



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Ciências Sociais

Faculdade de Serviço Social

Amanda Silva Belo

**Regulamentação da precarização da educação superior no Brasil:
produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente**

Rio de Janeiro

2021

Amanda Silva Belo

Regulamentação da precarização da educação superior no Brasil: produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Orientador: Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida

Rio de Janeiro

2021

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

B452 Belo, Amanda Silva.
Regulamentação da precarização da educação superior no Brasil:
produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente / Amanda Silva
Belo. – 2021.
380 f.

Orientador: Ney Luiz Teixeira de Almeida.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de
Serviço Social.

1. Educação superior – Teses. 2. Professores universitários – Teses. 3.
Universidades e faculdades públicas – Teses. I. Almeida, Ney Luiz Teixeira de.
II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social. III.
Título.

CDU 378

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

Assinatura

Data

Amanda Silva Belo

Regulamentação da precarização da educação superior no Brasil: produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Serviço Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Trabalho e Política Social.

Aprovada em 11 de outubro de 2021.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida (Orientador)
Faculdade de Serviço Social – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Inês Simões Cardoso de Melo
Faculdade de Serviço Social – UERJ

Prof. Dr. Carlos Felipe Nunes Moreira
Faculdade de Serviço Social – UERJ

Prof.^a Dra. Inez Terezinha Stampa
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Cristina Paulo Rodrigues
Universidade Federal Fluminense

Rio de Janeiro

2021

DEDICATÓRIA

Aos servidores públicos federais, docentes e técnico-administrativos, que lutam, em distintas frentes e de variadas formas, por uma educação superior pública de qualidade e pela valorização da universidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela Sua presença ao meu lado todo o tempo e por ter me escolhido propriedade exclusiva do seu amor, por meio da sua graça.

Obrigada, à minha família! Essa conquista também é de vocês: minha mãe, Isa Maria Monteiro S. Belo; meu pai, José Roberto Belo dos Santos; e meu irmão, Roberto Matheus S. Belo. Meu reconhecimento ao meu pai, que muitas vezes me auxiliou na longa jornada à UERJ, me amparando nesse percurso. Compreender o significado das conquistas e avanços de quem me antecede, me faz refletir sobre o *locus* original, e o quanto conseguimos caminhar até aqui; ainda falta muito a percorrer, mas não estamos sós e cada vitória em conjunto, é melhor comemorada e reconhecida. Um agradecimento especial dedico à minha mãe, pelas escutas, trocas, por ter sonhado esse sonho comigo e que agora tenho a honra, a oportunidade e o orgulho em dividir. A conclusão desse curso não teria sido possível sem seus ditos encorajadores e a perseverança preciosa que não me deixa esmorecer. Estou mais agradecida do que sou capaz de dizer. Dedico a vocês, este título de doutora, e todos demais que vier a receber. Agradeço, ainda, ao companheirismo de meus filhotes de patas, Gaia e Tico (*in memorian*), que nunca deixaram de transmitir amor através do olhar. Minha gratidão!

Meu agradecimento extensivo aos demais familiares, tios, tias, primos e primas, pelo encorajamento e estímulo. Com carinho especial, ao tio Acácio G. de Carvalho (*in memorian*), grande incentivador para que eu prosseguisse na pós-graduação.

Um agradecimento especial a Ana Carolina Bezerra e Daiana Queli da S. Alexandre, pelas histórias que achamos difíceis de acreditar, pelas risadas, e por me mostrarem a importância da amizade.

Um grande obrigado ao meu orientador, Professor Ney Luiz T. de Almeida. Tê-lo como orientador nessa jornada foi mais um presente que tive o privilegio de obter. Sua visão, sabedoria e afeto se fizeram presentes desde a gênese, no desejo de cursar o mestrado, até agora, no momento de conclusão do curso de doutorado. Um orientador ímpar, especial e incomparável, assim como tudo aquilo que cria em torno de si e que pelo fato de estar sob a sua responsabilidade ou orientação, ganha contornos de aprendizado e ensinamentos incríveis e inerentes. Obrigada!

Agradeço ao professor e às professoras componentes da banca examinadora de defesa, Ana Inês S. C. de Melo, Carlos Felipe N. Moreira, Inez Terezinha Stampa, e Maria Cristina P. Rodrigues, por aceitarem o convite e dedicarem várias horas de leitura e reflexão ao meu trabalho. Poder contar com a participação de vocês na minha defesa é uma honra –

professoras e professor que tanto estimo, admiro e respeito –, sobretudo, pela oportunidade de debater e dialogar com docentes que marcaram minha trajetória na pós-graduação. Sei que a avaliação que receberei, além de justa, será repleta de contribuições riquíssimas e tornarão minha tese ainda melhor, com suas abrilhantadas, pertinentes e oportunas sugestões.

Meu especial agradecimento aos docentes e técnico-administrativos do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em especial, àqueles que tive o privilégio de conviver durante os últimos seis anos. Sou muito grata por tudo que aprendi, enquanto discente do curso de mestrado e doutorado da UERJ. Também aos colegas de turma Doutorado 2017, agradeço pelo compartilhamento e trajetória conjunta nessa caminhada.

Agradeço ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSSE), seus líderes, docentes, discentes, pesquisadores e profissionais, cujos encontros permitiram um amadurecimento intelectual muito importante. Ainda, não há espaço para dúvidas em relação a implicação política que sempre estiveram presentes nos encontros e trabalhos realizados, e nas atuantes reflexões teórico-práticas sobre o trabalho do Serviço Social na política da Educação.

Agradeço às chefias da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Marcelo da C. Sales, Amparo V. Cupolillo, Ângela F. Pace, por terem oportunizado a realização dessa pós-graduação, permitindo que eu me licenciasse para conclusão do Doutorado. Também, dedico meu reconhecimento pelo incentivo e confiança no meu trabalho.

Agradeço aos colegas de trabalho da Coordenação de Atenção e Segurança do Trabalho (CASST)/UFRRJ que me apoiaram, promovendo trocas e, assim, contribuíram muito para o meu aprendizado e construção de conhecimento nesse processo. Certamente todos e todas foram fundamentais nesse processo! Não cito nomes por receio de, porventura, cometer uma eventual injustiça por esquecer de alguém. Por isso, expresso minha gratidão a todos e todas com quem trabalho e com quem já trabalhei.

Em particular, agradeço as coordenadoras e aos coordenadores da CASST, que demonstraram amparo e me concederam suporte, concordando que me licenciasse e possibilitando a finalização do doutorado. Assim sendo, gostaria de agradecer especialmente: Felipe F. de Barros, Patrícia R. da R. Nogueira, Viviane A. Di Palma e Kamila L. C. Barros.

Ainda, agradeço aos demais companheiros e companheiras com quem, ao longo do tempo de trabalho na UFRRJ, pude contar. Especialmente, agradeço à Waldirene A. P. de Paiva. Daí a importância de se reconhecer que o conhecimento construído, só é possível por

ser um conhecimento coletivo. Muitas pessoas contribuíram para essa realização; portanto, reafirmo que, as referências nominais já feitas, são tão somente para representar todos(as) que proporcionaram que de alguma forma, esse empreendimento se realizasse.

A escrita da tese se constitui em um trabalho resguardado à solitude; mas, de forma alguma é um trabalho solitário. Isto, porque, apenas é possível realizar um trabalho como este, através da socialização, direção e orientação de muitos... tantos quantos me constituíram e compartilharam esse percurso durante esse processo.

Minha gratidão a todos e todas que me apoiaram e estimularam a prosseguir nessa jornada do aprendizado, conhecimento e estudo. Sei que ao colocar o “ponto final”, ao mesmo tempo este se transforma em “reticências”... servindo como continuidade. Diante desse ano absurdo, de pandemia, perdas irreparáveis e governo genocida; mas, também, ano de resistência, luta e sobrevivência; assumo o risco de viver, e engano o medo com minhas ações e convicções. Através de um movimento contínuo de reflexão e ação, me proponho a uma inserção crítica e consciente, que possa resultar em mudança e transformação. Sob estes parâmetros fundamentais, ratifico que acreditar que juntos somos mais fortes, me impulsiona a caminhar. Obrigada!

A pesquisa sistemática, livre e em prol do bem viver dos povos é indispensável em todos os domínios. A humanidade está desafiada a produzir um outro horizonte civilizatório que não o da barbárie do capital. A universidade deveria ser uma instituição para isso!

Roberto Leher

RESUMO

BELO, Amanda Silva. **Regulamentação da precarização da educação superior no Brasil: produtivismo acadêmico e intensificação do trabalho docente.** 2021. 380 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta tese busca analisar a precarização da educação superior federal, a partir dos dispositivos legais de regulamentação jurídica, cujas determinações impactam as relações e os processos de trabalho coletivo dos servidores docentes na universidade, acarretando um movimento de intensificação e reorganização do trabalho que atendem aos interesses do capital, pautado no produtivismo acadêmico. Tais tendências são pensadas a partir da racionalidade neoliberal, considerando que a universidade é atravessada pelas transformações societárias, que se expressam através da criação de mecanismos de privatização e estabelecimento de vínculos com o setor produtivo, como forma de obtenção de recursos, diante da redução dos investimentos financeiros para a educação. Para o desenvolvimento deste trabalho, versamos pelo método materialista dialético, no qual se utiliza a perspectiva de totalidade, partindo do entendimento de que a teoria e o método são concebidos como parte de um todo, que não se desassocia. No quadro da metodologia de trabalho foram adotadas a pesquisa teórico-bibliográfica e a pesquisa documental (através análise das legislações da educação superior; relatórios dos organismos internacionais; e levantamento de indicadores sociais). O recorte temporal adotado foi de 2007 a 2017, tendo como marco, o ano de implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que é atravessado por disputas de projetos antagônicos de classes, demarcando um processo contraditório de expansão, que permite o acesso de segmentos das classes trabalhadoras que antes não adentram a educação superior federal; e, ademais é marcado por uma diminuição de financiamento, preceituando a contrarreforma universitária, que concebe a universidade como instância prestadora de serviços, pautada pela flexibilidade e controle, e torna a ciência e a pesquisa mercadorizadas. O trabalho do servidor docente é impactado por esses fatores de precarização da educação superior, gerando um processo de intensificação, em que as requisições, exigências e avaliações demandam um aumento de esforços subjetivos e de suas capacidades (físicas, cognitivas ou emotivas); ainda, trata-se de um trabalho imaterial, que sofre consequências com exigências de produtividade, competitividade e aumento do controle e avaliação do trabalho. No que diz respeito às alterações legais na educação superior, estas atendem às orientações e aos protocolos dos organismos internacionais; acarretando aos docentes, a intensificação do trabalho, tanto nos programas de pós-graduação avaliados pela quantificação, por critérios dos órgãos de fomento de produção de pesquisas e interesses do mercado, pela requisição de empreendedorismo e gestão dos projetos de pesquisas, e pelos serviços prestados; quanto pela expansão via REUNI, com a criação de novos campi universitários e cursos voltados para o ensino diminuto, aligeirado e com salas de aula com número elevado de discentes. Dessa forma, a intensificação e o produtivismo expressam uma dupla face de uma expansão heteronômica da universidade no Brasil, em relação a um ensino de graduação que se expande não encerrando um padrão universitário; e uma pós-graduação orientada pelo produtivismo acadêmico, maior racionalidade e exigência, baseadas em *rankings* internacionais, que desconsideram a necessidade do tempo de produção do conhecimento, e vão de encontro à autonomia científica e cultural da universidade, e a sua capacidade e responsabilidade em fornecer respostas às contradições societárias.

Palavras chaves: Intensificação do trabalho docente. Produtivismo acadêmico. Expansão da

educação superior. Universidade pública. Precarização da educação superior federal.

ABSTRACT

BELO, Amanda Silva. **Regulation of the precariousness of higher education in Brazil:** academic productivism and intensification of teaching work. 2021. 380 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis seeks to analyze the precariousness of federal higher education, from the legal provisions of legal regulation, whose determinations impact the relationships and collective work processes of teaching staff at the university, causing a movement of intensification and reorganization of work that meet the interests capital, based on academic productivism. Such trends are thought from the neoliberal rationality, considering that the university is crossed by societal transformations, which are expressed through the creation of privatization mechanisms and establishment of links with the productive sector, as a way of obtaining resources, given the reduction of financial investments for education. For the development of this work, we used the dialectical materialist method, in which the perspective of totality is used, based on the understanding that theory and method are conceived as part of a whole, which are not disassociated. In the framework of the work methodology, theoretical-bibliographic research and documental research were adopted (through analysis of higher education legislation; reports from international organizations; and survey of social indicators). The time frame adopted was from 2007 to 2017, having as a milestone, the year of implementation of the Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), which is crossed by disputes of antagonistic projects of classes, demarcating a contradictory process expansion, which allows access to segments of the working classes that previously did not enter federal higher education; and, moreover, it is marked by a decrease in funding, prescribing the university counter-reform, which conceives the university as a service provider, guided by flexibility and control, and makes science and research commodified. The work of the teaching staff is impacted by these factors of precariousness of higher education, generating a process of intensification, in which requisitions, demands and evaluations demand an increase in subjective efforts and in their capacities (physical, cognitive or emotional); yet, it is immaterial work, which suffers consequences with demands for productivity, competitiveness and increased control and evaluation of work. With regard to legal changes in higher education, these comply with the guidelines and protocols of international organizations; causing the professors to intensify their work, both in graduate programs evaluated by quantification, by criteria of research promotion agencies and market interests, by the requisition of entrepreneurship and management of research projects, and by the services provided; and by the expansion via REUNI, with the creation of new university campuses and courses aimed at small, light education and with classrooms with a high number of students. In this way, intensification and productivism express a double face of a heteronomic expansion of the university in Brazil, in relation to an undergraduate education that expands without ending a university standard; and a postgraduate course guided by academic productivism, greater rationality and demand, based on international rankings, which disregard the need for time for knowledge production, and go against the scientific and cultural autonomy of the university, and its capacity and responsibility in provide answers to societal contradictions.

Keywords: Intensification of teaching work. Academic productivism. Expansion of higher education. Public university. Precariousness of federal higher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Percentual referente às instituições de educação superior, públicas e privadas, segundo os tipos de instituições: Brasil - INEP, 2017.....	184
Gráfico 2 –	Percentual de instituições de educação superior, públicas e privadas, segundo os tipos de instituições: Brasil - INEP, 2007.....	185
Gráfico 3 –	Número de universidades federais, segundo período de implementação do REUNI, nos anos de 2007 a 2017: Brasil, 2007 a 2017.....	213
Gráfico 4 –	Percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo instituições de educação superior, públicas e privadas: Brasil - INEP, 2017.....	214
Gráfico 5 –	Percentual referente às matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo instituições de educação superior, públicas e privadas: Brasil - INEP, 2007.....	215
Gráfico 6 –	Percentual referente aos discentes com renda <i>per capita</i> mensal familiar até um salário-mínimo e meio, segundo faixas de renda – Brasil, 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.....	228
Gráfico 7 –	Percentual de matrículas de graduação e de valor orçamentário empenhado às universidades federais, nos anos de 2010 a 2017: G1 - Globo, 2018.....	268
Gráfico 8 –	Orçamento das universidades federais, em R\$ bilhões, segundo os anos de 2003 a 2012: Brasil, 2012f.....	273
Gráfico 9 –	Percentual referente a Dívida Bruta do Governo Geral (DBGG) e da Dívida Líquida do Setor Público (DLSP), em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), segundo os anos de 2011 a 2020 e projeções de 2021 a 2030: Brasil, 2020.....	276
Gráfico 10 –	Percentual referente ao Orçamento Geral da União executado, segundo a destinação orçamentária paga às políticas públicas e à dívida pública: Auditoria Cidadã da Dívida, 2011.....	277
Gráfico 11 –	Percentual referente ao Orçamento Geral da União executado, segundo a destinação orçamentária paga às políticas públicas e à dívida pública: Auditoria Cidadã da Dívida, 2015.....	278
Gráfico 12 –	Percentual referente ao Orçamento Geral da União executado, segundo a destinação orçamentária paga às políticas públicas e à dívida pública: Auditoria Cidadã da Dívida, 2017.....	279
Gráfico 13 –	Publicações e desempenho das universidades públicas brasileiras,	

	segundo artigos publicados na base de dados <i>Web of Science</i> , o impacto da publicação, e os artigos mais citados, <i>ranking</i> 2011-2016: Moura, 2019.....	321
Gráfico 14 –	Percentual referente aos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , segundo os entes da federação (status jurídico), no ano de 2007: CAPES, 2017.....	323
Gráfico 15 –	Percentual referente aos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , segundo os entes da federação (status jurídico), no ano de 2017: CAPES, 2017.....	324

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Docentes em exercício nas instituições de educação superior, segundo categoria administrativa e grau de formação, nos anos de 2009 a 2017: Brasil, 2019.....	222
Quadro 2 –	Breve síntese do arcabouço legal regulamentado na educação superior federal, nos anos de 2007 a 2017. Brasil, 2007 a 2017.....	245
Quadro 3 –	Percentual referente ao investimento público em educação, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), segundo os níveis de ensino, nos anos de 2000 a 2017: Brasil; 2017.....	274
Quadro 4 –	Publicações acadêmicas mundiais, segundo os países e tipos de publicação, <i>ranking</i> 2013-2016: Gazeta do Povo, 2019.....	314
Quadro 5 –	Publicações acadêmicas de universidades no Brasil e no mundo, segundo quantidade total e artigos mais citados, <i>ranking</i> 2013-2016: Gazeta do Povo, 2019.....	315
Quadro 6 –	Publicações acadêmicas de universidades brasileiras, segundo tipos de publicação, <i>ranking</i> 2013-2016: Gazeta do Povo, 2019.....	318
Quadro 7 –	Publicações de artigos acadêmicos internacionais de universidades brasileiras, segundo natureza jurídica, artigos publicados na base de dados <i>Web of Science</i> , artigos altamente citados, em colaboração com indústria, e percentual com indústria, <i>ranking</i> 2013-2016: Ciência na Rua: Home, 2019.....	319

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Expansão da rede federal de educação superior via REUNI, segundo universidades federais, campi/unidades e municípios, nos anos de 2003, 2010 e 2014 e percentual de crescimento: Brasil; 2012f.....	212
Tabela 2 –	Matrículas em cursos de graduação nas universidades federais, nos anos de 2007 e 2017 e percentual de crescimento: Brasil - INEP, 2007a; 2017.....	216
Tabela 3 –	Cursos de graduação presenciais nas instituições federais de educação superior, nos anos de 2007 e 2017: Brasil - INEP, 2007a; 2017.....	217
Tabela 4 –	Vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas instituições federais de educação superior, nos anos de 2007 e 2017: Brasil - INEP, 2007a; 2017.....	217
Tabela 5 –	Docentes (em exercício e afastados) nas universidades federais, segundo regime de trabalho, nos anos de 2007 e 2017: Brasil - INEP, 2007b; 2017.....	218
Tabela 6 –	Função docente (em exercício e afastado), matrículas nos cursos de graduação presenciais, e relação - matrículas dos cursos de graduação presenciais por função docente, nos anos de 2007 a 2017: Brasil - INEP, 2008; 2017.....	220
Tabela 7 –	Percentual referente aos discentes de graduação e a população brasileira, segundo cor/raça, nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.....	225
Tabela 8 –	Discentes de graduação das instituições federais de educação superior, segundo cor/raça, nos anos de 2003, 2010, 2014 e 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.....	226
Tabela 9 –	Percentual referente aos discentes de graduação, segundo a faixa de renda <i>per capita</i> mensal familiar, no ano de 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.....	227
Tabela 10 –	Discentes de pós-graduação stricto sensu, segundo distribuição por grau e situação, nos anos de 2007 a 2017, e percentual de crescimento: CAPES; 2017.....	322
Tabela 11 –	Programas de pós-graduação stricto sensu, segundo distribuição por grau, nos anos de 2007 a 2017, e percentual de crescimento: CAPES; 2017.....	325

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa do Serviço Social
ABM	Associação Brasileira das Mantenedoras
ABRUC;	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ADUR-RJ	Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ANDES-SN	Sindicato Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
APHs	Aparelhos privados de hegemonia
BDTD	Consórcio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
DBGG	Dívida Bruta do Governo Geral
DLSP	Dívida Líquida do Setor Público
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CASST	Coordenação de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF	Constituição Federal
CGEE	Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSU	Conselho Universitário
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
C,T&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DBGG	Dívida Bruta do Governo Geral
DLSP	Dívida Líquida do Setor Público
DP	Departamento Pessoal
EaD	Educação a Distância
EBTs	Empresas de Base Tecnológica
Embrapa	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio

FAPs	Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados
FGTS	Fundo de Garantia do Tempo de Serviço
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONAPRACE	Fórum Nacional de Assuntos Comunitários e Estudantis
FORPLAD	Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração das instituições federais de educação superior
FSS	Faculdade de Serviço Social
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GEOCAPES	Sistema Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
GEPESSE	Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na área da Educação
GTMS	Gratificação Temporária para o Magistério Superior
IBGE	Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPE/CdG	Instituto de Estudos de Política Econômica/Casa das Garças
IF	Instituto Federal
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira
ITA	Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOA	Lei Orçamentária Anual
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MCTI	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NR	Norma Regulamentadora

OCC	Orçamento de Outros Custeios e Capital
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGS	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSs	Organizações Sociais
OSCIPS	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PARFOR	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCCTAE	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PGPE	Plano Geral de Cargos do Poder Executivo
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PL	Projeto de Lei
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPA	Plano Plurianual
PPGSS	Programa de Pós-graduação em Serviço Social
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RAP	Relação aluno professor
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
RJU	Regime Jurídico Único
SESu	Secretaria de Educação Superior
Siape	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
SIASS	Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTUR-RJ	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Siop	Sistema do Orçamento Público
SIPEC	Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal

SPO	Subsecretaria de Planejamento e Orçamento
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SRH	Secretaria de Recursos Humanos
THE	<i>Times Higher Education</i>
TST	Tribunal Superior do Trabalho
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
www	<i>World Wide Web</i>

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	21
1	CAPITALISMO DEPENDENTE: FUNDAMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL	48
1.1	O trabalho assalariado no Brasil, a acumulação dual de capital e as formas de maior expropriação do trabalho.....	48
1.2	Educação superior e capitalismo dependente: aportes para debater a universidade heteronômica no Brasil.....	61
2	AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO NO NEOLIBERALISMO: APROXIMAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	70
2.1	A racionalidade neoliberal e o trabalho docente regido como empresa.....	70
2.2	Flexibilização e precarização do trabalho docente: o tempo e a autonomia na universidade sob a égide neoliberal.....	95
2.3	Intensificação do trabalho docente e produtivismo acadêmico na universidade.....	112
3	MUDANÇAS NAS RELAÇÕES E NOS PROCESSOS DE TRABALHO COLETIVO NO SETOR DOS SERVIÇOS E AS REQUISIÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES.....	129
3.1	Trabalho no setor de serviços: reexaminando a categoria de processo de trabalho coletivo e o trabalho docente na universidade.....	129
3.2	Produtividade docente e a lógica gerencialista de desempenho e produção acadêmica.....	150
4	EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES DOS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS.....	160
4.1	Organismos financeiros internacionais e incorporação das suas orientações na educação superior brasileira.....	160
4.2	Expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, e as requisições ao trabalho docente na universidade.....	206
5	CRIAÇÃO DE UM ARCABOUÇO JURÍDICO DE PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAS DE PRIVATIZAÇÃO E	

INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ATRAVÉS DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO.....	241
5.1 Universidades federais e o arcabouço legal como aparato de objetivação da contrarreforma da educação superior.....	242
5.2 Produtivismo acadêmico e a reorganização do trabalho docente na universidade.....	293
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	329
REFERÊNCIAS.....	351

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa visou compreender as tendências contemporâneas de intensificação do trabalho docente e de produtivismo acadêmico presente nas relações e nos processos de trabalho das universidades federais, partindo da premissa de que está em curso um processo de contrarreforma da educação superior, amparada na precarização da educação; que, através de mudanças nas legislações e normativas jurídicas, e a inserção de instrumentos de avaliação e controle, criam as bases institucionais necessárias para que ocorram modificações que atendam aos interesses do capital, de construção de uma educação voltada para o mercado dentro da universidade pública, com a incorporação de critérios para o trabalho do servidor docente, oriundos da esfera privada, e uma paulatina intensificação e reorganização dos processos e relações de trabalho, que têm marcado o setor dos serviços na contemporaneidade, sobretudo o serviço público.

Dessa forma, nossa perspectiva analítica foi de compreender de que forma o trabalho docente das universidades federais vem sofrendo intensificação e reorganização das relações e processos de trabalho, enquanto parte das tendências contemporâneas, embasadas institucionalmente em um projeto do capital para uma educação voltada para o mercado, com a incorporação de critérios para o trabalho do servidor docente, oriundos da esfera privada e estabelecidos e calcados em uma legislação da educação superior que sustenta essa intensificação.

Assim sendo, tratamos aqui de uma reflexão sobre o trabalho docente, que considerou as mudanças características da “nova morfologia do trabalho” no setor dos serviços, que são conduzidas por um conjunto de normativas legais e processos avaliativos que direcionam o trabalho na universidade e estabelecem concepções e práticas no bojo da contrarreforma da educação superior.

Diante disso, procuramos investigar a intensificação e a reorganização das relações e dos processos do trabalho docente na universidade, a partir do período de expansão da educação superior no Brasil, principalmente no que diz respeito aos aspectos da intensificação, flexibilização e reorganização do trabalho.

Neste percurso, nosso estudo procurou ainda relacionar a expansão das universidades federais, enquanto um marco histórico que trouxe mudanças de abrangência de atendimento, com a criação de novos campi, alterações quanto ao quantitativo do quadro de servidores, aumento da de vagas discentes e da oferta de cursos nas universidades, entre outros.

Nestes parâmetros, enquanto uma mediação necessária ao entendimento da particularidade da expansão das universidades federais no contexto de expansão da educação superior no Brasil na última década, buscamos relacionar o REUNI, enquanto expressão fenomênica de um conjunto de requisições e formulações empregadas à universidade, que trouxe elementos de intensificação e precarização das relações e processos de trabalho, que já vinham se processando.

Além disso, o REUNI também consolidou uma lógica produtivista, de aumento do quantitativo de vagas discentes, reorganização do trabalho docente, reaproveitamento da estrutura física das universidades, nos marcos da expansão contemporânea da educação superior federal. Estes movimentos incidem na conformação de processos de trabalho em educação superior que vão ao encontro dos processos de contrarreforma do Estado.

Diante dessas colocações, nosso esforço, portanto, foi por procurar compreender sob que condições ocorreu essa expansão; uma vez que, trata-se de uma expansão precarizada, coadunada à uma histórica defasagem de trabalhadores na universidade, ou seja, de uma dívida histórica de reposição de quadro de pessoal para atendimento à crescente demanda da universidade.

Este decurso, que tem consequências para os trabalhadores, traz à luz a universidade constituída como *locus* de interesse do capital, que analisamos que passou por um processo de agudização. Uma vez que, reconhecemos que esse período também consolidou uma lógica de produtivismo acadêmico, sobretudo na pesquisa e pós-graduação, que já vinha se gestando na universidade, impactando o trabalho do servidor docente.

Este produtivismo acadêmico é marcado pela competição entre os docentes, pesquisadores e discentes, e os programas e as universidades; com critérios de avaliações baseados em parâmetros internacionais de meritocracia e que se utilizam de medidas classificatórias e de pontuação para classificar em *rankings* o maior número de publicação de artigos; adaptação e cumprimento dos prazos e normas dos órgãos de fomento; além de uma paulatina subalternidade das universidades às demandas do setor privado e ao mercado, com a produção do conhecimento e da ciência voltado ao desenvolvimento econômico.

As avaliações de *rankings* internacionais estabelecem comparação entre os grandes centros de pesquisa e produção científica mundial, como as universidades, em relação ao volume e quantitativo de publicação e também de impacto científico, mensurado pela quantidade de citações recebidas. Esse padrão internacional de avaliação pauta parâmetros estabelecidos pelos órgãos de fomento, nas avaliações internas realizadas nos programas de pós-graduação no país, servindo como incentivo para que cresça no Brasil,

o quantitativo de pós-graduados: doutores, mestres e cientistas. Isso nos demonstra quão interligado e subserviente a essas avaliações, os programas de pós-graduação se tornam, buscando quantificar seu crescimento, visando alcançar elevados índices, em padrões internacionais.

Ademais, há critérios internacionais classificatórios também para os pesquisadores, para aqueles mais citados em publicações no mundo, que são considerados da “alta elite da ciência”. Sobre isso, cabe destacar que, a maior parte dos pesquisadores do Brasil estão nas universidades (80%), o que nos levou a refletir sobre as requisições ao trabalho docente, cada vez mais voltadas ao produtivismo acadêmico, pautadas em metas, critérios e avaliações quantitativos, e de maior controle.

Ao tratar das conexões existentes entre o trabalho docente na universidade e o trabalho realizado na esfera da produção, analisamos uma crescente aproximação do primeiro ao segundo, em sua forma, controle, gerenciamento, organização e estruturação. Essa dinâmica de articulação estabelecida, é própria do trabalho improdutivo no capitalismo monopolista, conforme analisamos.

Avançando, analisamos que a universidade se torna uma organização social prestadora de serviços, uma “universidade operacional” nas palavras de Chauí (2003), deixando de ser uma instituição social e afastando a pesquisa acadêmica da produção de conhecimento, passando a estar focalizada na intervenção imediata e eficaz, pautada pelo êxito, produtividade, flexibilidade, gestão, planejamento, previsão e controle. Nestes termos, a ciência, enquanto importante componente do capital, explicita as formas privadas de financiamento de pesquisas e a submissão destas às exigências do mercado e do setor empresarial¹.

Sabemos que essa processualidade tem se estabelecido na universidade nos últimos anos, desde o advento do neoliberalismo, enquanto expressão da contrarreforma do Estado. Dessa forma, a expansão da educação superior brasileira se apresenta como uma expressão fenomênica de uma concepção e prática de universidade que atende, de forma ideológica e coercitiva, às diretrizes dos organismos financeiros internacionais (multilaterais ou supranacionais), como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e

¹ Destacamos que a ciência enquanto componente do capital, se estrutura em uma relação que Marx já analisava e denunciava desde o Séc. XIX. Contudo, ao tratarmos das mudanças societárias da década de 1990, ensinamos enfatizar e sinalizar que essa condição se agudiza no estágio atual do capitalismo.

Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros.

Nesse especto, nosso percurso de estudo, ademais, procurou apreender e entender de que forma os aparelhos privados de hegemonia dos organismos financeiros internacionais, representantes das classes dominantes, têm expressado os interesses dos grupos internacionais dominantes e determinado as ações e disposição da educação superior, direcionando as reformulações sobre a política de educação em um país de capitalismo periférico e dependente, com base em seu poder coercitivo de condicionalidades, inserindo seus interesses no Estado estrito.

Sobre isso, cabe destacar que as diretrizes, orientações e direcionamentos desses organismos se voltam para a redução dos custos das universidades públicas, consideradas onerosas; e que, portanto, deveriam cobrar mensalidades, reduzir postos de trabalho e salários, flexibilizar direitos, aumentar a carga horária docente, utilizar o espaço físico e os recursos humanos para o desenvolvimento de pesquisa, tecnologia e inovação voltado ao mercado e ao setor privado, vincular a formação com as necessidades da produção, cada vez mais aligeirada, entre outros.

Como expressão dessas medidas, comparece em nossa pesquisa documental, a regulamentação pela via legal de um processo de precarização da educação superior pública federal. Em outras palavras, analisamos que a legislação brasileira veio ao longo do período analisado, de 2007 a 2017, traduzindo as orientações dos organismos financeiros internacionais, listadas acima; associando a ocorrência do processo de expansão da educação superior de forma subordinada às orientações e determinações desses organismos.

Dentre as principais determinações e racionalidades adotadas pelo Estado em sentido estrito, a partir desse cenário complexo e permeado por disputas e lutas de classes, destacamos a relação resultante das disputas dos aparelhos privados de hegemonia que conformam a sociedade civil, nesse âmbito da educação superior no Brasil; desembocando, principalmente, nos interesses de constituição e distribuição do fundo público. Dado que, as políticas sociais, como a educação, não são isentas da conversão do fundo público em forma de alavancar o processo de acumulação de capital.

Nestas perspectivas foram extraídos os pressupostos teóricos básicos da nossa análise sobre os direcionamentos e orientações dos organismos internacionais sobre a educação superior dos países de capitalismo periférico e subordinado, como Brasil. Em que observamos um movimento, por um lado, de paulatina localização dos direitos de acesso à educação superior, de forma submissa à lógica da produção da mercadoria, situando e mercantilizando

esses direitos, ao subsidiar através de incentivos fiscais a educação privada; e, por outro, esvaziando qualitativamente, a educação superior pública, por meio de uma expansão precarizada, que dissocia o tripé da universidade (ensino, pesquisa e extensão) e prevê medidas de ajustes das universidades públicas à difusão e diversificação das instituições de educação superior, cursos e fontes de financiamento.

Com esse desenho crítico, problematizamos que foi estabelecido um padrão para as universidades públicas federais, que se baseia na contrarreforma da educação superior dos países de capitalismo central, que segue os marcos do Protocolo de Bolonha. Esse padrão abarca elementos relacionados a: concentração de um ensino massificado na graduação, expansão da pós-graduação, controle avaliativo de produção intelectual pelos docentes e pesquisadores, redução de recursos e investimentos financeiros, rebaixamento dos salários dos servidores públicos, e intensificação do trabalho nas universidades. Encontra-se aqui, então, a chave para se compreender melhor o processo paulatino de precarização da educação superior no Brasil, que já vinha se gestado e nos interessou estudar principalmente no período de expansão, via REUNI.

Estabelecer esse nexos nos esclarece alguns elementos fundamentais de análise para compreender as principais requisições e formas de reorganização do trabalho docente na universidade, que leva ao produtivismo acadêmico; que, além de estimular a competição e a rivalidade entre os pares, também se baseia em uma escassez de recursos financeiros para as universidades, em relação à manutenção básica da sua estrutura; e, em ganhos salariais para os docentes, que se vincula a um maior produtivismo, com percentuais variáveis destinados às pesquisas e estudos financiados por órgãos de fomento e/ou à prestação de serviços ao setor privado.

Tais medidas atingem o trabalho docente, uma vez que, o discurso científico empregado no currículo acadêmico e na produção intelectual, tem sido cada vez mais carregado de uma ideologia/racionalidade do empreendedorismo, autogestão e concorrência na produção acadêmica. A exigência de produtivismo acadêmico se estabelece sobre bases advindas do setor privado e empresarial, e alimenta um mercado intelectual sempre ansioso por mais produção quantitativa, pautado por indicadores, *rankings* e eficiência. Ademais, nesse processo não importa a qualidade e o conteúdo do que é pesquisado, ou a contribuição para transformações e mudanças significativas perante as demandas sociais.

Diante das exigências de produtivismo acadêmico, os estudos, conhecimentos, pesquisas, descobertas e inovações desenvolvidos cientificamente pelos servidores docentes

nas universidades, passam a ser considerados e interpretados como investimentos que devem ser rentáveis. A partir desse entendimento, os docentes envolvidos nesse processo, se constituem em empreendedores e gestores de si e de seus conhecimentos, devendo produzir quantitativamente, publicar artigos em revistas que pontuem, responder às expectativas e avaliações internas à universidade, e também aos órgãos de fomento, aos *rankings* internacionais, além de oferecer as pesquisas realizadas na universidade, ao setor empresarial, enquanto serviços prestados.

Sobre esse balizamento, analisamos que está em curso uma política de gestão estatal e de cultura institucional consensual nas universidades, de ideologia do produtivismo acadêmico amparada no pragmatismo, na mercadorização da ciência e na precarização da educação superior.

Nesse contexto, a precarização da educação superior pressupõe, ainda, um processo de privatização por dentro da universidade, que, inicialmente, diz respeito a um financiamento inadequado às universidades, que justificam e incentivam o empresariamento das pesquisas desenvolvidas, a subordinação do conhecimento científico, a venda de serviços, e que ameaça o caráter público da universidade, através da produção de conhecimento que é transformado em produto e posteriormente comercializado, e o atendimento aos interesses de maximização de ganhos do capital, através do uso da força de trabalho universitária, destacadamente dos servidores docentes, que por meio da candidatura, concorrência e aprovação em editais de empresas privadas, obtém um sobressalário. Todas essas formas de reorganização das funções da universidade são estabelecidas em dispositivos legais, que legitimam as ações de uma “universidade operacional”, sob os postulados do capital neoliberal.

Portanto, é axiomático que é criado um arcabouço jurídico que legitima a precarização da educação superior, através de formas de privatização interna da universidade e intensificação do trabalho docente, através do produtivismo acadêmico.

No que tange à intensificação do trabalho docente, explicitamos que compreendemos a intensidade como o gasto de energias dos trabalhadores, abarcando as dimensões: física, cognitiva e emotiva. Considerando que a precarização da educação superior têm acarretado a intensificação do trabalho docente, pelas requisições e formas de reorganização do trabalho que atenda aos critérios, exigências e avaliações que pressionam os docentes a trabalhar arduamente e em condições precarizadas, demandando um aumento dos esforços subjetivos e das suas capacidades. Ainda, trata-se

de um trabalho imaterial, que sofre consequências com exigências de produtividade, competitividade e aumento do controle e avaliação do trabalho.

Ademais, o trabalho docente se caracteriza por ser um trabalho de tipo intelectual, que está na esfera do conhecimento e das emoções, e se refere a capacidades intelectuais, de cultura e lógica; além de requisições relacionais, comunicativas, afetivas, de cuidado coletivo e individual, afetividade e habilidades.

Destarte, procuramos ainda analisar aspectos da racionalidade neoliberal que atravessam o trabalho docente, requerendo ações empreendedoras e gestoras do seu próprio conhecimento, assim como a capacidade de ofertar e captar recursos para o desenvolvimento de pesquisas e estudos. Outro debate levantado se refere a organização dos processos de trabalho, as exigências e as requisições que têm sido feitas, impactam no tempo destinado à reprodução da vida social dos docentes. Assim, o trabalho, com suas formas de organização, dinâmica, relacionamentos e normas, tem papel fundamental na constituição do tempo de vida do trabalhador, em um contexto neoliberal adverso, em que o tempo de vida se transforma cada vez mais em tempo de trabalho; e que o domínio do trabalho é inexoravelmente o domínio de tempo de trabalho.

Assim, podemos dizer que buscamos avançar nas discussões sobre as formas de reorganização do trabalho docente na universidade, que atendem às seguintes premissas neoliberais: a universidade voltada para o ensino de graduação aligeirado, massificado, que não contempla o tripé ensino, pesquisa e extensão; e a universidade voltada para a pós-graduação produtivista, enquanto “centro de excelência” em pesquisa, com cursos e pesquisas que seguem padrões avaliativos internacionais, voltados para a quantificação e a competitividade. Em ambos os casos, há intensificação e reorganização do trabalho docente, porém diferenciados, de acordo com as demandas e requisições de trabalho, em que se inserem.

