no conteúdo do bacharelado em benefício da licenciatura, o que seria inadmissível e, portanto, teria que haver um desmembramento das turmas, o que, por sua vez, seria financeiramente “inaceitável” para a universidade. Teria que

haver uma separação dos alunos e uma divisão do corpo docente, algumas turmas ficariam mais vazias. A solução encontrada, então, foi os cursos permanecerem juntos.

São nove as matérias pedagógicas: 6 mais 3 de estágio (...). Se você ler os documentos do MEC está lá escrito no parecer 21, "Não queremos formar biólogos, queremos formar professores de biologia; não queremos formar físicos, queremos formar professores de física; não queremos formar matemáticos...". Quer dizer, o que que eles estão dizendo? Que a área do saber do curso tinha que ser diminuída em virtude da área do saber pedagógico. Era isso que eles queriam. Só que não tinha como fazer isso. Não tínhamos como fazer isso. Porque se eu diminuo aqui, eu ia criar, vamos supor, uma [matéria x] com a carga pequena, eu ia ter que separar o meu aluno de licenciatura fazendo uma [matéria x] do meu aluno de bacharelado fazendo outra. Eu ia dividir o meu corpo docente, ia ter turmas vazias e isso financeiramente é inaceitável para a universidade. Então, todo mundo tem que estar junto! (CIB1).

A interpretação da IB acerca da nova legislação que rege as licenciaturas se adéqua aos interesses particulares da instituição. Considerando que os cursos de licenciatura e bacharelado não são integrados na IB, a universidade investe internamente na mudança de curso pelos alunos. A opção inicial de, aproximadamente, 80% dos alunos pelo bacharelado, chega a ser revertida para 60% de matrículas na licenciatura (CIB1), com a possibilidade de, ao final deste curso, os alunos retornarem para a conclusão do bacharelado, matriculando-se nas disciplinas específicas desse curso.

Faz vestibular, ele faz opção por uma das duas. Não tem como ele entrar integrado. A universidade não admite, porque a universidade interpretou que o MEC queria isso. Eu interpreto diferente. Eu acho que o MEC não queria que o aluno não pudesse estar matriculado nos dois ao mesmo tempo, mas a universidade entendeu assim, decidiu que ia ser separado. Então, não existe o curso junto (CIB1).

Mas o que leva os alunos a não optarem pelas licenciaturas, ao entrarem na universidade? O entendimento do coordenador do curso de Ciências Biológicas, por exemplo, é o de que os alunos "não querem dar aula", a maioria quer ser pesquisador, têm "paixão" pelo trabalho de pesquisa, além de acharem que a licenciatura é "um fardo" e cada vez "mais oneroso". A Instituição B cobra por disciplina, então, se o aluno quiser cursar licenciatura, o curso sairá mais caro. Não seria esse aspecto da questão, ou seja, o fato de o curso de licenciatura ter maior retorno financeiro do que o do bacharelado, uma explicação possível para todo esse investimento da IB na inversão curricular?

O aluno consegue ser convencido a migrar para o curso de licenciatura, segundo o coordenador de Biologia, com "um grande argumento" de mercado de trabalho, que é o de que o

aluno, ao se formar apenas bacharel, estará “abrindo mão”, no mercado de trabalho, de biólogo na sala de aula.

Considerando que o grande núcleo do curso é comum, há uma preocupação em não “desqualificar” a carga horária específica do bacharelado. Por outro lado, segundo o coordenador CIB1, formar um licenciado com aparência de “bacharel” é visto no mercado como um “diferencial” do curso, já que em várias instituições privadas algumas disciplinas importantes do currículo são “muito negligenciadas”.

Como eu não podia desmembrar, para manter as turmas unidas, então, não é crime nenhum você dar uma carga horária além. Crime é você estar abaixo do limite. O MEC trabalha com limites mínimos, não com limites máximos. Então, a gente acabou tendo, a gente forma o licenciado com alguma cara de bacharel porque ele tem um grau de aprofundamento em certos momentos bastante interessante. Isso é ponto do curso (CIB1).

A redução do curso de licenciatura para três anos é vista de forma positiva pelo coordenador CIB3, para quem a formação num tempo mais curto é exigência dos novos tempos, pela necessidade de profissionais qualificados no mercado para atender às demandas da “evolução econômica” do país. É uma tendência geral e não só das instituições privadas. É uma exigência, inclusive, das agências de fomento à pesquisa, como a CAPES, por exemplo.

Essa redução do número de anos vem em função de uma formação num tempo mais curto, né. E a gente não vê isso só nas graduações nas particulares. Você vê isso inclusive como exigência da própria CAPES, né. Você pega os bolsistas hoje, mestrado e doutorado, né, é o quê? Dois anos e meio você tem que, é o tempo máximo de bolsa que você tem, né. Então, os cursos de doutorado, o cara ficava lá 14 anos fazendo a tese, 7 anos fazendo tese. A tendência é a redução desse tempo, né (...). A gente precisa de profissionais qualificados, né. Acho que é uma demanda da própria evolução do país, evolução econômica mesmo. (...) Vejo como positivo. Vejo como positivo (CIB3).

### **Mudanças: interconexões legais e institucionais.**

As mudanças estruturais dos cursos de licenciaturas, embora tenham um componente legal, na medida em que há uma legislação que normatiza e regula os cursos em geral, tanto no setor público quanto no privado, apresentam também uma característica fundamental, que é sua repercussão e formas de implementação, sob o ponto de vista institucional. Há de se considerar que, no caso da IB, se trata de uma instituição que visa ao lucro. A relevância desse fato e suas implicações para o trabalho docente podem ser percebidas na forma como a instituição enfrentou as mudanças previstas na legislação, face à sua própria reestruturação financeira.



Antes de abrir seu capital na Bolsa de Valores, a IB investia na sua rentabilidade, enquanto empresa do mercado educativo. Essa era a fonte do seu autofinanciamento.

Essas mudanças têm um componente que é a legislação, outro são os aspectos institucionais. A instituição aqui visa lucro. Ela não tem verba do governo estadual, da União, ela não é financiada pela Finep, ela não tem verba do CNPq, nem da Faperj, ainda que eventualmente, nos projetos de pesquisa dos professores, pode ter. Nós temos cinco programas de pós-graduação (...), enfim... Agora, veja, a universidade ela vive sem financiamento... Agora sim, agora ela lança, abre capital na bolsa, então agora ela tem uma fonte de financiamento (CIB2).

A entrada da universidade no mercado financeiro foi antecedida de uma série de medidas de ordem legal, estrutural e econômica. Foi uma mudança processual, que a cada dia apresenta novos elementos nesse movimento de financeirização do capital.

A IB foi uma instituição “filantrópica” até o momento em que se tornou possível às instituições privadas a opção por serem filantrópicas ou com fins lucrativos. Para deixar a primeira condição e assumir a segunda, foi preciso a universidade adequar-se às leis que regem as empresas, como as relacionadas a tributos, contribuições legais etc. e, por isso a IB procedeu a uma ampla reestruturação. Segundo o coordenador CIB2, foi preciso pagar “uma fortuna em impostos”, pois há uma pesada carga tributária para as empresas, no país, o que, na sua concepção, justifica as medidas tomadas na IB.

A instituição ela era filantrópica. Era filantrópica porque queria? Não, porque era obrigado. No passado, quando você criava uma instituição ela tinha que ser filantrópica. Todas as instituições tinham que ser filantrópicas. Depois o governo deixou que as pessoas optassem. E a universidade queria optar [por fins lucrativos], só que, quando viu a carga tributária... Só que ela precisava se adaptar, porque você não tem idéia de como se paga imposto nesse país, uma empresa. E a [IB] tem que pagar uma fortuna, uma fortuna de impostos. Ela teve que se adaptar, fez uma série de adaptações na sua estrutura para poder ser uma instituição com fins lucrativos, pagar todos os impostos e contribuições e ainda conseguir sobreviver. Então ela fez isso. Ela teve que se reestruturar (CIB2).

A passagem da instituição para fins lucrativos converteu-se numa reestruturação de pessoal, “enxugamento” do quadro de funcionários, redução de custos operacionais. A reestruturação atingiu os professores com demissões e perda de carga horária, pois também o currículo foi reformulado.

Eu sei que os professores sofreram nos últimos tempos. Sofreram, isso é evidente por causa dessa necessidade de redução de custos. Existem reformas no currículo que, de alguma forma, reduziram também custos operacionais. É verdade que alguns professores perderam a carga horária (...), mas enfim é a maneira que a universidade pôde se tornar

uma instituição com fins lucrativos, pagar os impostos, pagar tudo que é devido e ainda ter lucro, né (CIB2).

A IB foi a terceira instituição de ensino a abrir o capital na Bolsa de Valores. Afinal, o que leva os “serviços educacionais” a tornarem-se uma “fonte promissora” (CIB2) de renda para esse tipo de investidor?