Parece factível, portanto, que a intensificação e o produtivismo expressam uma dupla face de uma expansão heteronômica da universidade no Brasil, em relação a uma expansão dos cursos de graduação, que não ocorre sobre parâmetros de padrão universitário, e amplia as requisições do trabalho docente; associada a uma expansão da pós-graduação, embasada sobre a via produtivista, de controle, avaliação, competitividade e flexibilidade, e não da autonomia científica e cultural da universidade.

Vê-se, pois, que há um padrão heteronômico de universidade, que encerra contradições e se constitui a partir das indicações de um país de contrarrevolução burguesa “a frio”, caracterizado por práticas de “democracia restrita”, apenas aos que têm

acesso à dominação burguesa; e que, portanto, restringe o acesso à educação e não consolida um padrão universitário. Em face desse cenário, demarcamos que a expansão da educação superior, não consolidou um processo de democratização e universalização, tampouco de padrão universitário, nestes termos.

Dessa forma, no quadro das transformações atuais na universidade, de uma sociabilidade produtiva que a aproxima cada vez mais do mercado, interessou-nos desvendar as inflexões e os rebatimentos no trabalho docente, da relação existente entre a intensificação e a reorganização das relações e dos processos de trabalho na universidade, que estabelecem a cultura do produtivismo acadêmico, de forma consensual e ideologicamente sustentada. Diante disso, procuramos desvelar, a partir da pesquisa e revisão teórico-bibliográfica e documental, essas formas de intensificação e reorganização das relações e dos processos do trabalho docente nesse contexto².

² Cabe destacar o percurso que nosso tema pesquisa necessitou percorrer, ao longo do processo de doutoramento, sendo redefinido duas vezes no decorrer do curso. Inicialmente, a primeira redefinição ocorreu devido à mudança de setor de trabalho na universidade, vivenciada pela autora, no mesmo ano em que iniciou o Curso de Doutorado no PPGSS/UERJ. Sobre isso, cabe esclarecer que o Projeto de tese para Doutorado apresentado à Comissão de Seleção do Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Área de Concentração em Trabalho e Política Social, para candidatura à vaga para a turma 2017/1º, se intitulava: “A assistência estudantil nas universidades federais no Rio de Janeiro: a expansão da educação superior via contrarreforma do Estado”, e tinha como pretensão de estudo, refletir sobre a atribuição e o significado dos programas de assistência estudantil nas universidades públicas federais no estado do Rio de Janeiro, ao considerar suas características, particularidades e principais requisições e respostas, diante da implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e do processo de expansão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Este objeto de estudo, relacionada à assistência estudantil se explicava, para além do interesse de estudo da temática pela autora, pela inserção profissional desta, na área de assistência estudantil, desde 2010; e, também à pretensão de dar continuidade aos estudos iniciados no curso de Mestrado, cuja dissertação apresentada como requisito para conclusão do curso, versou sobre o trabalho do assistente social na área de assistência estudantil. Todavia, diante da mudança de lotação e atuação de trabalho para a área de saúde do trabalhador, se identificou a necessidade de mudança e redefinição do objeto de pesquisa.

De acordo com nota publicada no Portal UFRRJ, o trabalho remoto na instituição foi implantado em 30/03/2020, através da Portaria nº 1209/2020 (UFRRJ, 2020a), endossado pela Portaria nº 1211/2020 (UFRRJ, 2020b), do gabinete da Reitoria, que suspendeu por tempo indeterminado as atividades na universidade. As informações em nota foram assim divulgadas: “A UFRRJ, devido à situação de emergência de saúde pública em âmbito nacional provocada pela epidemia do novo coronavírus-COVID 19, instituiu, a partir do dia 30 de março, medidas de caráter temporário de prevenção à disseminação do vírus na comunidade universitária. Para tanto, instituiu a modalidade de teletrabalho, por meio da execução do trabalho remoto, e reforçou, por meio de portaria, a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas por tempo indeterminado até que haja segurança para o retorno dos trabalhadores e estudantes às suas atividades” (UFRRJ, 2020c).

Posto isso, assim, a segunda redefinição ocorrida se refere ao projeto de pesquisa intitulado: “Estudo exploratório da saúde dos servidores docentes em universidade pública no Rio de Janeiro”. Tal alteração ocorreu devido à Pandemia ocasionada pela doença Covid-19, causada pelo Sars-Cov-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2), que estabeleceu uma situação de pandemia vivenciada mundialmente desde Dez./2019; e, no Brasil, desde Fev./2020, e impôs um estado de isolamento social e quarentena, com a necessidade de se respeitar as recomendações de saúde, referentes ao isolamento social, restrição de acesso a espaços públicos e contato pessoal, visando a diminuição do contágio pelo vírus.

Este estudo foi motivado pela experiência profissional da autora, como assistente social, em uma universidade pública no estado do Rio de Janeiro. Nesse aspecto, a trajetória e inserção profissional da autora se coaduna com seu compromisso com o debate crítico na área de educação superior. A busca pela pesquisa na área da educação superior e o conhecimento gerado, se revelam em um amadurecimento sempre perseguido e contínuo; além de motivado pela experiência profissional desenvolvida, que se oportuniza no desafio materializado através desse trabalho. Tais medidas atingem um patamar ainda mais elevado de compromisso de análise de um fenômeno com o qual se trabalha e se tem proximidade, pela inserção profissional; e com o qual necessitamos estabelecer certo distanciamento e estranhamento para melhor compreendê-lo, sempre reiterando nesse processo, a não desvinculação da teoria e da prática, e da pesquisa e da atuação profissional.

Consideramos que o estudo dessa temática tem grande relevância para o Serviço Social; uma vez que, o assistente social atua no campo dos serviços, dialogando com as novas formas de extração do valor, nas novas modalidades e formas de trabalho em sua “morfologia” atual. Inclusive, por este se inserir primordialmente nos serviços e políticas

O projeto objetivava investigar as principais formas de adoecimento no trabalho dos servidores docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), ao considerar as mudanças nas relações e nos processos de trabalho coletivos. Para tanto, ensejávamos desvelar, a partir de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, como se expressavam essas formas de adoecimento e os rebatimentos para a saúde, desencadeados pela intensificação e precarização das relações e dos processos de trabalho, a partir da aplicação de questionários com os servidores docentes do Instituto Multidisciplinar (IM) do campus de Nova Iguaçu, e da pesquisa de campo junto à Coordenação de Atenção à Saúde e Segurança do Trabalho (CASST), cuja pesquisa contemplava, como procedimentos metodológicos, a pesquisa em documentos do setor.

Porém, devido ao contexto pandêmico, necessitamos alterar o objeto de pesquisa e a proposta metodológica, pois, nos vimos limitados do ponto de vista de uma pesquisa documental na sede da CASST, e do ponto de vista de uma pesquisa de campo, com os servidores docentes do IM, com a aplicação dos questionários. Uma vez que, inicialmente pretendíamos contactar os servidores docentes, indo presencialmente ao campus de Nova Iguaçu e procurando dialogar com os coordenadores dos departamentos, o diretor do Instituto Multidisciplinar, assim como os representantes da ADUR-RJ. Porém, visto a época viral que fomos imputados, com as atividades acadêmicas presenciais da UFRRJ suspensas desde Março/2020, sem previsão de retorno, foi necessário alterar nosso planejamento metodológico de pesquisa.

Esclarecidas essas questões, pensamos essa mudança procurando preservar e estabelecer a temática proposta vinculada ao objeto de estudo inicial, guardando a zona de interesse intelectual da pesquisadora; alguns elementos que já vinham sendo previstos e estudados; e o campo temático articulador de discussão das professoras que compuseram a banca examinadora de qualificação do projeto. Dessa forma, a alteração atendeu a necessidade de prosseguimento da elaboração da tese, sem que para isso houvesse dependência externa que pudesse hipoteticamente inviabilizar a realização da pesquisa. Visto que, devido à conjuntura pandêmica, encontramos dificuldades em estabelecer contato com as instâncias que serviriam de campo de pesquisa empírica, além de haver incerteza de retorno dos questionários, que pretendíamos aplicar junto aos servidores docentes. Dessa forma, a alteração elaborada teve como produto final, a tese apresentada neste estudo e foi previamente comunicada às professoras da banca e à universidade que serviriam de campo empírico da pesquisa.

Diante desses esclarecimentos, seguimos à alteração do projeto de pesquisa, tendo como novo objeto de pesquisa, a compreensão das tendências contemporâneas de intensificação e as alterações nas relações e processos de trabalho coletivo dos servidores docentes; para tanto, tendo como metodologia de trabalho, a pesquisa teórico-bibliográfica e a pesquisa documental.

sociais, através do seu caráter contraditório, ao mesmo tempo em que responde ao capital, garantindo o funcionamento da força de trabalho; também atende às demandas das classes trabalhadoras, fruto das lutas históricas por acesso aos direitos sociais. Nesse contexto, para o trabalho dos assistentes sociais, as políticas sociais são mediações privilegiadas, que têm historicamente requisitado esses agentes habilitados para sua formulação e implementação (RAICHELIS, 2018).

Este estudo foi motivado pela experiência profissional da autora em uma universidade federal no Estado do Rio de Janeiro, cujo trabalho é desenvolvido como assistente social. Nesse aspecto, a trajetória de inserção profissional da autora coaduna com seu compromisso com o debate crítico na área de educação superior. Reiterando, sob esse entendimento, que as análises de conjuntura se constituem em partes que compõem a configuração do trabalho do assistente social.

Refletimos que a escolha de análise de um fenômeno com o qual se trabalha cotidianamente impõe um maior rigor teórico de análise e o estabelecimento de certo distanciamento e estranhamento para melhor compreendê-lo; sempre reiterando nesse processo, a não desvinculação da teoria e da prática; da pesquisa e da atuação profissional.

Para tanto, analisamos o quão imprescindível se apresenta a contínua capacitação, enquanto instrumento para realização da leitura da realidade, a partir da qual é possível perceber novas demandas. Com base em Yamamoto, compreendemos que o assistente social precisa estar atento para as alternativas que se constroem no cotidiano profissional, uma vez que a conjuntura impõe possibilidades e entraves, que somente poderão ser entendidos, superados e/ou apropriados através da atuação propositiva, criativa, comprometida e crítica:

[...] as possibilidades estão dadas na realidade, mas não são automaticamente transformadas em alternativas profissionais. Cabe aos profissionais apropriarem-se dessas possibilidades e, como sujeitos, desenvolvê-las transformando-as em projetos e frentes de trabalho (IAMAMOTO, 2003, p. 21).

Yamamoto (2003) também relata que o Serviço Social não atua apenas sobre a realidade, mas atua na realidade e por isso, as análises de conjuntura são partes que constituem a configuração do trabalho do assistente social. A atualidade requer um profissional qualificado, crítico, não apenas executivo, mas que planeja, investiga, pesquisa e decifra a realidade. A atuação profissional cotidiana tem ampliado as probabilidades de descortinar diferentes alternativas de trabalho na atual conjuntura de profundas mudanças na vida em sociedade. Dessa forma, o profissional deve estar afinado com a análise dos

processos sociais, e ser capaz de atuar, e contribuir para moldar os rumos da história. Um dos maiores desafios que os assistentes sociais vivem hoje é:

[...] desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano. Enfim, ser profissional propositivo e não só executivo (IAMAMOTO, 2003, p. 20).

É interessante notar que, parte constitutiva do trabalho do assistente social nas universidades, responde às requisições institucionais e de trabalho que são realizadas, sobretudo, pelo arsenal operativo e técnico que o assistente social utiliza, que se refere ao processo de individualização, seja em relação à forma de apreensão da realidade ou ao enfrentamento desta mesma realidade. Neste sentido, ao observarmos a realidade social que chega ao assistente social cotidianamente, é indiscutível que esta se apresenta por meio das expressões da “questão social”, de forma fragmentada, individualizada e imediatista. Todavia, a partir dessa observação é que se apresentam as possibilidades de intervenção e ação profissional que ultrapassem uma instrumentalização meramente operacional.

Dessa forma, analisamos que as demandas de trabalho na universidade, não são necessariamente demandas próprias da área de atuação profissional ou demandas institucionais. Antes, elas proferem a “questão social”, que em suas variadas formas de manifestação e expressão, se ocultam nas demandas institucionalizadas.

Toda essa análise é fundamental para que os assistentes sociais não percam do seu horizonte de trabalho, a busca pelo desvelamento do real, que se apresenta cotidianamente em sua forma aparente de fragmentação das demandas em: políticas, instituições, serviços, programas, ações, mas que em sua essência se referem às necessidades concernentes à vida e reprodução das classes trabalhadoras³.

Guerra (2000) confere uma importante contribuição, enriquecendo esse debate ao analisar que o trabalho do assistente social responde às necessidades das classes sociais, sendo essa profissão demandada a atuar em espaços sociocupacionais criados para responder a essas necessidades, como as políticas e serviços sociais. E diante dessas determinações econômicas,

³ Ainda, cabe considerar as intervenções das instituições, das políticas, dos programas e dos serviços não alcançam/servem à ingerência na essência das causas da “questão social”, uma vez que esta se relaciona à produção de riqueza incessante desse modo de produção, que na mesma proporção em que gera essa riqueza (mais-valia expropriada do trabalho explorado), cria também as mazelas, pobreza e não pode se desvincular desse processo, por ser inerente à sua “natureza”, conforme estabelece a lei geral da acumulação capitalista (MARX, 2009a). Todavia, não podemos deixar de situar que as políticas sociais, os direitos trabalhistas, os direitos sociais, são conquistas das classes trabalhadoras, na luta e disputa entre as classes sociais fundamentais, impondo limites aos avanços do capital sobre o trabalho.

políticas, culturais e ideológicas próprias de totalidades saturadas em que os profissionais atuam, é possível construir intervenções “[...] que emanem de escolhas, que passem pelos condutos da razão crítica e da vontade dos sujeitos, que se inscrevam no campo dos valores universais (éticos, morais e políticos) [...]” (GUERRA, 2000, p. 59).

É nesse horizonte de construção e manifestação da instrumentalidade do Serviço Social que nos propomos a estudar e analisar a temática do trabalho docente nas universidades, enquanto forma de organização e interlocução com as classes trabalhadoras, visando corroborar com as estratégias de luta destas, a partir de uma intervenção comprometida com a pesquisa e a produção de conhecimento com rigor científico.

Em outros termos, nossa pretensão foi realizar um estudo que tivesse pressupostos pautados em uma pesquisa crítica, além do rigor científico já mencionado; mas que, primordialmente, fosse comprometido com os avanços e as mudanças conquistadas através das lutas e embates políticos e sociais das classes trabalhadoras.

Consideramos importante destacar esses aspectos para não perder de vista que, a educação superior, por ser tratar de um programa/política, é um campo atravessado pela luta de classes e solo fértil para as investidas e ataques do capital, que visam a retirada de direitos historicamente conquistados e a implementação de medidas nefastas de maior exploração da força de trabalho.

Diante dessa problemática de análise, torna-se pertinente a demarcação desse estudo como contribuição crítica ao desenvolvimento de análises que sirvam para as classes trabalhadoras; e que, rechaçam as condições atuais e vigentes de trabalho e vida, dentro e fora do ambiente de trabalho, corroborando para a construção de uma sociedade emancipada, em que o trabalho seja o resultado da realização da sociedade.

Nesse sentido, apreendemos que o papel de pesquisadores e estudiosos não se restringe a pesquisar e estabelecer dados e descrevê-los, mas também descortinar linhas para que, a partir da compreensão das causas desses movimentos e processos históricos construídos, seja possível agir coletivamente para sua transformação.

Assim sendo, pretendemos com esse trabalho, realizar uma análise científica da realidade, a partir de uma compreensão socialmente referenciada da ciência, que entendemos que se objetiva no materialismo histórico dialético; em tempos, em que, é fundamental esse tipo de ciência e papel assumido. Nestes termos, ensejamos que este trabalho sirva como indutor de respostas, a partir de perguntas pertinentes, como: a que interesses e grupos, as determinações de precarização da educação superior federal e as mudanças no mundo do trabalho docente atendem, na luta de classes na sociedade capitalista? E, ainda: até que ponto

a produção do conhecimento e desenvolvimento da pesquisa e da ciência nas universidades se associam às esferas econômicas e financeiras?

Ensejamos ainda enfatizar que, acreditamos que esse estudo, pela temática que se propõe, é relevante para os trabalhadores do setor dos serviços, dentre eles, os servidores docentes da universidade pública, e também para a formação de profissionais da área da docência. Nesse quadro, dada a complexidade da questão do trabalho docente nas universidades federais, insere-se a possibilidade de abordagem desta, de forma integrada por diversas áreas de conhecimento, na sua análise e intervenção; assim, tal premissa instaura este campo como demarcado pela interdisciplinaridade.

É possível compreender que este estudo pode resvalar e contribuir ainda para diversos profissionais e gestores que atuam nas universidades, e também fora das instituições de educação superior, e/ou ente público/estatal. Nosso esforço, nesse sentido, é no intuito de oferecer uma exposição que propicie uma análise das características do trabalho dos servidores docentes das universidades, e que possa coadunar às principais questões de luta dos profissionais dessa área de atuação⁴.

Isto posto, nosso interesse foi de avançar na problematização do trabalho dos servidores docentes e corroborar para o desvelamento e conhecimento dessa realidade, contribuindo, assim, para o empreendimento e planejamento de ações e atividades que melhor atendam às demandas dos servidores. É, pelo mesmo motivo, também destinado aos dirigentes de sindicatos e organizações de trabalhadores. Nestes parâmetros, o tipo de pesquisa sobre a qual nos propusemos guardou compromisso primordial e indiscutível com o trabalhador. Sendo, assim, foi produzida com um direcionamento de classe, pois, visou corroborar com o fortalecimento das lutas das classes trabalhadoras e com as formas de melhorias das condições de vida associadas ao trabalho⁵.

⁴ Nessa linha de análise, mesmo que este não seja objeto de pesquisa dessa tese, esperamos que o resultado gerado corrobore para que os profissionais das áreas de Saúde do Trabalhador possam encontrar caminhos a serem trilhados, dentre as possibilidades e limites de trabalho que lhes são atribuídos, ainda mais quando pensamos sobre aspectos de administração e de questões concernentes à proteção da vida e da saúde dos trabalhadores. Sobre esse balizamento, estamos cientes do contexto adverso em que, na maioria das vezes, os profissionais estão subjugados, de falta de suficiente autonomia e integração com a administração superior das universidades e dos Ministérios em âmbito Federal, necessárias para uma efetiva promoção de alterações e mudanças nas condições e organização dos processos de trabalho, identificadas e demandadas nas universidades.

⁵ Ademais, este trabalho se insere nas discussões gestadas no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre o Serviço Social na área da Educação (GEPESSE), em seu núcleo de estudo localizado no estado do Rio de Janeiro, coordenado pelo professor Ney Luiz Teixeira de Almeida. Nessa esfera, pretendemos acrescentar ao GEPESSE, a análise dos novos modelos de relações e processos de trabalho, que têm alterado as organizações, a gestão e o controle sobre o trabalho docente nas universidades, avaliando o contexto de intensificação do trabalho no setor de serviços, sobretudo no serviço público, a partir de uma compreensão crítica de quem é esse trabalhador, resultado de um movimento de mudanças desencadeadas no marco do REUNI, que se expressa como uma das formas de

Cabe destacar que este estudo, ao ter se direcionado sobre as tendências contemporâneas de intensificação e as mudanças nas relações e nos processos de trabalho coletivo, em que os servidores docentes das universidades federais estão inseridos; e por ser um trabalho complexo, corresponde às linhas mais gerais de atuação – especialmente pelo compartilhamento das requisições e das mudanças do mundo do trabalho experienciadas pelo conjunto dos servidores docentes das universidades.

Isso se delinea, pois, conjecturamos que a intensificação e a reorganização das relações e dos processos de trabalho ocorre, como já explicitado, principalmente através da exigência de maior produtividade, necessidade de apresentação de metas dentro de tempos limitados e demarcados, produção em massa de artigos científicos que devem ser publicados em revistas com notas elevadas, coadunado à ministração de aulas e orientações aos alunos, entre outros.

Observamos que na contemporaneidade, tem crescido uma narrativa perversa que segue os ditames do mercado e do setor privado, sobre a qual o serviço público federal tem pautado sua forma de organização e controle do trabalho. Sobre essas questões, nos interessou problematizar e investigar os impactos no trabalho dos servidores docentes no capitalismo flexível, em que a perspectiva de organização da vida e de formas seguras de reprodução social se esvaziam e são desmontadas, no bojo dos ataques sucessivos aos direitos conquistados e às formas de intensificação e exploração do trabalho.

Todos esses elementos não são exclusivos dos servidores docentes; mas, também os afetam. Uma vez que, esses constituem parte das classes trabalhadoras que sofrem as mudanças atuais do mundo do trabalho, que compõe o capitalismo global. Isto, pois, não é possível compreender o trabalho docente por dentro do próprio trabalho, sem considerar as determinações da sociedade capitalista e a forma de organização do trabalho nessa sociedade.

Contudo, cabe esclarecer que em relação às classes trabalhadoras, em um país dependente e periférico como o Brasil – de extrema desigualdade social, em que a maior parte dos trabalhadores encontra-se no mercado informal, e sofrem com a sobreexploração do trabalho, principalmente no setor de serviços –, não desconsideramos as particularidades e características próprias que o trabalho docente encerra em uma universidade pública, visto que, as condições sobre o trabalho docente são diferenciadas, pela relativa autonomia,

expansão das universidades federais na contemporaneidade. E procurando, assim, analisar essas proposituras, para oferecer uma melhor inteligência dessa problemática que tem sido desenhada através de uma dinâmica de intensificação e maior exploração do trabalho, coadunado ao desmonte da universidade pública, causando novas formas de adoecimento mental e físico dos servidores, a partir de relações que se relacionam às condições de trabalho e organização dos processos de trabalho, em que estes estão inseridos.

importância e valorização do trabalho e remuneração salarial, ainda que já muito afetadas pelas condições que analisamos nessa tese.

Sob esse prisma, é necessário um esforço intelectual que desnude a luta de classes e as diferenciações materiais e objetivas de diferentes segmentos das classes trabalhadoras, evidenciando que as requisições de trabalho são diferenciadas para os diferentes grupos de trabalhadores, que compõe as classes trabalhadoras. Nestes termos, os docentes das universidades, por se constituírem em trabalhadores que detêm maior escolaridade e realizam um trabalho imaterial, com características de trabalho intelectual, se diferenciam de outros trabalhadores do setor dos serviços e da iniciativa privada, por exemplo.

Ainda nesse entendimento, podemos tencionar que a intensificação e a reorganização das relações e dos processos de trabalho vivenciados pelos servidores docentes nas universidades, se materializam por meio de alguns fenômenos que têm sido problematizados e teorizados por autores que estudam essa temática no campo da educação, relacionada ao trabalho, como: produtivismo, precarização, intensificação, exigência de metas, rotinização do trabalho, controle, avaliação e gestão, salários degradantes, limitação dos direitos conquistados, entre outros.

Outro pressuposto tencionado como relevante nessa pesquisa se referiu à perspectiva do desvelamento de um modelo produtivista e de gestão advindo do setor privado, que se impõe como elemento de trabalho dos servidores docentes de forma coletiva, que sinaliza uma tendência crescente.

Podemos conjecturar que dentre os principais fatores desencadeadores e consequências geradas para os docentes, estão: a perda de sentido do trabalho e sobre o produto gerado; a falta de valorização salarial; a ausência de concursos públicos para contratação de servidores docentes; a precarização dos ambientes de trabalho; a intensificação da exploração e cobrança por produção quantitativa de materiais científicos, entre outros fatores que levam à individualização e à inibição da criatividade.

Destacamos, ainda, que dentre as principais características dos processos de trabalho dos servidores docentes, há uma cultura de extensão da jornada de trabalho para a esfera de reprodução social do trabalhador; que, além de recorrente, também ocasionam uma intensificação e reorganização das relações e dos processos de trabalho. Esse trabalho, que tende a ocorrer de forma não presencial na universidade, invade o ambiente da casa, da convivência familiar, e outros espaços que se referem à reprodução e vida do servidor docente.

Outro ponto de esclarecimento que se destaca é que a lógica produtivista pode se constituir e afetar a subjetividade do servidor docente, em um movimento que oculta o fenômeno, pois, a problemática se desenha e transpassa na aparência como um problema individual do docente, e não como uma questão coletiva que atravessa a categoria profissional e que é gestada por essa mesma lógica produtivista de organização dos processos de trabalho na universidade.

Partindo desse entendimento, podemos problematizar até que ponto o sentido que sobressai, de individualismo, diante desse conjunto de mudanças na “morfologia do trabalho” docente gera uma construção ideológica, pautada no discurso do mérito e do aumento de produtividade; ao mesmo tempo em que desconstrói pautas de luta coletivas e desmonta direitos sociais conquistados historicamente.

Identificamos nesse processo, que a reorganização do trabalho docente é fortemente marcada pela flexibilização e intensificação, que permitem a implementação de horários flexíveis e indefinidos de trabalho, dentro e fora da universidade; e que leva cada vez mais a uma maior demanda e produção de trabalho; e, em última instância, acarreta uma precarização dos processos e relações de trabalho e “captura da subjetividade” do trabalhador para as atividades que desenvolve, mesmo que não precise, necessariamente, estar no espaço geográfico da universidade (MANCEBO et al., 2006).

Destacamos, ainda, um acirramento da competição entre os próprios pares, assim como entre as instituições de educação superior a que eles estão vinculados; uma supervalorização das avaliações nacionais, baseados na meritocracia e que se utilizam de medidas classificatórias e de pontuação para enquadrar ou punir aqueles que não se adaptam a tais normas; a crescente subserviência das universidades às demandas do setor privado e ao mercado. E, adjunto a isso, uma maior precarização do trabalho e flexibilização das tarefas; além do estabelecimento de uma nova relação com o tempo de trabalho, visto que a jornada de trabalho se intensifica (com a maior produção em menor tempo) e se estende (facilitada principalmente pelas novas tecnologias) (MANCEBO et al., 2006).

A partir desses balizamentos, portanto, temos como pressuposto que para além da sala de aula, que se refere ao ensino acadêmico no espaço da universidade, algumas outras atividades, como de pesquisa, extensão, orientação, permitem aos servidores docentes que estes exerçam a docência em domicílio, por exemplo, sem a necessidade de se deslocar à universidade. Como exemplos dessas atividades, citamos: elaboração e correção de exames e provas; elaboração e avaliação de projetos; orientação de discentes, que estão sob a sua direção para elaboração de trabalhos finais de cursos de graduação e pós-graduação; envio de

materiais de estudo, através das mídias eletrônicas, redes sociais, e até mesmo aulas compiladas por teleconferências, filmadas e gravadas.

Problematizamos até que ponto essa cultura institucional que atravessa essa categoria, compõe uma faceta dessa lógica produtivista presente nas universidades públicas, em que a reorganização do trabalho encobre e subverte aspectos da vida, e se referem aos determinantes do processo de trabalho coletivo, mas que se apresentam como individuais que devem ser resolvidos nas esferas restritas de cada trabalhador, que incorporam subjetivamente essa lógica como uma questão própria a ser realizada a fim de não prejudicar os demais envolvidos no processo – docentes, discentes, instituições, órgãos de fomento, entre outros.

Destarte, não pretendemos analisar as mudanças nas relações e nos processos de trabalho coletivo dos servidores docentes das universidades, apenas como resultados automatizados dos processos provenientes da atual “morfologia do trabalho” que atinge as classes trabalhadoras⁶; mas, agregando elementos provenientes da pesquisa teórico-bibliográfica e da pesquisa documental, pretendemos desvelar de que forma as legislações da educação superior federal e as recomendações dos organismos internacionais, guardam relação com a atual “morfologia do trabalho” no setor dos serviços.

No que tange às perspectivas de teoria e método e procedimentos metodológicos de pesquisa, para o desenvolvimento deste trabalho, versamos pelo método materialista dialético proposto por Marx, no qual se utiliza a perspectiva de totalidade, partindo do entendimento de que a teoria e o método são delineados como parte de um todo, que não se desassocia. Sendo esse o compromisso de uma pesquisa que através desse método, detém competência teórica para desvelar a realidade em sua totalidade contraditória, por meio da teoria materialista dialética crítica, que comporta o alcance do pesquisador a um conjunto de categorias teóricas que permitem a correlação analítica entre meios e fins da pesquisa, compreendendo o objeto que se estuda em sua totalidade.

Quanto a isso, Netto (2011a) afirma que a realidade é concreta, sendo ainda caracterizada pela totalidade, composta por várias determinações. Em Bevilaqua (2015), o método dialético proveniente da concepção do materialismo histórico de Marx estrutura categorias teóricas que facultam a correlação analítica entre meios e fins da pesquisa, inteirando-se por completo do objeto que se estuda.

Sob esse prisma, nossa percepção e apropriação do objeto estudado, somente se fez factível em decorrência da adoção da teoria social crítica, proveniente da concepção do

⁶ Cabe explicitar que o termo “nova morfologia do trabalho” se refere a terminologia empregada por Antunes (2018), ao estudar as novas configurações que o trabalho no setor de serviços, na contemporaneidade.

materialismo histórico de Marx, enquanto um substrato não apenas teórico, mas também político-cultural, visto que, para além dos objetivos de pesquisa da temática do trabalho docente, nosso comprometimento se coaduna com a convicção e o comprometimento ético-político que o método nos confere e postula, de compromisso com as classes trabalhadoras e com a luta e reivindicação de pautas que contribuam para a transformação societária – em um movimento de fortalecimento da luta coletiva pela emancipação humana.

Por essa razão, acreditamos que não se trata de demasiada prolixidade reafirmar que nosso compromisso com o método materialista dialético de Marx, se refere à aquiescência ao marxismo ortodoxo, nos termos explicitados por Lukács (1974 apud SOUZA FILHO; GURGEL, 2016; BOSCHETTI; BEHRING; LIMA, 2018). Para que possamos construir os primeiros ensaios de construção teórica do que seria o nosso objeto de pesquisa, precisamos nos alicerçar bem em nossa base norteadora e fundamental – o método materialista dialético proposto por Marx. Uma vez que, ao compreendermos que a história contemporânea está calcada no modo de produção capitalista, torna-se impraticável qualquer outro entendimento que não considere os processos pelos quais se sustenta as relações sociais nesse modo de produção. Essas referências são consideradas fundamentais ao se propor o estudo e a análise de determinado movimento histórico, como do trabalho e da educação superior.

A aderência ao método marxista pressupõe anteriormente à sua utilização, que se estude e compreenda seus pressupostos, para que seja possível a introjeção dos seus postulados; e, assim, se avance para uma compreensão da realidade social – que não se apresenta na sua aparência, ou seja, que não se destaca frontalmente à primeira vista – e, a partir desse processo, seja factível o posicionamento crítico pela luta contra as formas de alienação e exploração gestadas pela ordem do capital.

Nestes parâmetros, Netto (2011a) nos lembra que nesse processo de construção da teoria, o pesquisador (sujeito) se encontra implicado no objeto de pesquisa. Portanto, cabe a ele alcançar – além da aparência –, a essência do objeto (sua estrutura e dinâmica). Importa ainda destacar que esse movimento se constitui em um processo de conhecimento do objeto em que o sujeito é protagonista, uma vez que é o sujeito que retira do objeto as suas diversas determinações concretas.

Em Marx, os indivíduos são agentes históricos na sociedade que vivem e não são apenas conduzidos por ela, como agentes passivos ou subordinados. Antes a compõem, agindo por meio e sobre ela. Ainda segundo o autor, as circunstâncias formam os homens assim como eles estabelecem as circunstâncias (MARX, 2009b). Ele ainda complementa ao dizer que os homens não são produtos das circunstâncias, pois as transformam. Neste ponto

observamos como no método marxista, o papel do sujeito é de fato fundamental no processo de pesquisa, como bem explanado por Netto (2011a).

Dessa forma, o estudo da temática escolhida nos convida a fazer ciência e a nos educar tendo como base a razão dialética, buscando compreender a nossa histórica e as relações sociais construídas. Nestes termos, para além de se constituir em uma necessidade de ofício, esse trabalho pretende corroborar para desvelar questões afetas as novas formas de organização do trabalho docente no marco da expansão da educação superior federal, que trouxe bases para que ocorressem modificações que atendessem aos interesses do capital nas universidades.

Nosso objetivo com esse esforço acadêmico é apreender nossa história, enquanto servidores públicos, partícipes do conjunto das classes trabalhadoras; e compreender as relações e os processos de trabalho que têm se constituído nos últimos anos nas universidades públicas. Partimos, para tanto, de uma teoria social que propõe para a humanidade a desnaturalização de um destino factual e a transformação desse modo de produção baseado no antagonismo das classes sociais fundamentais.

Entendemos de tal modo que, para Marx, o que importa à teoria, à ciência e à filosofia é que elas sirvam para uma mudança real na sociedade, que possam contribuir para a transformação do mundo. Neste ponto, entendemos como ocorreu o delineamento do estudo de Marx ao longo da sua vida. Sua dedicação teórica e científica foi envolta, se estabeleceu como parte da sua militância política. Sendo, portanto, a teoria social marxiana, associada a um projeto revolucionário (NETTO, 2011a).

A obra de Lukács (2012) nos desvenda que o grande estímulo e desafio que impelia Marx era o estudo da economia política, da sociedade do seu tempo, a história da humanidade. Marx não pretendia conceber uma categoria teórica ou filosófica e descrever o que deveria ter feito, ou reduzir a história da humanidade em uma tese. Ao contrário, ele recolheu da humanidade os processos mais universais que fizeram da humanidade o que ela se estabeleceu. Assim, Marx (1984a; 2015) em sua obra se propõe a desnudar e desnaturalizar a consciência da ordem burguesa⁷.

⁷ Ao romper com Hegel e passar a dialogar com Feuerbach, analisa que a vida material determina a realidade. O materialismo histórico marxista concebe o mundo sensível como atividade humana concreta e prática transformadora, ao contrário de Feuerbach, que o entende de forma subjetiva, como objeto, esfera imutável. Deste modo, se contrapondo ao seu interlocutor, Marx e Engels baseiam sua teoria e ciência no campo da práxis.

Marx e Engels (1984b), ao apontarem suas críticas à filosofia de Ludwig Feuerbach, marcam algumas categorias e pressupostos, muito valiosos, do pensamento marxista: o materialismo, a práxis, as relações sociais e o homem, a relação teoria e prática.

Desta feita, ao nos propormos a constituir nosso estudo, inferimos que esta análise somente pode ser exequível por meio do entendimento da relação entre capital e trabalho e dos rebatimentos desta para as políticas sociais, como a educação – modalidade educação superior –, em um contexto de crise de superacumulação capitalista estrutural e endêmica.

De tal modo, salientamos o quanto o método de Marx é atual e serve à reflexão e análise sobre o trabalho docente nas universidades públicas. Destarte, Marx vai além da ciência da sua época, inquirindo e esquadrihando a sociedade do capital e as relações sociais que se gestam nesse modo de produção. Portanto, o que ele se propunha não era outra coisa, senão desvelar teoricamente a dinâmica e a lógica do capital, partindo do concreto, do real, da sociedade de classes em que estava imerso. E, da mesma forma, retornando a essa sociedade visando a sua transformação, enquanto um concreto pensado.

Assim, inserida em uma perspectiva teórico-metodológica que toma o real como o ponto de partida – referencial teórico crítico marxista –, pensamos e compreendemos as suas particularidades, suas práticas, refletindo sobre esse campo em que estamos inscritos, sem perder de vista a política de educação em uma perspectiva de totalidade.

Destarte, nesse processo de constituição do objeto científico, interpelamos diferenciar a generalidade e a particularidade, ambas importantes para nossa pesquisa, visto que consideramos como generalidade, o capitalismo e a forma como as relações sociais se estabelecem nesse modo de produção social; e como particularidade, a universidade pública no Brasil, como local de trabalho, onde os servidores docentes têm vivenciado relações e processos de trabalho que são pautados pela intensificação no trabalho. Tais problemáticas são pensadas em um recorte histórico de expansão da educação superior federal, em que novas formas de gestão e controle da força de trabalho, de desregulamentação de direitos conquistados historicamente e reorganização das relações de trabalho têm adentrado à universidade, próprias das novas configurações trazidas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo.

É preciso mergulhar o objeto de pesquisa na totalidade social, pois, isso permite a compreensão dos eixos estruturantes dessa ordem societária. Ainda, pensar e refletir sobre a disputa dos projetos antagônicos de sociabilidade, a mercantilização da vida e não apenas da política de educação.

Torna-se pertinente reiterar a necessidade em desvelar e compreender a realidade das universidades públicas e as formas de relações e de processos de trabalho; assim como, o

sentido e a materialidade que têm sofrido rebatimentos e mudanças a partir dessas formas contemporâneas de processos de trabalho que se apresentam na educação superior.

No quadro da metodologia de trabalho desse estudo, destacamos que este teve como primeira etapa metodológica de constituição, a pesquisa exploratória, em que delimitamos o problema, elencamos e demarcamos os objetivos, os eixos de análise, realizando o levantamento teórico-bibliográfico, e escolhemos com base no que pretendemos estudar, os instrumentos de coleta dos dados da pesquisa (fontes primárias e secundárias) (MINAYO, 1999). Ainda, prosseguimos à pesquisa e revisão da literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, na Base de dados Scielo, e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Em sequência, os momentos da pesquisa que adotamos para realizar nosso estudo se constituíram em: pesquisa e revisão teórico-bibliográfica e pesquisa documental. Destacando que a pesquisa documental foi embasada nas categorias teóricas que deram o fundamento necessário para que fosse realizado nosso estudo. Enquanto proposta de seleção destas referências bibliográficas, utilizamos as do tipo: seletiva, reflexiva, analítica e interpretativa. E, como resultado da atividade de pesquisa e sistematização da investigação, visando realizar o registro e a documentação das leituras e dos dados coletados, utilizamos o método de fichamento, através de anotações sobre as obras pesquisadas e realização de uma sistematização da pesquisa bibliográfica e documental.

O material teórico-bibliográfico utilizado, além de amplo e diversificado, permitiu uma apreensão vasta da realidade, demonstrando o “estado da arte” em relação às definições e relações da teoria à prática (MINAYO, 1999). Busca-se aqui, ainda, destacar os principais pressupostos teóricos e motivações práticas que nos impulsionam pelo caminho escolhido de estudo e análise das obras.

Sendo assim, para a realização deste estudo, o material teórico-bibliográfico utilizado, abrangeu autores como: Fernandes (1966, 1975, 1976, 2009a) e Leher (2005, 2012), para debater as categorias centrais referentes a formação da educação superior no Brasil – universidade heteronômica, dependente brasileira –, que sofreu uma expansão tardia, a partir do REUNI. Para tanto, procuramos recuperar as indicações pertinentes sobre o desenvolvimento capitalista no Brasil, seu encadeamento e associação com o padrão dependente de educação superior – cultural e historicamente prevalecente no país. Essas questões, tão fundamentais, se apresentam como relevantes nesse estudo para que possamos compreender onde se enraíza as nossas contradições particulares.

Refletimos sobre a temática do Estado e acumulação capitalista, assim como as novas formas de organização e controle do trabalho no setor dos serviços na fase monopolista do capital, a partir de Marx (1986, 1988, 2003, 2009a, 2009b, 2010, 2011, 2015), Mandel (1982) e Braverman (1987). Essas questões foram examinadas a partir do entendimento que esses autores trazem à contribuição da discussão do trabalho no setor de serviços. Ainda, procuramos aprofundar, as contribuições de Antunes (2009, 2013, 2018) acerca da nova “morfologia do trabalho” no setor de serviços e de que forma esta atravessa o trabalho do servidor docente. Pretendemos com isso, pensar a categoria trabalho, avaliando o contexto de intensificação do trabalho no setor de serviços, caracterizar a produção, valor e mediação; sobretudo no serviço público, que é mobilizado por uma lógica privatista, gerencialista. Também resgatamos o debate dos autores franceses, Dardot e Laval (2004, 2016), para pensar a lógica gerencial da educação, que transpõe a lógica empresarial para a gestão da educação pública; e a transformação do capitalismo neoliberal em uma racionalidade, que permite: aumento de trabalho, diminuição de prazos e salários, enfraquecimento da cooperação e identidade de classe, além de incitar a culpa e o autocontrole.

Ainda partindo do conhecimento de Leher (1999, 2007, 2009, 2015, 2016, 2017, 2020), buscamos elementos sobre as concepções de desenvolvimento da educação superior, elaboradas pelos organismos financeiros internacionais; e a referência da Declaração de Bolonha, que traz uma nova dimensão da universidade vinculada ao mercado. Ao pesquisar e dialogar com autores como: Dal Rosso (2008) e Sguissardi (2000), analisamos a intensificação do trabalho docente e a sua particularidade na universidade, pensando este como caracterizado, além do ensino, pela extensão, pesquisa, gestão, ou seja, que encerra uma diversidade/pluralidade de atividades na docência. Ainda problematizamos que atualmente, o servidor docente tem seu tempo ocupado, em grande parte, por atividades relacionadas a responder burocracias, como por exemplo: preenchimento e assinaturas em formulários eletrônicos e manuais; e, não propriamente com ações que se refiram a ensinar ou a pesquisar.

Já Lima (2007, 2009, 2011, 2012, 2014, 2017a, 2017b) agregou elementos importantes ao nosso estudo, pela ampla gama de temáticas relacionadas à educação superior, concernentes à privatização e de expansão da educação superior; ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; à subordinação da ciência à lógica mercantil na universidade; ao empresariamento da educação e certificação em larga escala, entre outros.

Ensejamos ter avançado em nossa análise na busca das raízes dos processos, com bases teóricas e científicas, ancorando em autores que dialogam sobre essa temática, e assim,

subsidiar formas de intervenção em esferas coletivas, de lutas e reivindicações por direitos e melhores condições de vida e de trabalho.

Referenciamos-nos em uma análise que deteve um caráter analítico, explicativo e crítico dialético, tendo como instrumentos a revisão de literatura sobre o tema, a partir da qual mapeamos e utilizamos as fontes teórico-bibliográficas, nos apropriando dessa literatura; e registrando a documentação das leituras e os dados coletados, através do método de fichamento, e anotações sobre as obras pesquisadas⁸.

Nossa pesquisa, além de se referir a uma pesquisa teórica, nos termos sociológicos e filosóficos; também se preocupou em realizar uma crítica da totalidade concreta, ao se basear em uma pesquisa documental, que considerou a realidade como complexa e composta de múltiplas facetas, e que, portanto, requereu daquele que pesquisa, uma dedicação contumaz e uma reflexão repetida, que se fez e refez em um movimento contínuo de interrogação e crítica do real e de questionamento da realidade social.

Ensejamos que um dos desafios vislumbrados – enquanto pesquisadora de uma área das ciências sociais aplicadas, que se afirma pela corrente crítica do método teórico dialético marxista –, é descortinar o real, não aceitando como “algo acabado e absoluto” o que nos é oferecido cotidianamente pelo conhecimento comum e diversas ideologias dominantes e hegemônicas. Neste percurso de apreensão e de análise sobre a qual nos debruçamos, é necessária a acurada medida da realidade, não a tomando como experiência imediata; nem tampouco concebendo as já consolidadas teorias como dogmas irrefutáveis, sem se confrontar criticamente com a realidade. Todavia, procuramos nesse estudo analisar e nos debruçar sobre a realidade, sob as luzes e esclarecimentos das teorias que nos orientam a pensar e refletir sobre os movimentos reais que apreendemos e que esperamos desvelar.

Pretendemos, a partir da discussão teórica sobre a universidade, sua expansão, os processos de trabalho, proceder à identificação da relação entre expansão da universidade e mundo do trabalho, identificando e mapeando os principais fenômenos que se materializam nas universidades, a partir dos conceitos estudados e analisados na revisão teórico-bibliográfica, como os fenômenos da intensificação, do produtivismo, da reorganização das relações; ou seja, quais desses fenômenos interagem sobre o trabalho docente.

No que diz respeito à pesquisa documental, realizamos uma análise das legislações da educação superior; e dos documentos internacionais, através da análise dos relatórios dos organismos internacionais. Esse levantamento documental e legal junto a fontes específicas

⁸ Sobre isso, Minayo (1999) ressalta que, no fichamento, o estudo é classificado e ordenado, podendo ser tanto por ordem bibliográfica, quanto de assunto, de temas ou, ainda, de citações.

referentes à educação superior ocorreu em documentos, como: leis, decretos, normativas, portarias, regimentos, entre outros.

Cabe pontuar que ao analisarmos os documentos oficiais, como leis, normativas, decretos, consideramos que era preciso tencionar as noções que estão presentes, para não as incorporarmos sem críticas e sem explicações; e, ainda, que procurássemos adentrar a essência do fenômeno analisado. Dessa maneira, refletimos que não se pode conceber as leis e normativas como descoladas de um conjunto de interesses e correlação de forças das classes sociais fundamentais em disputa e luta, cuja materialidade se expressa através de tais documentos oficiais, e que resguardam e revelam muito além do que é apresentado como fenômeno posto.

A partir desses balizamentos, portanto, ensejamos que, dentre as legislações que trataram de alterações na educação superior e na universidade, pudessem ser identificadas particularidades referentes às intervenções no trabalho docente; considerando as tendências inerentes a sociedade capitalista, e seus interesses de transformação do trabalho em um tipo cada vez mais intensificado na esfera dos serviços. Estando nesse horizonte, também, o serviço público, que é mobilizado por uma lógica privatista, gerencialista, em que o trabalho docente das universidades federais está inserido.

Ainda, ao realizar a análise da legislação, podemos investigar de que forma os critérios e requisições vinham se delineando, através das regulamentações legais, para o trabalho docente. Dessa forma, ensejamos mostrar, a exigência de produtivismo acadêmico na pesquisa e pós-graduação; a exigência de horas-aula e uma carga horária docente maior; a expansão, via REUNI e a forma como esta afetou o trabalho docente, enquanto uma expansão da educação superior federal que alterou a relação do docente com os produtos do seu trabalho.

Cabe destacar que reconhecemos que essas intensificações passam por uma organização do Estado que adota uma forma de gestão e controle da força de trabalho de padrão gerencialista. Diante das questões problematizadas, avaliamos também até que ponto a complexidade do trabalho docente nas universidades, no contexto de expansão, diversificou as atividades e ações de trabalho dos servidores docentes nas universidades. Uma vez que, o trabalho docente se caracteriza por múltiplas dimensões, estando voltado para o ensino em sala de aula; para a pós-graduação; para a extensão; para a gestão; através da exigência de maior produtivismo, necessidade de apresentação de metas dentro de tempos limitados e demarcados, produção em massa de artigos científicos que devem ser publicados em revistas com notas elevadas. Ou seja, o trabalho docente está coadunado à ministração de aulas e

orientações aos alunos e, por vezes, atividades de pesquisa, extensão e/ou a ocupação de postos de gestão.

Para realizar a sistematização e a análise dos dados coletados na nossa pesquisa documental, utilizamos a análise de conteúdo, enquanto uma técnica de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de todo tipo de documentos, textos e materiais, que analisados abrem as possibilidades ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, de outro modo inacessíveis (FRANCO, 2012).

Dessa forma, buscamos apreender e interpretar, o conteúdo dos documentos analisados, considerando os elementos que caracterizam as medidas de contrarreforma da educação superior presentes. Essa sistematização do conteúdo e informações constantes na documentação seguiu um esforço de categorização, organização, descrição e interpretação dos dados e informações constantes nos documentos legais específicos descritos. Portanto, os dados desses documentos foram compreendidos e interpretados por meio da sistematização de conteúdo.

Neste estudo, a análise de conteúdo foi utilizada pressupondo o objeto da pesquisa e os objetivos a serem alcançados, apresentando técnicas e etapas/momentos, como: a categorização, a organização, a descrição e a interpretação. Assim, a partir das fontes primárias de pesquisa (leis e regulamentos específicos, como: decretos, normativas, portarias, regimentos, relatórios), os dados foram compreendidos e interpretados.

Pesquisando a respeito do tratamento dos dados da pesquisa, Minayo (1999) nos adverte de que estes devem necessariamente ser articulados à teoria. Sendo assim, todos os dados obtidos por meio da análise documental referente à legislação, foram submetidos à teoria e aos marcos teórico-conceituais e categoriais. Daí a necessidade de elaboração de um campo amplo de articulação do quadro teórico.

Cabe ainda situar que definimos enquanto unidades de análise que se referem a questões técnicas da nossa pesquisa, principalmente a unidade de contexto – enquanto parte mais ampla do conteúdo a ser analisado. A utilização deste tipo de unidade de análise se justifica por considerarmos muito importante para reinterpretar as comunicações legais e atingir uma compreensão de seus significados, para além de uma leitura comum (FRANCO, 2012).

Ainda, realizamos um levantamento de informações em fontes secundárias de pesquisa, através de indicadores sociais que puderam nos trazer elementos empíricos de análise. Como exemplos desses indicadores analisados, destacamos os dados dos Censos da Educação Superior, dos Indicadores Financeiros Educacionais, da Pesquisa Nacional de perfil

socioeconômico e cultural dos(as) graduandos(as) das instituições federais de educação superior (IFES), da Auditoria Cidadã da Dívida, entre outros.

Neste contexto, buscamos instrumentos de coleta de dados de pesquisa condizentes com nossos questionamentos, preocupações, pressupostos e hipóteses, inicialmente levantados – que eram tanto teóricos, quanto de práticas identificáveis na educação superior. Não perdendo com isso, o reconhecimento da relevância do embasamento em evidências, para uma melhor compreensão do fenômeno social que desejávamos estudar.

Em tal percurso, procuramos realizar as análises dos indicadores sociais, de forma articulada com o referencial teórico, buscando uma metodologia de exposição dos resultados da pesquisa que respondesse aos nossos questionamentos sobre o objeto de estudo.

Nesse processo, dentro do período delimitado, de 2007 a 2017, buscamos junto às fontes de dados e indicadores sociais, informações pertinentes, considerando nosso interesse de pesquisa. Entretanto, devido a dificuldades em relação a obtenção de informações e indicadores sociais que contemplassem os anos que delimitamos para a pesquisa – visto que, muitas vezes, a perspectiva do objeto de investigação não necessariamente tem amparo, do ponto de vista empírico, no levantamento de dados nas fontes – justificamos a apresentação de alguns gráficos, tabelas e quadros com informações referentes a outros períodos, anteriores ou adiante daquele delimitado ao nosso objeto de estudo.

Em relação a opção do marco temporal de 10 (dez) anos (2007 a 2017) para explicação do fenômeno que nos dispusemos a estudar, explicitamos que a escolha do ano de 2007 ocorreu pela aprovação do REUNI (BRASIL, 2007h); e o ano de 2017, enquanto data limite, se justificou por considerarmos que mesmo que o *impeachment* sofrido pela Presidenta Dilma Rousseff tenha ocorrido em 2016, no ano seguinte, sob o comando de Michel Temer (vice-presidente do governo Dilma), foram aprovadas legislações muito relevantes que versaram sobre a educação superior federal, e/ou traziam impactos sobre esta. Nestes termos, optamos por analisar as legislações promulgadas durante os governos de centro-esquerda, do Partido dos Trabalhadores (PT), e avançar em um ano (até 2017) na análise das legislações, pela importância dos documentos aprovados nesse período. Destacamos que mesmo durante dos anos de governo de um partido de centro-esquerda, que acena uma bandeira mais progressista e democrática, mesmo assim, de forma contraditória, observamos e analisamos uma tendência de atender à lógica empresarial, de fomento e incentivo às parcerias público-privadas nas universidades federais, e de precarização da educação superior.

Sendo assim, para analisar nosso objeto de estudo, neste marco temporal de 10 (dez) anos (2007 a 2017), procuramos tomar cuidado com a escolha das fontes e dados; contudo,

por termos encontrado dificuldades em reunir as informações que ensejávamos, pela falta de disponibilidade de acesso às mesmas, necessitamos nos adequar às fontes disponíveis. Consideramos que isto ocorreu, sobretudo, devido a postura conservadora e autoritária do governo federal de extrema-direita que atualmente preside o país, em cuja gestão observamos a limitação de acesso a muitas informações sobre as políticas sociais, que anteriormente eram publicizadas.

Argumentamos que muitas vezes não foi possível conseguir informações de todos os anos, pois, o tratamento de fontes não eram completas. Destarte, os dados não se encontravam reunidos segundo períodos governamentais, e por isso, tivemos que fazer um esforço para tornar as informações e indicadores mais compreensíveis e identificar o período que era do nosso interesse; e assim, facilitar a possibilidade de entendimento.

No que se refere aos resultados finais e coletivos da pesquisa, estes serão devolvidos, pela autora, através da elaboração da presente tese, cujo conteúdo será disponibilizado publicamente através de registro e catalogação na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ que integra o Consórcio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) nacional.

Consideramos que a realização dessa pesquisa foi fundamental, enquanto contribuição e partilhamento de uma obrigação coletiva de construto do devir; que serve por sua vez, em última análise, ao porvir de uma história de agregação de elementos importantes à luta das classes trabalhadoras, por uma educação superior pública federal socialmente referendada, laica e de qualidade. Posto que, acreditamos que avançar no conhecimento da educação superior federal, demarca o reconhecimento da importância desse campo para as classes trabalhadoras.

Sob tal perspectiva, procuramos analisar a precarização da educação superior federal, a partir dos dispositivos legais de regulamentação jurídica, cujas determinações impactam as relações e os processos de trabalho coletivo dos servidores docentes na universidade, acarretando um movimento de intensificação e reorganização do trabalho que atendem aos interesses do capital. Compreendendo, portanto, as determinações e mediações que permitem a materialidade na contraditória realidade capitalista concreta. Importando ainda ressaltar que a contrarreforma da educação superior em curso, é herança de um paradigma de educação que atende cultural e ideologicamente aos modos de racionalização da produção, reprodução social e exercício do controle do capital, na fase neoliberal, mas que encontra resistências e lutas das classes trabalhadoras que se travam pela busca e conquista de direitos na educação superior federal.

1 CAPITALISMO DEPENDENTE: FUNDAMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Como premissa de uma discussão crítica sobre o trabalho no Brasil, recorreremos à contribuição de Florestan Fernandes com o objetivo de aprofundar o debate do papel histórico da universidade, e, conseqüentemente, como isso determina o trabalho dos docentes, a partir de referências teórico-marxistas. Dito isto, avaliamos quanto o pensamento de Florestan Fernandes contribui para pensarmos a constituição do trabalho no Brasil, enquanto um país de capitalismo periférico/dependente, onde se desenvolve a acumulação dual de capital e apropriação repartida do excedente econômico; e como estas relações acarretam para as classes trabalhadoras, uma maior exploração e expropriação. Uma vez que, consideramos que a apropriação do excedente econômico e acumulação de capital se processam a partir de uma maior exploração das classes trabalhadoras, em que perduram as relações de sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas.

A partir de Florestan Fernandes, também, buscamos refletir sobre conceitos como: a lei do desenvolvimento desigual e combinado; o padrão compósito de hegemonia burguesa; a revolução burguesa em países capitalistas dependentes; e revisitamos, a partir dessas categorias – que elencamos como centrais na obra do autor – elementos para discussão sobre a formação da educação superior no Brasil, enquanto universidade heteronômica, ou seja, que se caracteriza por um encadeamento e associação de padrão dependente de educação superior – cultural e historicamente prevalecente no país.

1.1 O trabalho assalariado no Brasil, a acumulação dual de capital e as formas de maior expropriação do trabalho

Reconhecemos que na atualidade há um processo mundial de acentuação das formas de precarização do trabalho; porém é fundamental destacar que há configurações assumidas nos países de capitalismo dependente, como o Brasil, que se referem a um trabalho atravessado por formas particularizadas de precariedade ao longo de toda a sua história. Isso é fundamental para não perdemos de vista que no Brasil, como em outros países de capitalismo

dependente, não tivemos o reconhecimento de muitos direitos sociais e trabalhistas, sendo estes restritos à classe dominante.

Esse ponto de partida, que parece distante, é importante e fundamental, pois, não se trata de mero resgate histórico, mas visa anunciar os patamares preexistentes de configuração das particularidades que atravessam o trabalho assalariado no Brasil; e, nos auxilia na compreensão das formas atuais, cada vez mais acentuadas, de precarização, flexibilização e intensificação do trabalho – presentes também no trabalho docente.

Ao ensejarmos essa discussão, acreditamos que sua análise e apreensão desvela as particularidades do trabalho assalariado no Brasil, que historicamente não se constituiu, para a maioria dos trabalhadores, como um trabalho formal nos termos legais e normativos; antes, carrega a marca da flexibilização, precarização e intensificação desde a sua origem. Tais elementos nos agregam importantes reflexões para pensarmos também o trabalho docente na universidade pública, sem para isso deixar de distinguir as particularidades deste trabalho, enquanto um trabalho improdutivo, que realiza um trabalho imaterial, com características de trabalho intelectual; mas que, enquanto trabalhador, cujo exercício profissional docente se realiza através do trabalho assalariado, na relação de compra e venda de sua força de trabalho, está submetido, assim como os demais trabalhadores, às determinações próprias da correlação de forças entre capital e trabalho, que atravessa a sociedade; assim como, às formas de exploração e alienação. Dessa forma, nos interessa aqui, considerar o trabalho docente em seu aspecto de trabalho abstrato, destacando não a sua especificidade, qualidade ou conteúdo que o especifica; mas o dispêndio da força de trabalho, considerado o seu aspecto quantitativo e de medição do seu tempo de duração destinado à valorização do capital.

Nestes termos, ao pensarmos o trabalho docente enquanto trabalho abstrato, nos interessa aproximar o debate sobre as formas que caracterizam o trabalho no Brasil, enquanto país de capitalismo periférico e dependente, onde se desenvolve a acumulação dual de capital e apropriação repartida do excedente econômico nacional; e como estas relações acarretam para as classes trabalhadoras, uma maior exploração e expropriação.

Nesse esforço, ainda, buscamos entender as relações que historicamente têm se construído na formação social brasileira, e como se tem direcionado o padrão de desenvolvimento e composição do privilegiamento das classes dominantes e segregação das classes trabalhadoras. Sobre isso, analisamos que a apropriação do excedente econômico e da acumulação de capital se processa a partir de uma maior exploração das classes trabalhadoras, que são submetidas a formas degradantes de exploração, em que perduram as relações de sobreapropriação e sobreexpropriação capitalistas (FERNANDES, 2009a).

Isto posto, o interesse em avançar na análise do Brasil, enquanto um país de capitalismo dependente, integrado ao mercado capitalista mundial, como uma economia subsidiária e subordinada, nos coloca algumas evidências inerentes a esse padrão de desenvolvimento do capitalismo nos países periféricos da América Latina; que não se referem a eventos inesperados e condicionantes, mas sim a direcionamentos e formas de constituição de racionalidades próprias desse tipo de capitalismo dependente, como o padrão dual de expropriação do excedente econômico, marcado por uma sobreapropriação, elevado controle externo da burguesia internacional; realização pela burguesia nacional de uma contrarrevolução burguesa de tipo “a frio”, diferente do modelo europeu clássico de revolução burguesa. Dessa forma, a contrarrevolução burguesa da burguesia nacional não se constituiu em uma revolução “contra à ordem existente”, o antigo sistema colonial, e tampouco “dentro da ordem”, com a superação do neocolonialismo. Outra análise que realizamos se refere à segregação agigantada das classes trabalhadoras dos centros de decisão política, social e econômica, culminando em uma democracia tão “restrita” que se direciona apenas às classes dominantes, visto que o reconhecimento de direitos é apreendido como ameaça ao super privilegiamento dessas classes.

Debruçando-nos na obra de Fernandes (1975), podemos observar como se constitui seu pensamento sobre o padrão dependente de desenvolvimento do Brasil (assim como os demais países da América Latina). Vê-se, pois, que o Brasil é inserido em uma forma específica do desenvolvimento capitalista, que é criar desigualdade e integrar desigualmente, em uma configuração subordinada e dependente; executando um papel, sobretudo, funcional ao capital externo.

Cabe considerar que Fernandes analisa as características do Brasil, formulando a “teoria da dependência”, analisando as relações estabelecidas em um determinado momento histórico – capitalismo monopolista –, mas não deixando de considerar como generalidade, o capitalismo, compreendendo seus elementos estruturantes e as formas como as relações sociais se estabelecem nesse modo de produção social (LIMOEIRO-CARDOSO, 2012)⁹.

Segundo Fernandes (2009a), deve ser entendido que os agentes históricos são as classes sociais e as instâncias econômicas que aquelas regulam, e não as nações. Ao refletir a respeito da expansão capitalista e as formas dependentes de agregação a essa expansão em

⁹ Nas palavras de Fernandes (2009b, p. 23): “O capitalismo não é apenas uma realidade econômica. Ele é também, e acima de tudo, uma complexa realidade sociocultural, em cuja formação e evolução histórica concorreram vários fatores extraeconômicos (do direito e do Estado nacional à filosofia, à religião, à ciência e à tecnologia)”.

que esta se desenvolve, Fernandes (2009a) expõe que não se pode pensar em termos de Estado-nação, pois essas relações de dependência são relações econômicas, de “‘aceleração histórica’ do desenvolvimento da empresa, da apropriação repartida do excedente econômico nacional e da espoliação do trabalho” (FERNANDES, 2009a, p. 111) e não “processos de integração nacional e revolução nacional” (FERNANDES, 2009a, p. 111).

Fernandes (2009a) nos elucida que a centralidade está nas classes sociais, por serem as relações que estas estabelecem que movem o desenvolvimento do capital e não as nações. O papel exercido pela burguesia local/nacional é ser parceira da burguesia internacional – parceira menor e subordinada, mas parceira. Assim, a dominação que ocorre no capitalismo dependente é externa, estando ao mesmo tempo conjugada a uma dominação interna. A burguesia local tem o papel, assim sendo, de assumir o poder e criar os meios necessários para que a burguesia internacional (sua parceira dominante) possa obter os resultados da dominação conferida de forma imperialista. Importante ressaltar que esse movimento de dominação não pode ser caracterizado somente no aspecto referente à dominação e organização econômica e financeira.

Outro aspecto muito importante é a relação entre as classes sociais fundamentais no Brasil, que não se estruturam de forma homogênea no seu interior – enquanto característica inerente mundialmente –, mas que no Brasil, além da heterogenia no interior das classes burguesas e também nas classes trabalhadoras, agrega uma característica peculiar, que se refere à falta de extensão efetiva de assalariamento para o conjunto dos trabalhadores – que são os produtores da riqueza social. Antes, há uma base social de extração da riqueza centrada e embasada na origem do trabalho escravo, que por sua vez não teve uma inserção e incorporação nesse processo de industrialização e constituição de uma sociedade de plano industrial no país.

Sempre considerando, nessa perspectiva analítica, que se trata de um país capitalista dependente, em que essas formas subordinadas e dependentes de integração à expansão mundial do capital são possibilitadas pelas burguesias locais – com o apoio de setores médios, que vão fornecer instrumentos importantes a esse processo. Visto que, a dominação é externa, sendo conjugada com uma dominação interna, e que se opera não sobre o país, mas entre burguesias no plano nacional e internacional, exercendo exploração e expropriação sobre o trabalho e a população local (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015).

A apropriação do excedente econômico pelas economias centrais internacionais não ocorre apenas por uma simplória repartição dos ganhos de riqueza pelas burguesias – burguesia nacional em prol da burguesia internacional, em uma relação de parceria desigual –,

como emerge em sua aparência. Porém, essa apropriação do excedente econômico, de forma maior e elevada, enquanto uma sobreexpropriação e sobreapropriação; recai, principalmente, sobre as classes trabalhadoras dos países dependentes, que sofrem uma imputação de exploração excessiva e superior, que seja capaz de subsidiar tanto a burguesia nacional, quanto a internacional (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015).

O Brasil, para Florestan Fernandes, se desenvolveu a partir de um modelo de dependência (heteronomia) em relação aos países de potência hegemônica mundial; e, ainda, pautado em um conservadorismo político que limita o controle e a inserção das classes trabalhadoras nas decisões e determinações políticas, econômicas e culturais do país. Sobre este balizamento, cabe pontuar também que ao mesmo tempo em que o Brasil vive, em períodos da sua história, saltos de crescimento econômico, sempre conduzidos pelo alto, mantém taxas de desigualdade social cada vez mais abissais e uma pobreza e miséria que atingem a maior parte das classes trabalhadoras¹⁰.

Desta forma, o acesso das classes trabalhadoras à democracia e ao reconhecimento de direitos é por vezes negado, uma vez que há uma intolerância ao acesso das classes trabalhadoras aos direitos sociais, apesar de assegurados legalmente. Procura-se com isso neutralizar esse acesso, seja através da coesão e do estabelecimento do consenso pela cooptação; ou através da repressão autoritária e estigmatização direta das lutas sociais. Cabendo ainda destacar que, esse movimento de permanente investida e tentativa insipiente de conciliação dos conflitos existentes, pela classe dominante – seja através da repressão ou da cooptação – é marcado pelas configurações da luta de classes e pelo processo de reivindicação das classes trabalhadoras pelos seus direitos.

Oliveira (2011), baseando-se na contribuição de Florestan Fernandes, procura caracterizar e compreender as consequências para os trabalhadores, do padrão capitalista dependente dos países periféricos, como o Brasil, e enfatiza que aos trabalhadores são negados a defesa dos seus interesses, e sendo subjugados a um baixo poder de compra – ocorrendo um processo de proletarização; além da falta de possibilidade de inserção política. O autor ainda chama atenção para a característica do trabalho assalariado que se limita a garantir os meios de reprodução social do trabalhador e garantir a sobreapropriação capitalista:

¹⁰ Florestan Fernandes denomina o capitalismo dependente “de capitalismo selvagem”, cujas características se estabelecem pela associação de “[...] crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes [...]” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015, p. 5).

O padrão de desenvolvimento capitalista dependente revela, assim, uma rigidez interna que promove uma proletarização “emperrada”, no sentido de que não faculta aos trabalhadores um espaço relativo que poderia permitir-lhes a atuação como classe nos moldes da ordem social competitiva implantada na Europa e Estados Unidos. Os trabalhadores e destituídos são altamente deprimidos a ponto de não alcançarem espaço na política oficial e viverem com reduzido poder de compra. A defesa de seus interesses é peremptoriamente negada nesta ordem social, sendo largamente satelitizados em praticamente todas as instâncias da vida social (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Fernandes (2009a) associa a “sobreexploração” ou “superexploração” do trabalho e das classes trabalhadoras às reduzidas formas democráticas de acesso aos direitos, ou seja, a existência de uma democracia restrita, residual, superficial e sem abertura. Sendo essa democracia considerada restrita às classes dominantes; e, impermeável a uma expansão e abertura às classes trabalhadoras. Isso ocorre, em consequência do nível de exploração ser de tal grandeza que, por menor que seja a abertura do processo democrático, esta é sentida e interpretada como uma ameaça latente à superexploração.

Porquanto, caso se garantisse direitos – mesmo os básicos e estritos – às classes trabalhadoras, em níveis regulares para uma democracia burguesa, o excedente de exploração e expropriação capitalista, típicos de países de capitalismo dependente, ficaria ameaçado (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015).

Assim sendo, com base em Fernandes (2009a), apreendemos que em um país de capitalismo dependente como o Brasil, a democracia não se aprofunda, mas se caracteriza por uma democracia para as classes dominantes, ou para os que podem pagar pelo acesso aos direitos. Sendo neste meio, a classe dominante quem tem assegurados (legalmente e concretamente) todos os direitos sociais. Visto que, não se consolidou no país um processo democrático de participação e incorporação das classes trabalhadoras às esferas políticas de decisão; cujo movimento histórico se mantém graças a uma burguesia que se comporta de forma análoga à tirania e a uma democracia tão restrita que chega ao ponto de se tornar uma democracia somente para poucos. Nas palavras de Fernandes (1976, p. 212): “[...] isso faz com que [...] a democracia burguesa, nessa situação, seja de fato uma democracia restrita, aberta e funcional só para os que têm acesso a dominação burguesa.”

Ainda, em seus estudos a respeito do elemento político nas relações de classe no capitalismo dependente, o autor nos expõe criticamente que junto à evolução desse capitalismo, também sobreveio uma evolução política e mudança na ordem estatal, da conciliação para o endurecimento, cristalizado em um “*Estado Democrático*’ forte, capaz de ‘salvaguardar a democracia’ e ‘garantir o desenvolvimento com segurança’” (FERNANDES, 2009a, p. 104, grifo do autor), constituindo-se em um Estado burguês de características típicas

da América Latina, pautado na força, na violência, na inflexibilidade e no medo para garantir a consolidação e permanência da hegemonia das classes dominantes e garantir a continuidade do desenvolvimento econômico do capitalismo dependente.

Para Fernandes (2009a), as classes burguesas/dominantes adentram o governo político, que por sua vez, se reveste de uma burocracia técnica e moderna. O Estado não apenas garante e protege os interesses dessas classes, como também se associa diretamente à apropriação repartida do excedente econômico nacional e à acumulação, patrocinando e sustentando diametralmente o desenvolvimento do capital dependente e os interesses privados (internos e externos).

Lima (2017), com base em Fernandes, ao se referir à dominação de classe no Brasil, afirma que essa se sustenta principalmente pelo caráter ultraconservador da burguesia nacional, cujo arcabouço se materializa por práticas repressivas e autoritárias e por projetos de “democracia restrita” – que se estabelecem de acordo com as configurações das lutas de classes. Todo esse processo se estabelece de forma permanente na história do país e em longo prazo, se caracterizando por uma contrarrevolução permanente, marcada por um conjunto de ações políticas e econômicas da burguesia para garantir a reprodução do seu projeto de sociabilidade.

Ainda de acordo com Lima (2017), a partir de Fernandes, a contrarrevolução burguesa no Brasil se apresentou de forma “a quente” e “a frio”. Sendo a contrarrevolução burguesa “a quente” caracterizada pela ação violenta, um Estado autocrático de ditadura militar. Já a contrarrevolução burguesa “a frio” é marcada por práticas de “democracia restrita”, apenas aos que têm acesso à dominação burguesa; se amplia a participação política das classes trabalhadoras no limite de uma igualdade política jurídica, de forma descolada da esfera econômica e da luta de classes; resultando em um apaziguamento das lutas e reivindicações dessas classes. Esse ponto é fundamental para entender a forma de atuação da classe dominante para garantia da reprodução do seu projeto de sociabilidade burguesa, em que se separa em esferas diversas: o político, o econômico, o social, o jurídico, como estratégia de exploração das classes trabalhadoras, e manutenção de uma democracia abstrata. Assim sendo, nas palavras da autora:

Esta ação contrarrevolucionária “a frio” ocorre graças a um elemento político fundamental: no capitalismo, a totalidade da vida social é apresentada através de sua decomposição em esferas diferenciadas – o político e o econômico. Assim, o controle da produção e sua apropriação pela burguesia são identificados como questões econômicas, afastadas da arena política. Desta forma, é possível explorar o trabalhador, apropriar-se da mais-valia e manter a propriedade privada e, simultaneamente, criar um ordenamento político, social e jurídico, no qual os

antagonismos de classe são esvaziados pela construção da aparência necessária de instâncias democráticas de representação, divisão de poderes e dos direitos fundamentais dos cidadãos, sem alterar as formas de propriedade privada e exploração econômica. Uma cidadania abstrata, descaracterizada, sob a aparência de que trabalhadores e burgueses são iguais juridicamente, portanto, uma concepção de cidadania absolutamente descolada da luta de classes (LIMA, 2017, p. 98).

No capitalismo dependente, a democracia se converte assim, em uma “democracia de iguais” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015, p. 5), em que os privilégios são garantidos apenas para as classes dominantes, como se fossem direitos; enquanto que às classes trabalhadoras são negados os direitos, em uma relação de extrema desigualdade. A burguesia nacional que salvaguarda e garante a perpetuação dessa relação, além de se comportar de forma tirânica, limita também seu poder de contrapor às forças e subordinações que o capitalismo dependente impõe, não sendo capaz de “assumir localmente a revolução burguesa” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015, p. 6).

Em relação a esse nexos, a burguesia nacional/local no Brasil não foi capaz de se constituir como um agente histórico revolucionário, ainda, por subjugar as classes trabalhadoras, limitando-as e não aceitando a democratização e acesso às políticas sociais; e, assim, também limitando a si mesmas e enfraquecendo suas ações competitivas capazes de transformação da sociedade de acordo com sua direção, de forma hegemônica enquanto classe social. Para o capitalismo dependente do Brasil, faltou o dinamismo conferido pelo conflito e o confronto, que pudesse conferir a autonomização necessária à burguesia local/nacional, enquanto agente revolucionário (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015).

Conforme Lima (2006), a falta de capacidade de efetivação de uma revolução burguesa clássica, é estabelecida por uma relação direta com as características inerentes a um país de capitalismo dependente, e às especificidades da hegemonia burguesa de um “prolongamento da avidez e da violência senhorias, bem como dos sucessivos arranjos e pactos conservadores para salvaguardar seus interesses de classes” (2006, p. 22).

Resguardar os interesses de classe, portanto, se constituía em um dos motivos preponderantes para que a burguesia brasileira não se assumisse como revolucionária, visto que era vantajoso e proveitoso os tempos/períodos desiguais e a heterogeneidade da sociedade brasileira. Para tanto, essa burguesia se armou de formas de controle e coerção contra as classes trabalhadoras que impedissem que estas obtivessem conquistas na esfera política, através do paternalismo, mandonismo, manipulação dos movimentos políticos e sindicais e ritualismo eleitoral.

Assim, o que caracteriza a revolução burguesa no Brasil, não é um modelo de revolução de tipo europeu. Antes, essa revolução burguesa brasileira, apresenta elementos

tardios, que tem relação com uma aceleração que ocorreu em um tempo e organização política distinta dos países europeus, sendo essa revolução conduzida por uma burguesia heterogênea e dependente do aparato coercitivo do Estado; uma vez que, ela ocorre no Brasil quando já está em declínio o potencial revolucionário da burguesia. Essa burguesia nacional no Brasil se compôs não rompendo com a colonização e o regime estamental. Assim, esse aspecto tardio se refere ao tempo histórico que não encontrou ressonância em uma dimensão civilizatória de revolução burguesa mais tradicional, clássica, de modelo europeu. Pois, a revolução burguesa no Brasil se apresentou como uma revolução de acomodação, e não de ruptura. Antes, nas palavras de Sampaio Jr. (2001, p. 1), o Brasil viveu uma revolução burguesa “atrasada”, sob a direção de “burguesias ultra-conservadoras dependentes”.

A burguesia nacional no Brasil não desenvolveu as bases políticas e materiais inerentes ao seu poder de classe, nem tampouco impulsionou reformas, como a reforma democrática – pelo contrário, limitou e cerceou a participação política das classes trabalhadoras. Além disso, ela não promoveu a revolução nacional necessária para a superação dos vínculos de dependência entre o capital interno e externo, ligado aos centros de economia dominantes e associado ao Imperialismo mundial. Contrariamente, intensificou os mecanismos necessários à reprodução ampliada do capital e a continuidade da assimetria na correlação de forças entre as classes sociais fundamentais, subjugando a atuação ativa das classes trabalhadoras na política. A partir daí, então, observamos como a burguesia engendra, sob o ponto de vista de abdicação de qualquer pressuposto reformista, a busca pelo ajustamento das condições políticas, sociais e econômicas à expansão do capital (SAMPAIO JR., 2001).

Importante destacar, ainda, que Florestan pensa o Brasil em um conjunto de outras regiões e países que também foram incorporadas em um formato subordinado e dependente, em momentos distintos ou não, à expansão do capital. Diferentemente do pensamento predominante na sua época, no qual o Brasil era concebido como subdesenvolvido, ou seja, enquanto país apenas menos desenvolvido do que os que já haviam alcançado tal grau; em uma conjecturação de que a história pudesse se repetir em outro momento. Já que esses países (como o Brasil) teriam perdido um determinado momento histórico de conseguir acompanhar esse desenvolvimento, mas poderiam alcançá-lo (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015).

Esse movimento traz à análise um elemento que se refere aos processos de acumulação primitiva/primária, que não ocorre de maneira homogênea ou padronizada entre os países que participam desse processo. Com relação ao Brasil, este se insere nesse processo mundial, enquanto fonte de extração de riquezas e valor – necessários ao desenvolvimento

dos países de capitalismo central, de industrialização e produção de mercadorias. Este processo de expropriação primária se mantém na atualidade; todavia, se estruturando, sobretudo, pela posição que o Brasil ocupa na divisão sociotécnica do trabalho, em um cenário de expropriação.

Como premissa de uma discussão crítica sobre essa temática, assumimos o ponto de vista de que os países da América Latina, dentre eles o Brasil, constituem um conjunto de países que são economicamente dependentes em relação ao incremento de altas tecnologias, modernização, progresso, produção de conhecimentos inovadores em diversas áreas de pesquisa e ciência; assim como são mantidas uma exploração exacerbada da força de trabalho – identificada por Fernandes (2009a) como “sobreexploração” ou “superexploração” do trabalho – por ser factível, adequado e proficiente à dinâmica como se organiza o modo de produção capitalista na organização da “mundialização” do capital.

Deste modo, no que tange à relação de interdependência entre as nações, esse movimento é vantajoso, e se estabelece de forma inapetente e condescendente com o capital internacional. Sendo a marca da formação social brasileira: a dependência/heteronomia; ou seja, o estabelecimento de uma relação pautada na submissão e subordinação do Brasil aos países centrais e ao capital internacional. Já em relação ao mercado interno e o externo, estes se combinam, constituindo um mercado interno heteronômico e voltado para fora. Ainda, essa marca heteronômica, em Fernandes é uma marca estrutural do capitalismo do país. Sobre isso, Lima contribui ao nosso debate ao explicitar que:

Dentro da crítica ao desenvolvimento da economia mundial capitalista, desigual – pelas relações estabelecidas entre os países imperialistas e os países periféricos – e combinado – pela associação de elementos “arcaicos” e “modernos” no desenvolvimento econômico-social dos países periféricos –, é que Florestan constrói o conceito de capitalismo dependente, trabalhando dialeticamente duas dinâmicas do capitalismo no Brasil: as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento capitalista e, ao mesmo tempo, as particularidades da formação social brasileira na divisão internacional do trabalho (LIMA, 2006, p. 20).