Hoje 55% pertencem ao dono da instituição e 45% está na mão de investidores que desejam ter retorno. A [IB] foi a terceira instituição de ensino a abrir o capital na Bolsa de Valores. É incrível, ou seja, mercado financeiro, os investidores, enfim, vêem os serviços educacionais como uma fonte promissora, para haver retorno (CIB2).

Como é, para um coordenador de curso, por exemplo, trabalhar numa instituição com fins lucrativos? Certamente, trata-se de uma condição de trabalho ambígua e contraditória, pois a instituição obriga-se a apresentar resultados que possibilitem um retorno financeiro para os investidores e, ao mesmo tempo, pensar na educação, que é sua atividade-fim. Para isso, os cursos da instituição precisam se apresentar no mercado com algum diferencial. Será que coincidem os diferenciais pretendidos pela empresa e os concebidos pelo professor?

Eles querem resultado, né. E ao mesmo tempo você tem que, no meu caso, eu sou coordenador de curso, eu tenho que, não posso pensar exatamente nos investidores, eu tenho que pensar na atividade-fim que é a educação. Então, eu tenho que fazer que o curso seja um curso ágil, que seja um curso que seja atrativo, porque é preciso que os alunos que queiram estudar na universidade [IB], vejam algum diferencial aqui ou a possibilidade mesmo de estudar, né (CIB2).

Paradoxalmente, apesar de toda a clareza demonstrada pelos professores entrevistados em relação às transformações sofridas pela IB nos últimos anos, pode-se concluir que o professor da instituição, pelo seu próprio envolvimento com o trabalho, não percebe sua condição de “servidor de capital” (CIB2).

Trabalhar na [IB] é um aprendizado diário, viu? Porque é um paradoxo. Uma instituição muitas vezes é acusada de mercantilizar o ensino e eu vou dizer o seguinte: as pessoas que colocam o dinheiro aqui agora querem ter lucro, querem ter resultado. Dá dinheiro? Deve dar muito dinheiro (...). No entanto, eu digo a você, aqui a gente pode fazer um trabalho muito bom, muito bom. Eu vou dizer que a gente faz inserção de pessoas no ensino superior e no mercado de trabalho. Acho que isso é relevante (...). Mas a instituição ganha dinheiro. São as contradições. Ganhar dinheiro não é ruim, não, eu acho, mas não me cabe aqui julgar. Eu não me sinto servidor de capital, não, né, até porque como eu disse, eu tenho ampla liberdade de trabalho, ninguém me cerceia, então... (CIB2).

**O boom do setor privado de ensino.**

O crescimento da IB se deu no contexto de expansão do ensino privado no país, no final da década de 90, com a política pública, iniciada nessa época, de aumentar o número de matrículas nas universidades via ensino privado. Tomemos, a título de exemplo, o curso de Pedagogia da instituição. Em 1999, o curso possuía 200 alunos e, em menos de dez anos, teve um crescimento tal que, em 2007, estava presente em 18 campi da universidade no estado do Rio de Janeiro, com 6600 alunos (CIB2). Na época inicial, havia grande necessidade de professores. Hoje, o curso possui 340 docentes. Segundo o coordenador CIB2, muitos dos professores são antigos na instituição.

O perfil de professor que trabalha na IB não é de dedicação exclusiva. Há uma minoria com horário de tempo integral e, segundo o coordenador, embora haja intenção da instituição em aumentar esse quadro, há dificuldades, pois esses professores trabalham em outras instituições, públicas ou privadas. A maioria leciona nas instituições privadas, sendo comum na IB um professor que trabalha em duas, três, porque lá também são “horistas” (CIB2).

Em relação ao perfil de professor requerido pela instituição, no curso de Pedagogia, segundo seu coordenador, são tradicionalmente valorizadas a formação e a experiência. Dessa forma, são requisitos: que o professor tenha, no mínimo, mestrado; participe de congressos; publique; tenha experiência de sala de aula na Educação Básica; e, para trabalhar como tutor nas disciplinas *on line*, que tenha experiência em Educação à Distância. O curso de Ciências Biológicas valoriza, sobretudo, a experiência na profissão e o curso de Geografia, o perfil do professor.

**Lucro e finalidade social da instituição.**

É fato que o lucro é o resultado esperado pela instituição com fins lucrativos, mas também é fato que a busca do lucro tem limite. É preciso que a empresa cumpra sua função social. A meta do lucro numa instituição educativa estará, portanto, diretamente ligada a um desempenho do processo educativo consonante com os padrões aceitáveis pela própria sociedade, caso contrário, o lucro ficará comprometido. Esse, então, é um dilema que acompanha a empresa do campo educacional. Desse ponto de vista, a IB apregoa cumprir sua finalidade educativa, e ao mesmo tempo lucrativa, oferecendo, entre outros aspectos, um serviço de qualidade. Entretanto, o que é qualidade, sob o ponto de vista do mercado?

A qualidade pretendida pela IB, segundo o professor PIB2, está relacionada à inserção do aluno no mercado de trabalho, distinguindo-se de forma positiva por haver estudado naquela Instituição. Há, nesse sentido, a preocupação com um retorno, uma imagem social construída para o aluno da IB, um desejo de que esse aluno seja “bem sucedido” na profissão porque estudou nessa universidade. Ou seja, uma intenção de formar capital social nos seus alunos.

Penso que, quando eles [IB] falam da qualidade, há esse sentido de um empenho, de competência que permita a esse aluno inserção no mercado de trabalho e uma inserção com uma boa referência social, que ele tenha uma distinção positiva pelo fato de ter estudado aqui (PIB2).

No âmbito das licenciaturas, a qualidade pretendida pela universidade estará, assim, ligada à sua competência em formar, adequadamente, professores que sejam referência da instituição no mercado de trabalho?

### **3. A Precarização do Trabalho Docente nas Licenciaturas: indícios na IB**

#### **3.1. Flexibilização da Estrutura Curricular.**

##### **Mudança na periodicidade das disciplinas.**

Segundo o coordenador CIB1, “existe uma enorme tendência no mercado das universidades particulares de anualizar as disciplinas”, no sentido de oferecer as disciplinas apenas um semestre por ano. Essa mudança na estrutura curricular da IB se dará progressivamente e seu início estava previsto para o segundo semestre de 2008. A partir de então, o primeiro período somente terá disciplinas que podem ser oferecidas posteriormente. Dessa forma, os alunos que entrarem no primeiro período do curso irão acompanhar os alunos que passaram para o segundo período. A idéia contida nessa estrutura curricular é que, progressivamente, todas as disciplinas sejam oferecidas “semestre sim, semestre não”.

Existe uma enorme tendência no mercado das universidades particulares de anualizar as disciplinas. As disciplinas serem oferecidas em período inter-anual. Isso vai começar a acontecer na [IB]. Elas não serão mais periódicas, semestrais, as disciplinas passarão a ser anuais, uma vez por ano, progressivamente. A partir de 2008.2 as disciplinas de primeiro período não vão ser por período. Quem entrar no primeiro período do vestibular vai se juntar com a turma do segundo período. Houve uma mudança na estrutura curricular. A gente colocou, somente, nas disciplinas de primeiro período, somente disciplinas que podem ser oferecidas depois. Isso a universidade [\*] está fazendo também, outras vão fazer (CIB1).

### **Implicações da “flexibilização” curricular: para a instituição e para o professor.**

A “flexibilização” curricular, conforme é denominada na IB a nova mudança estrutural do currículo, tem suas conseqüências. Acarreta, para a instituição, o barateamento do custo da força de trabalho docente e, para o professor, a sua conseqüente precarização. A IB prevê com essa mudança curricular “baratear o custo docente da universidade em quase 50%” (CIB1), pois com o novo currículo, o professor passa a trabalhar “semestre sim, semestre não”, apesar de o curso e os alunos serem os mesmos. As turmas dobraram a quantidade de alunos, já que, do início ao final do curso, os alunos de dois períodos freqüentam a mesma turma. Essa flexibilização implantada na Instituição B é vista pelo coordenador CIB1 como uma tendência em todas as instituições privadas.

A conseqüência desse processo para o professor é a precarização do seu trabalho, porque terá uma perda significativa de carga horária, considerando que as disciplinas passam a ser oferecidas, apenas, um semestre por ano. Outro aspecto dessa precarização é o aumento do quantitativo de alunos por turma, o que implicará uma piora nas condições de trabalho do professor, considerando que as salas na IB comportam, em média, 70 alunos, mas em alguns campi, excepcionalmente, as salas abrigam 80.

Esse é o nome que a universidade botou. A “flexibilização curricular” ela é feita por outros nomes em outros lugares, em cada uma realidade, porque ela vai baratear o custo docente da universidade em quase 50% (...). Agora, como as disciplinas vão passar a ser oferecidas semestre sim, semestre não, o professor vai ter uma perda de carga horária muito grande, muito significativa. Isso vai acontecendo progressivamente, paulatinamente (CIB1).