Dessa maneira, todo esse processo é resultado do processo de desenvolvimento desigual e combinado, pelo qual alguns países de economia retardatária e dependente são atravessados, conforme foi teorizado por Trotsky (1977), e posteriormente apreendido por Fernandes (2009a)¹¹. A partir daí, engendram-se os elementos para a compreensão de que essa teoria do processo de desenvolvimento desigual e combinado se apreende intrínseca ao modo

¹¹ Cabe ainda ressaltar que essa teoria foi desenvolvida por Trotsky, a partir da formulação da categoria por Lenin (1984), de que o desenvolvimento desigual por saltos, no capitalismo, é traço característico e imprescindível, sendo constituído pelo estabelecimento dos monopólios e da formação agigantada de capital, ou seja, criando “um enorme ‘excedente de capital’ nos países avançados” (LENIN, 1984).

de produção capitalista, por se constituir em um processo histórico de associação desigual das economias de cada país – pautado pelo aprimoramento das forças produtivas e pela busca de maior produtividade do trabalho – ao desenvolvimento do capital em escala internacional, sendo pautado ainda, pela concentração, centralização e concorrência entre os monopólios, que expandem e conciliam as desigualdades, integrando-as à dinâmica do capital.

Segundo Fernandes (2009a), a marca da industrialização e modernização nos países da América Latina é a associação do moderno ao arcaico, pautado na inovação e em políticas de desenvolvimento: “[...] o tipo de capitalismo constituído na América Latina, que floresceu graças à modernização do arcaico, atinge a era da industrialização em grande escala e da exportação de produtos industrializados explorando com intensidade a arcaização do moderno. A modernização parece ser a regra [...]” (FERNANDES, 2009a, p. 48). Entretanto, essa modernização é sempre limitada, prevalecendo o “subdesenvolvimento” sincrônico em todas as esferas da vida social – sendo próprio ao capitalismo dependente – o que leva ao agravamento das tensões do “subdesenvolvimento” econômico.

É de extrema importância salientar que a conexão estrutural e dinâmica entre o mercado dos países capitalistas centrais e o desenvolvimento econômico interno brasileiro ocorreu a partir de relações de dependência (satelização) econômica e cultural constituídas por um padrão de relação fundado no esquema importação-exportação, posicionando o Brasil permanentemente como um produtor de matérias-primas para a exportação (FERNANDES, 1976).

Outra questão que importa acentuar, é que no capitalismo dependente há uma combinação inerente entre a modernização e o arcaico; o passado e o presente; que se reproduz historicamente enquanto uma marca, na qual não há uma transposição ou superação. Antes, uma combinação que visa ao atendimento de interesses das classes dominantes internas e das externas, sendo a primeira subordinada à segunda, de forma consentida e combinada; ainda, a essas classes dominantes internas é delegado o status de cidadãos e de detentoras de direitos, que são resguardados pelo Estado.

A importância da análise está num fato simples: ela permite detectar um drama crônico, que não é da essência do capitalismo em geral, mas é típico do capitalismo dependente. As impossibilidades históricas formam um círculo vicioso, que tende a repetir-se em quadros estruturais subsequentes. Como não há ruptura com o passado, a cada passado este se reapresenta na cena histórica e cobra seu preço, embora sejam muito variáveis os artifícios da conciliação [...] (FERNANDES, 1976, p. 201; 202).

Fernandes (2009a) entende que esta teoria se caracteriza pela associação do arcaico e do moderno, em países que combinam estágios, às vezes precipitando etapas de desenvolvimento e justapondo fases diversas em seu interior.

Diante disso, destacamos sobre essa perspectiva da teoria do desenvolvimento desigual e combinado, que esta pode ser entendida como um elemento dialético de imbricação de divergentes, em que se enleiam e amalgamam estágios dissemelhantes da história social, e geram um novo elemento, peculiar, original e próprio, baseado na miscigenação do que é próprio do moderno e do que pertence ao atraso, em uma totalidade.

A ideia de desenvolvimento desigual e combinado parte da premissa de que as relações capitalistas são distintas, mas se aglutinam, ou seja, apesar de serem realizadas de maneira diferente, desigual, as etapas se implicam umas às outras, sendo assim combinadas, funcionais, articuladas, pois possuem uma lógica que se encadeia, e perdura até os dias atuais – sob a égide do imperialismo.

Destes marcos, então, são coadunados os pressupostos básicos do nosso estudo, com base em Fernandes (1976, 2009a), que elucida que na América Latina, o capitalismo se desenvolveu não por movimentos internos, mantendo-se por si e de maneira independente e autônoma. Antes, as economias desses países latinos se estabeleceram combinando o arcaico ao moderno. Destarte, esse conceito em Fernandes (1976, 2009a), nos permite entender o quanto a nossa desigualdade econômica e social no Brasil e na América Latina é funcional ao capitalismo, aproximando etapas de tempos sociais distintos. Nas palavras do autor:

Dessa acomodação resultou uma economia “nacional” híbrida, que promovia a coexistência e a interinfluência de formas econômicas variavelmente “arcaicas” e “modernas”, graças à qual o sistema econômico adaptou-se às estruturas e às funções de uma economia capitalista diferenciada, mas periférica e dependente (pois só o capitalismo dependente permite e requer tal combinação do “moderno” com o “arcaico”, uma descolonização mínima, com uma modernização máxima). (FERNANDES, 1976, p. 176).

Os países da América Latina, em especial o Brasil, entraram no sistema industrial de forma tardia, o que os caracterizam por ter um sistema diferenciado de capitalismo. Dessa forma, se constituindo como países atrasados que se inseriram no sistema econômico mundial de forma dependente e retardatária, atrelado às economias centrais e dela participando de forma subordinada. Isso nos leva a ponderar que os países de economia dependente da América Latina apresentam uma tendência a acomodar interesses, coadunado a acumulação de forças entre as classes dominantes (internas e externas).

Observamos que as classes dominantes, nos países de economia dependente, se estabelecem em uma forma de poder econômico que está subjugada e outorgada às classes

dominantes internacionais, uma vez que essas classes dos países dependentes se ancoram em uma industrialização retardatária que transpõem etapas, assimilando o progresso das formações mais avançadas, como um suposto “progresso” próprio da sua formação social; e, ainda, se aportam no capital estrangeiro, que por sua vez, é um capital marcado pela concentração e centralização (FERNANDES, 2009a).

Dessa forma, pensamos o capitalismo como um modo de produção que se relaciona em escala mundial de forma dinâmica, incorporando e estabelecendo as relações dos países periféricos/dependentes com os de economia central, de maneira interdependente; em que o baixo desenvolvimento do primeiro grupo de países, significa ganhos e superdesenvolvimento do segundo, inserindo na divisão internacional do trabalho, os países de formações dependentes, sob as leis e formas de reprodução do capital, em um movimento dialético em que um se contrapõe e está relativo ao outro. Não se igualando pela estreiteza das relações econômicas, as diferenças entre os países e as de ordem civilizatórias se agudizam na mesma proporção em que a expansão e a mercantilização da vida se consolida, consagrando modernidade e arcadismo neste processo, e acarretando consequências de sobreapropriação e sobreexploração para as classes trabalhadoras.

Ainda mais, em Florestan Fernandes encontramos elementos para analisar que a marca da autocracia burguesa brasileira, tendo em vista sua natureza essencialmente conservadora, ao longo da sua formação histórica, política e econômica geram uma forte expropriação e exploração do trabalho; e um posicionamento contrário da burguesia à educação pública, que no Brasil, nunca foi universalizada e ainda se constitui, de forma enviesada, como um direito social associado à acumulação do capital.

Podemos problematizar que as características que demarcaram a contrarrevolução burguesa no Brasil, própria das contradições inerentes ao capitalismo dependente, delimitaram e estabeleceram a escolha política da burguesia brasileira, em não instituir reformas educacionais universalistas, características das revoluções burguesas clássicas.

Vamos, então, tratar desse debate, avançando alguns pontos importantes, para pensar a universidade no Brasil no próximo subitem desse capítulo; visando entender a universidade em um país que não realizou a universalização da educação, em nenhum dos seus níveis e modalidade, tampouco um modelo universitário universal. Como expressão dessas medidas, comparecem processos de expansão que refirmam a universidade heteronômica, que se estabelece sobre uma subordinação científica, no mesmo processo em que é consolidado um padrão não universitário da educação superior, que despreza o tripé ensino, pesquisa e extensão e a autonomia universitária.

1.2 Educação superior e capitalismo dependente: aportes para debater a universidade heteronômica no Brasil

O estudo da educação superior e da política de educação no Brasil, pressupõe a compreensão e incorporação das categorias e modalidades interpretativas desveladas por Florestan Fernandes, sobre a constituição da universidade no Brasil que, historicamente, se constituiu de forma heteronômica, não universalizando ao longo da sua trajetória, a educação superior pública e o acesso à modalidade de educação superior. Uma vez que, a forma de estruturação, não universal, da educação superior no Brasil, se caracteriza como sua marca de origem, se constituindo desde o seu surgimento; e mantendo sua essência ao longo do tempo. Assim, a educação superior tem se organizado e transformado, de acordo com cada tempo histórico, se adequando nas funções econômicas, culturais e sociais; contudo, permanece a sua essência de não universalidade.

Sem dúvida, tais questões apresentadas guardam relação com as características próprias do modo de produção no território brasileiro. Lima (2012) considera que para pensar a expansão da educação superior no país, é preciso apreender qual a função que a universidade adquire em um país capitalista de economia dependente, latino americano, como o Brasil.

Sobre essa temática, é possível entender, seguindo o enfoque analítico de Almeida (2015), que a partir do conjunto de características de formação social, econômica e cultural do Brasil, a constituição da educação superior, nos moldes de um modelo universitário, não se encerrava em um país de economia agrária exportadora e de mão-de-obra escravista. Por se tratar, entre outros motivos, de um país rural, que não universalizou o trabalho assalariado; e, que, portanto, tinha como base de extração de suas riquezas, o trabalho escravo. Assim, nas palavras do autor:

No Brasil a política de educação deve ser compreendida frente a sua condição dependente e periférica no âmbito do capitalismo mundial. Um país que tardiamente aboliu o trabalho escravo e cujo processo de generalização do trabalho assalariado não incorporou de imediato toda a massa de escravos cuja “libertação” significou a liberação de um amplo contingente humano desprovido de quaisquer condições materiais de reprodução. A forma de constituição do assalariamento e da força de trabalho no Brasil, dada sua condição periférica e organicamente vinculada aos processos de acumulação capitalista em nível mundial, são decisivas para analisarmos sobre quais bases históricas se desenvolveu a política de educação e suas mediações com a dinâmica do mundo do trabalho. Pesa, neste sentido, o fato de que o padrão de revolução burguesa construído no Brasil não tenha se constituído pelas vias clássicas de integração do trabalho assalariado a um processo de

dominação acompanhado do reconhecimento do direito à educação como um de seus suportes materiais e espirituais (ALMEIDA, 2015, p. 4).

Nesta linha de pensamento, seguimos a concepção de que os países de capitalismo dependente e periférico, como o Brasil e os demais da América Latina, guardam particularidades e distinções que se referem às suas formações sócio-históricas, cujo processo atravessa a origem e a formação da educação superior no Brasil. Levando em conta nesta análise, as particularidades da formação social, econômica e cultural do Brasil, que se situa entre os países de capitalismo dependente e periférico da América Latina; com marcas de uma história escravista, conservadora, de oligarquia agrária e desenvolvimento capitalista industrial e modernizante retardatários. Marcado, ainda, pela heteronomia e uma democracia que se resguarda para poucos (elites político-econômicas) através do Estado (BEHRING, 2008).

Nesse contexto, de capitalismo dependente e heteronomia cultural, que consagra uma relação entre padrão dependente de desenvolvimento e padrão dependente de educação, ponderamos que, decerto, um ensino superior atuante, fortalecido, propositivo e consagrado no tripé indissociável da pesquisa, ensino e extensão, não faça sentido na condição heteronômica e de democracia medíocre em que o Brasil historicamente se constituiu.

Considerando o até aqui exposto, nos chama atenção que, tendo nascido em um modelo arcaico e dependente, a educação brasileira desde logo apresentou a demanda política de expansão para as camadas dominantes, que compõe as elites político-econômicas, e que deveriam compor os espaços burocráticos de poder político e os campos das profissões liberais (LIMA, 2012).

Nessa trajetória, a educação superior no Brasil se constituiu através de escolas superiores, com cursos isolados e direcionados aos interesses econômicos e políticos referentes ao tempo histórico da sua gênese. Portanto, não se estabeleceu em moldes universitários, como o europeu – mesmo tendo sofrido suas influências e transplantação de valores e conhecimentos. Ainda, o ensino ministrado, não era aprofundado e se estendia como mera continuação do anterior – secundário, sendo recorrente a busca de aprofundamento e conhecimentos no exterior, de forma subordinada ao processo de modernização e progressão cultural internacional¹².

¹² Netto (2015) demarca que a primeira universidade no Brasil – criada nos moldes universitários de configuração atual, de instituição pública, gratuita e laica, com cursos de formação agregados, que congrega disciplinas científicas de transmissão do conhecimento, em um espaço de pesquisa e extensão – e não faculdades isoladas de cursos superiores, como até então existiam, foi a Universidade de São Paulo (USP), em 1934. A origem da USP está atrelada com a elitização universitária, enquanto marca histórica que determina até a

Dialogando a partir dessas ponderações, observamos que a constituição tardia da universidade no Brasil, em sua gênese, não foi configurada por instituições universitárias, e sim, escolas superiores (para usar uma expressão do nosso principal interlocutor – Fernandes (1975, 2009a)), que se caracterizavam por cursos esparsos e específicos, privilegiando o ensino continuado do ensino médio, em uma mera equivalência opulentada, que não fornecia os conhecimentos necessários à vida prática – que posteriormente necessitavam ser buscados nas oficinas e escritórios e/ou viagens ao exterior para complementação dos estudos. Todo esse movimento também estava afeto, subserviente e atrelado ao processo de modernização e progressão cultural no exterior, com uma cultura transladada dos modelos europeus.

Concordando com a perspectiva analítica de Fernandes, a autora Lima (2012), demarca que a educação superior no Brasil, desde a sua gênese, é assinalada por um padrão dependente dos países centrais, moldado em um modelo arcaico que transcrevia tanto os conhecimentos quanto as tecnologias destes países (europeus), sendo limitada e restrita às camadas dominantes, enquanto privilégio para formar um grupo seletivo de intelectuais que tivesse “aptidões gerais” (LIMA, 2012, p. 5).

Vale destacar em relação à discussão sobre a formação superior dos intelectuais no Brasil, nas escolas superiores que, Fernandes (1975) evidencia que estes deveriam ser um “tipo versátil de letrado, mais ou menos apto para o exercício de profissões liberais” (FERNANDES, 1975, p. 99). Dentre os cursos de formação destes intelectuais, destacavam-se: medicina, advocacia e engenharia.

O que a ‘escola superior’ precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais, habilitado para preencher certos papéis específicos na burocracia, na estrutura de poder político e na esfera das profissões liberais (FERNANDES, 1975, p. 99).

Nos ensinamentos de Fernandes (1975), parece haver uma tendência de diferenciar a universidade, enquanto instituição que congregava pesquisa, integração cultural, política, com formação intelectual e práticas científicas, das faculdades e dos cursos superiores, que se embrionaram no Brasil, transladados da Europa – principalmente de Portugal. Essa tendência

atualidade a universidade brasileira. A fundação da USP foi empreendida pela oligarquia paulista, com o objetivo de construir uma hegemonia política no Brasil, por meio da formação de intelectuais de nível superior, enquanto expressão de um elitismo cultural, para estudantes seletos que detinham conhecimentos específicos (como línguas, por exemplo, já que as aulas eram ministradas em francês, devido à origem dos professores). Com isso, o autor mostra como essa marca elitista da universidade pública no Brasil é histórica e se conserva na atualidade. Em relação a este campo, importa ressaltar, segundo Netto (2015), que a universidade brasileira não foi construída visando o atendimento das demandas das classes trabalhadoras – característica que permanece até os dias atuais.

pode ser observada na marca que o autor concerne ao definir essas instituições como “escolas superiores”.

O autor ainda destaca que essas escolas superiores se constituíam em “mera equivalente enriquecida e privilegiada das escolas de nível médio” (FERNANDES, 1975, p. 99). A partir dessa afirmação, apreendemos que o ensino não era aprofundado e a formação nas escolas superiores se destinava muito mais ao fornecimento do diploma, do que à formação que habilitasse em termos profissionais e preparação profissional. Advém desse aspecto, a necessidade de realização de viagens ao exterior para estudo e também a inserção na vida prática como forma de aprendizado.

Cabe então distinguir que, de acordo com Fernandes (1975), a educação superior no Brasil se ergue sob modelos europeus, mas não no modelo de universidade já consolidado na Europa – como centros de pesquisa e integração da cultura, política, formação intelectual e práticas científicas – e sim, em “unidades intermediárias, ‘faculdades’ e ‘escolas superiores’” (FERNANDES, 1975, p. 98).

Ponderando o até aqui apresentado, consideramos que merece destaque a verificação de que as características conservadoras da burguesia brasileira determinaram a concepção de educação superior que se instaurou no país na sua gênese, não permitindo que houvesse reformas educacionais. Os modelos das universidades europeias foram implantados no Brasil, enquanto transposição de conhecimento e valores; porém, de forma fragmentada em cursos isolados (LIMA, 2012).

Destarte, ao adentrar essa análise – sobre a constituição da educação superior no Brasil, marcada por um padrão dependente dos países centrais (modelo europeu), de transferência e adaptação de pensamentos, preceitos e valores – é preciso refletir sobre as especificidades sócio-históricas dos países da América Latina, perante a dialética do desenvolvimento histórico da sociedade capitalista, que pressupõe desvelar que se trata de uma combinação entre: o geral e o singular; o atraso e o avançado; o nacional e o internacional; o arcaico e o moderno; o pouco desenvolvido e o superdesenvolvido (BEHRING, 2008); enfim, tomar a desigualdade como uma lei, uma regra geral em que o capitalismo pauta seu processo histórico, diante de variáveis que lhe são intrínsecas e estão previstas na lei geral da acumulação capitalista.

O que vale destacar do pensamento de Fernandes (1975) sobre a formação da universidade no Brasil, é que essa instituição, constituída nesses moldes, servia ao estabelecimento da ligação necessária entre a “‘modernização’ e ‘progresso cultural’ *no exterior*” (FERNANDES, 1975, p. 99, grifo nosso). Tais necessidades apontam para a

necessidade de atendimento à demanda de “transplantação” da Europa, e especialmente de Portugal, de uma cultura que não era a genuína do Brasil, impedindo que se formasse no país um “pensamento inventivo interno” e uma “modernização cultural independente” (FERNANDES, 1975, p. 99), o que demonstra como o conceito de capitalismo dependente e heteronomia cultural se interligam no pensamento de Fernandes, em uma relação entre padrão dependente de desenvolvimento e padrão dependente de educação.

Debruçando-nos na obra de Fernandes (1975), podemos observar como se constitui a conversão do seu pensamento sobre a relação entre o padrão dependente de desenvolvimento do Brasil (assim como os demais países da América Latina) e o padrão dependente de educação superior. Vê-se, pois, que se manifesta na educação superior, o mesmo movimento que ocorre no capitalismo dependente, no qual o Brasil é pensado como inserido em uma forma específica do desenvolvimento capitalista, que é criar desigualdade e integrar desigualmente, em uma configuração subordinada e dependente. A educação superior é problematizada nesse processo de dependência, transferências culturais e replicação de conhecimentos, na execução de um papel, sobretudo, funcional ao exterior e ao período histórico de progresso e modernização do país (LIMOEIRO-CARDOSO, 2015).

Esses elementos que particularizam e caracterizam o Brasil, enquanto um país periférico, de economia dependente dos países centrais, são essenciais para compreender a forma como o Brasil se relaciona na dinâmica do capitalismo mundializado; tendo relação com as características do seu passado que determinam essa dinâmica, como: o tempo de permanência do trabalho escravo; a predominância da produção agrícola; o papel fundamental da burguesia comercial, enquanto nexos de articulação da dependência do país com os países centrais, estabelecendo a relação entre o moderno e o arcaico.

Leher (2012) nos proporciona o vislumbre das principais rotas de entendimento que nos guia à reflexão central dessa discussão sobre o conceito de capitalismo dependente e a educação superior brasileira. Uma vez que, para o autor, há uma centralidade desse conceito que nos permite apreender as principais características que o Brasil encerra, em sua trajetória histórica e política, que o impossibilitaram de estabelecer reformas educacionais universalistas, próprias das revoluções burguesas clássicas.

Essa discussão é fundamental para se compreender a universidade no Brasil, visto que o país não concretizou a universalização na educação básica; e de forma menos provável, teve condições de proporcionar uma universalização na educação superior, ou de modelo universitário, ou seja, em nenhum dos seus níveis e modalidades, a educação encerrou uma universalização na histórica brasileira.

Sobre isso, Almeida (2015), baseando-se em Marini (2000) e Fontes (2012), enfatiza que no Brasil a educação em momento algum se constituiu como universal, uma vez que “os limites de seu reconhecimento como direito social sempre estiveram e estão fortemente atrelados às necessidades do processo de acumulação do grande capital e às particularidades da burguesia brasileira em sua associação a um padrão de superexploração do trabalho” (ALMEIDA, 2015, p. 5).

Entendemos que no bojo das lutas travadas pelas classes trabalhadoras, pelo reconhecimento do direito à educação, tais elementos que caracterizam e determinam historicamente, as bases culturais, econômicas e políticas da formação social brasileira têm subjugado a educação ao trabalho, em patamares de expropriação e exploração que visam uma maior acumulação, sob requisitos de baixa escolaridade e qualificação, em uma dinâmica que reproduz a subordinação do país também na educação escolarizada.

A luta pela educação pela classe trabalhadora foi sempre um processo duramente interdito pela força da autocracia burguesa. Na dinâmica das lutas sociais pelo reconhecimento dos direitos sociais, entre eles a educação, a nossa condição de periferia do capitalismo imputou uma subordinação da educação ao trabalho através de processos extremamente perversos de expropriação e acumulação. Isso determinou em certa medida a constituição tardia da universidade no Brasil, a não universalização da educação básica, uma profunda estratificação das condições de acesso à educação e o rebaixamento das exigências e habilidades intelectuais face às necessidades de uma força de trabalho com baixa qualificação técnica e intelectual, requisitos fundamentais para a inserção subordinada do país nos processos de exploração e expropriação do capital em sua dinâmica mundial (ALMEIDA, 2015, p. 5).

Desse modo, este movimento de constituição e implementação da educação superior nos países dependentes, gerado e indispensável à reprodução das áreas do conhecimento e da ciência e à regulação do modo de produção do capital mundializado, coaduna com um sistema de reprodução do capital que tem como fim último a geração incessante da mais-valia, por meio da exploração e expropriação da força de trabalho geradora dessa riqueza, que nos países dependentes se exacerba.

Como já temos discutido, os países da América Latina, como o Brasil, se caracterizam por serem países economicamente dependentes em relação ao incremento de altas tecnologias, modernização, progresso, produção de conhecimentos inovadores nas muitas áreas de pesquisa e ciência. Ainda, nesses países são mantidos um tipo de exploração exacerbada da força de trabalho, que é descrita por Fernandes (2009a) como: “sobreexploração” ou “superexploração” do trabalho – que tratamos no subitem anterior – por ser factível, adequado e proficiente à dinâmica como se organiza o modo de produção capitalista na organização da “mundialização do capital” (CHESNAIS, 2005, p. 17).

Segundo Almeida (2015), as tendências contemporâneas de estruturação e organização da educação respondem a um conjunto de fatores que se relacionam à revolução burguesa no país, a superexploração das classes trabalhadoras e a regressão dos direitos sociais – mesmo enquanto resultado de conquistas parciais –, na dinâmica de uma nova expropriação.

Além disso, destacamos que a transição “não-clássica” para o capitalismo, no Brasil, deve ser analisada a partir dos seus determinantes próprios: de limitação de crescimento do mercado interno, que se volta para fora; o estabelecimento de uma ação modernizadora conservadora, que promove as mudanças atreladas às relações sociais e à dinâmica da aristocracia agrária; a inserção do trabalho livre atrelado à imigração europeia, em um país de história escravocrata retardatária e que não insere essa mão de obra liberta às atividades modernas da insipiente industrialização e comércio; a permanência e reprodução da cultura conservadora, patrimonialista, paternalista, conformista, de valorização do status e do favor.

Esses elementos econômicos, políticos e socioculturais influenciaram a formação da educação superior no Brasil, uma vez que não se fez necessário, nesse contexto sócio-histórico, a formação de um pensamento nacionalista, de um conjunto de intelectuais que buscassem um padrão hegemônico na organização econômica da sociedade brasileira. Diante disto, a opção elencada se deu através do populismo e a cooptação, incorporando os conflitos de classes no âmbito do Estado.

Nesse contexto, o liberalismo foi incorporado ao Brasil, sem que houvesse tradição liberal. E essa tradição conservadora, entre as classes, não explicitou a necessidade de formação de quadros intelectuais para atuar no âmbito ideológico, tampouco houve uma disputa entre as frações da burguesia ou de qualquer movimento de base nacionalista que impulsionasse tal formação. Os cursos de nível superior criados e que receberam apoio governamental, foram aqueles de interesse da infraestrutura e burocracia do Estado; e considerados necessárias à disseminação da organização do assalariamento na esfera pública e na esfera privada, associados às licenciaturas e docências, extração de riquezas naturais, como o petróleo; e ainda, ligados às engenharias.

Nesta linha de raciocínio, a insipiente e tardia constituição de uma educação superior no país, se justifica por razões que atravessam a falta de necessidade de formação de quadros intelectuais, visto a não existência de disputas no campo ideológico. Posto que, não havia uma classe operária organizada, um movimento que implicasse em uma disputa que se travasse em termos de ideologia; da mesma forma, no interior das frações da burguesia, não havia também uma disputa ideológica no quadro da formação da educação. Em outras palavras, em relação à

educação, as disputas da burguesia, da mesma forma, não eram demandatárias da formação de quadros intelectuais.

Sob este prisma, é possível entender que a constituição tardia da universidade no Brasil tem relação com as características da formação sócio-histórica brasileira, com sua trajetória histórica da política e da economia, como: as consequências da passagem tardia do trabalho escravo para o trabalho assalariado; as crises presentes na composição dos blocos do poder, as crises das oligarquias; a constituição da burguesia urbana. Em face deste cenário, é possível compreender de que forma a formação sócio-histórica brasileira e os conceitos de capitalismo dependente e de contrarrevolução burguesa incidem sobre “[...] o padrão dependente de educação superior vigente em nosso país [...]” (LIMA, 2006, p. 19).

Nesse quadro, visando apreender as tendências que vem plasmando a constituição da educação superior pública brasileira, impeliu considerar, como base teórica fundamental, a síntese e as principais categorias trabalhadas por Fernandes (2009a) em sua obra sobre a formação social brasileira e o capitalismo no país; uma vez que, esta nos fornece subsídios para compreender a estruturação atual da educação superior federal, que, em muito, tem relação com a formação histórica e de como têm se organizado as políticas públicas e os direitos sociais no Brasil.

O presente capítulo retomou as análises de Florestan Fernandes sobre a universidade no Brasil, que historicamente se constituiu de forma heteronômica/dependente, e sofreu uma expansão tardia a partir do REUNI, não universalizando a educação pública e o acesso à educação superior. Tendo o objetivo de revelar as concepções da educação na história brasileira e as marcas da política de educação não universal no Brasil; além da sua relação com as características próprias do modo de produção no território, que exige uma análise que considere a expansão da educação superior no contexto de contrarreforma do Estado, vinculada à discussão ampla do contexto de expansão do acesso da educação na política brasileira¹³.

¹³ Nesta tese não pudemos aprofundar outras discussões importantes, referentes, por exemplo, à “reforma universitária de 1968” e a relação público e privado na educação superior, que se constituíram nesse momento histórico. Em linhas gerais, ressaltamos que a “reforma universitária de 1968” se construiu norteada por uma concepção tecnicista; e teve como premissa, a conciliação entre a racionalização das estruturas e a massificação do ensino. Tal perspectiva, se define a partir da compreensão de que esta se estabeleceu inserida em um movimento de aprofundamento da condição capitalista dependente, em um tempo histórico de fortalecimento e aprofundamento da ditadura civil-militar. Dito isto, podemos analisar, portanto, que a reforma se constituiu em consonância com o projeto de “modernização conservadora” em curso. Destes marcos, cabe ser apreciado que o mesmo período foi marcado por uma conjuntura de estrangulamento do crescimento da educação superior pública, durante os anos da ditadura civil-militar, o que permitiu e serviu de base concreta para um crescente aumento do setor privado, nas áreas de graduação e pós-graduação. Como principais expressões desse processo, destacamos a consolidação da educação superior pública como responsável pela produção de recursos humanos

Com isso, buscamos reforçar a necessária busca pelo resgate da dívida da educação superior com as classes trabalhadoras, através de uma universidade pública, laica, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, voltada à inclusão; e que vislumbre a emancipação humana e a superação da sociedade capitalista como horizonte de luta coletiva.

para os setores modernos da economia em expansão; e, por outro lado, a educação superior privada como *locus* de atendimento aos setores tradicionais, nos quais os custos da manutenção do ensino são menores e os lucros permanecem garantidos. Para análises pertinentes e aprofundadas à essas temáticas de discussão, indicamos: Fernandes (1975); Lima (2006); Martins (2009); Leher (2005); Frigotto (2013); Freire, Murad e Batalha (2017).

2 AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO NO NEOLIBERALISMO: APROXIMAÇÃO COM O TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

A formulação crítica indicada neste capítulo, caminha na direção e concepção de que o trabalho docente encerra muitas determinações comuns a uma “nova morfologia do trabalho”, própria do setor dos serviços na atualidade, dentre às quais, nos interessa discutir a forma como a racionalidade neoliberal interfere e determina o trabalho docente, compreendendo o neoliberalismo além de um sistema econômico; e sim, como uma mentalidade, que conforma consensos e expande a lógica empresarial e competitiva para as ações e programas estatais e para os sujeitos, que passam a reger suas vidas a partir de parâmetros empresariais.

A reflexão a respeito do trabalho docente nos permite apreender que, enquanto partícipe do conjunto das classes trabalhadoras, o servidor docente é também atravessado e impregnado da ideologia neoliberal; e se constitui enquanto sujeito, sob o jugo das relações sociais próprias da sociedade capitalista, constituído a partir dessa racionalidade, que é pautada na concorrência, na busca pela produtividade e na constante demonstração de desempenho.

Nestes termos, após termos debatido no capítulo anterior, a marca histórica do trabalho no Brasil, pretendemos avançar, dando destaque às mudanças do trabalho sob o neoliberalismo, e analisando de que forma no estágio atual do capitalismo, se apresentam ao trabalho docente, algumas das determinações da “nova morfologia do trabalho” no setor dos serviços.

2.1 A racionalidade neoliberal e o trabalho docente regido como empresa

No quadro das transformações atuais no mundo do trabalho, as principais mudanças que caracterizaram as três últimas décadas do sec. XX, são marcadas pela crise do padrão de acumulação fordista e taylorista e o crescimento de corporações transnacionais pautadas no capital financeiro. Tais mudanças impactaram o mundo do trabalho e redesenharam a divisão internacional do trabalho, com a imposição de condições de reprodução da vida social e níveis

salariais rebaixados; aumento da exploração do trabalho; e crescimento de trabalhadores no setor de serviços (ANTUNES, 2018).

Netto (1996) analisa que o capitalismo monopolista contemporâneo, denominado por Mandel como “capitalismo tardio”, é marcado por transformações no mundo do trabalho que se referem à transformação da “rigidez” característica do período conhecido como “fordista-keynesiano”, para a “flexibilidade”, própria do período do “capitalismo tardio”. Dentre as características da flexibilização que nos interessa destacar, estão as crescentes “tecnologias da comunicação”, que proporcionam uma “extraordinária mobilidade espaço-temporal” (p. 91); as contratações mais flexíveis, em parâmetros de emprego precário; a exigência de trabalho polivalente e superqualificado, contraditoriamente coadunado à busca por trabalho desqualificado. Nesse quadro insere-se, portanto, a “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. [...]” (IANNI, 1994, p. 4).

O padrão flexível de organização da produção modifica as condições sociais e as técnicas de organização do trabalho, torna o trabalhador polivalente, abre perspectivas de mobilidade social e vertical e horizontal, acima e abaixo, mas também intensifica a tecnificação da força produtiva do trabalho, potencializando-a. O trabalhador é levado a ajustar-se às novas exigências da produção de mercadoria e excedente, lucro ou mais-valia. Em última instância, o que comanda a flexibilização do trabalho e do trabalhador é um novo padrão de racionalidade do processo de reprodução ampliada do capital, lançado em escala global. (IANNI, 1994, p. 5).

Reiterando o que já foi afirmado por diferentes e importantes autores, recorreremos à fundamental análise de Ianni (1994) sobre as mudanças no mundo do trabalho, que afirma de forma categórica, que a reciprocidade com que a globalização do capitalismo ocorre é síncrona à globalização do mundo do trabalho. Para o autor, na mesma escala em que há a dinamização do mercado mundial, das forças produtivas; também há novas formas e significados do trabalho, que alteram profundamente a dinâmica das classes trabalhadoras.

Esse processo levou ao surgimento de um novo trabalhador coletivo, enquanto uma “categoria universal”; sendo o trabalho abstrato, um tipo de trabalho social, geral que se realiza em todo o mundo, passível de comparação, trocas e equivalências, como as mercadorias, o excedente, o lucro, e a mais-valia. Nestes termos, o trabalho abstrato se expressa no jogo das forças produtivas mundialmente, criando, portanto, essa categoria universal, de trabalhador coletivo (IANNI, 1994).

A afirmação de que o trabalho abstrato se expressa no capitalismo em âmbito mundial, realizando-se em todas as partes do globo, considera que há um movimento que leva às formas particulares e singulares do trabalho, a se submeterem ao trabalho social, geral e

abstrato. O autor ressalta que estas formas singulares do trabalho, mesmo não deixando de existir em suas características particulares, são subsumidas ao trabalho em âmbito global, da mesma forma que ocorre com o mercado mundial, ou seja, as particularidades do capital que são levadas a se subsumir ao capital em geral (IANNI, 1994).

Cabe reconhecer que a flexibilização do processo de trabalho e produção envolve a emergência de um novo trabalhador coletivo. Agora, mais do que em qualquer época anterior, o trabalhador coletivo é uma categoria universal. O seu trabalho, enquanto trabalho social, geral e abstrato, realiza-se em âmbito mundial. É no mercado mundial que as trocas permitem a realização da mercadoria, excedente, lucro ou mais-valia. Isto significa que todo trabalho individual, concreto e privado passa a subsumir-se ao trabalho social, geral e abstrato que se expressa nas trocas mundiais, no jogo das forças produtivas em escala global. (IANNI, 1994, p. 6).

Em face desse cenário, que inclui ainda a crise do capital – desde a década de 1970 –, adjunto às imposições do neoliberalismo e dos modelos de produção e reestruturação produtiva, é que se apresentam como respostas desta crise estrutural, o aprofundamento das alterações no mundo do trabalho, que levam a uma maior flexibilização da força de trabalho.

O processo de crise do capital, junto ao neoliberalismo e a reestruturação produtiva, acarreta o aumento de desempregados, a flexibilização e a precarização do trabalho, com a submissão dos trabalhadores à pressão e às imposições do mercado de trabalho. Desta forma, enfatizamos que, como consequência da reestruturação produtiva e da era da acumulação flexível, desencadeiam-se nefastas mudanças no mundo do trabalho na contemporaneidade (ANTUNES, 2009).

Batista e Codo (2011) enumeram as palavras de ordem utilizadas pelas organizações e empresas no toyotista: “qualidade, produtividade, autonomia, criatividade, versatilidade, polivalência e, especialmente, flexibilidade” (p. 406). Isto posto, os autores diferenciam estes atributos valorizados na modernidade, daqueles que anteriormente tinham importância na organização de produção fordista, que se referem a: “lealdade, honestidade, compromisso, seriedade, obediência” (p. 406). Nessa direção é que a gestão do trabalho se estrutura, imputando que os trabalhadores detenham autonomia, desenvolvam sua criatividade e capacidade de trabalhar sob estresse¹⁴.

Batista e Codo (2011) fazem um alerta, para que não haja engano nessas formas modernas de gestão, visto que as exigências atuais, que se constituem nessas novas formas de

¹⁴ Cabe destacar que o toyotismo pressupõe a produção de mercadorias em quantidades menores, em lotes de produtos diversificados, a partir da demanda, e com estoque reduzido. Os trabalhadores são exigidos a realizarem múltiplas tarefas, tendo a versatilidade, a polivalência e a flexibilidade como pré-requisitos. Há uma ênfase no aspecto da cultura organizacional e da importância desta para a competitividade e concorrência entre as empresas.

regulação dos trabalhadores, do tempo e do espaço do trabalho, mesmo que sob novas roupagens, são tão escravizantes e coercitivas quanto os anteriores:

Mas não nos deixemos enganar. Trata-se de duas formas de disciplinamento; de regulação do comportamento para finalidades hipereconomicas. Primeiro foi a exigência de obediência, honestidade, seriedade, lealdade, sentimentos embaçados na cadência e rotina do trabalho taylorista-fordista e burocrático; hoje é mantida a exigência da autonomia; versatilidade, criatividade, flexibilidade, aspectos tão reguladores no espaço de trabalho, como a obediência cega da burocracia, a cadência da esteira rolante e o tempo escravizante do cronometro taylorista (BATISTA; CODO, 2011, p. 407).

Para os autores, atualmente há uma insegurança para os trabalhadores e uma necessidade de negociar permanentemente as condições de empregabilidade, desmontando as conquistas dos trabalhadores, ao longo do século passado, de construção de bases mais seguras do trabalho. Todavia, essa insegurança é interpretada pelas organizações privadas como uma liberdade, compreendida como flexibilidade. Nesse processo, é valorizado o vínculo instável de trabalho, visto que este impulsiona o trabalhador a progredir, buscar seus desejos de crescimento e realizar buscas pró-ativas, como empreendedor (BATISTA; CODO, 2011).

No que diz respeito a reestruturação produtiva no contexto do neoliberalismo, no Brasil esta se desenvolve sob postulados de exploração pautados no fordismo, somados aos mecanismos de acumulação flexível. Sendo implantados nesse processo, programas de qualidade total, *just-in-time*, *kanban*, ganhos salariais ligados à produtividade, entre outros. Dentre as consequências dessas mudanças, destaca-se a flexibilização, a informalidade, e a precarização das condições de vida e trabalho das classes trabalhadoras (ANTUNES, 2018).

Reiterando o que já foi afirmado acima, e baseados em Vale (2019), podemos dizer que, o neoliberalismo abarca escolhas econômicas, políticas, ideológicas, e se apresenta como uma renovação do liberalismo. Ainda, se constitui em um dos elementos que compõe o tripé de restauração do capitalismo, junto com a mundialização e a reestruturação produtiva – que ocorre no mundo do trabalho e modifica as relações sociais e de trabalho, do ponto de vista material e subjetivo, enfraquecendo e desmobilizando as conquistas históricas das classes trabalhadoras; sobretudo, através dos processos de precarização, intensificação do trabalho, captura da mais-valia absoluta, de forma mesclada à mais-valia relativa. Para a autora, essa combinação da mais-valia absoluta e da mais-valia relativa se refere a um processo de trabalho constituído por horas que é intensificado de forma mediada, através de novas formas de organização do trabalho (compreendida como mais-valia relativa), e que provoca um

movimento de aceleração do processo de produção; contudo, sem alterar necessariamente, as horas de trabalho dos trabalhadores assalariados (VALE, 2019).

Ademais, segundo a autora, é preciso desmistificar o pensamento de que o Estado neoliberal realiza pouca intervenção, pois, do ponto de vista das classes dominantes, de atendimento das demandas e interesses do capital, e apropriação do fundo público, o Estado intervém e atua diretamente; contudo, há pouca intervenção do ponto de vista dos interesses das classes trabalhadoras, de atendimento das suas reivindicações e direitos sociais (VALE, 2019).

Dessa forma, o Estado tem papel fundamental nesse processo, correspondendo à implementação do modelo neoliberal de gestão no seu interior – seguindo os postulados dos organismos internacionais – que inclui: “[...] abertura muito maior de atuação de atores privados na prestação de serviços, a redução do número de servidores e do gasto público com o objetivo de buscar maior eficiência”. (SANTOS, 2020, p. 27).

O neoliberalismo constitui a formação de um novo bloco histórico capitalista. Não se trata, portanto, de um programa político de reformas neoliberais apenas. Na sua essência, o neoliberalismo é uma doutrina, uma corrente de pensamento, que tem como oposição o socialismo clássico e a social-democracia/keynesianismo. Ainda, apresenta-se de forma reacionária; dando margem ao nascimento do gerencialismo (SILVA, 2020).

Em relação ao gerenciamento, Laval (2004) explica que a lógica do gerenciamento educativo tem o objetivo de gerir a escola como uma empresa. E, para tanto, se pretende implementar formas de gestão, controle e vigilância sobre os docentes de outro tipo; ou seja, que se aproxima do toyotismo e as formas de gestão da empresa flexível. Nas palavras do autor, portanto:

O fim político é, com efeito, fazer da escola uma máquina eficaz a serviço da competitividade econômica. Não é mais a vigilância moral e política sobre os professores que importa, principalmente. Se é preciso aumentar as vigilâncias de detalhe, impor um poder de proximidade, é sobretudo para aumentar a “performasse” dos professores e melhor fazê-los servir aos novos objetivos econômicos e sociais da escola. O critério de avaliação, afirma-se, não é mais tanto a conformidade as normas intelectuais, morais ou simplesmente administrativas como na escola antiga, mas a “produtividade” pedagógica dependente de uma avaliação supostamente objetiva do “valor agregado”, pelo estabelecimento escolar (LAVAL, 2004, p. 261).

No Brasil, essa concepção de gestão do serviço público como uma empresa, teve como momento histórico eminente, o Governo FHC, sob a administração do economista Luiz Carlos Bresser Pereira – então ministro da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE) – que consolidou o neoliberalismo e seus preceitos nas políticas econômicas e

políticas, com o claro direcionamento de que o Estado deveria ser administrado como uma empresa.

Busca-se aqui avançar no conhecimento de como a construção de uma nova sociabilidade, através do neoliberalismo – característica da fase financeirizada do capitalismo e alicerçada em formas mais profundas de exploração do trabalho e extração da mais valia – passou a incidir fortemente na categoria docente, como parte do conjunto dos trabalhadores. Corroborando com essa análise, Oliveira (2011) avalia que:

A reforma neoliberal da educação visou pressionar e controlar, com mecanismos mais coercitivos, o trabalho docente ao efetuar mudanças significativas no sistema de financiamento, avaliação, matrizes curriculares, gestão escolar, além de permitir a captação de recursos em outros setores sociais com “alívio da responsabilidade financeira dos governos centrais”. (OLIVEIRA, 2011, p. 42).

Dessa forma, analisamos como na universidade, a falta de recursos para as ações de pesquisa, extensão e ensino qualificado impactam o trabalho docente, incidindo em precárias condições de trabalho, e estabelecendo requisições, controle e avaliação com base nas mudanças empreendidas sob o molde neoliberal. No que se refere à precarização das condições de vida e trabalho, destacamos, ainda, as alterações nas legislações destinadas ao trabalhador e a flexibilização, com legalidade das formas de opressão no trabalho. Sobre tais temáticas, relacionadas à falta de recursos e às alterações nas legislações, que impactam no trabalho docente universitário, destacamos que trataremos de suas discussões pertinentes nos capítulos seguintes.

Outro aspecto importante a ser destacado, refere-se a reflexão trazida por Dardot e Laval (2016), que compreendem o neoliberalismo não apenas como uma ideologia, um tipo de política econômica; mas um sistema normativo, que ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e esferas da vida.

Segundo os autores, o neoliberalismo se constitui como uma nova racionalidade, que vai além da ideologia e da economia; se caracteriza, portanto, em uma nova racionalidade de mundo. Ou seja, não se trata apenas de uma política econômica monetária, uma austeridade, mas é uma racionalidade generalizada e global, de modificação dos sujeitos sociais e de como estes pensam e agem; seus valores e relações sociais. Cada sujeito se entende como um capital, uma empresa. Portanto, os estudos, conhecimentos, que desde cedo os sujeitos adquirem, são interpretados como investimentos que devem ser rentáveis para estes. Nesse entendimento, os sujeitos se limitam a ser empreendedores e gestores de si e de seus conhecimentos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Han (2017) contribui com esse debate, ao descrever que nos processos neoliberais há uma incorporação da disciplina que gera uma autorregulação dos processos de trabalho, como se cada sujeito fosse o produtor de valor agregado da própria vida, das suas escolhas, e do valor empreendido de auto apresentação e valorização.

Em uma interpretação particular nossa, consideramos que mesmo partindo de perspectivas teóricas diferentes, uma vez que Dardot e Laval (2016) advém de uma contribuição da teoria marxista e foucaultiana; e, Han (2017) converge seu pensamento com a fenomenologia, o existencialismo e o pós-modernismo, identificamos nos autores, convergências de interesse de estudo em relação as novas racionalidades que caracterizam a contemporaneidade, como uma época da “sociedade do desempenho”, do “empresário de si mesmo”, da “autodeterminação”, em que há a exigência de deter pensamento rápido, ter estratégia, ser mais produtivo e maximizar a produção, como descrito por Han (2017). Ou, como a época em que cada sujeito se entende como um capital, uma empresa, empreendedor e gestor de si e de seus conhecimentos, conforme analisado por Dardot e Laval (2016).

Dessa forma, tendo já reconhecido as diferenças teóricas e vertentes filosóficas diversas das quais partem os autores para estudar e interpretar a realidade social na atualidade, interessa-nos apreender as contribuições desses autores sobre as novas requisições aos trabalhadores, diante das mudanças do mundo do trabalho e das transformações subjetivas e mentais que são empregadas ideologicamente nos sujeitos sociais, nesse processo.

Segundo Han (2017), o séc. XX foi caracterizado pela disciplina, pelo controle, pela inspeção, com a prevalência da negatividade, do “não pode”. Já o séc. XXI é marcado pela hiperatividade, pelo “sim, nós podemos”, que acarreta uma positividade que invade os espaços da vida, em que o trabalho não se restringe aos espaços laborais, mais está a todo tempo presente na vida dos sujeitos e coabita os espaços da casa, da família; e os espaços pessoais e de sociabilidade externos ao trabalho. O autor chama essa contemporaneidade de uma época da “sociedade do desempenho”, em que há a exigência de ser mais produtivo e maximizar a produção.

Para Han (2017), a sociedade disciplinar, de Foucault, perde lugar, no Séc. XXI, para a “sociedade do desempenho”, da produção, em que há um “poder ilimitado”, uma liberdade que determina a iniciativa e a motivação para a maximização da produção, através da “positividade do poder”. Todavia, o autor reafirma que mesmo nesse processo, a disciplina não deixa de ser um elemento presente, através do “imperativo do dever”:

[...] O sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência. O poder, porém, não cancela o dever. O sujeito de desempenho continua

disciplinado. Ele tem atrás de si o estágio disciplinar. O poder eleva o nível de produtividade que é intencionado através da técnica disciplinar, o imperativo do dever. Mas em relação à elevação da produtividade não há qualquer ruptura; há apenas continuidade (HAN, 2017, p. 26).

Para o autor, essa disciplina não está mais no exterior; entretanto, passa a habitar os próprios sujeitos, visto que, com o processo de liberdade paradoxal, os sujeitos passam a se auto regularem, auto disciplinarem, auto submeterem à coação e à liberdade de forma conjunta. Neste ponto, gostaríamos de acrescentar – embora concordemos com a tendência da intensificação da autodisciplina e autocontrole – que, é fundamental sinalizar para a compreensão de que, com uma classe trabalhadora tão heterogênea, não podemos generalizar o fim da disciplina exterior. Isto, pois, várias pesquisas científicas e análises críticas, continuam a trazer dados de um controle intenso sobre os trabalhadores. Dito isto, nos interessa analisar as palavras do autor e sua análise sobre a temática:

[...] A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à *liberdade coercitiva* ou à *livre coerção* de maximizar o desempenho. O excesso de trabalho e desempenho agudiza-se numa autoexploração do outro, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade. O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos. Essa autorreferecibilidade gera uma liberdade paradoxal que, em virtude das estruturas coercitivas que lhe são inerentes, se transforma em violência. [...] (HAN, 2017, p. 30, grifo do autor).

Nesse processo, a liberdade se torna muito paradoxal, pois, esse excesso de trabalho acarreta um movimento de “autoexploração”, que além de ser pior que a exploração de outro, tende ao engano de que se trata de uma liberdade em que cada sujeito tem de “optar” por essa exploração. Nesse movimento, a liberdade paradoxal se transforma em uma violência, em que o explorador de si mesmo é o explorado; e o agressor é ao mesmo tempo o agredido (HAN, 2017).

Nesse processo, os sujeitos passam a experimentar uma punição interna, em que as “amarras” se constituem em um processo intrínseco, de autocontrole. Relacionamos essas compreensões de Han (2017) com as análises feitas por Dardot e Laval (2016), quando estes discutem o racionalismo do capitalismo neoliberal, em que o controle do sujeito ocorre pela ideia de que ele mesmo é responsável pelo que produz, sendo ao mesmo tempo gestor e empreendedor de si. Nestes termos, o controle é compreendido dentro de uma ideologia que afirma que cabe ao indivíduo exercer esse autocontrole, a busca pela eficiência, e a melhora do seu desempenho.

Parece factível, portanto, que na busca de um aumento da produção, o enfoque dado se concentra na quantidade; uma vez que, quanto mais se consegue produzir, através do

empreendedorismo e da competição, mais destaque e resultados se obtém. Dessa forma, esse movimento se assenta em uma ideologia competitiva da empresa. Empreende-se uma afirmação de que a partir de uma competição aberta, o mais preparado galgará os melhores resultados. Perde-se, com isso, a ideia de coletivo, dos movimentos sociais; e entra em seu lugar, o empreendedorismo de cada sujeito, de cada profissional que vivência essas transformações societárias.

Para Netto (1996), a atualidade histórica é marcada por transformações societárias que atingem as profissões, suas áreas de atuação, conhecimentos produzidos, funcionalidades e requisições; uma vez que se referem ao redimensionamento de algumas profissões existentes; e, conforme a necessidade posta no conjunto da vida social, outras profissões surgem ou sofrem adaptações, visando o atendimento das requisições de produção e reprodução da sociedade capitalista. Esse movimento se refere à divisão sociotécnica do trabalho e as principais requisições postas a determinadas profissões diante das transformações societárias contemporâneas¹⁵. Nas palavras do autor:

O problema teórico-analítico de fundo posto pelo fenômeno reside em explicar e compreender como, na particularidade prático-social de cada profissão, se traduz o impacto das transformações societárias. Mais exatamente: o problema consiste em determinar as *mediações* que conectam as profissões particulares àquelas transformações (NETTO, 1996, p. 89, grifo do autor).

Desta feita, procuramos avançar ao refletir sobre o trabalho docente na universidade. Segundo Silveira (2020) o servidor docente também está impregnado dessa ideologia imposta pelo sistema normativo neoliberal; e, independente de possuir uma consciência crítica ou em vias de desenvolvimento desta, se encontra impregnado da ideologia desse modo de reprodução da vida social – o capitalismo, na sua fase neoliberal. Segundo a autora, ainda há os docentes que não alcançam uma leitura crítica da realidade e uma consciência do papel da universidade pública. Além da consciência “pequeno burguesa” a que pertence outra parte dos docentes, de classe média, com práticas que se diferenciam dos seus discursos.

Nestes termos, refletimos até que ponto, o servidor docente, por se constituir em um trabalhador e, portanto, um sujeito social susceptível a todas as correlações de forças políticas presentes na sociedade; também é conformista de conformismos (em termos gramscianos).

¹⁵ Em Netto (1996), encontramos importantes elementos para pensar a categoria dos servidores docentes das universidades federais, uma vez que o autor chama atenção para a concepção de que cada profissão encerra um *corpus* teórico e prático que condensa projetos sociais; que, por sua vez, são articulados a partir das dimensões teleológicas e ídeo-políticas dessas profissões; não restringindo assim, a análise à dimensão de processos sociais macroscópios somente. Ainda, em seu interior, cada profissão é composta por uma infindável diversidade, repleta de tensões e confrontos, sendo heterogênea e com orientações e tendências diversificadas, em seu complexo teórico, prático, político e cultural.

Em vista disso, podemos dizer que os servidores docentes fazem parte de uma categoria profissional que pertence a classe social dos trabalhadores. Nesta perspectiva, os servidores docentes se constituem enquanto sujeitos, sob o jugo das relações sociais da sociedade capitalista neoliberal, estando subjugados e constituídos a partir dessa racionalidade, pautada na concorrência, na busca por produtividade e na constante demonstração de desempenho.

Concordamos com a análise de Dardot e Laval (2016) sobre o capitalismo neoliberal atual, em que demonstram de que forma este se transforma em uma racionalidade, presente em todas as esferas da vida social; se constituindo em um processo em que os sujeitos priorizam a competição, a concorrência e a produtividade, em uma cultura do desempenho, que além de dividir os trabalhadores, com o enfraquecimento das relações de cooperação e identidade de classe, também incita a culpa e o autocontrole pela falta de realização e “sucesso”, que resultam em formas de opressão e heteronomia¹⁶.

Sendo assim, o neoliberalismo se constitui em um sistema que emprega técnicas de poder inéditas sobre as condutas e as subjetividades; e, não pode ser reduzido à expansão espontânea da esfera mercantil e do campo da acumulação. Dessa forma, ao considerarmos que o capitalismo não se resume a relações econômicas, se reportando a relações sociais e um modo de produção e reprodução social; aludimos que a captura das “mentes” dos sujeitos faz parte desse processo de vida nessa sociedade, ou seja, há uma dominação mental que se propaga, um consenso firmado, que legitima a ideologia das classes dominantes, conformando uma hegemonia¹⁷.

Dardot e Laval (2016) demonstram de que forma o capitalismo neoliberal se transforma em uma racionalidade, presente em todas as esferas da vida social, se constituindo em um processo em que os sujeitos priorizam a competição, a concorrência e a produtividade; além de uma cultura do desempenho, que ademais de dividir os trabalhadores, com o enfraquecimento das relações de cooperação e identidade de classe, também incita a culpa e o autocontrole pela falta de realização e “sucesso”; que, por sua vez, resultam em formas de opressão e heteronomia. Essa racionalidade proporciona o aumento de trabalho, a diminuição de prazos e salários, o enfraquecimento dos laços de coletividade, em um movimento em que

¹⁶ Apesar de termos em conta que as categorias de heteronomia, ideologia, fetichismo, consenso, entre outras, já foram muito explicitadas por autores marxistas para analisar a sociedade capitalista, a análise feita por Dardot e Laval revela elementos importantes do neoliberalismo contemporâneo, que são relacionados com as categorias citadas.

¹⁷ Importa que resgatemos neste ponto, que tais características se referem a categorias cunhadas por Gramsci, que aludem ações que recaem sobre o campo político. Uma vez que, a hegemonia não existe apenas sobre a coerção e o domínio; pois, é preciso que haja também consenso, convencimento, diálogo, conversa.

o controlador está na “mente” dos próprios sujeitos, se caracterizando pela violência psíquica constante. Destarte, o objetivo é reforçar o conformismo e a obediência perante as novas formas de gestão da escola, em moldes empresariais, utilizando para tanto, formas de gerenciamento – chamadas de cooperativo, participativo e educativo.

Laval (2004) recupera uma análise realizada por Arendt, que desvela que desde o início do sec. XX, nos EUA, já havia um movimento de tornar a escola gerenciada como uma “empresa educativa”, inserindo na escola os valores e os pensamentos próprios da esfera econômica e industrial. O objetivo era tornar o currículo e a pedagogia mais práticos e úteis ao mercado, formando sujeitos adaptados aos padrões das indústrias, com conhecimento sobre: renda, contabilidade, direito comercial; em vez de uma cultura clássica geral e abrangente. Adjunto a essas incursões e pressões, a escola também recebia críticas sobre os aspectos financeiros e orçamentários, com a reivindicação de redução das despesas do Estado e custos com a educação.

Na França, lócus empírico da pesquisa de Laval (2004), a incorporação da referência da empresa e dos modos de avaliação e produtividade advindos da esfera econômica, na escola, ocorreu mais tarde do que nos EUA, com difusão da ideologia empresarial após a 2ª Guerra Mundial e sua consolidação paulatina até os anos 1980; sendo contraditoriamente empreendida pela esquerda francesa.

Em relação aos professores, seus conhecimentos eram desprezados, assim como o investimento intelectual, sendo considerados inúteis aos interesses econômicos e industriais, deviam ser substituídos por conteúdos que tornassem a escola mais eficaz e produtiva, sendo obrigados a adotarem estratégias e provarem que poderiam separar conteúdos próprios da esfera industrial, como princípios financeiros e econômicos, para tanto, foram ofertados cursos para formação dos professores, que visavam a racionalização educativa. Como medida de avaliação e comparação, intensificam-se a “[...] avaliação quantificada e padronizada dos resultados escolares e sua comparação com o investimento escolar, para medir o rendimento [...]” (LAVAL, 2004, p. 197). A partir daí, testes de inteligência e competência em matérias escolares foram desenvolvidos por psicólogos, visando a tabulação de todos conhecimentos e aquisições.

Laval (2004) ressalta que os professores supostamente aceitaram e cooperaram com essas mudanças; porém, o autor ressalta que houve resistência a essa chamada “taylorização burocrática”, com recusa e oposição, e, em resposta, muitos sofreram estigmatização; tendo como consequência, uma seleção e formação dos professores que também se pautou por

critérios padronizados, e que foram planejados e executados para atender aos interesses da lógica imposta à escola.

Laval (2004) nos faz refletir de que forma a adesão do corpo docente e discente das universidades, aos preceitos produtivistas da pesquisa acadêmica, principalmente na pós-graduação, ocorrem como uma forma de fazer ciência que se naturaliza entre os pares que compartilham os programas nas universidades. A motivação e a concorrência se confundem com formas de se relacionar nesse ambiente, através da interiorização desses preceitos, que não ocorrem sem conflitos ou resistências, mas que são ideologicamente interiorizados.

Acrescentamos, ainda, outro elemento para reflexão, que se faz presente e factível na concorrência entre os próprios docentes; que em determinados casos, encerra um autofinanciamento destes, com recursos provenientes dos seus salários, pagando para participarem de eventos científicos, por exemplo, arcando com despesas de diárias, inscrição, publicação de livros e artigos. Dessa forma, são empreendedores da educação superior, gestores de suas pesquisas e consumidores de capacitação e aperfeiçoamento. Seguindo esse pensamento, em determinadas situações, acabam sendo os próprios docentes, os responsáveis pelo investimento em sua carreira, e não o Estado, que é seu empregador.

Cabe aqui problematizar a existência contraditória – assim como são todas as relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista – de legitimação intelectual e cultural, pelos próprios servidores docentes, das avaliações e formas de reorganização do trabalho, que levam a uma dominação do trabalho docente nas universidades federais, pela intensificação do trabalho. Sendo fundamental ressaltar que os servidores docentes se constituem em trabalhadores assalariados; e, portanto, não possuem os meios de produção necessários para desenvolver seu trabalho, necessitando vender sua força de trabalho a um empregador, que no nosso estudo é o Estado, que emprega esses servidores docentes em troca do seu trabalho.

Nessa dinâmica, portanto, os servidores docentes se inserem nas dinâmicas e contradições próprias do conjunto dos trabalhadores assalariados, inseridos no modo de produção capitalista. E, ao exercerem seu trabalho, também contribuem para legitimar o sistema autoritário, arbitrário, de relações de exploração e dominação dessa ordem social.

Nesse processo, projeta-se que as tarefas sejam previstas, visando a obtenção de resultados de produtividade esperados, sem que, para tanto, haja necessidade de um controle forte sobre o trabalho executado. Portanto:

A dominação, a subordinação, o comando e mesmo a autoridade tornam-se palavras tabu: trata-se, mascarando o poder exterior, de obter do assalariado uma adesão a um

poder invisível, de obter que ele se discipline, se motive, se sancione e não esconda mais nada do que ele faz (LAVAL, 2004, p. 266).

Sobre isso, ainda, gostaríamos de destacar que também consideramos que as próprias estratégias de gestão já têm em sua organização e planejamento, estratégias de controle. Portanto, explicitamos e enfatizamos que não se trata de pensar que não haja controle; mas, sim, que este é de um novo tipo, e também se faz presente e traz intensificação ao trabalho.

Ainda, destacamos que esta motivação autorregulada e disciplinada de acordo com a ideologia neoliberal, introjetada e praticada pelos docentes, ocorre sob incentivos, avaliações e reorganização do trabalho dentro da universidade, sob o comando do Estado.

Dardot e Laval (2016) contrariam alguns dogmas de que o neoliberalismo contemplaria um ideário de negacionismo da intervenção estatal, com a retirada do Estado e a ampliação total dos domínios de acumulação de capital. Desnudando essa afirmação, os autores ao realizarem a crítica ao neoliberalismo em seu estudo, analisam que o Estado não se retira do mercado, mas se torna uma esfera regida pela concorrência e a necessidade de alcance de eficácia econômica, sendo regido como uma empresa, mas não se transformando, necessariamente, em uma. O Estado se torna, portanto, um ente de autoridade (sobretudo jurídico) que promove a concorrência e a regulação econômica e das práticas do mercado, como um racionalizador das empresas e da administração pública.

Em sua essência, as deliberações que passam a reger a esfera estatal se referem às regras do capital e seus interesses, transformando a ação pública em prol desse movimento. Essa avaliação do Estado como empresa, passa pelo julgamento dos credores externos e investidores sobre a qualidade das ações públicas, e orientações de readequação dessas aos interesses do capital (DARDOT; LAVAL, 2016).

Importante enfatizar que para os autores, o neoliberalismo em momento algum vislumbrou o fim do Estado, mas sim sua transformação – através de uma reestruturação externa, com as privatizações das empresas públicas; e uma reestruturação interna, enquanto regulador das novas relações que versariam pela concorrência e busca pela maximização dos resultados, como uma empresa. Cabe destacar que essas relações se referem tanto a esfera governamental, quanto aos sujeitos sociais. E nesse movimento, por conseguinte, a vida é entendida como uma empresa, em que os sujeitos sociais são empreendedores de si (DARDOT; LAVAL, 2016).

Em outras palavras, os autores afirmam que o neoliberalismo não deseja a ausência do intervencionismo estatal. Uma vez que, assim como os novos liberais consideram o *laissez-faire* um misticismo, eles defendem a existência de um intervencionismo liberal que assegure

a existência da competição. Sendo assim, deve existir um Estado de tamanho razoável capaz de auxiliar o mercado. O objetivo do neoliberalismo, então, não é a privatização completa, mas a expansão da mentalidade neoliberal; isso quer dizer que as empresas estatais devam funcionar como empresas privadas, com o mesmo ideal de competição e controle. Assim sendo, os autores concluem que o capitalismo neoliberal não é só um sistema econômico, mas uma racionalidade (DARDOT; LAVAL, 2016).

Nesse processo, a contrarreforma do Estado tende a ser apresentada como um processo “neutro”, “ideologicamente isento”, que tem como objetivo somente critérios “técnicos”, de “modernização” do Estado. Incluindo nessas alterações, de um Estado empresa, a não responsabilidade sobre os direitos sociais, a precarização das relações sociais de produção, a naturalização do risco, a responsabilização dos sujeitos, que passam a ser empreendedores de si, em concorrência uns com os outros. Ainda, essa nova racionalidade de mundo, do capitalismo neoliberal, impõe que os sujeitos se superem, sejam flexíveis às mudanças do mercado, se adaptando continuamente às demandas e assumam os riscos dos seus empreendimentos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Reiterando o que já foi abordado anteriormente, consideramos importante lembrar as indicações analíticas de Frigotto (2011) sobre as formas de atuação do Estado nas políticas públicas, diminuindo sua abrangência de atendimento e o fundo público, enquanto estratégia que segue uma lógica mercadológica e voltada para a acumulação de capital. O autor ainda nos adverte que na mesma linha de atuação que segue tal lógica, em relação às avaliações dos resultados dos processos pedagógicos, a pauta que se impõe é do produtivismo e da filosofia mercantil, com foco preponderante assentado no que o autor intitula de “pedagogia das competências”. É devido, portanto, que não se trata apenas da política de educação e da educação superior, uma vez que há uma relação imbricada com a gestão do Estado capitalista na fase neoliberal.

Neste discurso analítico, se enfatiza que o Estado é ineficaz e improdutivo e que há a necessidade deste se posicionar perante o mercado, em concorrência, enquanto um “Estado Gerencial”. Nesse sentido, basta prover os sujeitos com os serviços básicos, já que os recursos para as políticas são reduzidos e a orientação é de que a cada sujeito cabe a busca por adquirir os serviços, em uma lógica de “autoregulação” e competição, em que cada sujeito busca por si seus objetivos, de maneira autônoma; podendo usufruir de uma hipotética “liberdade”. Esses sujeitos “livres” devem ser ativos e calculistas, além de sagazes para aproveitar as oportunidades apresentadas (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dardot e Laval (2016) e Laval (2004) ainda analisam a racionalidade impregnada no capitalismo neoliberal, que versa sobre o “homem empreendedor”, enquanto uma ação que o próprio sujeito realiza sobre si, de autorregulação e autoeducação.

Em sua análise, Laval (2004) expõe de que forma o capitalismo neoliberal impõe à escola a necessidade de se adequar a um ideal pedagógico novo, que prevê formar trabalhadores autônomos e flexíveis. Nestes moldes, cabe aos sujeitos buscar sua satisfação, enquanto consumidor, cliente, que investe em sua formação pessoal e intelectual, capitalizando recursos e se habilitando para competir no mercado de trabalho, através de uma qualificação da sua própria força de trabalho. Caberia à escola ofertar os meios necessários para essa formação, com um saber prático, assim como é requerido pelo mercado. Além de ofertar ferramentas, a escola prepararia para as necessidades e interesses do capital. Para o autor, o objetivo é travestir os interesses privados, falseadamente em interesses públicos, através da construção de “[...] uma analogia sistemática entre empresa e escola, traduzir a lógica educativa em lógica de mercado (o aluno se assemelha a uma cliente e o professor a um ‘colaborador’) e, enfim, fazer da empresa a norma ideal à qual a escola deve se dobrar” (LAVAL, 2004, p. 283).

Nestes termos, o Estado não tem mais nenhuma responsabilidade de assegurar através da política de educação, o acesso gratuito e público à educação e à cultura. E a escola passaria a comercializar a mercadoria “formação”, tendo que gerar rendimento, e ser gerenciado como uma empresa, incluindo, para tal, as avaliações constantes e aperfeiçoamentos. Nesse movimento, a competitividade econômica sobressai.

Os ideais empreendidos se referem a gestão eficaz, o modelo do “gerente” e as novas tecnologias informáticas. A empresa passa a ser um modelo, uma inspiração ideal, que regula a gestão, os recursos e os conhecimentos da escola. Um movimento ideológico e cultural se estrutura em torno desse discurso. Assim, segundo Laval: “[...] não era somente o ‘espírito da empresa’ que devia penetrar na educação e constituir o motor da mudança, era a escola que se tornava uma empresa e, mesmo ‘a empresa do futuro’ [...]” (2004, p. 204).

Congregando dimensões humanas, relacionadas ao psicológico, social, pessoal e subjetivo, a empresa congrega a felicidade e plenitude de vida. Nesse extremo, a empresa se torna um “alto lugar de desbrochamento integral, de felicidade completa, da vida total. E, se esse lugar não fosse mais um local de ‘cultura’, ele podia, sem inconveniente, servir de ‘paradigma’ a todas as instituições [...]” (LAVAL, 2004, p. 205).

Laval (2004) nos assinala que dentro do entendimento da escola como empresa, há uma privilegiação da gestão – realizada por um chefe, patrão –, em oposição ao ensino. Ainda,

não cabe conflitos; e, tampouco uma unidade coletiva e identidade de um grupo unificado; a organização coletiva para essa redefinição da escola pretendida, não interessa.

A redefinição da escola como empresa a serviço dos usuários, na qual o valor central é a eficácia social e econômica, valoriza a gestão em detrimento do ensino. [...] A constituição de um corpo unificado, homogêneo [...] arrisca [...] criar conflitos muito graves se os professores conseguirem ao menos conservar sua própria identidade coletiva. Além dessa ideologia, a multiplicação das parcerias, a importância das negociações com as empresas locais e com as diferentes coletividades locais, são formas que levam o chefe do estabelecimento a tomar distância da lógica da atividade de ensino – a transmissão de conhecimentos –, e a se tomar por um verdadeiro patrão (LAVAL, 2004, p. 280).

Em consonância com o estudo de Laval, entendemos que na universidade, o controle sobre a gestão e a identidade coletiva dos servidores docentes passa pela necessidade de ingerência e controle sobre o trabalho docente, como pressuposto indispensável para galgar os resultados esperados na estratégia de controle sobre a educação superior.

Tal processo se assenta sobre determinantes que nos mostram o quanto a universidade e o trabalho docente está em disputa, estando inseridos na dinâmica das lutas de classes, em que projetos antagônicos de educação se confrontam. Deste modo, mesmo reconhecendo nesse processo, a hegemonia do projeto de precarização da educação superior, não podemos deixar de considerar que há disputas em movimento e conflito.

Uma vez que a educação e a universidade são partes constituintes do ser social, estas são permanentemente atravessadas pelas disputas travadas por sujeitos coletivos que possuem uma concepção de mundo, que expressa os interesses, vontades e pensamentos de uma determinada classe social (LAMOSA, 2020).

Contudo, pela natureza cultural contraditória que a universidade carrega, tais conflitos e disputas se complexificam, como bem nos lembra Mancebo e Santos (2002), visto que a universidade, ao mesmo tempo encerra o movimento ideológico e cultural neoliberal, e também a cultura conservadora corporativista. Essa junção paradoxal permite a insurgência de relações competitivas entre pares, visando o crescimento acadêmico individual, melhores pontuações em *ranking* e *status*, e níveis de produtividade, dentro e fora da universidade.

A educação e a universidade são, com certeza, um desses espaços privilegiados de construção e expressão de indivíduos auto-orientados, voltados estritamente para suas práticas acadêmicas, competindo entre si pelo crescimento acadêmico, por melhores colocações no mercado intelectual e transformando o investimento pessoal no motivo central de seu trabalho [...] (MANCEBO; SANTOS, 2002, p. 69).

Essa relação traz uma concepção do trabalho entrecruzado com a vida, a partir da qual, é o investimento pessoal, de cada docente, que permitirá o desenvolvimento do seu trabalho,

ou seja, depende de cada indivíduo o “sucesso” acadêmico docente, e de seus programas, departamentos, e universidades. Esse processo nos remete ao que apreendemos do estudo de Laval (2004), logo acima, em que entendemos de que forma o neoliberalismo captura as dimensões humanas, relacionadas ao pessoal e subjetivo, para aglutinar sentimentos de satisfação e completude de vida dos sujeitos e instituições (como a escola), a partir de um modelo ideal de inspiração da empresa. Assim, a empresa se torna um arquétipo de aspiração, de padrão de felicidade, da vida integral, a partir do qual se regula a vida dos sujeitos e também a gestão, os recursos e os conhecimentos da escola.

Seguindo a mesma linha interpretativa, Menna-Barreto (2012) avalia o quanto o produtivismo acadêmico tem encontrado solo fértil entre os docentes das universidades, criando nichos de pertencimento para grupos seletos de cientistas, que passam a ser detentores de um saber e *status*, que excluem outros pela sua distinção apurada, coadunado com práticas em que se produz “[...] cada vez mais, muito do mesmo: artigos que poucos chegarão a ler [...]. Criamos confrarias com jargões próprios nas quais o domínio da linguagem cifrada confere pertencimento e autoriza expulsões. [...]” (p. 48).

Cabe ainda acrescentar que Mancebo e Santos (2002) afirmam que esse movimento ideológico e cultural neoliberal se combinam com um apadrinhamento e protecionismo, ainda vigente nas universidades, que congregam relações baseadas no favor, submissão e privilégios. Analisamos sobre isso que apenas algumas áreas, de determinadas instituições, se evidenciam e são consideradas de excelência; assim como alguns nomes de pesquisadores e docentes se destacam nas produções acadêmicas; ainda, podemos citar outras relações experienciadas nos espaços pessoais e de círculo de trabalho mais próximos, em que comportamentos excludentes e seletos são recorrentes, com grande corporativismo. Dessa forma, essa racionalidade gerencial alimenta e retroalimenta essas relações sociais individualistas e corporativas nas universidades. Nas palavras das autoras:

A cultura não-cível, a constituição de grupos organizados sob motivações individuais de sobrevivência (no espaço acadêmico e fora dele), a “fraternidade” perversa, empática a um grupo selecionado de pessoas, que evita e expulsa forasteiros, desconhecidos, dessemelhantes, o medo de compartilhar uma zona de exclusão e a aprovação complacente de uma elite intelectual que, pragmaticamente, vem-se adaptando aos novos tempos, têm constituído, no interior da universidade, uma curiosa cultura que, ao mesmo tempo em que aponta para matrizes claramente (neo)liberais e, portanto, individualistas/competitivas/excludentes, convive com a proliferação de mecanismos tradicionais, relacionais, paternalistas e pessoais que comportam, por um lado, o corporativismo atávico e autoprotetor e, por outro, o apadrinhamento/clientelismo/protecionismo, uma cultura de submissão aos grandes, do favor generalizado, da ampliação das injustiças e privilégios, cuja virulência é por demais evidente (MANCEBO; SANTOS, 2002, p. 69).

Partimos do entendimento, portanto, de que as avaliações, o controle, a vigilância sobre o trabalho docente, são parte constituinte de adequação da universidade aos interesses do capital; que têm sido adotados como parte da engrenagem do Estado neoliberal – que empreende ações de contrarreforma na política de educação, assim como nas demais políticas públicas. Mas, que acabam por adentrar as relações sociais e modos de vida e de trabalho, “capturando a subjetividade” do servidor docente, se tornando um modelo de inspiração, baseado na competitividade, no produtivismo e no individualismo.

Esses elementos nos permitem refletir sobre qual pedagogia, o neoliberalismo tem exigido para a formação universitária; e de que forma isso impacta o trabalho docente. Ainda, que natureza, a organização do trabalho – cada vez mais precário, flexível e intensificado – tem estabelecido em relação à formação da força de trabalho para atuar nesses parâmetros (LAMOSA, 2020).

Colocar em debate a universidade, como espaço público atravessado por contradições, implica refletir que, ainda que esta seja um espaço privilegiado de construção de debates críticos e de construção de novas práticas; a universidade – assim como as demais instituições públicas – está marcada por interesses econômicos e forças políticas contraditórias; sendo local de confrontação e também reafirmação de ideologias, conformismos, sustentáculos e reprodução de relações de exploração e opressão –, dentro e fora da universidade. Nestes termos, a oportunidade de uma formação crítica não está consolidada em todas as áreas do conhecimento na universidade; e, se deve considerar seu caráter contraditório, não subestimando, nem tampouco superestimando seu papel enquanto instituição de educação.

Considerando o até aqui exposto, elucubramos a importância de se ressaltar que o servidor docente possui uma necessidade de espaço organizacional e profissional para trabalhar, exercendo sua autonomia relativa na universidade. Laval (2004) descreve a particularidade do trabalho docente de forma muito apropriada, ao considerar, além do domínio dos conhecimentos, a necessidade de intervir de forma autônoma no exercício profissional:

[...] Os professores devem possuir o domínio prático de seu ofício para conseguir combinar e integrar os múltiplos fatores e acontecimentos não planejáveis e, assim, atingir os resultados que a instituição espera deles. A qualidade do ensino diz respeito a conhecimentos dominados mas também a uma capacidade de improvisação, de invenção, de iniciativa que demandam uma autonomia profissional muito forte (LAVAL, 2004, p. 268).

Com base nessas elucidações, podemos distinguir e compreender até que ponto os processos de trabalho dos servidores docentes das universidades, estão cada vez mais

marcados pela retirada da sua autonomia relativa, capacidade de intervenção e construção de conhecimento inventivo; em contraposição a presença e requisição de ritmos e condições preestabelecidos por critérios avaliativos, normativas, editais e construções de metas a serem cumpridas; que, enquanto instrumentos, têm determinado esses processos de trabalho, não com o objetivo de diminuir o dispêndio de esforço do trabalhador; contudo, sua “[...] principal finalidade é aprimorar o processo de trabalho para produzir mais em menos tempo e, por conseguinte, ter o menor gasto possível com a força de trabalho [...]” (LARA, 2011, p. 80). Dentre as consequências desse tipo de exigência para a saúde, podemos citar a ansiedade, a angústia, as tensões psicológicas, entre outros.

Cabe destacar que, ao se retirar o elemento criativo, ético e de concepção, presentes na realização do trabalho concreto, tende a ocorrer um processo de adoecimento do trabalhador. Sobre isso, Raichelis apud Druck e Seligman-Silva (2011) refere que “[...] profissionais impedidos de exercer sua ética profissional adoecem de fato. Trata-se de uma dinâmica institucional que desencadeia desgaste e adoecimento físico e mental [...]” (p. 435).