### **3.2. Ensino à Distância (EAD).<sup>129</sup>**

O grande quantitativo de alunos por turma também é um problema com o qual o professor de EAD tem que se defrontar e é uma questão presente na educação brasileira dos nossos dias. O ensino a distância, na visão do coordenador CIB1, “empobrece” o professor, porque um professor de ensino à distância chega a “pegar turmas enormes”. Entretanto, o MEC permite que até 20% dos cursos sejam de ensino à distância. A IB pretende chegar a esse percentual e já está “criando cursos inteiros à distância” (CIB1).

<sup>129</sup> A instituição divulga que, ao longo de 2009, pretende iniciar a oferta de cursos de graduação através de 54 pólos de Ensino à Distância em 15 estados, no país.

A precarização do trabalho docente se dá, sobretudo, no sentido de “oportunidade de trabalho e salário” (CIB1). Assim, a EAD age diretamente sobre o mercado de trabalho docente, em termos de ocupação de vagas e em relação aos salários.

A Biologia não tem nenhuma disciplina à distância, nenhuma, mas há de ter em algum tempo. Daqui a um ou dois anos vai ter alguma. E o MEC permite que até 20% do curso seja à distância. A idéia é de que a gente chegue lá, mas, por mim, quanto mais isso demorar melhor. E a [IB] está criando cursos inteiros à distância. Então, é possível que tenhamos cursos de Biologia à distância. Ainda não está decidido (CIB1).

### **3.3. Redução de carga horária.**

A redução do tempo de aula é considerada pelos professores como elemento de precarização do trabalho. A medida adotada na IB de redução do tempo de aula de 50min para 40min redundou em menos tempo de aula para o professor, resultando numa queda no salário.

### **Intensificação do trabalho docente.**

A precarização também está relacionada à intensificação do trabalho docente. *Para conseguir uma carga horária necessária ao seu sustento, o professor assume grande quantidade de turmas, em prejuízo do tempo que teria disponível para especialização* (CIB3). Geralmente são turmas grandes e com tendência a aumentar o quantitativo de alunos. Esse é o caso de algumas instituições que não respeitam um limite de alunos por turma. Segundo o coordenador CIB3, esse “ainda” não é o caso da IB, mas é o que acontece em outras instituições em que trabalha. Se essa é a visão desse coordenador, talvez não o seja após a flexibilização curricular da IB, que permitiu as mudanças implementadas na periodicidade das disciplinas, referidas acima.

A precarização acho que pode estar relacionada à necessidade de você cumprir uma carga horária maior picada, né, e aí você ter que se furtar com a especialização e, enfim, construir, aceitar porque senão você perde a carga horária, né. Os novos desafios, vamos dizer assim, eu acho que isso de uma certa maneira precariza, sabe, porque você assume um quantitativo maior de turmas, as turmas elas são grandes, elas tendem a ampliar, em algumas instituições não acontece mesmo um respeito a um número de alunos por professor, né, não é todas (...) tem turmas muito grandes. Você tem em auditório, vai dar aula em auditório, microfone, né. Não é o meu caso, mas eu vejo, então... em outras instituições. Nesta eu ainda não vi, eu ainda não vi (...). Eu acho que o aspecto da precarização pode estar vinculado a esse aspecto, tá? (CIB3).

Será esse aspecto da precarização do trabalho docente nas licenciaturas maior do que a sofrida pelos professores que atuam nos demais cursos do Ensino Superior? Na concepção do coordenador CIB3, a precarização para “construir uma carga horária necessária” é um aspecto do

Ensino Superior e não uma especificidade das licenciaturas. Mais do que isso, a precarização é “do trabalho em geral, não só do trabalho do educador”. Entretanto, reconhece que, “nesse aspecto, de fato, a pessoa tem que se desdobrar em várias instituições para construir um salário compatível” (CIB3).

[E em relação às licenciaturas, esse professor sofre maior precarização, digamos, do que os outros, ou não, é a mesma coisa?] não, acho que não. É a mesma coisa, acho que é a mesma coisa. Esse aspecto é um aspecto sério da educação superior, né. De fato pra você construir uma carga horária necessária... mas eu acho que a precarização é do trabalho em geral, não é só do trabalho do educador não, entendeu? Acho que a gente ainda trabalha num mundo privilegiado porque a gente consegue trabalhar num período só, né. Tem gente que consegue se manter com... montar um horário que seja compatível com a sua vida... então eu acho que a gente ainda tem uma posição privilegiada em relação ao trabalhador em geral. Agora, nesse aspecto, de fato, a pessoa tem que se desdobrar em várias instituições, né, para construir um salário compatível (CIB3).

Na visão do coordenador CIB3, a questão salarial não diz respeito a uma determinada instituição, mas sim à conjuntura econômica por que passa o país e verifica que, atualmente, para “construir um salário” que o mantenha, o professor precisa ter uma carga horária de trabalho “muito maior” do que há algum tempo.

Precarização, porque você trabalha uma carga horária muito maior para construir um salário que te mantenha a vida, que a sustente, que há um tempo atrás, menos horas, né. Quer dizer... eu acho que isso é da própria economia mesmo, né. Não é uma questão de uma determinada instituição. Acho que todo mundo está passando isso (CIB3).

Apesar de não ser exclusiva do trabalho docente nas licenciaturas, há indícios de que a precarização é “mais acirrada” (PIB1) nessa área.

### **Precarização no Ensino Superior: acirrada nas Licenciaturas.**

Nas licenciaturas, conforme lembra o professor PIB1, a própria LDB, no seu artigo 62,<sup>130</sup> em sintonia com os organismos internacionais, prevê a criação de um curso rápido de formação pedagógica para que qualquer pessoa com curso superior se habilite a trabalhar como professor

<sup>130</sup> A LDB, Lei nº 9394/96, prevê: “Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” e “Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diploma de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.”

na Educação Básica. É a admissão legal de um “aligeiramento” da formação docente e contribui para a precarização do trabalho do professor.

E nas Licenciaturas acho que está mais acirrada, e a própria LDB contribui para isso, lá no artigo 62, quando você tem um item que pode criar um curso chamado de formação pedagógica vapt-vupt e que o engenheiro pode dar aula na Educação Básica, mas o professor de Matemática não pode virar um engenheiro, né, isso é uma precarização, né. Isso está posto legalmente, né (PIB1).

Na Instituição B, a questão da precarização da formação de professores também não está dissociada da precarização do trabalho docente, ao contrário, esses dois processos se desenvolvem ao mesmo tempo e se complementam.

### **Confluência de dois processos de precarização na IB: da formação dos licenciandos e do trabalho docente.**

A *extinção da coordenação* de curso nos campi teve reflexos na formação dos licenciandos, pois, além de outros problemas, deixou uma lacuna em termos de possibilidades acadêmicas, como a realização de seminários em cada campi. Com a extinção do cargo, os seminários diminuíram em quantidade e qualidade.

Uma precarização, no meu ponto de vista, porque o fim dos coordenadores, no meu ponto de vista, tirou dos alunos a possibilidade dos seminários. Existem seminários? Existem, mas não com a quantidade, enfim, e com o cuidado que nós tínhamos, por exemplo, de ouvir: O que que o meu aluno carecia? Agora, não. Agora, é um seminário, de certa forma, dos 20 campi, por exemplo (PIB1).

A dupla face da precarização também pode ser percebida na *diminuição da carga horária de disciplinas*, que tanto atingiu alunos como professores. A carga horária de algumas disciplinas diminuiu, como Políticas Públicas, por exemplo, que passou de 3 para 2 tempos, com a *otimização das turmas de licenciatura*. Dessa maneira, deu-se para o professor uma perda salarial, mas também uma perda do “ponto de vista profissional mais amplo” (PIB1).

Antes da otimização das turmas, o professor da Pedagogia era um e os demais cursos de Licenciatura eram outros. No início de 2007, deu-se a mudança e as turmas passaram a ser únicas, ou seja, com alunos provenientes de diferentes cursos de licenciatura.

A carga horária mudou. Era de 3 tempos. Eram 3 tempos, agora, são 2. Perdi 1 tempo por semana, né. A rigor, na Pedagogia eu perdi mais. Porque na Pedagogia, o antigo currículo, o currículo mais antigo tinha duas disciplinas. Eram 6 tempos. Era uma de Estrutura e Funcionamento do Ensino e uma de Política Pública: um que eu discutia



mais, assim, o legal e outro de política pública mais ampla. Seis tempos. Então, seis viraram três. Esses três viraram dois. A Pedagogia foi muito mais forte. Nas outras licenciaturas eu não sei como é que era antes (...) não era otimizada. Então, a pessoa que dava aula pra Letras era um, Pedagogia era outro. Agora, não. É uma turma única (PIB1).

Os professores atribuem o movimento de precarização do trabalho docente à “grande reformulação” (PIB2) operada pela IB. A diminuição da carga horária e outras atribuições administrativas, ou mesmo pedagógicas, que os docentes tiveram que assumir para dar conta dessa grande reformulação causam sofrimento aos professores e, segundo o professor PIB2, afetaram igualmente os cursos de Pedagogia e os cursos de Licenciatura.