Entendendo tais expressões do trabalho no modo de produção capitalista analisamos que, ao ser pautado por instrumentos de trabalho que são impostos, ao ponto de formalizar as atividades e os processos de trabalho, em um limite de enquadramento e controle deste, que retira do servidor docente sua capacidade e autonomia e de interferir nas ações realizadas, podemos inferir o quanto esses processos se aproximam da exterioridade do trabalho, como definido por Marx. Sobre isso, refletimos que a universidade tem regulamentado e normatizado suas diversas finalidades, da graduação à pós-graduação, como forma de cumprir preceitos legais e avaliativos; e tais medidas têm afetado o trabalho dos servidores docentes nas universidades.

Sob esse entendimento, as normativas e avaliações ao serem estabelecidas de forma previamente instituída, sem a participação do servidor, retira dele a capacidade de elaboração e posse do trabalho que é realizado; uma vez que, este deixa de pertencer a ele, para ser apenas realizado e cumprido, conforme estabelecido pelas normativas e instrumentos de controle e avaliação. Parafraseando Marx, temos a definição de como a exterioridade do trabalho se realiza nos processos de trabalho: “[...] a exterioridade do trabalho para o trabalhador aparece no fato de que ele não é [trabalho] seu, mas de um outro, em que ele não lhe pertence, em que nele não pertence a si próprio, mas a um outro [...]” (MARX, 2015, p. 309).

A partir dessas colocações, avançamos em compreender até que ponto a inserção contínua de formas variadas de controle e avaliação do trabalho docente quantificado e

mensurado, principalmente na área de pesquisa e pós-graduação, ocasiona a intensificação do trabalho docente, que é engessado por uma cultura do produtivismo acadêmico, consensualmente partilhada e introjetada pelos sujeitos, em uma conjuntura de exclusão, alienação e estranhamento do trabalho.

Ao compreendermos que a alienação se materializa quando o trabalhador está alheio ao seu papel na produção capitalista e aos resultados do seu trabalho; alienando-se do produto do seu trabalho, do resultado deste e do conjunto de determinações do capital, em que ele está inserido, podemos refletir até que ponto o servidor docente – considerando as dimensões que determinam essa nova racionalidade e morfologia do trabalho nas universidades, advindas de um projeto/modelo para a educação superior – ao realizar seu trabalho de acordo com as requisições impostas e materializadas nas legislações vigentes, aliena-se do seu papel exercido, para a reprodução do capital. Logo, além de não deter autonomia sobre seu trabalho, perde a capacidade de controle dos resultados do seu trabalho, que passa a ser realizado para cumprimento de metas predefinidas por órgãos de controle externos à universidade, sem debate ou diálogo com os sujeitos desse processo.

A perda de consciência do produto final de seu trabalho, se relaciona com esse processo de alienação. Pois, os servidores docentes acabam alienados da esfera social geral, não compreendendo todo o processo, e limitando-se a essa relação de alienação, sem um movimento de rompimento e tomada de consciência dessa relação. Uma vez que, não podemos deixar de ponderar a tomada de consciência como elemento importante para o fortalecimento da luta de rompimento desse processo de empresariamento da educação e mercadorização da ciência e precarização da educação superior pública.

Heller (1992) em sua análise sobre a vida cotidiana e o pertencimento do indivíduo ao gênero humano, enquanto ser genérico, traz uma abordagem do trabalho concreto e do trabalho abstrato – mesmo não utilizando esses termos específicos e nomenclaturas para descrevê-los e situá-los em sua análise mas que se fazem presentes –; uma vez que a autora os situa ao tratá-los a partir de uma ideia de que o trabalho se constitui em uma atividade que é contida no cotidiano, que ao ser realizado com motivações particulares (*trabalho concreto*), em sua essência, se constitui em uma atividade do gênero humano (*trabalho abstrato*). A reflexão em torno dessas questões apresenta-nos aqui a ponderação de rememorar o trabalho, portanto, enquanto socialmente necessário à espécie humana, uma vez que é através do trabalho que o homem tanto modifica a natureza como também se modifica, favorecendo a sua sociabilidade e superação de limitações biológicas. Nas palavras de Heller:

Também o genérico está ‘contido’ em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. Assim, por exemplo, o trabalho tem frequentemente motivações particulares, mas a atividade do trabalho – quando se trata de trabalho efetivo (isto é, socialmente necessário) – é sempre atividade do gênero humano. [...] (HELLER, 1992, p. 21).

Heller (1992) situa que ao indivíduo é permitido uma “escolha *relativamente* livre (autônoma) dos elementos genéricos e particulares” (p. 22, grifo da autora), uma vez que autora situa nesse processo a manipulação social e a alienação, que circunscreve ao indivíduo dispor “[...] de um certo *âmbito de movimento* no qual pode escolher *sua própria comunidade e seu próprio modo de vida* no interior das possibilidades dadas [...]” (HELLER, 1992, p. 22, grifo da autora)¹⁸. A partir daí, extraímos ao nosso estudo importante contribuição para pensar que ao servidor docente cabe certa *autonomia relativa ao seu trabalho*, que permite a escolha de determinadas formas de organização, instrumentos e metodologias, mas que por ser sempre relativa, se vincula, enquanto trabalho abstrato, a uma ordenação pautada e estabelecida no processo de trabalho coletivo em que este se situa, enquanto partícipe dos trabalhadores, servidores docentes da universidade e da rede de ensino superior federal.

Heller dialoga com a tradição marxista nesse seu texto, e reafirma que apenas em outra sociedade, quando tiver fim a alienação e a sociedade burguesa, será possível a condução da vida pelo indivíduo, em uma “relação consciente do indivíduo com o humano-genérico” (p. 40). Entretanto, a autora ressalta que mesmo sendo apenas a partir da superação da alienação que se consolidará a possibilidade de condução da vida, é possível e necessário considerar que até mesmo nessa sociedade (capitalista); a diligência e esforço pela condução da vida, denota uma dimensão representativa, provocadora e de ação moral e política:

[...] Mas não é *impossível* empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômicas-sociais ainda favorecem a alienação. Nesse caso, a condução da vida torna-se *representativa*, significa um desafio à desumanização [...] o carácter representativo, ‘provocador’, excepcional, *transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política* (HELLER, 1992, p. 41, grifo da autora).

Ao considerarmos o até aqui exposto, fica o entendimento da importância da persecução de uma escolha *relativamente* livre dos elementos genéricos e particulares pelos indivíduos, em seu trabalho, que ao realizar isso, enquanto busca de condução da sua vida, constrói ao mesmo tempo resistências à alienação, em uma ação moral e política, de escolha

¹⁸ Em relação à alienação, a autora dimensiona que esta existe “quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 1992, p. 38).

pelo seu humano-genérico, e rechaçamento à desumanização e à barbárie imposta pelo capital.

Uma vez que, consideramos que estamos diante da barbárie e da desumanização gestada pelo capital, como bem nos adverte Martins (2015), que analisa de que forma o capital, ao se reproduzir pelos imperativos próprios da sua dinâmica de acumulação e produção sem limites e controle, produz tensões e contradições nos quais os direitos sociais e os civis são cada vez mais retirados, ocasionando o não acesso das classes trabalhadoras a direitos como o trabalho, alimentação e a habitação, como citados pelo autor.

Tal dinâmica, fruto dos imperativos do próprio capital, conduz a civilização a um processo que aproxima nosso tempo histórico à barbárie. [...] Se as sociedades bárbaras desconheciam os direitos, a sociedade capitalista contemporânea vê-se constringida a constringê-los para assegurar a reprodução ampliada do capital. Se a barbárie não conseguia satisfazer às necessidades de todos, a sociedade atual não produz visando a tal satisfação e tampouco a pode assegurar devido à crescente perda de direitos civilizatórios básicos a tendência destrutiva de sua produção (MARTINS, 2015, p. 176).

Ainda, sobre tais questões, Raichelis nos lembra que:

Em um contexto societário de transformações no trabalho de tal monta, marcado pela retração e, mesmo, pela erosão do trabalho contratado e regulamentado, bem como dos direitos sociais e trabalhistas, ampliam-se também as relações entre trabalho e adoecimento, repercutindo na saúde física e mental dos trabalhadores, nas formas de objetivação e subjetivação do trabalho (RAICHELIS, 2011, p. 421).

Essa ascensão da barbárie do capital se constitui em uma forma perversa de adoecimento e morbidez das classes trabalhadoras, que para além de um trabalho extenuante, alienante e explorado, se veem usurpadas do acesso aos direitos conquistados por meio de lutas e reivindicações históricas. Dessa forma, considerando que a disputa de classes ocorre tanto na política econômica, quanto na social; ensejamos que não se trata apenas de uma disputa financeira e econômica, mas a luta diz respeito também ao desmonte de direitos e de políticas construídas. Nessa linha de raciocínio, cabe destacar que os servidores (docentes e técnicos) que atuam nas universidades federais, enquanto parte constituinte das classes trabalhadoras, da mesma forma têm sofrido as consequências dessas medidas de acumulação e produção do capital, que atuam sobre as políticas e os direitos conquistados, com redução e desmonte legal das normativas e legislações que garantiam esses direitos e políticas.

Contribuindo a esse debate, recorreremos mais uma vez a Antunes (2018), que destaca que na atualidade, outro componente que tem levado ao adoecimento no trabalho são os processos de individualização e a ruptura do tecido de solidariedade. Tais componentes, que antes estavam presentes entre os trabalhadores, com o rompimento das estratégias coletivas de

defesa tem acarretado um aumento do adoecimento psíquico; e, em sua forma mais grave, do suicídio. Nesse movimento, se enfraquecem as formas de compartilhamento e mobilização, assim como de coletividade, características das entidades sindicais politicamente fortalecidas, que serviam para mobilizar uma construção coletiva de classe social; e sobressai sob a lógica da ofensiva do capital, a individualização e o isolamento, e o não amparo e compartilhamento do sofrimento causado pelo trabalho.

Tal perspectiva nos faz refletir que estamos diante de questões se referem à busca pela compreensão sobre a atual “morfologia do trabalho” no serviço público federal; analisando as precarizações, assédios, despotismo das chefias, salários degradantes, rotinização do trabalho e desregulamentações trabalhistas, como formas de regulação e controle dentro de um conjunto de regras que frequentemente são incorporadas pelas instituições, sem criticidade e debate, no cotidiano laboral.

Torna-se relevante destacar nossa posição crítica de que compreendemos esses tipos de violências institucionais e que ocorrem no local de trabalho, como o assédio moral, a discriminação, o assédio sexual, o *bullying*, as agressões, entre outros, enquanto um complexo grupamento de práticas, instrumentos e ferramentas empregadas com o objetivo de manter ganhos de produtividade cada vez mais elevados, que se materializam através dessas formas de violências.

Oferecendo subsídios teóricos de análise a esse debate, Antunes (2018), com base em Barreto (2013), analisa o assédio moral como uma ferramenta de gestão, que se escamoteia em mecanismos de controle e coerção que dizem respeito ao conjunto de diretrizes e ordenação do trabalho coletivo no local de trabalho. Nesse movimento, a prática desse tipo de ferramenta de gestão se constitui em meio eficaz de promover o aumento da produtividade e o isolamento/exclusão dos trabalhadores que porventura atrapalham essa ordenação e pressão institucionalizada.

Segundo o autor, mesmo existindo tal prática desde as últimas décadas do séc. XX, é com a acumulação flexível que esta se dissemina, ganhando notoriedade e novo significado no mundo do trabalho. A partir daí, o assédio moral se engendra como parte constituinte de práticas necessárias a se manter os altos índices de desempenho e produtividade, baseados em exigências que ultrapassam as capacidades físicas e mentais dos trabalhadores, em espaços de trabalho que afiançam essas formas de gestão (ANTUNES, 2018).

Destas considerações, apreendemos que o assédio moral extrapola uma interpretação e entendimento que apreende apenas a individualização do processo de violência que ocorre entre uma chefia/instância superior de supervisão e o trabalhador, e passa a dialogar com a

concepção de que há um conjunto de prática de mecanismos e ferramentas que são utilizadas para manutenção de ganhos de produtividade superiores, através da violência silenciada pelas instituições, da gestão do medo, do controle e da coerção.

Avançamos ao pensar de que forma as próprias instituições, já contém em si seus expedientes de gestão e controle necessários, como o assédio moral e outros, enquanto ferramentas utilizadas para remoção, exclusão e isolamento de trabalhadores que encerram características incômodas em determinados momentos que não se adequam às necessidades da instituição/setor em determinada forma de organização do trabalho coletivo.

Diante dessas análises, sublinhamos a necessidade desse estudo, que se constrói na perspectiva de desvendar a concretude do trabalho dos servidores docentes e as relações e processos de trabalho que são construídos nessa dinâmica, em que a intensificação do trabalho, a flexibilidade e as ferramentas de gestão e controle baseadas nas violências predominam cada vez mais sobre a proteção e as condições laborais salubres nas universidades federais.

Em face desse processo adverso e contrastante, consideramos importante a compreensão crítica dessas questões como elementos que nos auxiliam a refletir sobre a organização do trabalho dos servidores docentes da universidade. Visto que, seguindo os ditames e as orientações do capital, o trabalho dos servidores docentes tem se pautado cada vez mais sobre uma lógica produtivista que busca uma excelência advinda das empresas e gestada nos grandes centros de controle dos setores produtivos, mas que se materializa nas universidades, através de formas de gestão e organização do trabalho coletivo que utilizam expedientes de violência institucional, controle e intensificação, que objetivam o alcance de altos índices de desempenho e produtividade acadêmica.

Na esteira dessas indicações, destacamos que todo esse processo acarreta um estado de crescente adoecimento e sofrimento dos trabalhadores das universidades federais, dentre eles, os servidores docentes. E nessa direção se desenvolve nossa reflexão de que este movimento é consequência de um modo de vida e de relações sociais construídas em uma sociedade que cobra e impõe padrões, muitas vezes, inatingíveis de produtividade, pautado na ideologia neoliberal que afirma que cabe ao indivíduo exercer o autocontrole, a busca pela eficiência, e a melhora do seu desempenho; impondo que este se entenda como um capital, uma empresa, um empreendedor e gestor de si e de seus conhecimentos (LAVAL, 2004).

Nossa compreensão caminha na perspectiva de desvendar que há na universidade, um requerimento de eficácia baseada no produtivismo acadêmico, em que são balizadas metas

padronizadas, que vão ao encontro e são compatíveis com as exigências da ideologia neoliberal presente no trabalho do setor de serviços na atualidade.

Mancebo já havia reconhecido essas requisições ao trabalho docente, cujo processo retira as bases de discussão e reflexão crítica sobre o trabalho na universidade. A autora afirma em seu artigo que há na universidade, a promoção de “[...] uma espécie de individualismo, no qual a docência, através dos contratos de gestão e da sua própria adesão, é tomada como uma empresa de si mesma e a universidade como um agregado de especialistas” (MANCEBO, 1997).

Contudo, na contramão dessa tendência, a autora identifica na cultura, as possibilidades de resistência, sendo necessário relembrar os embates em prol da autonomia e da busca pela ampliação do conceito de educação superior, construindo no cotidiano, o resgate do coletivo (MANCEBO, 1997).

A chave analítica aqui, está na efetiva problematização de que todas essas questões necessitam ser revistas e enfrentadas, principalmente por acarretarem um processo de sofrimento gerado por essas dinâmicas e requisições ao trabalho docente. E nessa direção, tal enfrentamento deve ser necessariamente coletivo, através da criação de estratégias de defesa fortalecidas nas formas de compartilhamento e mobilização, características das entidades sindicais e outros movimentos trabalhistas e estudantis que possam mobilizar a construção coletiva dos interesses das classes trabalhadoras e corroborem para sobrepor o trabalho à atual lógica ofensiva do capital.

Essas questões nos colocam reflexões a respeito das formas como os servidores docentes tendem a reproduzir, legitimar e manter hábitos e ações, incorporando no trabalho docente. A forma de realização do trabalho, de forma mais intensa, se apresenta como uma estrutura preestabelecida, que molda os pensamentos e ações dos sujeitos, através da socialização de experiências com outros agentes. Esse movimento das relações sociais se estabelece em uma relação dialética, em que há requisições de trabalho que adentram o tempo de vida dos docentes, com atividades de trabalho; e que encontram nesses sujeitos, na sua cotidianidade, formas de conservação dessas ações, mas também de resistência, que pretendemos abordar e analisar no subitem a seguir.

2.2 Flexibilização e precarização do trabalho docente: o tempo e a autonomia na universidade sob a égide neoliberal

Apreendemos, dentre os principais elementos resultantes das formas de organização do trabalho e da produção, materializadas na nova divisão internacional do trabalho, o destaque requerido à flexibilização e a intensificação do trabalho. Especificamente em relação à flexibilização, Antunes (2018) a define enquanto uma forma de ordenar e organizar as alterações na sociabilidade do capitalismo contemporâneo, que “se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre a atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural” (ANTUNES, 2018, p. 141).

Nesse processo, a flexibilização capta o tempo do trabalhador e sua autonomia frente aos espaços laborais, uma vez que o trabalho já não se limita a determinados territórios, mas invade a casa e outros espaços que se referem à reprodução e vida do trabalhador. Também há um aspecto de multifunções em que o trabalhador sozinho executa tarefas correspondentes a dois ou mais trabalhadores. Além de ganhos salariais apenas mediante cumprimento de metas e produtividade e jornadas de trabalho flexíveis e estendidas. Neste sentido, a flexibilização ocorre tanto nas formas de contratação, quanto no processo de trabalho, especialmente com o uso das novas tecnologias da informação e comunicação.

Ao avançarmos e refletirmos sobre as formas de organização do trabalho e a condução dada à programática e regulação cotidiana do trabalho docente nas universidades, podemos analisar que frequentemente há uma dinâmica de realização de múltiplas tarefas, em que o trabalhador exerce multifunções, que estão além das suas competências e especificidades; como se todas as tarefas pudessem ser executadas por todos os servidores, pertencentes a diferentes categorias, em uma forma de colaboração mútua, diante da falta de trabalhadores suficientes para exercer todas as atividades necessárias. Muitas vezes, essa forma de organização do trabalho não considera as categorias específicas e o saber profissional, podendo chegar a uma negação da autonomia técnica profissional. Para Antunes (2018), esse “exercício de fazer um pouco de tudo no trabalho” (p. 22) é compreendido como uma característica advinda do toyotismo e acarreta uma ampliação da exploração, além de aumentar os riscos de acidentes de trabalho.

Para o autor, o fenômeno da flexibilização, além de ser marcado por essas várias formas de manifestação, é parte constituinte da mundialização da economia oriunda da crise

dos anos 1970, marcada pela financeirização do capital, que dita as formas de organização e controle do trabalho. Neste ínterim, desde os anos 1980, essa flexibilização tem sido definida por alguns autores, como precarização do trabalho – que se estabelece enquanto movimento intrínseco e permanente do capital; e também enseja resistência dos trabalhadores. Nesse processo, a precarização se intensifica de acordo com as etapas de crise do capital, em sua “[...] persistente tendência à *precarização estrutural do trabalho em escala global* [...]” (ANTUNES, 2018, p. 142, grifo do autor).

[..] a precarização não é algo estático, mas um *modo de ser* intrínseco ao capitalismo, um *processo* que pode tanto se *ampliar* como se *reduzir*, dependendo diretamente da *capacidade de resistência, organização e confrontação da classe trabalhadora*. Trata-se de uma tendência que nasce, conforme Marx demonstrou em *O Capital*, com a própria criação do trabalho assalariado no capitalismo. [...] (ANTUNES, 2018, p. 59, grifo do autor).

Nada obstante, concordamos com Antunes (2018) sobre as características que um país de capitalismo dependente, como o Brasil, guarda em relação à divisão internacional do trabalho, que tem presente uma conformação desigual e combinada. O autor faz essa referência de análise para estudar o precariado, que no Brasil possui a herança arcaica do escravismo colonial, que confere a essa precarização uma constante, desde a sua origem; assim, na reflexão do autor, o precariado se constitui em parte do proletariado brasileiro, desde o seu início.

Procurando realizar mais algumas aproximações a essa discussão, refletimos sobre as formas de contratações precárias, que ocorrem através da modalidade de tutoria, ou professor temporário, que tem paulatinamente crescido nas instituições públicas. Já outras duas expressões, em curso, dessa precarização, é a terceirização; e a expansão do mercado educacional por meio da tecnologização e informatização, que favorece o ensino a distância; visto que: “[...] a promoção dessas tecnologias vai ao encontro das preocupações daqueles que querem reorganizar o ensino colocando um fim no face-a-face do professor com seus alunos”. (LAVAL, 2004, p. 221).

Dessa forma, a defesa da educação mercantilizada e o processo de precarização do trabalho docente se associam diretamente aos pilares centrais de sustentação das diretrizes propostas pelo capital, tendo como uma das suas formas operacionais na universidade, a educação à distância, através do uso e mediação das tecnologias. Também através da submissão do trabalho docente às contratações precárias e temporárias; e da imposição aos servidores docentes concursados, de observância aos ditames oriundos da gestão empresarial,

de mensuração quantitativa das ações de trabalho, sob parâmetros produtivistas e competitivos.

Nesse processo, considerando essa herança de precarização do trabalho brasileiro e as características da reestruturação produtiva que têm atingido o trabalho coletivo dos servidores docentes na contemporaneidade, destacamos que estes, em seu cotidiano laboral, têm sido subjugados a uma crescente intensificação do trabalho, adjunto a premência da flexibilização laboral, a restrição e a limitação de direitos, a subjugação a novos métodos e formas de organização sociotécnica do trabalho; além de uma exigência de ampliação das produções científicas, mercantilização do conhecimento e da pesquisa universitária, que seguindo aos ditames do mercado, têm sido realizadas de acordo com os interesses do setor privado (da indústria, dos serviços e dos sistemas financeiros); sendo executadas, assim, sob encomendas para atender às demandas do capital. Relacionado a isso, Oliveira (2011) descreve as características que encerram a educação na contemporaneidade e permitem o processo de intensificação do trabalho docente:

A intensificação do trabalho docente, na nova dinâmica capitalista, tem sua matriz na complexificação da classe trabalhadora, processo esse que esteve lado a lado com a desregulamentação do trabalho e com a “terceirização” / privatização da educação. Isso pode ser demonstrado pelo aguçamento dos contratos temporários, pelo aumento das atribuições vinculadas à nova organização escolares e pela profusão de conexões da escola com o empresariado, que tendeu a apresentar-se como dado de estrutura nas mais diferenciadas unidades escolares em todo o mundo. Além disso, o trabalho docente foi objetivizado e “desespecializado” de tal maneira a reproduzir a “qualidade total” e o controle de processos. [...] (OLIVEIRA, 2011, p. 42).

O trabalho docente tem se configurado dentro de uma produtividade acadêmica que considera um sistema de “metas” de acordo com a produção e publicação de artigos em revistas acadêmicas. Essa forma de organização do trabalho tem promovido um trabalho cada vez mais isolado, com pouca sociabilidade e convívio em lutas coletivas.

Essa tendência vem plasmando práticas de organização do trabalho coletivo dos servidores docentes, marcadas cada vez por uma maior racionalidade e controle do processo de trabalho no seu conjunto. Como principais expressões desse processo, destacamos que uma das formas utilizadas é a fragmentação da organização das ações e projetos de pesquisa e extensão, que interfere na organização conjunta do tripé da universidade, desintegrando essas áreas de atuação, do ensino em sala de aula.

Ainda, podemos destacar uma tendência a intensificando do trabalho docente, pela diferenciação dos orçamentos das instituições federais de ensino superior brasileiras, de acordo com os índices de produtividade gerados, que tem relação com os recursos

provenientes de arrecadação de própria, obtidos diretamente pelas instituições federais de educação superior, que são relacionados às ações e formas de prestação de serviços pelas instituições, para obtenção de recursos. Nessa dinâmica, o docente se torna um pesquisador especializado em captar recursos pela concorrência em torno dos editais e/ou pela defesa da venda de produtos e serviços desenvolvidos nas universidades.

Também cabe destacar que a categoria dos servidores docentes nas universidades federais se configura com uma organização sindical separada dos servidores técnicos. Consideramos que essa forma de organização e luta separada entre os servidores têm promovido pautas de reivindicações mais enfraquecidas e cada vez mais isoladas; além de acarretar pouca sociabilidade e convívio coletivo para além do espaço da sala de aula.

A partir dessas análises, podemos observar como cada vez mais o trabalho do servidor docente nas universidades têm se aproximado dessas perspectivas de gestão e controle do trabalho sob a atual “morfologia do trabalho”, como analisado por Antunes (2018). Podemos ainda refletir de que forma na educação superior federal – principalmente a partir da expansão da educação superior –, está em curso um projeto que expressa os interesses do capital para as universidades, desmantelando e atacando diretamente a autonomia universitária e estabelecendo de forma regulamentada, procedimentos normatizados a partir da educação superior privada. Sobressai daí, a importância de pretender um esforço teórico de análise sobre as mudanças no trabalho do servidor docente das universidades federais, a partir da atual “morfologia do trabalho”.

Santos (2000) denuncia, ainda, uma situação de precarização do trabalho docente, denominando como “professorado lumpen”. Para ele, a crise econômica/financeira das universidades, que limita e inviabiliza novas contratações de docentes para suprir as vagas daqueles que se aposentam e a inserção de uma lógica administrativa pautada nos princípios neoliberais de gestão e controle, adotada pelas reitorias das universidades, consolida o consenso de que o trabalho intelectual dos docentes se avalia pela quantidade de turmas que ministra e pelas disciplinas que é responsável em turmas numerosas.

Vale notar também que a precarização do trabalho docente se expressa ainda pela busca de quantificação do seu trabalho através da publicação de artigos e *papers* que demarquem a sua produtividade acadêmica, uma vez que consideramos que nesse processo de precarização, o docente precisa se responsabilizar por essa produção como um aditivo ao seu trabalho realizado na universidade, em uma aproximação com os preceitos de um “empreendedorismo acadêmico”.

Adjunto a isso, há a crescente necessidade dos docentes buscarem atividades laborais no [...] “mercado informal de trabalho, adaptando-se à lógica do imediatismo que nos leva a fazer tudo e qualquer coisa em troca da sobrevivência [...]”, enquanto as universidades passaram por um processo de “democratização”, que promoveu a ampliação das vagas discentes, com a oferta de cursos noturnos, através de uma “massificação”, que não garantiu um ensino de qualidade; em que pese que todo esse processo “[...] se traduziria, evidentemente, em mais trabalho pelo mesmo salário. [...]” (SANTOS, 2000).

Nestes termos, para o autor, os docentes das universidades têm vivenciado, por um lado, uma “[...] crescente proletarização em termos econômicos e, por outro, nossa insidiosa transformação numa espécie de lumpesinato intelectual [...]” (SANTOS, 2000).

Ainda no que tange às formas de precarização do trabalho docente, Sguissardi e Silva Junior (2018) relacionam essa temática à redução do poder aquisitivo dos salários dos docentes, que tem sofrido, ao longo dos anos, perdas decorrentes da falta de uma política de reajustes regulares em relação ao tempo. Para que haja reajustes salariais, portanto, são necessárias reivindicações coordenadas pelos sindicatos, que incluem ações de paralisações e greves, que acarretam “[...] enormes prejuízos para as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Pode-se dizer que este fenômeno é um dos mais claros sintomas ou marcas da deterioração das condições de trabalho dos professores da IFES nas últimas décadas [...] (p. 99)¹⁹.

Nestes marcos, são conhecidas as características do trabalho docente, de reprodução de “[...] um mercado de trabalho diversificado e fragmentado, composto por poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações; e um número cada vez maior de trabalhadores periféricos, temporários, em mutação, facilmente substituíveis [...]” (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 67). Ressalta-se, ainda, que no limite, essa relação acarreta uma perda da identidade com o trabalho, que demonstra – além da avaliação do trabalho docente e da universidade enquanto uma atividade objetiva, que gera um trabalho concreto –, que tais problemáticas indicam novos modos de produção da subjetividade, que geram adoecimento do trabalhador, pela perda do sentido do seu trabalho (MANCEBO; ROCHA, 2002).

¹⁹ Em relação a carreira docente, Sguissardi e Silva Junior (2018) explicam que: “A carreira docente dos professores das IFES, desde a aprovação da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que dispõe sobre o Regime Jurídico Único dos Servidores Cíveis da União, das autarquias e das fundações públicas federais, é unificada, isonômica e estruturada em quatro classes, a saber: Auxiliar de Ensino, Assistente, Adjunto e Titular. As três primeiras classes são subdivididas em quatro níveis: I, II, III e IV; a classe de Titular possui um único nível” (2018, p. 85).

Essa nova racionalidade de mundo, presente no capitalismo da fase neoliberal, recoloca e disponibiliza a força de trabalho em condições precárias, em um movimento de “resubordinação” ao capital. Isso ocorre, sobretudo, através das novas formas de conversão dos meios de vida, em capital; em outras palavras, o capital captura e adentra todas as esferas da vida social, transformando tempo de vida em tempo de trabalho, os meios de reprodução da vida social em valorização do capital²⁰.

Dialogando com esses pressupostos, sempre há precarização do trabalho sob o capitalismo, podendo essa ser de formas diferenciadas, desde o trabalho terceirizado até aquele realizado na casa. “Por isso que, sob a atual fase do capitalismo, o domínio do trabalho é, mais do que nunca, domínio do tempo de trabalho [...]” (ANTUNES, 2018, p. 142).

Sobre as formas de precarização do trabalho analisada por Antunes (2018), que nos interessa analisar, por identificarmos no trabalho docente, destacamos o trabalho realizado em casa, em que há um domínio do tempo de trabalho para todas as esferas da vida e de tempo destinado à reprodução do trabalhador²¹.

Dal Rosso (2008), em seu estudo, destaca que o trabalho flexível pode se efetivar em função da intensidade ou em função dos horários, o que caracteriza uma reorganização e invasão da vida familiar e pessoal, ou seja, do tempo de não-trabalho não remunerado, que é capturado pelo tempo de trabalho.

Consideramos que a forma como as avaliações do trabalho docente são estabelecidas – com critérios, metas, alcance de produtividade, quantidade de horas-aula na área do ensino, entre outros – convergem para que todo o tempo de vida corresponda a tempo de trabalho. Em virtude da dinâmica de trabalho, em grande parte, ser realizada nas residências, fora do espaço geográfico da universidade – com atividades referentes a: preparação das aulas/disciplinas a serem ministradas; preenchimento de relatórios, estatísticas, requerimentos e processos; elaboração de projetos de pesquisa e concorrência de editais; orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação, elaboração de artigos científicos e *papers*,

²⁰ Essas características se tornam mais grave, se considerarmos dimensões de gênero, raça e etnia e orientação sexual. Uma vez, que a carga de trabalho doméstico acaba por incidir majoritariamente sobre as mulheres, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho.

Com relação a isso, importante reconhecer que o trabalho no Brasil, é marcado pela superexploração, com marcadores de gêneros e étnico-raciais; ou seja, instituído a partir de uma intensificação dessa superexploração para as mulheres, para os trabalhadores negros/pretos, para povos originários, o que torna o trabalho mais aviltante para esses trabalhadores. Nesse contexto, cabe destacar o quanto nosso país é marcado pela precarização das condições de trabalho e do conjunto da seguridade social.

²¹ Este elemento ainda encerra uma contradição que não pode ser descartada, pois, ao tratarmos da especificidade do trabalho docente, por este deter um elemento de maior autonomia, o trabalho ao ser realizado em casa, pode se constituir também em um elemento que reflete sua autonomia relativa.

entre outras ações que têm se agregado ao trabalho docente, correspondendo a uma produtividade acadêmica e uma racionalidade gerencial crescente no serviço público –, cada vez mais o tempo de vida se transforma em tempo de trabalho, em uma aglutinação (consensual) de domínio do tempo de reprodução social dos docentes.

Em síntese, além dos dispositivos de controle político direto sobre o sistema de educação superior, a avaliação, nos moldes em que vem sendo implementada, constrói técnicas de poder orientadas para os indivíduos – professores, alunos – e destinadas a dirigi-los de forma contínua e permanente, mesmo nos tempos ‘legalmente’ destinados ao lazer e ao descanso (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 68).

Batista e Codo (2011) ao apresentarem o estudo de um caso, analisam que cada vez mais o tempo se difunde ao tempo de vida e captura o espaço doméstico, de convivência familiar; de forma tal, que, a jornada de trabalho sobressai nesse processo, não havendo diferenciação, nem fronteiras entre tempo de vida, reprodução da vida social e tempo de trabalho. O tempo de lazer, cultura, cuidados familiares e domésticos, cuidados pessoais e de saúde, se difundem e entrelaçam ao tempo de trabalho. Para expor essas colocações, damos a palavra aos autores:

Perdeu-se a jornada de trabalho. O tempo do trabalho se escorrega pelos interstícios do mundo doméstico. Mostra sua face durante a noite, quebra o ritmo da manhã, reaparece à tarde. Enfim, *o tempo de trabalho é igual ao tempo de vida; o tempo de vida equivale ao tempo de trabalho.* Tradicionalmente o estabelecimento de um tempo de trabalho objeto de regulação levou ao surgimento de um tempo de lazer. [...] O trabalho acabou invadindo também o descanso semanal e os rituais familiares. [...] (BATISTA; CODO, 2011, p. 415, grifo nosso).

Destacamos que, dentre as principais características dos processos de trabalho dos servidores docentes, há uma fluidez da jornada de trabalho, que possibilita aos docentes moldarem sua jornada horária, de acordo com as atividades e requisições próprias do seu trabalho, por exemplo: o tempo necessário para preparação do conteúdo a ser ministrado nas aulas, a correção de provas e trabalhos, orientações, atividades de pesquisa e de extensão, entre outros.

Esta maior permeabilidade da jornada de trabalho pode acarretar uma tentativa de controle da velocidade e do ritmo de próprio trabalho, que escamoteiam a intensificação do trabalho vivenciada²².

²² Contudo, assim como destacamos na nota de rodapé anterior – sobre a contradição presente no trabalho realizado em casa em contraposição à contrariedade de maior autonomia –, também o fazemos sobre o aspecto dessa maior permeabilidade e molde da jornada de trabalho, pois, é preciso considerar a especificidade do trabalho docente, que constitui elementos que também refletem sua maior autonomia profissional relativa.

Outra questão que merece ser problematizada é a cultura de “acordos internos” recorrentes entre os docentes, que se refere, por exemplo, a substituição da ministração de disciplinas e horas de aula por outros docentes, transferência ou pausa de grupos de pesquisa momentaneamente, realocação de datas de realização de grupos de extensão ao longo do ano, entre outras medidas. Face ao exposto, destacamos que esta cultura de “acordos internos” e negociação, além de recorrente, devido às características dos processos de trabalho dos servidores docentes, também ocasionam uma intensificação e precarização das relações e dos processos de trabalho. Uma vez que, mesmo adoecidos e em padecimento, os servidores docentes continuam trabalhando. Esse trabalho, que tende a ocorrer de forma não presencial na universidade, invade o ambiente da casa, da convivência familiar, e outros espaços que se referem à reprodução e vida do trabalhador.

Nesse processo, o espaço doméstico/pessoal/familiar é cada vez mais invadido e usurpado em seu tempo cronológico e também qualitativo, pelo tempo de trabalho, de jornada laboral. Os autores utilizam o verbo “canibalizar” para exprimir a dureza dessa usurpação violenta, em cuja relação o trabalho sobressai. Uma vez que, a partir dessa fundição e fusão, o tempo de trabalho (referente ao espaço público) se apodera do tempo familiar (situado no espaço privado), de forma ofensiva e súbita, se transformando em um movimento “em que o trabalho é toda a vida e a vida é toda trabalho” (BATISTA; CODO, 2011, p. 14).

O espaço do trabalho começa a canibalizar o espaço íntimo. Essa superposição de espaços que leva a uma indiferenciação do considerado público (trabalho) e privado (lar) interfere cada vez mais na relação mãe-filho e marido-mulher. Lembre-se que frequentemente as mulheres trabalhadoras queixam-se e com razão de terem que realizar uma dupla jornada de trabalho. [...] Não existe, pois, diferenciação entre uma jornada (fora do lar) e uma jornada (dentro do lar). As exigências de ambas, agora dissolvidas, precipitam-se e misturam na espacialidade doméstica. O trabalho e o trabalho doméstico interferem um ao outro, invocam, agredem, estimulam ou limitam. [...] (BATISTA; CODO, 2011, p. 414, grifo nosso).

Sguissardi e Silva Junior (2018), em seu estudo, avaliaram que a maioria dos docentes pesquisadores levam trabalho para casa. Além disso, frequentemente os direitos trabalhistas, como o gozo de férias e licenças (sabáticas e prêmio) não são utilizados; pois, muitos continuam a realizar atividades laborais, sem gozar desses direitos, preferindo não se ausentar do trabalho; ou até mesmo utilizam tais períodos para as atividades laborais, programando solicitá-los para dedicar-se ao trabalho. Cabe destacar que os autores realizaram uma pesquisa

com 49 (quarenta e nove) docentes, de 7 (sete) instituições federais de educação superior, entrevistando-os e analisando os depoimentos transcritos²³.

Para Batista e Codo (2011), trata-se de uma “sociedade do tempo zero” (p. 418), em que se impõe aos trabalhadores, “[...] uma visão demasiadamente ideologizada da liberdade do indivíduo para traçar sua própria trajetória. Trata-se de mais um exagero na atribuição de uma racionalidade perfeita do mundo [...]” (p. 415). Isso é agravado e conduzido por meio das novas tecnologias, que fascinam e induzem, através dos avanços tecnológicos, os sujeitos a acreditarem serem livres diante dessa racionalidade do trabalho e inovação trazidas pelos preceitos neoliberais; mas, que em sua essência, possuem suas formas próprias de controle e gestão.

Considerando o até aqui exposto, podemos observar como vão se materializando na educação, os preceitos do capitalismo neoliberal, de concorrência, competição, individualismo, produtividade e eficiência.

Laval (2004) desnuda a ideologia da inovação a que a escola é subjugada, em que se deve perseguir os ideais de uma inovação permanente, desconsiderando que as inovações podem ser tanto eficazes, quanto ineficazes, dependendo dos critérios e valores adotados. Dessa forma, uma inovação da estrutura, conteúdo ou método não garante que os resultados sejam necessariamente benéficos, nem que hajam ações democratizantes em curso. Aprofundando essa temática, Laval analisa como a ideologia da inovação na escola é motivada pela competição econômica, e aparece como “[...] consequência de um empobrecimento dos ideais progressistas da esquerda política e pedagógica [...]” (2004, p. 217).

Laval (2004) ainda associa esse processo à transformação da inovação em fetiche; em que se converte o sujeito em um inovador permanente, que deve gerir as situações de incerteza, aprendendo a lidar com essas situações através dos novos projetos pedagógicos, que exige o empreendedorismo, a iniciativa e a imaginação.