Eu penso que há um movimento de precarização, sim. Até pelo que nós conversamos: pela diminuição da carga horária, por outras atribuições administrativas, ou mesmo pedagógicas, mas pra dar conta dessa grande reformulação. Então, é isso que eu percebo, que há um movimento de precarização. Eu sei que os professores sofrem, que eu sofro, falando pessoalmente, mas não só pessoalmente, vejo isso e compartilho com os meus colegas. [Você está falando especificamente sobre as licenciaturas?] É. E dentro da licenciatura, da pedagogia. Mas a verdade é que essas questões que afetam a pedagogia afetam também as licenciaturas (PIB2).

As grandes mudanças na IB coincidem com o período próximo à entrada da instituição no mercado financeiro. Quando houve a abertura de capital, os professores já sentiam, há um ano, os efeitos das mudanças.

### **A realidade da Instituição B: antes e depois da abertura do mercado.**

As mudanças na IB não se deram abruptamente. Foi um processo sentido pelos professores que nos últimos oito anos trabalham na instituição. Ao longo desse tempo, “é visível como a dimensão do mercado foi assumindo uma proporção muito maior” (PIB2). A abertura do mercado, provavelmente, acelerou as mudanças, constituindo-se num “marco” desse processo.

A tensão própria de uma empresa de ensino sempre existiu na instituição B, ou seja, uma dicotomia entre a dimensão acadêmica e a dimensão do mercado. No entanto, segundo o professor PIB2, antes de 2000, a dimensão acadêmica tinha uma “representatividade muito maior” do que a do mercado. Essa relação foi se invertendo, com a reestruturação feita na IB, nos últimos anos, e a instituição foi perdendo sua dimensão acadêmica.

Mas quando eu entrei, eu sentia que a dimensão acadêmica tinha uma representatividade muito maior, que foi perdendo ao longo desse tempo e agora, toda a reestruturação que nós conversamos, e que eu falei de toda a dinâmica do nosso trabalho, é claro que mudou (PIB2).

A análise do trabalho docente nas instituições pesquisadas forneceu elementos fundamentais à elaboração da síntese que passaremos a expor acerca de dimensões do valor-trabalho nas licenciaturas do Ensino Superior.

### Parte III

#### Dimensões do Valor-Trabalho nas Licenciaturas

*Pedir uma retribuição igual ou simplesmente uma retribuição justa, na base do sistema do salariado, é o mesmo que pedir liberdade na base do sistema da escravatura. O que pudésseis considerar justo ou equitativo não vem ao caso. O problema está em saber o que vai acontecer necessária e inevitavelmente dentro de um dado sistema de produção (MARX, 1986, p. 160)*

A conexão de elementos do processo de produção e valorização do trabalho docente no setor público e privado das licenciaturas, escopo da abordagem anterior, permitiu-nos apreender dimensões do valor-trabalho no Ensino Superior dessa área.

Conforme ressaltamos no início do capítulo, temos à frente o desafio teórico de explicar como o professor do ensino superior, no caso particular em estudo, o das licenciaturas, torna-se produtivo ao processo de valorização do capital sob a atual realidade brasileira, bem como o significado e o desenvolvimento da lógica que permeia o trabalho docente na esfera pública, tendo em vista que neste setor o trabalho não está sob o comando direto do capital. Nosso estudo traz elementos que podem contribuir na explicação de como a força de trabalho docente das licenciaturas passa de força de trabalho social a uma rentável mercadoria no setor privado e a mão-de-obra explorada no setor público.

Entender como mercadoria a força de trabalho docente do Ensino Superior das licenciaturas recai na condição necessária de explicar as contradições próprias da relação capital e trabalho. No setor privado, a explicação é encontrada nessa própria relação, entretanto, como explicar o fenômeno da mercantilização da força de trabalho docente no setor público, considerando que sua valorização, neste setor, não ocorre sob essa relação direta? Para sair do impasse, torna-se necessário concluir preliminarmente acerca da possibilidade ou não de o trabalho docente e seu produtor aparecerem sob a forma mercadoria quando é o Estado o

empregador. Partindo do princípio de que todo trabalho produtivo é assalariado, embora nem todo trabalho assalariado seja produtivo, e que só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital, não cabe ao Estado, como empregador, exercer tal função, ou seja, extrair trabalho excedente, não-pago. Tal distinção norteia nossa análise da metamorfose do trabalho docente no Ensino Superior.

Na contemporaneidade, o trabalho humano transmutado em mercadoria assumiu proporções nunca vistas e nossa pesquisa busca trazer contribuições para um melhor entendimento dessa realidade no campo educacional. Conforme aludimos no início do capítulo, ao abordarmos o trabalho docente no ensino superior na forma mercadoria, nosso foco de análise é o valor e, portanto, a abordagem não se atém a uma relação técnica, mas à relação social que assume forma específica sob a atual fase de mundialização do capital. Embora a nova base técnica tenha vindo contribuir na desvalorização do valor de venda da força de trabalho, a tecnologia não pode ser responsabilizada pelo desemprego que impera em todo o mundo, pois este também resulta da mobilidade que o capital readquiriu de investir ou não na produção, livremente, no país ou fora dele. O desenvolvimento de novas tecnologias gerou, por outro lado, excedentes de força de trabalho que facilitaram o retorno de estratégias absolutas de extração de mais-valia. Na atual fase de acumulação capitalista, no Ensino Superior privado também é observada a extração combinada de mais-valia absoluta e relativa.

O *processo de concentração de capital*, o maior de toda a história capitalista, está presente no campo da educação brasileira, e a Instituição B investigada é um exemplo, pois se aliou a outros grupos empresariais do ramo e abriu seu capital na Bolsa de Valores. Todo esse movimento levou à reestruturação da empresa, causando demissões e precarização das condições de trabalho e salário dos professores. A reengenharia adotada na instituição é uma prática administrativa que, na realidade, sugere *fazer mais com menos* e se tornou um procedimento das empresas cujo maior atributo é a redução de empregos, embora os argumentos utilizados sejam, entre outros, os da eficiência e da rigidez de gastos.

O mercado de trabalho docente se reestruturou de forma radical. A flexibilização dos regimes e contratos de trabalho se impôs nas IES privadas e públicas. Nestas, a criação da figura do *professor substituto* com contrato temporário é um exemplo, naquelas é o *contrato precário*, sem carteira assinada, renovado ano a ano. Essa realidade se impôs mediante a perda de força do movimento sindical e o grande contingente de mão-de-obra excedente.

Conforme indicou nossa pesquisa, parece que o debate em torno de questões centrais para o professor, em seu conjunto, como o REUNI, por exemplo, “é uma conversa mais em nível de sindicato” (PIA3). As lutas sindicais não envolvem grande parte dos professores, que só se dão conta da dimensão dos problemas quando estes se objetivam na sua atividade prática, ou quando pesam negativamente no salário.

O grande contingente de professores excedentes do mercado de trabalho – os desempregados e subempregados - também contribui para consolidar esse quadro de flexibilização dos regimes e contratos de trabalho. Uma prática institucional indicativa do grau de desemprego e subemprego docente é a adoção de “bancos” de currículos no setor privado e “bancos” de concursados no setor público. Os contratos precários no setor público podem ser exemplificados pela existência do Siape - Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos - no qual as universidades federais registram seu *quadro de pessoal temporário*. O *exército de reserva de trabalho docente* é consequência da acentuada volatilidade do mercado, do aumento da competição entre as instituições e das margens de lucro, no setor privado e, no âmbito da ação estatal, com o governo efetuando cortes orçamentários na educação e limitando a contratação de professores para as universidades públicas.

A estratificação do atual mercado de trabalho docente apresenta particularidades no setor público e no setor privado. Em relação à universidade pública, concebemos uma divisão do trabalho, enquanto na universidade privada há uma divisão social do trabalho. A pesquisa ainda é o diferencial entre os setores. O setor público é composto por docentes pesquisadores e professores dedicados ao ensino. Os primeiros são efetivos, trabalham em regime de dedicação exclusiva, na pesquisa, no ensino e na extensão, alguns também na pós-graduação. Os segundos são docentes efetivos não-exclusivos e substitutos. A tendência é o aumento deste grupo em relação ao primeiro. No caso do professor substituto, a flexibilidade na relação trabalhista não gera descontentamento, pois atende aos interesses de ambas as partes: ao interesse do docente, em busca experiência, e ao interesse da instituição pública, procurando contornar o abandono da universidade pelo governo. Quanto ao setor privado, é constituído por professores não-pesquisadores e por um pequeno quantitativo de docentes com função gerencial. Estes tendem a manter posição estratégica na organização do trabalho; gozam de certa estabilidade; boa remuneração e vantagens adicionais. Devem ser flexíveis, adaptáveis às mudanças na instituição, mas, apesar de tudo, podem a qualquer momento ser substituídos, para atender aos interesses da

empresa. Os professores na função de ensino são descartáveis, horistas, alguns em regime de tempo integral. Para esses docentes não há qualquer segurança de emprego, muitas vezes trabalham sem carteira assinada, com contrato precário, por tempo determinado, e constituem uma categoria com significativo crescimento nos últimos anos.

Os indícios do mercado de trabalho docente mostram, portanto, uma tendência da universidade à *redução da dimensão do tempo de produção/reapropriação crítica do conhecimento mediante a pesquisa* e à ampliação da sua dimensão de ensino. A perda de prioridade da pesquisa, como uma função central que caracteriza a universidade, implica em perdas para o ensino, pois um ensino sem pesquisa apenas se atém à reprodução do conhecimento.

A qualificação também é um quesito da força de trabalho com pesos diferenciados no setor público e no setor privado. Este não busca no mercado um professor especialista, ao contrário, seu interesse é por uma *especialização flexível*. Não obstante, o setor público valoriza uma *especialização exacerbada*.

Por ser uma característica da instituição privada não estabelecer junto ao seu quadro docente uma relação de exclusividade, o professor, por uma questão de “segurança profissional” (CIB3), é impelido a assumir diversos vínculos, sobretudo, com outras instituições privadas. O resultado é uma exaustiva carga horária de trabalho, distribuída em várias instituições, ou seja, uma *carga horária fragmentada*. Nesse contexto, o professor se vê envolvido com uma diversidade de demandas do mercado de trabalho, o que exige do docente ser mais “generalista” do que especialista - diverso do que ocorre na universidade pública, pois ali o professor trabalha por grandes áreas.

O mercado *não respeita a especialização do professor* (CIB3). Demanda maior flexibilidade na área de especialização do docente, o que exige permanente estudo, dedicação e rápida adequação ao que a instituição requer. Todavia, nem sempre é possível responder adequadamente às demandas, pois depende das condições particulares e de trabalho de cada professor.

No Ensino Superior público, o apelo à *especialização exacerbada* se dá pelos inúmeros encontros, projetos, eventos, cada vez mais divididos nas suas áreas e sub-áreas. A participação constante nessas atividades não deixa ao professor o tempo necessário à reflexão, apropriação e socialização dos conhecimentos adquiridos nesses momentos.

Nos dois casos, por diferentes razões, pode-se inferir uma tendência à *simplificação* do trabalho docente. No setor privado há um apelo à realização de atividades de pouca complexidade e rotineiras no processo de ensino, por meio de uma força de trabalho sem grande qualificação para enfrentar os desafios de um trabalho mais complexo. Por outro lado, no setor público, mediante uma força de trabalho super-especializada e também voltada para a pesquisa, haveria, por esse ângulo, as condições propícias ao desenvolvimento de atividades mais complexas no processo de ensino. Não obstante, também a universidade pública tende à simplificação do trabalho das licenciaturas, mediante a sobrecarga de trabalho do professor, a nova estrutura curricular com ênfase na prática, em detrimento da teoria, e a dificuldade de integração entre ensino e pesquisa. Apesar das condições de trabalho, a força de trabalho altamente qualificada no setor público ainda investe numa formação discente mais completa.

Estamos diante de um “ecletismo nas práticas de trabalho” (CIB1). Na instituição particular, o mesmo trabalho nas licenciaturas pode ser realizado por professores com maior ou menor qualificação do que a requerida para o exercício da função. Há uma exigência legal de constituição do quadro docente no Nível Superior com 1/3 de mestres e doutores, no entanto, as IES privadas não apresentam uma preocupação quanto ao cumprimento da legislação em termos do quadro docente da área pedagógica das licenciaturas. Nesse aspecto, na contratação de professores, são mais valorizados a *experiência* no mercado de trabalho e o “perfil” do professor do que a especialização.

O recurso a essas e outras práticas no processo de trabalho das licenciaturas pode ser explicado pela decisão de promover a redução de gastos com força de trabalho, tanto no setor público, quanto no privado. Neste, a intenção é recuperar as taxas de lucro, mediante as atrativas possibilidades de ganhos financeiros. Hoje, o capital requer flexibilidade, uma das características do capital financeiro, e essa flexibilidade é o que permite o capital usufruir das oportunidades de acumulação que se apresentem, no setor *produtivo*, *financeiro* ou no âmbito *estatal*. No (a) setor produtivo educacional, temos como exemplo a expansão dos cursos de licenciaturas, desde o boom do setor privado no país, no final da década de 1990, incrementada pelas novas ações governamentais dos últimos anos; no (b) setor financeiro, instituições de ensino privadas abrem o capital na Bolsa de Valores e os “serviços educacionais” se tornam promissora fonte de renda; e (c) nos negócios de Estado, como exemplo, as PPP - Parcerias Público-Privadas - criadas pelo governo, permitem por meio de fundações viabilizar prestação de serviços técnicos

especializados, empreendimentos tecnológicos de alto valor agregado, incentivar atividades de ensino e pesquisa.

Em diferentes áreas, a universidade pública estatal se mercantiliza, contudo, verbas do setor privado não vão para as universidades públicas indiscriminadamente. Ao se firmarem as parcerias público-privadas é a relação mercantil que interessa ao empresário. Será nesse contexto que o professor encontrará financiamento para o seu projeto, cujo resultado será um produto comercializável. Não obstante ser um servidor público, o professor se transforma, nessa relação, em um trabalhador produtivo para o capital.

Há uma tendência de redução dos postos de trabalho docente criados com a ampliação do Ensino Superior privado, nas duas últimas décadas. Essa tendência se deve à expansão do capital financeiro das IES privadas e às políticas públicas de incentivo ao aumento da oferta de EAD-Educação à Distância nas licenciaturas, fato que também tende a contribuir para a simplificação do trabalho, com conseqüências na desvalorização da força de trabalho docente nessa área.

Nossa tese acerca da *simplificação do trabalho docente no Ensino Superior* parece tomar vulto frente aos indícios aqui sinalizados, entre outros abordados nas seções anteriores, de novos rumos para a produção educacional no país, no âmbito das licenciaturas. A tese revela coerência com a inserção dependente e subordinada do Brasil na chamada “nova economia”, ou seja, cada vez mais o país deixa de investir em atividades de pesquisa e tecnologia, limitando-se à reprodução de procedimentos rotineiros na produção de mercadorias. As agências de fomento à pesquisa não investem ampla e adequadamente em pesquisa na educação, sobretudo nas licenciaturas. Por outro lado, o *produtivismo* pela sobrecarga de trabalho que impera no Ensino Superior retira do professor o tempo necessário ao aprofundamento da sua produção acadêmica – pesquisa, leitura, reflexão e formulação teórica, sobremaneira, os professores que atuam concomitantemente na graduação e na pós-graduação, os professores da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado e, no setor privado, os que trabalham em várias instituições.

O valor da força de trabalho docente, como o valor de qualquer outra mercadoria, é determinado pela quantidade de trabalho necessário para produzi-la. Da mesma forma que diferem os custos de produção (com educação e aperfeiçoamento) de força de trabalho de diferente qualidade, também diferem os valores das forças de trabalho aplicadas nos diferentes setores de produção. A conseqüência é a impossibilidade de igualdade de salários sob o sistema do assalariamento, sendo, portanto, inócua a reivindicação de uma remuneração igual, ou justa,

sob esse sistema (MARX, 1986, p. 160). Contudo, essa é a reivindicação geral dos professores das licenciaturas.

O salário é a forma específica de exploração sob o capitalismo. A exploração da força de trabalho docente provém de trabalho não-pago na forma de salário. Não se trata aqui do trabalhador individual, mas do trabalhador coletivo. Nem se trata indistintamente do setor público ou privado de ensino, pois cada um tem diferentes comandos sobre o trabalho e, essencialmente, sobre o trabalho não-pago. Só nas relações de auto-expansão e valorização de capital há o objetivo de lucro, portanto, extração de mais-valia. No público estatal não há tal motivação no pagamento do salário, embora esse fato não impeça a *exploração* que vige atualmente nesse setor e da mesma ser de outra natureza - não característica da relação capital-trabalho.

De fato, por sua natureza, o setor público educacional não comporta relações de capital, contudo, a *lógica mercantil* permeia o setor, conforme se verifica em diversas ações governamentais. Um exemplo é a lógica empregada no “banco de professores-equivalente” criado, em 2007, como instrumento do governo para gerenciar os recursos financeiros destinados às IFES. O princípio da *equivalência* norteou esse instrumento de administração da carência de docentes no Ensino Superior. Partindo da *forma de produção de mercadorias*, que é organizada pela *troca*, usou a forma “*equivalente geral de valor*” (Marx), atribuindo pesos diferenciados a cada docente, segundo sua condição de trabalho. Assim, *a força de trabalho docente adquiriu um valor (de troca) e, portanto, igualou-se a “uma mercadoria”*. Um professor efetivo com dedicação exclusiva, por exemplo, equivale a um determinado número de docentes contratados em regime parcial e temporário de trabalho, ou a um quantitativo específico de professores efetivos em regime parcial. Esses mecanismos utilizados pelo governo, sintonizados com uma prática política neoliberal, buscam contornar o abandono da universidade pública e administrá-la como se fosse um negócio.