Segundo o autor, sob os preceitos da OCDE, a inovação, enquanto fetiche, é uma das condições da competitividade e do emprego, diante da flexibilidade do mercado; e, portanto, a escola deveria contribuir agregando o espírito da empresa, enquanto um ideal; e, para além, a inovação passa a ser considerada uma “[...] ardente obrigação, uma política em si, uma norma

²³As instituições federais de educação superior que serviram de campo empírico para a pesquisa dos autores foram: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

institucional que deve, além disso, passar por medidas uniformes e que toma, cada vez mais, o aspecto de ‘reformas pelo alto (vindas de cima)’. [...]’ (2004, p. 220).

A OCDE deu sem dúvida a chave salientando que, se uma das condições da competitividade e do emprego era a flexibilidade do mercado em todos os domínios, ela devia ser acompanhada por uma transformação das mentalidades com a qual a escola devia contribuir. A organização internacional faz, assim, da simulação do espírito da empresa um dos objetivos maiores das políticas educativas. Esse ‘empreendedorismo’ é essencialmente ligado à inovação (LAVAL, 2004, p. 219).

Ademais, Laval (2004) contribui com o debate sobre a modernização tecnológica, desnudando a concepção de que a escola não tem mais que educar e instruir, mas sim aprender a coletar, e memorizar informações. Essa ideia em voga na “sociedade da informação”, entende que é a tecnologia que determina as novas formas de pensar e se comunicar no ambiente virtual. Diante disso, o autor afirma a não neutralidade desse tipo de ferramenta de comunicação e problematiza a modernização tecnológica na educação, ressaltando que, visando aumentar a eficácia na educação, são empreendidas novas tecnologias, com o fim último de agregar maior produtividade, assim como se realiza na esfera econômica e industrial; e as transformações perseguidas através do incremento das tecnologias e da inovação na escola, se referem tanto às suas formas, quanto aos seus conteúdos. Portanto, fica cadente a afirmação que:

A inovação, nesse sentido, define uma norma de funcionamento para a organização escolar como para todas as instituições sejam quais forem sua natureza e seu objetivo, norma que é a das empresas sobre um mercado concorrencial. Daí a combinação muito liberal do tema da inovação e da argumentação em favor de um mercado que obrigaria à inovação perpétua, daí, igualmente, o casamento dessa ideologia com o grande discursos das novas tecnologias, presumidamente capazes de revolucionar as relações pedagógicas (LAVAL, 2004, p. 218).

O autor destaca acertadamente que há uma imposição de que as instituições – dentre as quais, as escolares – estejam constantemente inovando. Adjunto a isso, essa inovação sempre perseguida, deve estar agregada às novas tecnologias; cuja união pode produzir mudanças profundas nas relações pedagógicas. Ainda, a tecnologia é fetichizada/escamoteada em discursos que destacam sua importância para a resolução de problemas educacionais, como se através dela, se pudesse redistribuir os saberes e a oportunidade.

Sob esse prisma, é possível entender que a instituição escolar, ao unir inovação e incremento de tecnologias, supostamente poderia solucionar e revolucionar as ações de ensino e o monitoramento das relações dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem e produção de conhecimento.

Procurando debater as transformações atuais no mundo do trabalho, Raichelis (2011) pontua que os processos de informatização, de mudanças tecnológicas, estão presentes nos setores públicos, assim como nos privados. E, coadunado à “incorporação da ‘cultura do gerencialismo’”, tem esvaziado os conteúdos criativos do trabalho e acarretado grande “[...] desgaste criado pela atividade mecânica, repetitiva, que não instiga a reflexão [...]” (p. 433). Permitimo-nos uma citação mais longa para dar conta da análise dos processos em questão:

São muitas as pesquisas e estudos que vêm constatando o quanto as tecnologias de informação intensificam os processos de trabalho, produzem um efeito mais controlador sobre o trabalho, organizam e encadeiam as tarefas de modo que desapareçam os tempos mortos, quantificam as tarefas realizadas e permitem a ampliação da avaliação fiscalizatória do desempenho do trabalhador. As estratégias de intensificação do trabalho vão sendo incorporadas gradativamente e talvez não estejam ainda claramente perceptíveis para o conjunto de trabalhadores, particularmente na esfera estatal. Mas elas ganham concretude no ritmo e na velocidade do trabalho, nas cobranças e exigências de produtividade, no maior volume de tarefas, nas características do trabalho intelectual demandado, no peso da responsabilidade. (RAICHELIS, 2011, p. 433).

Observamos, ainda, como esse processo de inserção tecnológica nos setores públicos, vai ao encontro das medidas adotadas pelo Estado, de reorganização dos processos de trabalho, oriundos do sistema taylorista e toyotista, cujos preceitos em construção se referem a “[...] ideologia da gerência e da qualidade total [...] do erro zero, do trabalho a tempo justo, da eficiência, das metas e dos resultados” (DAL ROSSO, 2008, p. 188). A opção por essa busca de redução do desperdício (característica do sistema toyotista), visa maximizar a produtividade e melhorar a eficiência, como se esse fosse o objetivo de todos, do bem comum (proveniente do sistema taylorista). Essa ideologia é utilizada como forma de convencimento dos trabalhadores, no qual se apresenta “[...] o sistema como objetivando o bem geral de todos, numa tentativa muito frequente no campo das ideologias de apresentar o particular como geral, como universal.” (p. 86).

Buscamos aqui, portanto, avançar no conhecimento de quanto as tecnologias da informação corroboram para a reorganização dos processos de trabalho, intensificando-os, e até que ponto podemos realizar aproximações ao trabalho docente na universidade. Sobre isso, observamos que o docente tem sido demandado a realizar um trabalho em tempo reduzido, que demanda mais esforços, e encontra cobranças e exigências de produtividade acadêmica e responsabilidade pela natureza do trabalho intelectual requisitado, que vão ao encontro das mudanças contemporâneas do mundo trabalho, no setor dos serviços; seja pela aceleração do tempo e facilidade de resposta e conectividade às demandas profissionais, ou possibilidade de ministração de orientações, aulas e eventos acadêmicos de forma remota, ou

ainda, pelo requerimento de preenchimento de formulários eletrônicos, editais e monitoramento do trabalho pelo uso informacional. Sobre isso, os autores, Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva (2010), destacam que muitas funções de competência dos servidores técnico-administrativos têm sido repassadas para os servidores docentes, devido às mudanças tecnológicas e inserção de novas formas de gestão nas universidades:

Os novos sistemas administrativos, servidos por espaços tecnológicos midiáticos, operam novas relações dos técnico-administrativos com os professores. Muitas funções de competência daquela categoria foram repassadas para o professor, com ênfase para o professor-pesquisador. Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas, dispensando o trabalho dos funcionários técnico-administrativos; 2) o preenchimento de planilhas de notas de avaliação de alunos on-line; e 3) a apresentação do programa da disciplina on-line, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará. (p. 19).

Em contrapartida, importa ter presente que, não desejamos estabelecer uma crítica simplista e anti-tecnológica às novas formas de tecnologia da informação, pois, consideramos que seu uso pode ser um aliado na realização do trabalho na universidade. Como exemplo, podemos citar a utilização da internet e da informática, que auxiliam no planejamento, organização, pesquisa, estudo, avaliação do trabalho, entre outros (VELOSO, 2011).

Sendo assim, consideramos que o uso da tecnologia da informação torna acessível uma maior rapidez na sistematização, arquivamento e computação de dados. Porém, esta deve ser utilizada pelo servidor docente nestas categorias, ou seja, como instrumento utilizado de acordo com as suas necessidades, de forma a não interferir na sua autonomia relativa (VELOSO, 2011).

Com relação a isso, segundo Rocha (2020)²⁴, não é o caso de sempre se generalizar e apontar as automações e inovações trazidas por inteligência artificial como negativas. Atualmente estamos vivendo uma época de revoluções tecnológicas, em que várias tecnologias estão convergindo, dentre elas: Inteligência Artificial, Genética, Comunicações, Robótica, Internet das Coisas.

Cabe destacar que o movimento de todas essas revoluções ocorrendo ao mesmo tempo, é nomeado como “Revolução da Convergência”, que acarreta benefícios como: melhora dos serviços, soluções inovadoras na área de saúde e bem-estar, monitoramento ambiental, automação industrial, acesso a informação, entre outros. Porém, o autor também

²⁴ Recorremos ao posicionamento do professor do Instituto de Computação da Unicamp, especialista em Inteligência Artificial, a fim de contrapor e discutir essa questão cada vez mais atual, sobre as automações e inovações trazidas por inteligência artificial.

destaca que é preciso permanecer atento aos problemas gerados pela convergência dessas tecnologias inovadoras, que se referem às condições de trabalho; os processos de decisão tomados pelos algoritmos, que podem ser enviesados, injustos e corruptivos (ROCHA, 2020).

A partir dessas ponderações, Rocha (2020) enfatiza que não acredita, nem defende que devamos negar e impor limites ao desenvolvimento tecnológico, até porque há evidências históricas de uma incapacidade de realização desse movimento com eficácia. Sendo assim, ele ressalta que é fundamental o desenvolvimento de leis apropriadas para que haja condições dignas de trabalho e de legislação do impacto das tecnologias sobre a vida.

Portanto, como premissa de uma discussão crítica sobre essa temática, assumimos o ponto de vista de que essa discussão só pode ser realizada ao se considerar o quanto os resultados do avanço das automações e inovações trazidas por inteligência artificial recai sobre a força de trabalho, dentre os quais, os servidores docentes das universidades, acarretando um desgaste e gerando condições de intensificação do trabalho.

Consideramos que o trabalho docente é intensificado pela tecnologia, na sua densidade de trabalho e na sua extensão da jornada de trabalho. Além de ocasionar um insuficiente limite entre o que é vida pessoal e vida profissional. Segundo Mancebo et al. (2006), há um processo de expansão e também intensificação da jornada de trabalho; em que no primeiro caso, com a extensão da jornada – facilitada sobretudo pelas novas tecnologias –, o tempo de trabalho, em termos cronológicos, se modifica, aumentando. Já no segundo caso, com a intensificação da jornada de trabalho, há uma maior produção em menor tempo, acarretando o estabelecimento de uma nova relação com o tempo de trabalho, de forma intensificada.

Essa intensificação do trabalho significa uma expansão do capital para as esferas de vida do trabalhador, pois, se converte tempo de vida em tempo de trabalho, expropriando o trabalhador, de forma bárbara e cada vez mais expansiva.

Nessa linha de raciocínio e debate crítico, Dal Rosso (2008) reflete que a realização do trabalho através de sistemas de comunicação e tecnologia, como o uso de aparelhos celulares, tende a retirar qualquer limite e demarcação entre o que é tempo de trabalho e o que é tempo de não trabalho, o que acarreta problemas na vida coletiva e individual.

O trabalho apoiado por computadores fixos e portáteis, por sistemas de comunicação por meio de telefones celulares e mil aparelhos que se sucedem freneticamente uns aos outros no mercado tende a romper com o padrão dos tempos de trabalho separado nitidamente dos tempos de não-trabalho. As fronteiras passam a ficar mais difusas e o tempo de trabalho invade os tempos de não-trabalho, afetando a vida individual e coletiva. (DAL ROSSO, 2008, p. 35).

Krein (2020) nos chama atenção para o debate sobre o uso das tecnologias no trabalho, que de forma cada vez mais frequente tem proporcionado condições de ampliar a jornada de trabalho, com o aumento da utilização do tempo livre pelos empregadores. Tendo como consequência contraditória dessa relação, o crescimento das jornadas de trabalho polarizadas, com trabalhadores que por um lado, trabalham menos horas do que precisam para sua subsistência e gostariam; e, por outro, trabalhadores que trabalham muito mais horas, para manter o vínculo de emprego e a produtividade.

Com isso compreendemos que há uma racionalização profunda da lógica do trabalho, que cria uma contradição; em que, por um lado, há trabalhadores que têm sua jornada de trabalho ampliada, com a utilização do seu tempo livre pelos empregadores e, por outro lado, há outros que trabalham menos horas do que precisariam para obter o salário suficiente para a reprodução da vida social. Nesse contexto, se tem cada vez mais uma jornada polarizada, entre os trabalhadores que trabalham muito mais horas do que necessitariam e gostariam; e trabalhadores que trabalham menos, de forma precarizada e insuficiente.

Outro aspecto destacado por Krein (2020), é que todo esse avanço tecnológico, é acompanhado de uma agenda trabalhista extremamente favorável aos empregadores e aos interesses do capital, que prevê a flexibilização da jornada de trabalho, aumento do nível de produtividade e competitividade, levando a uma precarização maior do mundo do trabalho, com introdução de contratos de trabalho atípicos, que permitem remunerações de salários variáveis.

Acrescentamos a isso que, o princípio de enxugamento de força-de-trabalho não se limita às empresas e às indústrias; antes, adentra com cada vez mais frequência, o serviço público, que incorpora a gestão e a lógica administrativa empresarial, reduzindo postos de trabalho, intensificando a rotina e o fluxo laboral e levando à maior exploração do trabalhador.

Essa reorganização e racionalização do trabalho também podem ser observadas nas universidades, no trabalho docente, sendo permitida através da incorporação da tecnologia, que vem acompanhada de uma agenda de contrarreformas trabalhistas e de direitos, com a introdução de contratos de trabalho atípicos, flexibilização da jornada de trabalho, e a forma de remuneração salarial variável, de acordo com a produtividade alcançada e projetos de pesquisa aprovados, por exemplo²⁵.

²⁵Uma outra questão que merece um debate é o trabalho do docente voluntário nas universidades públicas federais, que tem ganhado amplitude nos últimos anos (principalmente a partir de 2015), com a justificativa da crise e da recessão econômica. Apesar da Lei 9608 (BRASIL, 1998), que regulamenta o trabalho voluntário ter

Dentre as principais consequências dessas formas de precarização do trabalho, problematizamos que, quanto mais precárias são as condições de trabalho, mais vulneráveis se tornam os trabalhadores da educação. Ainda mais se consideramos que, com a perda de cada direito conquistado de uma categoria, todos os trabalhadores perdem coletivamente.

Sob esse entendimento, a captura e subordinação ao capital se agigantou, principalmente, através do controle das biotecnologias, dos meios naturais do ecossistema, das tecnologias de informação e internet, da inteligência artificial, da internet das coisas, *big data*, do microcrédito e capital financeiro. Isso se explica pela necessidade do capital em expandir sua acumulação; para isso, recriando as condições de expansão de maneira ampliada e agigantada.

Se nos pudermos de acordo de que, em última análise, o setor dos serviços, inclusive os serviços públicos, se abriram para o mundo informacional e digital, e esse trabalho digital não significou a emancipação, nem tão pouco o fim do trabalho, ou da teoria do valor; concluímos que a tendência tem sido a conversão dos espaços públicos em espaços privados, passíveis de serem fontes agregadoras de elementos que aceleram a geração de lucro e extração da mais valia no setor produtivo.

Sob esse prisma, é possível entender que o capital se expande também sobre a educação superior, transformando o direito à educação, em meio de produtividade e mercadoria que permite a geração de novas formas de acumulação. Para isso, a tecnologia é utilizada como meio eficaz para aceleração e maior produção, além de permitir o controle e gestão do trabalho. Cabendo ainda acrescentar, que as relações que são estabelecidas no trabalho docente, cada vez mais se molduram por um pragmatismo reificador, e são consolidadas pela fragmentação, concorrência, burocracia, individualismo e isolamento. Todo esse processo tem desencadeado, por sua vez, uma fragilização dos docentes e dos movimentos coletivos representativos (MANCEBO; SANTOS, 2002).

Com base em Linhart, Raichelis (2008) analisa que mesmo os trabalhadores estáveis, como os funcionários públicos, experienciam e são afetados pela precariedade subjetiva, que

sido regulamentada há mais de 20 anos, problematizamos que este tem ganhado fôlego nos últimos anos, nas instituições públicas de ensino superior.

Evangelista (2020a) ressalta que o professor voluntário tem sido cada vez mais incentivado na universidade, através da exigência da sua presença em programas e projetos, com este prerequisite sendo colocado deste a promulgação do edital. Como exemplo, a autora cita o Programa de Edital Residência Pedagógica, junto com o do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que tem como uma das suas condições, possuir professor voluntário. Dentre as maiores preocupações desta inserção, está o fato de que o professor voluntário não possui nenhum direito e a universidade pública incorpora essa prática sem conhecer os critérios efetivos da seleção e tampouco problematizar essa adoção; com o objetivo, pelo servidor docente, de ganhar um sobressalário, como resultado.

se caracteriza pelo sentimento de precariedade diante das maiores exigências no trabalho, sem conseguir dar respostas satisfatórias a essas e viverem em constante estado de alerta e preocupação diante disso. Tal subjetivação leva a constante incerteza perante o emprego, de perda eminente; associado a uma precariedade objetiva da gestão e do controle do trabalho.

Ainda, cabe destacar que as dinâmicas de aceleração e compressão do tempo têm levado os ambientes de trabalho a se converterem em espaços de adoecimento. Esse movimento, coadunado à ausência de autonomia e controle sobre o processo de trabalho, acarretam formas de adoecimento que se materializam em doenças profissionais (SATO, 2003 apud ANTUNES, 2018)²⁶.

Ainda, nos baseando em Lara (2011), encontramos uma importante contribuição de análise, quando o autor dialoga que nesse modo de produção, tanto o adoecer, quanto o acidental são resultantes das relações sociais construídas, em que o trabalhador se torna apêndice da máquina. Para tanto, o autor se baseia em Marx, ao analisar que o trabalho ao ser determinado pelo processo de produção, converte o trabalhador em meio pelo qual o instrumento de trabalho utiliza-se dele; e não o contrário, como seria esperado. Ou seja, é o processo de produção que domina o trabalhador, e este não tem a autonomia de utilizar-se dos instrumentos e meios de produção para realizar-se e produzir os bens necessários para sua vida e reprodução social.

Nesse processo, ainda segundo Lara (2011), o trabalhador que deve se ajustar aos instrumentos de trabalho, tornando-se apêndice dos meios de trabalho. Esse movimento que ocorre no capitalismo é característico desse modo de produção, pois, se fosse refeita uma análise pelo viés do trabalho, ao contrário seriam os instrumentos de trabalho e as maquinarias que deveriam se adequar aos trabalhadores, proporcionando tempo livre, melhores condições de vida e de saúde. Nas palavras do autor: “[...] Pela ‘lógica do trabalho’, o instrumental de trabalho’ (máquina) pode oferecer ao trabalhador uma vida repleta de liberdade, bem distante do ‘trabalho alienado’ que degenera, adocece e acidenta” (LARA, 2011, p. 80).

Contribuindo com essa discussão sobre a problemática a respeito do trabalho no modo de produção capitalista, e baseando-se em Marx, Antunes (2018) expõe a discussão sobre a

²⁶ Já Lara (2011), ao se referir às novas configurações trazidas pela reestruturação produtiva e pelo neoliberalismo – como a flexibilização –, ressalta que como consequências da desregulamentação e precarização das relações de trabalho, têm crescido o medo de desemprego entre os trabalhadores, que, por fim, atinge a constituição da consciência de classe. Nesse processo, novas doenças surgem, alterando as patologias do trabalho, e denunciando que as novas formas de gestão da força de trabalho, baseadas na polivalência, submissão e intensificação do trabalho são as causas de doenças que incidem a partir da sobrecarga, como: LER, mudanças de ordem cognitiva, tentativas e ocorrências de suicídios nos locais de trabalho, doenças psíquicas e de saúde mental (como *burnout*, estresse, depressão, síndrome do pânico e de ansiedade, entre outros).

desfeticização do trabalho, que se caracteriza pela desrealização do trabalhador diante desse processo de trabalho, em que este se estranha e se desfeticiva. E, contraditoriamente, é nesse movimento que o trabalho, no modo de produção capitalista, se efetiva; ou seja, por meio de um estranhamento do trabalhador perante o objeto do seu trabalho, em um ato de servência ao objeto produzido, como movimento que coisifica não apenas o produto gerado pelo trabalho, mas o próprio trabalhador. E nesse movimento, assim como os objetos produzidos, o trabalhador também se localiza sob o domínio do capital. Esse estranhamento do trabalhador ocorre durante a atividade produtiva, levando a um “[...] complexo social do estranhamento: *o ser se estranha em relação ao próprio ser, ele se separa de seu ser genérico*” (ANTUNES, 2018, p. 98, grifo do autor)²⁷.

Em relação ao trabalho docente, observamos um movimento de estranhamento, no que se refere ao objeto-sujeito (discentes); aos meios (condições de trabalho) e aos resultados do trabalho (conhecimento produzido) – com uma reflexão entre o que é exigido do trabalho docente na atualidade (produtivismo acadêmico) e o que se consegue alcançar e realizar sob essas condições. Dentre as contradições que emergem, destaca-se a restrição do caráter reflexivo do trabalho (rotinização, enquadramento do trabalho em protocolos, controle e avaliação quantitativa do trabalho docente), própria da organização capitalista do trabalho. Dessa forma, o modelo do trabalho docente na universidade, subsumido ao capital na atualidade, caminha para um padrão que se refere ao “padrão de industrialização” dos serviços, ou seja, uma padronização do trabalho no setor dos serviços que se equipara àquele estabelecido nas indústrias, no setor produtivo – guardadas as devidas particularidades – enquanto uma tendência da contemporaneidade.

Segundo Maranhão (2010), na fase imperialista do capitalismo, diante da mundialização financeira e da expansão global da superpopulação relativa, aumentam as formas e mecanismos de expansão financeira e expropriação do trabalho e dos bens públicos.

²⁷ Em Marx encontramos a reflexão que desnuda esse processo de estranhamento do trabalho, em que este se expressa de forma exterior ao trabalhador, não pertencendo a ele. Ainda, é descrito como um trabalho que mortifica, tanto o físico, quanto o espiritual. Analisamos a partir dessa reflexão, o quanto o trabalho no modo de produção capitalista se torna meio de adoecimento e padecimento do trabalhador, que além de não se realizar nele estranhando-o; ainda é afetado em sua saúde e vida; uma vez que, o trabalho extenuante causa desgraça e não realização, nem pertencimento. Este trabalho não serve para a satisfação das necessidades do trabalhador, não pertencendo à sua essência. Nas palavras de Marx, portanto: [...] o trabalho é *exterior* ao trabalhador, i. é, não pertence à sua essência, que ele não se afirma, antes se nega, no seu trabalho, não se sente bem, mas desgraçado; não desenvolve qualquer livre energia física ou espiritual, antes mortifica seu físico (*Physis*) e arruína o seu espírito. Por isso, o trabalhador se sente, antes, em-si fora do trabalho e fora de si no trabalho. [...] O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas coagido (*gezwungen*), trabalho *forçado* (*Zwangsarbeit*). Ele não é, portanto, a satisfação de uma necessidade, mas é apenas um meio para satisfazer necessidades externas a ele. [...] O trabalho exterior, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de autosacrifício, de mortificação (MARX, 2015, p. 309, grifo do autor).

O autor se baseia em Chesnais para explicar que o conceito predominante advém do modelo ohnista japonês de organização do trabalho, em que há uma redução máxima da força de trabalho nas fábricas. Outra característica que Maranhão (2010) resalta em seu estudo, é a não limitação do processo de trabalho ao espaço das fábricas e empresas, uma vez que com o avanço da tecnologia, se permite adentrar qualquer espaço (particular, público e privado) e controlar a produção com informações que influenciam o mercado.

Dessa forma, pretendemos demonstrar que, com o objetivo de alcançar uma suposta igualdade e um melhor desempenho, instaura-se uma padronização, controle e avaliação do trabalho docente, que leva à competição entre os docentes e as universidades, como se regidos pelas regras do mercado, ou seja, se metamorfoseando em supostas empresas. A intensificação do trabalho docente se torna parte da regra, e não da exceção, sendo naturalizado como parte do fazer profissional para alcance das metas estabelecidas externa e internamente às universidades. Nesse percurso, de redefinição da “nova morfologia do trabalho” docente das universidades, ganha notoriedade o trabalho digital, *online* e intermitente, que tem continuidade além dos muros das universidades, pois, continua e prossegue em casa, em um período destinado a outras esferas da vida, mas que é capturado pelo tempo de trabalho.

2.3 Intensificação do trabalho docente e produtivismo acadêmico na universidade

Diante das colocações e análises até aqui conjecturadas, parece factível, portanto, que é imprescindível considerar e compreender as mudanças que têm ocorrido na esfera da produção e reprodução da sociedade capitalista, uma vez que estas atravessam o mundo do trabalho e a divisão social e técnica deste, agregando elementos de análise para que compreendamos as requisições e as formas de reorganização do trabalho docente.

Em específico, ainda seguindo este percurso, de empreender uma análise sobre a particularidade do trabalho docente na universidade, em relação à divisão social e técnica do trabalho docente, situamos este enquanto um trabalhador que realiza um trabalho imaterial. Sobre isso, cabe considerar algumas demarcações com base em Dal Rosso (2008), de que, assim como o trabalho material/físico, o trabalhador no trabalho imaterial faz uso de sua capacidade de criação, concepção, lógica, análise, inteligência, afetividade, habilidades, experiências, cultura e relações construídas.

Segundo Dal Rosso, “O trabalho ocupa a pessoa como um todo. Todos os aspectos da sua personalidade são envolvidos até certa medida no ato de trabalhar”. E todo trabalho detém a utilização “[...] da inteligência, da cultura adquirida, da socialização herdada e das relações construídas pelo trabalhador.” (2008, p. 30), independente de se tratar de um trabalho material, físico, ou de um trabalho imaterial, intelectual.

Todavia, o trabalho que se assenta na imaterialidade, demanda muito do trabalhador. Segundo o autor, até de forma mais intensa, pois, sobrevêm sobre suas capacidades intelectuais, relacionais, comunicativas, afetivas, e de cuidado coletivo e individual. Essas características trazem outra preocupação para ao autor, que se refere à saúde do trabalhador, visto que a dinâmica de maiores desgastes intelectuais e relacionais acarreta problemas de saúde e pessoais correspondentes e que são consequências dessa maior intensificação do trabalho imaterial; cujas problematizações são destacadas na passagem abaixo:

A transição do material para o imaterial abre outra fonte de problemas para o trabalho por conta dos desgastes intelectuais e relacionais que a atividade imaterial impõe sobre o trabalhador. À medida que numa sociedade cresce o contingente de pessoas que trabalham em atividades imateriais, aumentam também os problemas pessoais e de saúde decorrentes da forma imaterial do trabalho e de sua intensificação. Esses elementos fundamentam a hipótese de que o trabalho imaterial deverá gerar acidentes e doenças do trabalho de natureza totalmente distintas do trabalho material (DAL ROSSO, 2018, p. 36).

Também consideramos pertinente recorrer a Braverman (1987) que nos elucida que o controle do processo de trabalho capitalista não é tanto a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual, mas sim entre concepção e execução. Desta forma, mesmo o trabalho docente, que encerra particularidades próprias de ser um trabalho intelectual e imaterial, também está subordinado a uma maior racionalização e controle.

Nesse quadro, em relação às requisições ao trabalho imaterial na universidade, inserem-se também as atuais tendências de incorporação ao trabalho docente, de múltiplas dimensões que levam à intensificação do trabalho, uma vez que, este se volta para o ensino de graduação em sala de aula, pesquisa e pós-graduação, extensão, gestão, produtivismo acadêmico pela publicação massiva, orientações aos discentes, entre outros. Outra questão que merece destaque é a racionalização e reorganização do trabalho docente, que visam a perpetuação da dominação e subordinação para a produção flexível, além da manutenção da ideologia e racionalidade neoliberal, subordinando o trabalho docente a estas requisições na universidade.

Em relação à discussão sobre a intensificação do trabalho, Dal Rosso (2008) nos apresenta um estudo muito detalhado, diferenciando e particularizando a intensidade de outras

características contemporâneas advindas das mudanças do mundo do trabalho atuais, como: o trabalho mais produtivo, serviço com duração mais longa, entre outras.

Dal Rosso (2008) destaca que a intensidade do trabalho é variável conforme o tempo sócio-histórico, as circunstâncias, os sujeitos envolvidos e a resistência empregada pelas classes trabalhadoras. Contudo, no trabalho contemporâneo, esta tem se apresentado como uma condição geral, que institui um padrão de organização do trabalho, em âmbito coletivo.

Sociologicamente, o significado da questão da intensidade está no fato de que não se trata de um evento individualizado e sim de uma condição geral do trabalho contemporâneo, fixada em regras e normas de conduta, em habitualidade, constituindo um padrão de organização que, portanto, independe dos desejos, das vontades e das características específicas de cada trabalhador. (DAL ROSSO, 2008, p. 43).

Reflexionamos a esse respeito que a intensidade do trabalho, por não ser única e linear, encontra particularidades de acordo com o tempo histórico, e a cultura socialmente construída pelos sujeitos que compõe determinados grupos societários, que se relacionam em circunstâncias e conjunturas específicas. Também refletimos que a intensidade pode ser problematizada como parte da disputa capital X trabalho, podendo se agudizar diante do processo de perdas de direitos sociais e trabalhistas conquistados pelas classes trabalhadoras; e se reduzir diante das lutas e resistências empregadas por essas classes, e pela “[...] existência prévia de padrões de intensidade construídos através do tempo e que os trabalhadores assumem como referência” (DAL ROSSO, 2008, p. 25).

Nestes termos, importante não perdermos de vista que no modo capitalista de produção, “o grau da intensidade resulta de uma disputa, de um conflito social que opõe o interesse dos trabalhadores ao dos empregadores.” (p. 24). E neste movimento, no capitalismo contemporâneo, a intensidade do trabalho se caracteriza principalmente pela busca por resultados, que podem ser quantitativa ou qualitativamente superiores, ou seja, podendo o trabalho ser medido pelo número elevado obtido como resultado, ou pela melhoria da sua qualidade (DAL ROSSO, 2008).

Problematizamos, a partir dessas reflexões, que o trabalho docente – pela dinâmica avaliativa e de reorganização do trabalho nas universidades, que envolve o desenvolvimento de estratégias de convencimento e de hegemonia, e da incorporação de reformulações do projeto educativo do capital nas universidades – tem se caracterizado por um trabalho que pouco critica o produtivismo acadêmico e tende à formação de um consenso coletivo que impõe práticas produtivistas ao trabalho, que muitas vezes são internalizadas e reproduzidas

questionamentos, conformando as “mentes” à favor da projeto burguês de sociabilidade, conforme debatemos no subitem 5.2 dessa tese.

Esse contexto de inserção de valores e de conformismos são introjetados por meio de mediações executadas, principalmente, pelas fundações e órgãos de fomento e financiamento das pesquisas e cursos de pós-graduação. Por seu turno, ao olharmos criticamente para esse processo, também problematizamos que o trabalho docente tem sua intensidade ademais determinada pela busca do produtivismo acadêmico, através da formação de consensos, sendo internalizado e consolidado nas universidades, e muitas vezes incorporado sem criticidade e debate, no cotidiano laboral.

Dal Rosso (2008) destaca que cabe distinguir o trabalho mais intenso como aquele em que o trabalhador para desempenhá-lo, necessita empreender mais energia para produzir/obter mais resultados, no mesmo tempo delimitado anteriormente, e não necessariamente mediante novas técnicas de aumento de produção.

Contudo, aqui demarcamos que consideramos que o incremento de novas técnicas e tecnologias são fatores preponderantes para alavancar uma maior intensificação do trabalho, que historicamente vem sendo utilizados, desde a Revolução Industrial, tendo o objetivo último de maior exploração e intensificação. Neste ponto, como já muito elucidado e descortinado por Marx, as novas tecnologias têm um papel fundamental para que se produza mais em menor tempo, ocasionando a intensificação do trabalho e gerando mais valia relativa. Podendo essas tecnologias ser referentes à organização social da produção, e, portanto, não estando restritas às maquinarias e aos instrumentos.

A partir dessa compreensão das tecnologias de forma mais ampla, podemos analisar no que se refere ao trabalho docente, que dentre as novas técnicas de aumento da produção e tecnologias, destacam-se, por exemplo: os projetos pedagógicos e as estratégias gerenciais que vêm sendo implementadas nas universidades nos últimos anos, enquanto formas de gestão que interferem no trabalho docente.

Retornando às discussões problematizadas pelo autor Dal Rosso, este afirma que alguns teóricos têm definido a intensificação do trabalho como aumento da carga de trabalho, nesses termos. Dessa forma, nas palavras do autor:

Um trabalho é considerado mais intenso do que outro quando, sob condições técnicas e de tempo constantes, os trabalhadores que o realizam despendem mais energias vitais, sejam físicas, emocionais, intelectuais ou relacionais, com o objetivo de alcançar resultados mais elevados quantitativamente ou qualitativamente superiores aos obtidos sem esse acréscimo de energias. A categoria intensidade do trabalho é reservada para descrever o fenômeno que reúne distintas formas e maneiras de fazer com que o trabalhador produza resultados quantitativa ou

qualitativamente superiores, mantidas constantes as condições técnicas, a jornada e o número de funcionários. [...] (DAL ROSSO, 2018, p. 196, 197).

Segundo o autor, a intensificação do trabalho para ser compreendida, requer uma avaliação do esforço exigido, do ritmo imposto, da velocidade, da duração do trabalho e das consequências para o trabalhador, sejam elas individuais ou coletivas, ou seja, do impacto sobre o trabalhador que executa o trabalho e os demais sujeitos envolvidos nesse processo (DAL ROSSO, 2008).

Diante dessas proposições, podemos pensar na intensificação do trabalho docente resultante de relações entre os docentes e os discentes, no ensino em sala de aula, orientações, pesquisa e extensão; os docentes e as formas de gestão e controle do trabalho pelas reitorias; os docentes e as requisições externas dos órgãos de fomento, de pesquisa e pós-graduação; os docentes entre si, ou seja, com seus pares, na disputa por recursos e financiamentos de pesquisas e reconhecimento da produção acadêmica. Porquanto, “além do envolvimento pessoal, o trabalhador faz uso de relações estabelecidas com outros sujeitos trabalhadores sem as quais o trabalho se tornaria inviável.” (DAL ROSSO, 2008, p. 21).

Segundo Dal Rosso (2008), para debater e compreender a intensidade do trabalho, é preciso que se analise o processo de trabalho, centrando a atenção sobre o trabalhador e o coletivo dos trabalhadores, considerando o dispêndio de energias das dimensões físicas, intelectuais e psíquicas. Posto que, a intensidade “[...] envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização.” (p. 21).

A afirmação do autor de que a intensidade compreende o gasto de energias dos trabalhadores, abarcando as dimensões: física, cognitiva e emotiva, nos faz refletir que os fatores estruturais de precarização da educação superior, provenientes do processo de contrarreforma do Estado, têm acarretado a intensificação do trabalho docente, pelas requisições e formas de reorganização do trabalho que atenda aos critérios, exigências e avaliações que pressionam os docentes a trabalhar arduamente e em condições precarizadas, demandando um aumento dos esforços subjetivos e das suas capacidades – sejam elas físicas, cognitivas ou emotivas –; além do aumento das cargas de trabalho. Ainda, trata-se de um trabalho imaterial, que sofre consequências com exigências de produtividade, competitividade e aumento do controle e avaliação do trabalho, acarretando a intensificação do trabalho.

Isso, porque, o trabalho docente se caracteriza por ser um trabalho de tipo intelectual, que está na esfera do conhecimento e das emoções, e se refere a capacidades intelectuais, de

cultura e lógica; além de requisições relacionais, comunicativas, afetivas, de cuidado coletivo e individual, afetividade e habilidades. Dessa forma, os questionamentos a seguir, nos parecem muito esclarecedores: “Que é intensidade para um pesquisador, senão for considerado o aspecto imaterial de seu trabalho, o apelo à inteligência? Que é para um professor, caso não seja levada em consideração a capacidade de se relacionar com seus estudantes? [...]” (DAL ROSSO, 2008, p. 33).

Neste ponto, interessa-nos estabelecer o nexos do trabalho docente, como um trabalho que passou por um processo de intensificação a partir da expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI; o que significa analisar os aspectos em que este passou a se expressar de forma mais intensa do que antes, demandando o gasto de energias, principalmente, no que se refere a dimensão cognitiva, pelo grande aumento no número de vagas discentes, sem acréscimo condizente de recursos humanos e físicos; que, em última instância se traduziu em uma ampliação do trabalho docente. Adjunto à paulatina subordinação da educação superior pública às exigências do capital, através da contrarreforma universitária, que pretendeu transformar a ciência e a inovação tecnológica em um serviço comercializável, em que a universidade estaria a disposição e serviço do mercado e dos interesses do capital.

Vejamos mais proximamente o sentido da intensidade. [...] Intensidade do trabalho pode ser pensada em termos quantitativos como carga de trabalho, por exemplo, e correspondente dispêndio de energia humana. Em outras palavras, a magnitude da força ou da energia aplicada por unidade de medida. No caso em tela, intensidade refere-se ao grau de esforço físico, intelectual e emocional despendido no trabalho. A unidade de medida do tempo pode ser a jornada horária, ao dia, ao mês, ao ano ou a adequada à pesquisa. Mas é importante ressaltar que intensidade não significa apenas uma medida de esforço físico. Há que incluir todas as capacidades do trabalhador, sejam elas físicas, cognitivas ou emotivas. De outra forma teríamos dificuldades de pesquisar a noção de intensidade em ocupações ligadas à esfera do conhecimento e das emoções (DAL ROSSO, 2008, p. 94; 95).

Diante dessa assertiva, analisamos que há um processo de intensificação do trabalho na universidade, dos servidores docentes; com um novo tipo de organização e regulação, que se constrói a partir de parâmetros e modelos empresariais, de gestão do trabalho como marco de orientação que conduz o trabalho nas universidades. Ainda, se utiliza de certos elementos de organização do trabalho das empresas e do setor privado, como por exemplo, o processo de responsabilização; diversificação e diferenciação salarial em função da produtividade; construção de metas que são elaboradas externamente à universidade, não permitindo que o servidor docente se efetive enquanto sujeito do processo, mas apenas como executor final/terminal; concepção do servidor docente como executor de um projeto pedagógico (que

visa à aceleração e ao aligeiramento da formação universitária), que se realiza no interior da universidade sob esses parâmetros, mas é formulado fora dela, entendendo o servidor docente como alvo das avaliações formuladas sob parâmetros empresariais, a partir de índices externos, e sem o direito de fazer parte da avaliação do seu próprio trabalho (LAMOSA, 2019)²⁸.

A tendência à determinação de metas de produtividade no serviço público, muitas vezes geram estresse e adoecimento nos trabalhadores, dentre eles o servidor docente. Sendo impostas externamente às universidades, com o objetivo de aumentar a produção acadêmica, são introjetadas e implementadas pela gestão; na contramão de melhores condições de trabalho, incentivo à progressão no plano de cargos e carreiras dos servidores públicos; e valor dos salários e recursos disponíveis, que se mantêm precários.

Sobre este balizamento, são demarcadas as tendências em que têm sido conduzidas as formas de gestão e processo de trabalho no serviço público federal – com uma lógica empresarial, voltada ao mercado, que pode impactar na qualidade dos atendimentos aos discentes, em última instância; além de contribuir para o adoecimento e a evasão dos trabalhadores e para a prestação de serviços que não condizem com o zelo pela qualidade que os servidores públicos – dentre eles os servidores docentes – devem prestar em seu trabalho, de acordo com o seu compromisso assumido de trabalho em uma política pública que se localiza na esfera distributiva (CRESS, 2012).