A flexibilização das relações de trabalho chegando ao Ensino Superior público, com a instituição do *professor equivalente* e o *professor substituto*, tem implicações quanto ao futuro da universidade como espaço privilegiado de produção de conhecimento, bem como em termos de desvalorização da força de trabalho do professor. Com o recurso a esses dois mecanismos de sobrevivência da universidade pública, a tendência é a redução das atividades de pesquisa, pois tais instituições se vêm impelidas a contratar professores substitutos em regime parcial de trabalho para atender às necessidades de ensino. Não obstante essa realidade, outros indícios



apontam na direção da perda de centralidade da pesquisa nas IES. Trata-se do *produtivismo* a que está submetido o professor da universidade pública, uma sobrecarga que precariza suas condições de trabalho.

A exploração na universidade privada está diretamente relacionada à extração de *mais-valia* e ao aumento do *exército docente de reserva* - lógicas inerentes ao processo de acumulação de capital. A *flexibilização curricular* adotada nesse setor constitui-se numa tendência das IES privadas como instrumento para diminuir o custo da universidade com força de trabalho. Com o currículo flexibilizado, a instituição também pode extrair *mais-valia relativa* da força de trabalho docente, que tem seu trabalho intensificado pela redução da carga horária (para um semestre/ano, embora aumente a carga de trabalho) e aumento do quantitativo de alunos (pois atenderá alunos de dois períodos na mesma turma, ou seja, duplicará o quantitativo de alunos por turma). A consequência desse processo para o professor é redução de carga horária, precarização das condições de trabalho e salário, além do aumento do contingente de professores sobrantes no mercado de trabalho e da sobrecarga dos que trabalham em várias instituições.

A apropriação de mais-valia relativa pelos empresários da educação também se dá via Educação à Distância. O grande quantitativo de alunos por turma também é um problema com o qual o professor de EAD tem que se defrontar. O MEC permite que até 20% dos cursos sejam de ensino à distância e as IES privadas se preparam para ocupar mais esse nicho criado pela atual política educacional. Assim, a EAD age diretamente sobre o mercado de trabalho docente, contribuindo para o aumento do desemprego e a precarização dos salários nesse campo.

A precarização do trabalho docente também está relacionada ao aumento da jornada de trabalho docente. Para conseguir uma carga horária necessária ao seu sustento, o professor assume grande quantidade de turmas, geralmente grandes e com tendência ao aumento do quantitativo de alunos. Dessa forma, o empreendimento educacional se tornou decerto muito lucrativo, por conta da mais-valia combinada (ao mesmo tempo, relativa e absoluta) apropriada nesse setor. Diminuição de carga horária e otimização de disciplinas também são medidas adotadas no setor privado com vistas ao lucro.

A financeirização da educação expõe o quanto “a dimensão do mercado” vai “assumindo uma proporção muito maior” (PIB2) do que a dimensão acadêmica na instituição privada. A abertura de capital exige que a empresa esteja preparada para atender às exigências do mercado e

tornar-se atrativa aos olhos dos investidores. A tensão própria de uma empresa de ensino entre a dimensão acadêmica e a dimensão do mercado é acirrada, nesse momento.

Os reflexos da crescente mercantilização do campo educacional, presentes no Ensino Superior brasileiro, são indícios de um futuro nebuloso para os trabalhadores docentes que atuam nesse nível de ensino. Paradoxalmente, o professor que trabalha na universidade pública, por idealismo e “*paixão*” (PIA2) pelo trabalho, não se percebe na *lógica mercantil* que perpassa as ações estatais, nem o docente da universidade privada, envolvido com o trabalho, se percebe na condição de “*servidor de capital*” (CIB2).

## Conclusão

*A Metamorfose do Trabalho Docente no Ensino Superior: entre o público e o mercantil* surgiu de uma inquietação teórica e político-prática de como situar o trabalho docente do ensino superior brasileiro num contexto de mundialização do capital, quando o fetichismo da mercadoria assumiu proporções nunca vistas. Foi a partir dessa realidade e frente à reestruturação produtiva e políticas neoliberais levadas a termo no país que se desenvolveu a pesquisa, procurando elementos que explicassem a transmutação da força de trabalho docente em mercadoria ou atuando na lógica mercantil, no âmbito do ensino superior das licenciaturas.

A pesquisa permitiu observar que *o trabalho docente do nível superior, ainda que de natureza complexa, quanto mais se mercantiliza maior é sua tendência à simplificação*. Sob o controle direto do capital, no setor privado, tende a se transformar em *trabalho simples*. Há, entretanto, elementos que também podem explicar esse fenômeno no setor público, face à lógica mercantil e às estratégias privatizadoras adotadas pelos governos brasileiros desde a ditadura militar e acentuadas na década de 1990. Dessa forma, o estudo permitiu-nos chegar às seguintes proposições: (1) Quanto mais o trabalho docente do nível superior se torna produtivo ao capital maior possibilidade desse trabalho tender à simplificação: o trabalho docente (assalariado) a serviço do capital passa por um processo de valorização (do valor) da força de trabalho por meio da extração de mais-valia combinada, devido à intensificação do trabalho e da ampliação da jornada de trabalho que cada vez mais os docentes se vêem obrigados a assumir para obterem o necessário ao seu meio de vida, o salário. (2) O trabalho docente também tende à simplificação no setor público estatal, quanto mais a lógica e estratégias mercantis se expandem nessa área. Com efeito, o Estado de desobriga cada vez mais de sua função de financiador e fornecedor da educação superior e direciona o ensino, a pesquisa e a extensão dentro da lógica unidimensional do mercado.

A participação do Brasil na atual fase capitalista, como porto de afluência do capital financeiro internacional em busca de valorização, aliada à reestruturação produtiva e às políticas neoliberais adotadas no país, tem reflexos no campo da educação superior por diferentes formas de combinação público/privado, que estão levando à sua crescente privatização e, portanto, ao aumento do trabalho docente produtivo para o capital. A tendência desse movimento é a redução

desse trabalho a *trabalho simples*, com implicações no salário, nas condições de trabalho e qualificação do professor.

Em consonância com as políticas neoliberais dos governos brasileiros das últimas décadas, há uma progressiva elevação do quantitativo de instituições e de matrículas no setor privado e de retração desse processo no setor público, indicando um assumido e claro mecanismo de transferência para a iniciativa privada da responsabilidade do Estado pelo financiamento e fornecimento da educação superior. Entretanto, a delegação estatal da educação superior ao setor privado é um *abandono aparente* desse *serviço público*, que pode ser explicado pela forma sutil e complexa com que se materializa a “*dependência desejada*” do setor estatal em relação ao capital. A justificativa intrínseca a esse mecanismo público-mercantil é a *inexorabilidade* dessa dependência e de que para manter e desenvolver o Ensino Superior o país precisa estreitar essa relação. Nesse caso, o próprio Estado faz a *intermediação* dos interesses privados, seja quanto ao fornecimento ou ao financiamento da educação superior. Em nome do interesse público está o Estado, na realidade, viabilizando a transformação de produtos do trabalho realizado nas universidades em serviços para realização de lucro. Como exemplos da mercantilização do serviço público são as Parcerias Público-Privadas; o Programa Universidade para Todos; a regulamentação das Fundações de Apoio Privadas; a Lei de Inovação Tecnológica, entre outras iniciativas governamentais dos últimos anos.

Essas são *formas mais visíveis* de privatização. Contudo, interessava-nos investigar mais de perto a *metamorfose do trabalho docente nas formas mais sutis e complexas da privatização*. Buscávamos a essência desse fenômeno e suas formas de desenvolvimento, pesquisando como e em que condições é produzido o trabalho nas licenciaturas dos setores público e privado. Entretanto, tal propósito colocava duas questões teóricas a serem enfrentadas, considerando que a via para explicar o fenômeno era o *trabalho assalariado*.

A primeira questão consistia em explicar como o professor, no caso investigado das licenciaturas, se transforma num *trabalhador produtivo* na atual realidade brasileira. Deveria ser levada em conta a inserção do país na mundialização do capital, ainda que de forma subalterna. Essa realidade nos colocava frente ao desafio de explicar como o trabalho docente do nível superior se torna uma rentável mercadoria num momento em que o capital se movimenta na sua forma mais fetichizada, a do *capital fictício*. A segunda questão remetia à explicação do significado e forma de desenvolvimento da mercantilização desse trabalho na esfera pública,

posto tratar-se de um setor do Estado, portanto, fora da intervenção direta do capital. O estudo buscava elementos para uma explicação teórica adequada desse fenômeno e no materialismo histórico encontrou sustentação para abordá-lo de forma a buscar a raiz das questões enfrentadas no desenvolvimento da investigação.

O princípio norteador da pesquisa é que todo o trabalho produtivo é assalariado, embora nem todo trabalho assalariado seja produtivo, pois só é produtivo para o capital o trabalho assalariado que produz mais-valia. Procurou-se, assim, estabelecer a devida diferenciação entre a força de trabalho docente da educação superior, como força de trabalho social, no setor privado e no setor público. O primeiro a concebe e trata como rentável mercadoria usada na acumulação de capital, enfim, para valorização do seu valor. O segundo, entre outras práticas, a utiliza como valor (de troca), por meio da criação do professor-equivalente, adotando a lógica mercantil na composição de um quadro docente deficitário para atender às demandas de formação superior no país.

Embora paradoxal a um primeiro olhar, o valor-trabalho é a categoria central para explicar o crescente interesse despertado pelo mercado da educação num quadro de crescente predomínio do capital fictício. Numa realidade de financeirização da economia, o setor privado investe no Ensino Superior como um setor produtivo rentável e o paradoxo esmaece ao se analisar mais de perto as transformações operadas nesse mercado em expansão. A nosso ver, a explicação pode ser encontrada no processo de concentração e centralização do capital em curso mundialmente, que também é observado no campo do Ensino Superior. Conforme acontece em outras áreas, universidades se aliam em poderosos grupos empresariais em todo o mundo, inclusive, algumas brasileiras.

A atual fase capitalista, iniciada em 1980, com a desregulamentação financeira para facilitar as operações internacionais de aquisições e fusões, a partir dos anos de 1990, se expressa no aumento de importância das operações puramente financeira dos grupos industriais. Numa concepção das finanças como indústria, a esfera financeira passou a ser vista como um campo de valorização do capital que, como em qualquer outro setor, deve gerar lucros. Entretanto, é relativa sua autonomia, considerando que nada produz. Esses capitais têm origem no setor produtivo, que é a fonte da riqueza, lócus da geração do valor e dos rendimentos fundamentais: os salários e os lucros. Dessa forma, a esfera financeira apenas se nutre da produção real, da riqueza criada pela força de trabalho de qualificações diversas. A superposição das dimensões

produtiva e financeira fica patente no duplo caráter desses grandes grupos no setor de “serviços” educacionais: cada vez mais se tornam organizações com interesses semelhantes aos das instituições puramente financeiras. Por outro lado, continuam sendo locais de valorização do capital produtivo na forma de indústria educacional. A distinção essencial entre capital produtivo e capital monetário se manifesta de forma tensa e conflituosa nessas organizações, conforme pudemos observar na instituição privada que investigamos. Apesar de sempre presente a tensão inerente às empresas educacionais entre a dimensão acadêmica e a dimensão de mercado, a partir da abertura do capital na Bolsa de Valores, a instituição teve sua dimensão acadêmica relegada a segundo plano em nome dos interesses financeiros. Expedientes como a reengenharia são utilizados, entre outros mecanismos adotados para baixar os custos, como demissões, redução de carga horária dos professores, otimização de turmas, diminuição de carga horária de disciplinas, flexibilização curricular, aumento da oferta de disciplinas *on line*, entre outros, cujo resultado é a precarização das condições de trabalho, qualificação e salário do professor.

No âmbito estatal, o Ensino Superior sofre os efeitos da contenção das despesas públicas. Com a crise fiscal do Estado e as políticas neoliberais, deu-se uma crescente redução de empregos no serviço público e acelerado aumento de privatizações e desregulamentações, o que também foi sentido na educação superior. Em comum com outros países centrais e periféricos, o Brasil tem desenvolvido políticas públicas em consonância com as teses disseminadas pelos organismos internacionais multilaterais e, assim, devido à redução de investimentos estatais na educação superior, a universidade pública brasileira vem se defrontando com uma *crise de identidade*, ao lhe serem atribuídas características de mercado, como competitividade, produtividade, entre outras que, gradativamente, vão se impondo como práticas e a regular o cotidiano das relações universitárias.

De fato, as políticas públicas dos últimos anos vêm conduzindo não só ao Estado mínimo na educação superior no país, mas a um *impasse* quanto aos rumos de uma universidade cada vez mais *subordinada à lógica e às práticas mercantis*. A privatização total, por delegação do poder público, ou parcial, por mecanismos mais sutis, são dimensões do *entrelaçamento entre o público e o mercantil* na universidade pública.

Face ao *caráter híbrido* da universidade estatal que se vai delineando, torna-se complexo definir se o trabalho docente é produtivo ou improdutivo para o capital, quando se toma como referência de público e privado o espaço onde se produz a educação superior. Certamente, a

universidade privada desempenha uma função social, contudo, seu objetivo é gerar capital, obtido pela extração da mais-valia produzida pela força de trabalho docente, exploração que se esconde sob o fetiche do salário. A questão problemática é identificar o trabalho produtivo para o capital na esfera estatal, pois nesta a valorização (do valor) da força de trabalho nem sempre se mostra claramente, afinal, o salário do professor é proveniente do fundo público. Entretanto, conforme vimos, o capital não se imiscui nos negócios do Estado, pois cada vez mais se trata de uma relação de dependência e subordinação deste aos interesses e à lógica do capital.

Considerando que para o capital produzir valor significa igualar todos os trabalhos em termos de quantidade de trabalho e que o parâmetro desse processo é o *trabalho social médio*, não importando para isso a qualidade, natureza e conteúdo desse trabalho, a tendência no setor privado é a simplificação do trabalho docente nesse nível de ensino. Tal se observa, se tomadas as licenciaturas como exemplo, nos mecanismos de redução do tempo dos cursos, na expansão da educação à distância, enfim, nas *estratégias de encurtar o tempo de formação e qualificação da força de trabalho*. Perde, assim, o *trabalho docente complexo* do Ensino Superior o seu diferencial em relação a outros trabalhos, pois passa a fonte de valor e de mais-valia. Esse processo, por outro lado, vai se propagando como um serviço (de interesse) público, que, embora fornecido e financiado pelo setor privado, atende a uma necessidade social, e, como tal, vai influenciando na formação de consenso em torno da demanda de cursos mais curtos como exigência do mercado de trabalho.

O mercado de trabalho docente do ensino superior se reestruturou de forma radical. A flexibilização dos regimes e contratos de trabalho se impôs nas IES privadas e públicas. Nestas, a criação da figura do *professor substituto* com contrato temporário é um exemplo, naquelas é o *contrato precário*, sem carteira assinada, renovado a cada ano. É uma realidade imposta mediante o enfraquecimento do movimento sindical e o grande contingente de professores excedentes - um *exército de reserva* formado pela acentuada volatilidade do mercado, o aumento da competição entre as instituições e das margens de lucro, no setor privado, e, pela ação estatal, devido aos cortes orçamentários para a educação superior e ao limite na contratação de professores para as universidades públicas. Por outro lado, os indícios mostram tendência à *redução* da dimensão do tempo de produção do conhecimento mediante a *pesquisa* e à ampliação da sua dimensão de ensino.

Por sua característica, a instituição privada não mantém relação de exclusividade junto ao seu quadro docente, o que impele o professor a assumir diversos vínculos, sobretudo, com outras instituições privadas, resultando numa *carga horária fragmentada* que lhe exige ser mais *generalista* do que especialista para atender à diversidade de demandas do mercado de trabalho. O mercado demanda *flexibilidade* na área de especialização do docente, o que exige permanente estudo, dedicação e rápida adequação da força de trabalho às exigências da instituição, tornando difícil ao professor realizar o trabalho adequadamente. Vigora um *ecletismo* nas práticas de trabalho da instituição privada, pois o mesmo trabalho nas licenciaturas pode ser realizado por professores com maior ou menor qualificação do que a requerida para o exercício da função, sendo mais valorizados a *experiência* no mercado de trabalho e o *perfil* do professor do que a especialização. No ensino superior público, ao contrário, aumentam exigências de uma *especialização exacerbada*. A participação constante em inúmeros encontros, projetos, eventos, cada vez mais divididos nas suas áreas e sub-áreas, por outro lado, não deixam ao professor o tempo necessário à reflexão, apropriação e socialização dos conhecimentos adquiridos nesses momentos.

O recurso a essas e outras práticas no processo de trabalho das licenciaturas pode ser explicado pela decisão de promover a redução de gastos com força de trabalho, tanto no setor público, quanto no privado. Neste, a intenção é recuperar as taxas de lucro, mediante as atrativas possibilidades de ganhos financeiros. Hoje, o capital requer flexibilidade, uma das características do capital financeiro, e essa flexibilidade é o que permite o capital usufruir das oportunidades de acumulação que se apresentem, no setor *produtivo*, *financeiro* ou no âmbito *estatal*. A flexibilização das relações de trabalho chegando ao Ensino Superior público, com a instituição do *professor equivalente* e o *professor substituto*, tem implicações quanto ao futuro da universidade como espaço privilegiado de produção de conhecimento, bem como em termos de desvalorização da força de trabalho do professor. Com o recurso a esses dois mecanismos de sobrevivência da universidade pública, a tendência é a redução das atividades de pesquisa, pois tais instituições se vêm impelidas a contratar professores substitutos em regime parcial de trabalho para atender às necessidades de ensino. Não obstante essa realidade, outros indícios apontam na direção da perda de centralidade da pesquisa nas IES. Trata-se do *produtivismo* a que está submetido o professor da universidade pública, uma sobrecarga que precariza suas condições de trabalho e o priva do tempo necessário à produção intelectual, *criativa*.



Há elementos que, embora não suficientemente desenvolvidos no estudo, evidenciam a crescente dificuldade de organização coletiva dos docentes. Não só o isolamento a que está submetido pelas atuais condições e organização do trabalho dificulta a ação política do professor, mas também as contradições das análises que realiza, conforme revelam seus depoimentos. Estudar as falas dos docentes sob esse prisma pode constituir-se significativo objeto de pesquisa, buscando mostrar exatamente o caráter das análises, em si contraditórias, desenvolvidas por um mesmo professor. Outro dado a considerar é o grau diferenciado de liberdade de pensamento no espaço público e no privado. No primeiro, o professor tem mais autonomia de expressão, o que efetivamente não ocorre no espaço privado, onde o professor se encontra diretamente submetido ao controle do capital. Pela mesma razão, a ação política dos professores se faz sentir na universidade pública, mesmo nos embates internos, o que não ocorre com os docentes da universidade privada, onde a única política possível é a dos empregadores, por meio dos professores em cargos de gerência.

Finalmente, cabe realçar que *a metamorfose do trabalho docente no ensino superior: entre o público e o mercantil* pode ser conhecida por outros aspectos e fatos que não se esgotam na presente tese. A visão de totalidade que conduziu a investigação não procurou conhecer todos os aspectos e fatos dessa realidade, mas sua constituição como uma estrutura significativa para cada fato. Nessa perspectiva, espera-se que outras investigações possam explorar aspectos ainda nebulosos nessa esfera da atual realidade brasileira.

## Referências Bibliográficas

AMARAL, N. C. Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior* (Campinas), v. 13, n. 3, Sorocaba, nov. 2008.

ARRIGHI, G. Trabalhadores do mundo no final do século. *Praga Revista de Estudos Marxistas*. São Paulo, n. 1, p. 27-43, set./dez. 1996.

BELLUZO, L. G. de Mello. Indústria: sinal amarelo. *Carta Capital*, n. 371, 2005.

BORON, A. A. Os “novos Leviatãs” e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E.; GENTILI, P. (orgs.). *Pós-Neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis : Vozes, 1999.

BOTTOMORE, T (ed.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

\_\_\_\_\_ et al. *Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1999.

DELGADO, J. O. Neoliberalismo y Capitalismo Acadêmico. Antigua. Guatemala. *Reunião do GT Educación, políticas y movimientos sociales*. Março de 2006.

DIAS, M. A. R. Mudança e desenvolvimento no Ensino Superior. ANDIFES. *Anais do Seminário Internacional da Mudança e Desenvolvimento da Universidade Pública na América Latina*. Brasília, 5 de setembro de 1995.

\_\_\_\_\_. Comercialização no ensino superior: é possível manter a idéia de bem público? *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 84, set. 2003a.

\_\_\_\_\_. *Espacios Solidarios en tiempos de oscurantismo*. Inauguración oficial Del año académico 2003-2004 del conjunto de las universidades de Catalunya, Universidade Politècnica de Catalunya, 25 de septiembre, 2003b. Disponível em <[www.crue.org/espaiberodoc/Lliçoinaugural\\_barcelona2003.pdf](http://www.crue.org/espaiberodoc/Lliçoinaugural_barcelona2003.pdf)>.

DONAHUE, J. *Privatização. Fins públicos, meios privados*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (orgs.). *ESCOLA S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.

\_\_\_\_\_. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GURGEL, C. *A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2003.

HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

\_\_\_\_\_. *O novo imperialismo*. São Paulo: Edições Loyola, 2005b.

HOBBSBAWM, E. J. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IAMAMOTO, M. V. *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Serviço Social no Tempo do Capital Fetiche. Tese para Professor Titular no Departamento de Fundamentos Teórico-Práticos do Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. UERJ, 2005.

JAMESON, F. *A cultura do dinheiro: ensaios sobre a globalização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2002.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEHER, R. Para silenciar os campi. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-91, Especial – out. 2004. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.

LIANG, X. *Remuneração dos Professores em 12 Países da América Latina: como se compara a remuneração dos professores com a de outras profissões; o que a determina e quem são os professores?* Rio de Janeiro, *PREAL*, 2003.

LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUISSARDI, V. ; SILVA JR, J. R. (orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997, p. 23-62.

MANACORDA, M. A. *A história da Educação: da Antigüidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez, 1996.

MANCEBO, D. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial – out. 2004. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>.

\_\_\_\_\_. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. A. (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

MANCEBO, D. et al. (org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008.

MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Volume I, Livro Primeiro, Capítulo V - Processo de trabalho e processo de valorização. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. Livro III. Seção II. São Paulo: Nova Cultura, 1986

\_\_\_\_\_. *Para a Crítica da Economia Política: salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes*. São Paulo: Nova Cultura, 1986 b.

\_\_\_\_\_. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MCCOWAN, T. Mercantilização do ensino superior. Perfil de Seis Empresas Líderes em Educação Superior. *Observatorio Latinamericano de Políticas Educativas (OLPED/LPP)*, Nov. 2004.

MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.

\_\_\_\_\_. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NEVES, L. M. W. (org.). *O Empresariamento da Educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

\_\_\_\_\_. et al. Capital social. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e Observatório dos técnicos em saúde (orgs.). *Dicionário da educação profissional em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2006.

OLIVEIRA, D. A. et al. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor. *REDE ESTRADO Estudos sobre Trabalho Docente*. Disponível em: <[www.redestrado.org](http://www.redestrado.org)>.

\_\_\_\_\_. (org.). Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, F. de. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAULANI, L. M. O Projeto Neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Ed. FIOCRUZ, 2006.

PAULANI, L. M. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômica*. São Paulo: Boitempo, 2008.

PETRELLA, R. Litanies de la sainte compétitivité. *Le Monde diplomatique*, fev. 1994.

SADER, Emir. *A Vingança da História*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SAVIANI, D. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, v. 28, 2008.

SEMERARO, G. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SINGER, P. De dependência em dependência: consentida, tolerada e desejada. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 12, n. 33, maio/ago., 1998, p. 119-30.

SGUISSARDI, V. A Universidade Neoprofissional, Heterônoma e Competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_ et al. Precarização do trabalho docente. Editorial. *Educação e Sociedade*, vol. 25, n. 88, especial, Campinas, out. 2004b.

\_\_\_\_\_. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 90, Campinas, jan./abr. 2005.

SGUISSARDI, V. *A Universidade pública estatal: entre o público e o privado mercantil*. In: VESSURI, H. (comp.). *Universidad e investigación científica: convergencias y tensiones*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO: UNESCO, 2006.

STIGLITZ, J. *Knowledge as a Global Public Good*. Washington: World Bank, 1999. Disponível em: <[www.worldbank.org/knowledge/chiefecon/articles/undpk2/w2wtoc.htm](http://www.worldbank.org/knowledge/chiefecon/articles/undpk2/w2wtoc.htm)>.

TRIGUEIRO, M. G. S. *Reforma universitária e mudanças no Ensino Superior no Brasil*. IESALC, 2003.

TAVARES, M. A. *Os Fios (In)visíveis da Produção Capitalista: informalidade e precarização do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2004.

UNESCO. *Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur. Déclaration Mondiale sur l'enseignement supérieur du XXIe siècle. Vision et action*, Paris, 5-9 oct., 1998a.

UNESCO. *Vers un Agenda 21 pour l'enseignement supérieur: Défis et taches dans La perspective Du XXIe siècle à La lumière des Conférences regionales. Documento de trabalho, Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur au XXIe siècle: vision et action*. Paris, 5-9 oct. 1998b.

WOOD, E. M. *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Democracia contra Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

WORLD BANK. *Financing education in developing countries. An exploration of policy options*. Washington, DC: World Bank, 1986.

\_\_\_\_\_. *Higher education: the lessons of experience*. Washington, DC: World Bank, 1994.

\_\_\_\_\_; UNESCO. *Higher education in developing countries: peril and promise*. Washington, DC.: The Task Force on Higher Education and Society, 2000. Disponível em: <[www.tfhe.net](http://www.tfhe.net)>.

## ANEXO

### CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO

#### RESOLUÇÃO CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002.(\*)

Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, de conformidade com o disposto no Art. 7º § 1º, alínea “f”, da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, com fundamento no Art. 12 da Resolução CNE/CP 1/2002, e no Parecer CNE/CP 28/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Art. 3º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se o § 2º e o § 5º do Art. 6º, o § 2º do Art. 7º e o §2º do Art. 9º da Resolução CNE/CP 1/99.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

---

(\*) CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.