Neves (2004) evidencia que quando se explana sobre as relações de trabalho na esfera pública, não se encontra respaldo para permitir sua regulamentação por mecanismos do direito privado, visto que em termos políticos e jurídicos, isso seria indubitavelmente questionável. Para a autora, “o trabalho no serviço público, em especial na universidade, tem função e destinação social diferentes por natureza, do trabalho realizado na esfera privada, principalmente quando o que está em jogo é a produção de conhecimento e a formação dos quadros mais qualificados do país” (NEVES, 2004).

Essas referências são consideradas fundamentais neste estudo para a reflexão e apreensão de que o trabalho do servidor docente na universidade federal não pode ser controlado e administrado gerencialmente com referências à prestação de serviços privados, por não estarem voltados à lucratividade ou ao aumento da rentabilidade do ponto de vista de produção crescente. Assim, pelo fato do papel e da função da universidade ser a prestação de

²⁸ Este trabalho não pretende se aprofundar sobre o tema, mas cabe destacar que de acordo com Lamosa (2019), esses impactos sobre os trabalhadores da área da educação (em todos os níveis) são pensados e elaborados pelos aparelhos privados de hegemonia que representam a frente social liberal das classes dominantes.

serviços qualitativos e com um melhor aproveitamento da estrutura existente (seja de recursos humanos, física, material, entre outros), cuja natureza se constitui como pública, sendo mantida por verbas/recursos financeiros provenientes da arrecadação pública, da população; não cabe a implementação de ações e governanças de caráter de mercado dentro do serviço público federal de educação.

Assim sendo, consideramos que discutir a definição de metas, enquanto fim que se encerra em si mesmo, não responde a nossa problematização; uma vez que, ponderamos que suas definições também devem ser consideradas visando um melhor uso do dinheiro público e melhoria do acesso dos discentes aos serviços prestados, sendo deliberadas em conjunto e em um processo coletivo de construção com os sujeitos envolvidos, sem violar os princípios éticos e compromissos profissionais dos trabalhadores que atuam em tais processos, considerando as condições objetivas de trabalho e os limites a que os trabalhadores podem se acercar (CRESS, 2012).

Todavia, a racionalidade técnico-burocrática do trabalho, com a utilização de critérios avaliativos baseados em um produtivismo acadêmico, no cumprimento de metas e alcance de índices desejados, ocorrem pela necessidade de cumprimento dos parâmetros estabelecidos, sobretudo, pelas agências e órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq, acarretando uma maior intensificação do trabalho docente.

Como exemplo de um dos parâmetros estabelecidos, que ganha peso na avaliação dos programas de pós-graduação, pela CAPES, e que tem sido buscada pelos docentes e pesquisadores, citamos a vinculação com grupos de pesquisa nacionais e internacionais diversos. Essa vinculação interinstitucional e intersetorial diminui o sentimento de pertencimento à instituição em que se trabalha, enfraquecendo os vínculos com esta e fortalecendo as formas de relações extrainstitucionais. Como resultado desse processo, há uma modificação na forma de gestão das universidades, com uma gestão mais centralizada; e um enfraquecimento do movimento sindical, das reivindicações coletivas e das críticas ao modelo avaliativo e de financiamento de instâncias, como a CAPES (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018).

Analisando essa problemática, situamos como a diminuição do sentido de pertencimento e o enfraquecimento de vínculos são conseguidos através do estabelecimento de meios de cooptação e relações extrainstitucionais, que estabelecem consensos que convergem para o individualismo e “empreendedorismo” acadêmico; em detrimento da formação e do fortalecimento de movimentos coletivos identitários e de categoria na instituição em que se trabalha. Tal movimento, em última instância, objetiva afastar os docentes das lutas de classes

e do enfrentamento à lógica mercantil enraizada na universidade. Isto, pois, as lutas coletivas do movimento sindical, as reivindicações e as críticas ao modelo avaliativo e de financiamento expressam formas de críticas à opressão, desigualdade, imposição, hierarquização, sujeição, segmentação e expropriação das classes trabalhadoras em todas as áreas; sobre as quais, observamos uma paulatina expansão na universidade.

Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva (2010) ao problematizarem sobre o consenso estabelecido nos processos de trabalho docente, relativo à produtividade acadêmica, situam que, enquanto um trabalho imaterial superqualificado, este se caracteriza por encerrar elementos de recompensa prazerosa pela sua execução, o que dificulta a consciência crítica sobre os limites de sua realização, para que não cause adoecimentos e padecimentos; e que possa de fato contribuir para a formação humana de quem o exerce. Nesse movimento, a ideologia do mercado internacionalizada ganha força, principalmente, diante do enfraquecimento dos movimentos sindicais e demais instâncias coletivas de participação, como as associações científicas e os movimentos de luta e organização de defesa de direitos. A seguir, dou a palavra aos autores:

O trabalho imaterial, de maneira geral, tem um limite pouco perceptível para o trabalhador e isto é especialmente verificado em se tratando de trabalho imaterial superqualificado e que nos dá prazer. Torna-se verdadeira droga lícita e legítima às nossas consciências, prenhes da ideologia do mercado, internacionalizada. Frente ao enfraquecimento dos sindicatos e das associações científicas, em nossa defesa, não temos discernimento sobre até que ponto nosso trabalho contribui para nossa formação humana e esquecemos que, quando avançamos para além deste ponto, nossas atividades se voltam contra nós. Nossa falta de consciência e a ausência de coletivos a que possamos ter um sentimento de pertença, e que tenham condições de nos defender deste mal invisível, fazem com que nós mesmos nos levemos ao máximo de nossos esforços humanos: o único modo de resistência (resistência que foi verbalizada e negada, mostrando a naturalização da “sociabilidade produtiva e reducionista”) torna-se a doença, mental ou somatizada (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; PINTO E SILVA, 2010, p. 23).

Também contribuindo com esse debate, Evangelista (2020a) identifica a existência de um encapsulamento docente, e também discente, que se caracteriza por um distanciamento das relações humanas, que traz consequências, como: a inviabilização das relações de solidariedade humana e a tentativa de inviabilizar as formas de luta e organização política.

A chave analítica aqui, que já indicamos, está no efetivo entendimento que as medidas de organização e gestão da força de trabalho nas universidades apresentam e expressam os interesses do capital e formas gestadas como meios de superação da crise estrutural do capitalismo que vem se aprofundando, através da maior intensificação, visando em última instância, o controle e regulação da força de trabalho das universidades.

Vale destacar, a contribuição teórica de Antunes (2018) em relação à temática da gestão por metas, que segundo o autor teve seu início com as medidas de reestruturação produtiva, a partir de 1980, com a mundialização financeira e o aumento da concorrência intercapitalista e de produtividade. Em face desse cenário, esse mecanismo se estruturou pela busca do engajamento e envolvimento dos trabalhadores, nos interesses das empresas; tendo como base a quantificação de resultados.

Antunes (2018), com base em Dejours e Bègue, sinaliza que o desdobramento da gestão por metas é a qualidade total, que para além do seu discurso ideológico, visa a individualização do trabalho, em que cada trabalhador, para satisfazer o cliente, poderia desenvolver suas competências, e assim, gerar uma excelência no atendimento, para a empresa. A lógica que embala essas medidas de qualidade total e gestão por metas é a concorrência, tanto a que ocorre entre as empresas, visto que o cliente pode escolher em qual adquirirá seu produto/serviço, quanto entre os trabalhadores, que necessitam se afirmarem e engajarem cotidianamente para se manterem empregados, mostrando resultados.

Nesse movimento, a participação nos lucros e resultados tem esse objetivo de compensação pelo esforço do trabalhador, além de constituir em parte do salário, diante da flexibilização salarial; e servir de meio de avaliação de desempenho e disciplinamento. Outro elemento interessante a se observar é como a participação nos lucros e resultados ainda serve como vigilância entre os próprios trabalhadores, o que muitas vezes dispensa a supervisão da chefia. A prevalência dos indicadores para avaliação da gestão por metas são: produção, assiduidade/absenteísmo, qualidade e redução de custos. E em alguns casos, incluem segurança do trabalho, como se a ocorrência de um acidente fosse resultado do comportamento do trabalhador – inseguro ou imprudente –, e não responsabilidade da empresa e relacionado às condições gerais de desenvolvimento laboral (ANTUNES, 2018).

No Brasil, a partir de legislação específica de 1994, a participação nos lucros e resultados ganhou mais relevância, junto ao processo de reestruturação produtiva e do toyotismo (principalmente na indústria automobilística). A participação nos lucros e resultados se constitui em forma para cumprimento de metas, que visam o aumento da intensidade do trabalho e produtividade, sem qualquer compromisso com a melhoria das condições de trabalho para os trabalhadores (ANTUNES, 2018)²⁹.

²⁹ Buscamos, aqui, debater a participação nos lucros e resultados, mas, considerando que as universidades públicas federais não adotam esse instrumento. Esta proposição nos parece pertinente de ser referido pelo paralelo que trataremos e aprofundaremos posteriormente, no item 3.2, referente a implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) nas universidades, no final da década de 1990, e início dos anos 2000, que introduziu formas de controle e gestão do trabalho docente nos moldes empresariais.

Seguindo a mesma linha de argumentação e análise sobre a gestão da qualidade total e as técnicas de produção no tempo certo, Dal Rosso (2008) expõe que essas técnicas foram concebidas inicialmente na produção japonesa, mas logo se esplainaram para a produção estadunidense e, assim, de forma global pelos países. Com base em Fairris (2002), o autor desnuda que esses ganhos de produtividade são obtidos através de adoecimentos, intensificação do trabalho, aumento da insegurança e acidentes de trabalho e degradação das relações de trabalho.

A partir daí, engendram-se um conjunto crescente de noções que visam o desenvolvimento da cultura do alto desempenho, eficiência, eficácia, reatividade, adaptabilidade, avaliação com medidas quantitativas de desempenho. Todos esses elementos corroboram para fundar valores que contribuem para produzir dinâmicas de trabalho em que a cultura da urgência é banalizada, deixando de ser uma possibilidade, para se enquadrar como meio de exercício e rotina profissional, inserida como elemento relevante.

Laval problematiza a temática da busca da eficácia nas escolas, denominando como um “culto da eficácia”. Nas palavras do autor: “A eficácia não tem a evidência que se crê. Ela é uma construção social, fruto de opiniões pedagógicas, de ideologias, de relações de força; É hoje em dia uma lógica econômica que determina o modo como se entende o sentido da eficácia” (2004, p. 210; 211). Para ele, a eficácia é considerada um valor adjunto à “democratização”, quando se discute a modernização das escolas. Na concepção imposta, a eficácia deve ser medida, avaliada, padronizada pelos docentes, através de testes e comparações de resultados, criando uma burocratização da pedagogia. Laval nos descreve esse processo da seguinte forma:

A concepção da eficácia que se impôs progressivamente na educação, como foi visto para o caso americano, considera que a eficácia é sempre mensurável, que ela pode ser relacionada a dispositivos, a métodos e técnicas inteiramente definidas, padronizadas e reprodutíveis em grande escala, com a condição, todavia, de uma ‘formação’, de uma ‘profissionalização’, de uma ‘avaliação’ e de um controle dos agentes de execução, no caso os professores. Essa concepção supõe, igualmente, a construção de aparelhos de medida, de teste e de comparação dos resultados da atividade pedagógica. Em outros termos, ela é inseparável de uma burocratização da pedagogia (LAVAL, 2004, p. 207).

Nas universidades federais observamos o movimento de contínua exigência de manutenção de uma eficácia baseada em um produtivismo acadêmico, sobre o qual são balizadas metas que não seguem um tempo cronológico para sua realização, mas sim um quantitativo numérico a ser atingido, baseado em uma intelectualidade técnica, em detrimento do interesse das ciências e humanidades. Neste movimento, o objetivo é a crescente produção

de artigos em revistas com notas reconhecidas; inscrição, competição e seleção de projetos nos órgãos de fomento, para que possam contar com financiamentos, visto que as universidades têm seus recursos para essas áreas cada vez mais enxutos e restritos; entre outros.

Nesse processo, se tem constituído um novo sistema de “metas” de produção e publicação de artigos em revistas acadêmicas gera entre os servidores docentes uma competitividade pelo número de publicações; visto que, disso depende a aceitação e o financiamento de linhas de pesquisa e estudo nos órgãos de fomento, além de ganhos salariais.

Segundo Sguissardi e Silva Júnior (2018), a exigência do produtivismo acadêmico, avaliado quantitativamente através da publicação de artigos científicos em revistas com notas elevadas e reconhecidas internacionalmente conduz muitos docentes a utilizar estratégias para apresentar um número grande de publicações. Como exemplo dessas estratégias, os autores citam a alteração do formato de teses e dissertações em um compilado de artigos científicos, que são publicados contendo a coautoria do orientador, o que garante aos docentes (que se utilizam dessas práticas), um quantitativo maior de publicações, por contarem com os trabalhos produzidos pelos seus orientandos. Nas palavras dos autores, portanto:

[...] redesenhando as dissertações e teses de doutorado e livre-docência, que passam a se constituir de um conjunto de artigos, seguindo um eixo teórico que dos que a defendem. Nos dois primeiros casos, os artigos são publicados e o orientador também se torna autor. O orientando em início de carreira e já imbuído do espírito do *produtivismo acadêmico* vê-se lisonjeado em publicar juntamente com o seu orientador. Desta forma, os professores pesquisadores têm sua produtividade colocada em altos números/padrões [...]” (p. 229, grifo dos autores).

Sguissardi e Silva Júnior (2018) ainda chamam atenção para a exigência de que as pesquisas em todas as áreas contem com “[...] abordagens distintas, porém articuladas, mas que cada intelectual participante da pesquisa conheça o seu processo e os resultados dessa investigação [...]” (p. 239). Essa exigência de interface entre as áreas do conhecimento somado ao produtivismo acadêmico, gera problemas graves em relação à autoria, com a inserção de coautores nos artigos, que não necessariamente tenham participado da pesquisa, uma vez que “[...] o *produtivismo acadêmico* leva à “coautoria amigável”, e professores com seus currículos inchados para que seus programas e eles mesmos sejam passíveis de uma boa avaliação.” (p. 239). Ou, ainda, uma divisão do artigo em partes em que cada um realiza um item e apenas juntem ao final as partes correspondentes, sem inter-relação do conhecimento científico e construção coletiva. Assim, “[...] O resultado e o processo são divididos como o são no processo de trabalho na fábrica. [...]” (p. 239). Dessa forma, essa imposição de “[...]”

publicação compulsória de artigos em coautoria revela mais uma face perversa desta ideologia produtivista que permeia atualmente a universidade” (p. 238).

Ainda corroborando com o debate sobre o produtivismo e o estabelecimento de metas, encontramos, com base em alguns autores que se dedicam a estudar os processos de avaliação das políticas sociais, baldrames de apoio para analisar em que contextos, sociopolítico e econômico, tais pressupostos avaliativos foram cunhados; e servindo às quais interesses na arena da luta de classes – tanto no que se refere ao trabalho desenvolvido nas políticas, no âmbito do Estado, quanto à avaliação das próprias políticas sociais.

É possível entender, a partir do esforço analítico de Souza (2009), que no período de surgimento da ofensiva neoliberal do capital no Brasil, veio à tona o movimento de avaliação das políticas, “enquanto uma das estratégias técnicas de enfrentamento da crise fiscal e do *deficit* público que limitaram o financiamento dos programas sociais”. (OLIVEIRA; HADDAD apud SOUZA, 2009, p. 19). Na mesma linha de pensamento, Barbosa (2003), em seu estudo sobre a avaliação das políticas sociais, aponta que as principais medidas e práticas de gestão e administração governamentais surgem na década de 1990, no bojo da “reforma” administrativa do Estado e com projetos de monitoramento e avaliação das políticas públicas.

Em Souza, o aparecimento da avaliação das políticas atrelado à ofensiva neoliberal, visava sobrepor a razão técnica, de forma que esta servisse à despolitização das questões e exacerbação do pragmatismo, através de uma concepção imediatista dos processos em curso. Estando essa concepção pautada em um discurso governamental meritocrático, que reiterava “[...] o oligarquismo característico da tradição sociopolítica brasileira [...]” (SOUZA, 2009, p. 19). Também sobre essa mesma temática e seguindo a linha de raciocínio teórico apresentado, Barbosa afirma que com a avaliação dos programas sociais sendo impugnada sem distinção, se reitera “[...] com o tecnicismo, traços de autoritarismo da sociedade brasileira por mediação da ‘meritocracia’[...]” (BARBOSA, 2003).

As avaliações das políticas sociais eram consideradas como uma das estratégias técnicas governamentais para fazer frente a crise fiscal e ao *déficit* público, servindo assim, ao discurso de melhor aproveitamento e gerenciamento dessas políticas. Todavia, essas avaliações encerravam, em seu interior, os objetivos da contrarreforma do Estado e da reestruturação produtiva do capitalismo, através de indicações de redução da responsabilidade estatal, através da descentralização, focalização e privatização (BARBOSA, 2003).

Barbosa (2003) analisa que essas práticas de avaliação desqualificam as políticas sociais em seu aspecto político, as transmutando em meras áreas de medição técnica da realidade, ou seja, se desclassificando e despolitizando o debate a fim de resguardar as

políticas sociais a uma esfera tecnicista. Neste movimento, os direitos sociais perdem seu aspecto de disputa entre projetos políticos distintos e enfrentamento das desigualdades sociais e da exploração capitalista, sendo ao invés, auferidos tecnicamente, como se a questão se resumisse aos focos estratégicos de intervenção e atenção pública. Para tanto, então, a avaliação de políticas sociais adentra “[...] as práticas governamentais reforçando o tecnicismo e despublicizando as ações avaliadas, o que subsidia o processo de despolitização, em si empecilho a dinamização da esfera pública [...]” (BARBOSA, 2003).

Com isso, se pretendem nivelar as ações do Estado às atividades/ações que se desenvolvem no mercado, sem distinções entre essas duas esferas. De forma que se pressupõe a instauração de procedimentos técnicos e normativos de gerência em qualquer prática social, sem nenhuma especificação. Assim, se empobrece e se simplifica a avaliação, a reduzindo à esfera da técnica e de procedimentos normativos, como se esta pudesse ser assim reproduzida em esferas distintas, ao se seguir um manual. Ainda, não se vislumbra a importância da avaliação crítica institucional, por exemplo; e esvazia-se a discussão política desse processo (BARBOSA, 2003).

Ainda segundo a autora, em países como o Brasil, pode-se perceber que esse tipo de avaliação “tecnoburocrática” ganha uma importância que se refere à legitimação da acumulação e dominação, uma vez que não se consolidou um movimento democrático de participação e incorporação das classes trabalhadoras às esferas políticas de decisão.

Ao se estabelecer o foco sobre as competências profissionais, as técnicas e a implantação de programas pontuais, como se referisse apenas às questões governamentais de gestão e tecnologia; além de se agigantar essas questões gerenciais, se desvincula de uma discussão de contexto ampliado, que considere a economia nacional e internacional, por exemplo. Destarte, não se vislumbra o debate público sobre os direitos sociais, enquanto uma construção coletiva, de controle social, em campo de debates, conflitos e deliberação política, essenciais nesse movimento. Dessa forma, em contrapartida, em “[...] grosso modo, as participações são para aceitação; a tradição é a de governos impermeáveis a partilha de poder e negociação de interesses[...]” (BARBOSA, 2003).

Com base em Barbosa (2003), analisamos que não basta levantar aspectos tecnocráticos, sobre o financiamento, a burocracia estatal, o planejamento das ações, a avaliação do trabalho docente nas universidades, uma vez que é preciso também considerar que esta, enquanto uma instituição pública, tem sofrido um processo de privatização, como forma de dar respostas à acumulação acelerada do capital.

Dá a imprescindível necessidade de se problematizar a universidade a partir de processos histórico-sociais, da forma de organização e atendimento aos interesses do capital na educação superior, visto que a base que sustenta a desigualdade social e as expressões da “questão social” não está em explicações gerenciais e avaliativas das políticas sociais, mas no modo de produção da riqueza e apropriação desta riqueza produzida pelos trabalhadores, na sociedade capitalista (BARBOSA, 2003).

O tratamento analítico da técnica, como fenômeno sócio-histórico, passa por compreender a técnica de avaliação como expressão de uma totalidade social, de suas possibilidades e limites. Em outros termos: as políticas sociais (e sua avaliação) não se autonomizam dos contextos históricos em que se realizam. Associadamente à oferta de serviços via fundo público, difunde-se concepções de democracia e de partilha de poder e riqueza; o que se faz reacendendo na experiência mesmo a tradição sóciohistórica (BARBOSA, 2003).

Com base nessas colocações, problematizamos que o Estado se utiliza de estratégias empresariais e discursos regulatórios que visam acelerar a formação universitária e controlar o trabalho docente por meio de avaliações, que retiram a autonomia relativa do servidor docente sobre seu trabalho. Esta forma de gestão da força de trabalho passa a ser implementada nas universidades, seguindo preceitos que interferem e direcionam a política de educação, implementando projetos que representam os objetivos das classes dominantes, internalizando a ideologia capitalista nas universidades e na forma de fazer ciência e pesquisa.

Dessa feita, ensejamos analisar e destacar, até que ponto, tais características, do setor de serviços e do setor produtivo, cada vez mais adentram os serviços públicos, como as discussões sobre trabalho intelectual e trabalho manual e sua conversão em poder de domínio do capital sobre o trabalho (LARA, 2011).

Agregando elementos a esse debate, recorreremos a Raichelis (2018) que, baseando-se em Dardot e Laval, adverte que se tem incorporado no Estado a “ideologia do gerencialismo”, em que elementos da razão instrumental, de qualidade e produtividade pré-estabelecidas visam ser alcançadas, em detrimento de conteúdos criativos do trabalho, reflexivos e da razão crítica.

Nesse contexto, as tendências de empresariamento adentram o serviço público, visando a reificação tecnicista e promovendo a alienação dos sujeitos, que não podem mais se reconhecer no trabalho realizado e nos efeitos sociais deste. Em outras palavras, a cultura do gerencialismo congrega formas de gestão e controle das atividades de trabalho advindos do setor privado, que adentra o serviço público.

Entendendo tais transformações, e seguindo o ponto de vista de Mancebo e Rocha (2002), como expressões de um processo de mudança do trabalho docente nas universidades, destacamos que com o advento do modelo gerencial, houve uma demarcação das avaliações sobre o trabalho docente nas universidades, tendo como base a competição; e como fundamento, o mérito e a competência. Ainda, este movimento se estabeleceu sobre a flexibilização dos mercados educacionais, em cujo delineamento, cabe somente a alguns poucos e seletos servidores docentes e instituições, deter a titulação de formação de qualidade. Assim, a partir da avaliação do trabalho docente, que é mensurada através das tecnologias e inteligências artificiais, são comparados os desempenhos individuais de cada docente, permitindo que se saiba a colocação estatística no *ranking* geral, o que acentua a competição entre os pares e as instituições.

Segundo Dardot e Laval (2016) e Laval (2004), essa competição não agrega ganhos às escolas (acrescentamos também universidades); pelo contrário, a concorrência conduz a uma segregação escolar generalizada e sistemática, e leva a uma queda do nível de educação no conjunto da população escolar, com o aumento de desigualdades entre os sujeitos.

Laval (2004), ao pensar a lógica gerencial da educação, examina de que forma no capitalismo neoliberal, a escola passa a ser uma instância inserida na ordem econômica competitiva de capitais internacionais. Além de voltada à formação de “capital humano”, em que os conhecimentos passam a ser considerados como um bem com valor econômico, ou seja, sendo passíveis de valorização econômica. Essa transposição da lógica empresarial para a gestão da escola neoliberal ocorre nos países através das contrarreformas liberais, que repassam às escolas uma padronização dos métodos e dos conteúdos que adaptam a escola ao capitalismo neoliberal.

Para Laval (2020), tanto a escola, quanto a universidade interessam ao neoliberalismo, pois, são locais que permitem a formação de um certo tipo de subjetividade, de “capital humano”, que se adéqua ao sistema produtivo calcado em uma concorrência generalizada.

Ainda, cabe destacar que esse gerencialismo se assenta na privatização, flexibilização e terceirização, imposto desde os anos 1990, com o advento do neoliberalismo no Brasil. Cujo contexto conjuntural se associa com o movimento amplo de mundialização do capital e contrarreforma do Estado – que o estabelece como meio de garantia da reprodução e manutenção do modo de produção capitalista nos países, principalmente através do seu fortalecimento institucional enquanto esfera mercantil e privada.

Vamos, então, avançar nessa perspectiva para uma melhor compreensão dessa tendência no capitalismo neoliberal. Ao tratar dessas conexões, encontramos um importante indicativo para compreender melhor que a ideologia neoliberal – que afirma que cabe ao indivíduo se compreender e agir como um capital, uma empresa – encerra pressupostos, que podemos chamar de “neoliberalizantes”, que vêm afetando o trabalho docente nas universidades. Ademais, a implantação de uma gestão burocrática e gerencial dos recursos institucionais, a requisição de um produtivismo acadêmico e de um trabalho intensificado permanecem vigentes a partir da implantação do REUNI, impactando o trabalho docente. Diante de tal conjuntura, refletimos que é importante repensar sobre o cotidiano em que se realiza e desenvolve o trabalho coletivo na universidade, a fim de vislumbrar novos mecanismos de resistência. Sobre tal temática e na esteira dessas indicações, pretendemos continuar debatendo e avançar nessas discussões, no capítulo seguinte.

3 MUDANÇAS NAS RELAÇÕES E NOS PROCESSOS DE TRABALHO COLETIVO NO SETOR DOS SERVIÇOS E AS REQUISIÇÕES AO TRABALHO DOCENTE NAS UNIVERSIDADES

Pretendemos discutir em linhas breves, mas não menos comprometidas, alguns elementos que consideramos fundamentais, sobre o significado que as universidades adquirem no capitalismo monopolista, enquanto espaço de disputas e conflitos do capital e do trabalho, na formação de novas sociabilidades e conservação de antigas – sejam elas conservadoras burguesas ou revolucionárias trabalhistas. Nesse movimento, as contradições presentes no trabalho docente das universidades federais, não se encerrassem em si mesmas, tampouco em seus limites e possibilidades, mas transcendem as fronteiras das universidades e se referem às contradições inerentes à sociedade capitalista, em uma dinâmica em que, através do trabalho imaterial presente nas universidades – como o trabalho docente – se constrói as bases para a reprodução do capital em sua forma material. Daí a importância de se compreender a função social das universidades nessa sociedade, em que a busca contínua de superlucros no setor monopolista, com aumento da taxa de mais-valia, é a mola motriz desse modo de produção.

Por esta razão, nos parece fundamental essa discussão, sobre as formas de organização do modo de produção capitalista, que desencadeiam consequências econômicas e sociais e tendem a um crescente controle do trabalho intelectual, com o objetivo de subjugar o trabalho, a ciência, a pesquisa e seus resultados, aos interesses do capital. Tal movimento nos demonstra que o capital adentra e penetra todas as áreas da vida social, inclusive a política de educação, convertendo em mercadoria, todas as relações sociais.

3.1 Trabalho no setor de serviços: reexaminando a categoria de processo de trabalho coletivo e o trabalho docente na universidade

Ao estudarmos o trabalho docente na universidade, inserido no setor de serviços, faz-se imprescindível levar em consideração a análise desse processo no contexto sócio-histórico, econômico e político da sociedade capitalista na atualidade. Considerando neste processo, as mudanças que têm se operado na fase dos monopólios, seja na esfera da produção de mercadorias, seja no setor de serviços (privados e públicos), com destaque para as alterações

nas relações e processos de trabalho e no crescimento da importância do setor de serviços e das políticas sociais para a reprodução do capital.

Seguindo a análise crítica de Marini (2012), entendemos que algumas políticas sociais, como a educação, ao possibilitarem a reprodução e qualificação da força de trabalho, necessárias à valorização do capital, não são improdutivas ao capital.

Marini (2012) traz elementos a esse debate que se referem a forma como o Estado realiza seus investimentos públicos, seja na esfera produtiva, seja na esfera improdutiva³⁰ (como a educação superior federal). Assim, o autor destaca que o Estado compõe uma das procedências para investimento na fase originária do ciclo do capital nas economias dependentes latino-americanas³¹. Não obstante, os investimentos públicos têm sua proveniência tanto de transferência direta de parte da mais-valia gerada na esfera produtiva – que vem por meio de impostos diretos e indiretos – quanto através do pagamento de impostos pelo trabalhador e daqueles que incidem sobre o trabalho. Outra forma de obter meios para investimento público é através da mais-valia gerada no próprio Estado, enquanto capitalista que explora a força de trabalho em suas empresas estatais.

[...] A importância do papel do Estado no ciclo do capital propriamente dito (e não em termos mais gerais da criação de condições para a valorização, caso em que esse papel é ainda mais amplo) é considerável, dada a capacidade que possui de transferir para si parte da mais-valia gerada pelo capital privado, a de produzir ele próprio mais-valia e, finalmente, a de captar parte do capital variável dos salários pagos à força de trabalho. Isso explica, de certo modo, o peso que o investimento público tem na economia dependente (MARINI, 2012, p. 24).

Vê-se, pois, que dentre os usos e gastos que o Estado faz, há os que são produtivos e aqueles que são improdutivos. Marini (2012) diferencia esses dois tipos de gastos estatais e ressalta que o Estado pode tanto investir diretamente na produção de mais-valia, quanto realizar transferências que beneficiem o capital privado, tornando-o mais rentável; como por exemplo, com a implantação de infraestrutura ou a isenção de impostos. Além do mais, alguns gastos podem ser apreciados como improdutivos para gerar mais-valia ao capital, entretanto não o são se consideramos que permitem a reprodução e qualificação da força de trabalho, imperiosos para a valorização do capital, tal como os gastos sociais (destacadamente a política

³⁰ Também considerando o capital dependente, Marini (2012) se propõe a desvendar o ciclo do capital, e para tal considera três fases que compõe o ciclo de reprodução e circulação do capital: circulação, acumulação e produção e segunda fase de circulação. O autor, da mesma forma que Fernandes (2009), concentra sua análise nos países latino-americanos de economia dependente, dentre eles o Brasil.

³¹ O autor ressalta que há três fontes de onde provém o dinheiro que alavanca o ciclo do capital, nessa primeira fase da circulação: o capital interno; o investimento público e o capital estrangeiro.

de educação, modalidade educação superior). Desse modo, para Marini (2012) os gastos restritamente improdutivos são aqueles referentes aos gastos estatais com sua respectiva burocracia, nas áreas: civil, policial e militar.

Em relação aos gastos sociais do Estado, consideramos que o preço por serviços do Estado estão inseridos (de forma escamoteada) nos falsos custos de produção. Os serviços estatais são pagos de forma indireta, enquanto adiantamento de capital, mas a aparência é de que sejam externos e sem vínculo com o capital. Entretanto, tal acidentalidade criada, não retira a relação desses serviços com o modo de produção capitalista.

Esse ordenamento do Estado, que visa cumprir sua função social, vai atingir um patamar demasiadamente específico na fase monopolista do capital, com o fomento de instituições, funcionários e intelectuais em razão do desenvolvimento do capital. Destarte, sob este prisma, é possível entender que essa fase dos monopólios se refere a um estágio que requer uma intervenção e uma autonomização do Estado, em virtude precisamente, do desenvolvimento das forças produtivas e da organização social da produção.

Sobre este balizamento, a própria diversificação e complexificação – próprias do processo produtivo – impõe a necessidade de uma complexificação das atividades e das ações desempenhadas pelas instituições que se localizam na esfera da reprodução social, como as universidades federais, na educação superior pública; e que tem no Estado uma instância privilegiada e central de regulação.

A característica intrínseca ao capitalismo – de busca incessante por mais lucro e aumento da mais-valia –, adjunta às crises cíclicas estruturais – que desencadeiam consequências econômicas e sociais – marcam a forma de reprodução metabólica do capital e tendem a um crescente controle do trabalho intelectual, com o objetivo último de subjugar o trabalho, a ciência, a pesquisa e os resultados decorrentes destas, aos interesses do capital. Nesse processo, o capital adentra e penetra todas as áreas da vida social, está no processo social, na vida em sociedade; e devido ao modo como opera e capta tudo a sua volta: relações, esferas sociais e políticas sociais (como a educação), tudo se transforma em mercadoria e as relações sociais passam a ser mercadológicas e mercantilizadas.

No que tange às universidades, observamos como essa lógica de mercadorização da educação superior se consolida e enraíza enquanto uma cultura institucionalizada e materializada através do: aligeiramento da formação; precarização; certificação em massa; não correspondente qualidade do ensino, e indissociável desenvolvimento da extensão e da pesquisa; tendência ao produtivismo acadêmico presente na pós-graduação; crescente

associação; e vinculação das universidades com as empresas e o setor produtivo, entre outros elementos que procuramos discutir nessa tese.

Como forma de consolidação, controle e condução dessas formas de reorganização que adentram as universidades, os órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq, materializam formas de avaliação e propostas mensurativas sobre a relevância das pesquisas que atendam ao crescimento econômico; estando calcados nestes aparatos conceituais de mercantilização da educação e conversão da universidade em prestadora de serviços ao setor produtivo, sendo regida pela lógica do mercado.

Além dessas questões aqui tratadas, a universidade ainda desempenha um importante papel para a sociedade do capital, formando para um tipo de trabalho intelectual; além de contribuir para a divisão social do trabalho e a separação entre o trabalho intelectual e o trabalho braçal – que no Brasil tem dimensões agigantadas. Nesse processo, considerando o capitalismo monopolista e sua dinâmica de acumulação, é latente considerar o quanto a ciência e a técnica se tornaram forças produtivas, com uma centralidade no trabalho intelectual, que na universidade encontra um lugar de destaque e primazia.

Sob esse prisma, compreendemos que nas relações sociais hegemônicas em que vivemos, ou seja, nas relações estabelecidas na sociedade capitalista às quais estamos submetidos, há uma subsunção crescente do trabalho intelectual docente da universidade à lógica da acumulação (lucro), com nítido enraizamento no contexto estatal; uma vez que, mesmo que o trabalho na esfera estatal não seja gerador de lucro, este contribui para a aceleração da rotação do capital.

Assim sendo, avaliamos que a lógica geral da organização do trabalho coletivo, voltada para a acumulação de capital, também se consolida nos serviços públicos das universidades e no trabalho docente. Posto que, em última instância, o trabalho docente nas universidades também contribui para a produção do valor, influenciando e promovendo o encurtamento do tempo de rotação do capital. Isso, porque, mesmo que um trabalho não produza valor, ele não deixa de se articular à sociedade capitalista. Sem dúvida, ele faz parte da engrenagem da realização da rotação do capital – ou como Mandel (1982, p. 270) denomina: “tempo de giro do capital” –, por isso, sendo útil e tendo um papel determinante no ciclo dessa rotação, ou seja, inerente ao modo de produção capitalista³².

³² Em relação ao processo de encurtamento da rotação do capital e influência no processo produtivo, Mandel (1982), nos agrega conhecimento ao ressaltar que as funções intermediárias, como dos setores de comércio, transporte e serviços em geral, são imprescindíveis à redução do tempo de rotação do capital, ao serem apossados pelo capital comercial e financeiro.

Por esta razão, Mandel (1982) traz uma importante contribuição ao nosso estudo, por enfatizar a importância que têm os serviços no capitalismo monopolista³³ – ou no termo utilizado pelo autor, no capitalismo tardio – para acelerar o tempo de rotação do capital ou “tempo de giro do capital”, e ainda, enquanto função intermediária para a expansão e crescimento da produção do capitalismo. Uma vez que, no capitalismo tardio, a ampliação das funções intermediárias para a realização do capital é fundamental.

Uma das características do capitalismo tardio, de acordo com Mandel (1982), é a “supercapitalização”, como capital excedente em busca de realização, ou seja, na busca do capitalismo por investir e penetrar os capitais excedentes gerados (mais-valia). Esses capitais excedentes serão investidos em áreas que não são consideradas produtivas por não produzirem mais-valia, sendo assim improdutivas; todavia também determinantes para sua consumação. A “supercapitalização” transcorre dos capitais que não são investidos produtivamente, mas se perfazem em um escoamento nessas novas áreas, como lócus de investimento, mesmo que não produzam mais-valia – o setor de serviços – mas que por sua vez, impulsionam a produção desta.

Os trabalhos improdutivos, que antes não estavam inseridos na dinâmica do capital, com a fase monopolista, são cooptados pela necessidade do capital em se expandir e penetrar outras esferas, devido ao excedente de capital acumulado que já não consegue se valorizar no setor produtivo (ALMEIDA, 1996).

A necessidade de valorização do capital e sua busca de aceleração, tem seu cerne no entendimento sobre a crise do capital, que tem características substanciais de uma crise complexa e medular que se arroja desde a década de 1970, e ocorre devido à dificuldade de encontrar *lócus* de expansão e valorização do capital, segundo Mandel (1982). Essa crise que o autor trata, portanto, não é pontual e historicamente determinada, antes, é uma crise que se apresenta intrinsecamente articulada à dificuldade de realização do capital, ou seja, do capital completar seu ciclo de realização. Advém daí a necessidade de aceleração da rotação do

³³ Observamos uma alternância de nomenclaturas entre os diversos autores que se ocupam de estudar esse período do capitalismo, mas que convergem nas suas características e particularidades. Braverman (1987) sinaliza isso quando se refere ao capitalismo monopolista, explicando porque sua escolha em relação a essa nomenclatura e não a outra: “os marxistas empregam diversos nomes para este novo estágio do capitalismo desde o seu aparecimento: *capitalismo financeiro*, *imperialismo*, *neocapitalismo*, *capitalismo recente*. Mas desde que se admitiu em geral que, como Lenin declarou em um dos seus estudos pioneiros do assunto, ‘a quintessência econômica do imperialismo é o capitalismo monopolista’, foi esta última expressão a que nos mostrou mais aceitável” (BRAVERMAN, 1987, p. 215, grifos do autor).

capital, que na fase monopólica e imperialista encontra sérias dificuldades para se valorizar, devido à expansão do capital mundial.

Nesse movimento aqui analisado, há no processo de centralização internacional do capital, uma centralização de caráter técnico da divisão do trabalho. Em relação a esse caráter, os serviços do Estado também ganham uma flexibilização, uma vez que a flexibilização que é observada no setor de produção, com a reestruturação produtiva, no modo de produzir, circular e vender as mercadorias internacionalmente, e de fragmentação do trabalho, também projeta um direcionamento de flexibilização no Estado³⁴. “A mecanização, a padronização, a super-especialização e a fragmentação do trabalho, que no passado determinam apenas o reino da produção de mercadorias na indústria propriamente dita, penetram agora todos os setores da vida social” (MANDEL, 1982, p. 271).

Em face desse cenário, o trabalho na esfera dos serviços tem sido marcado, nos últimos anos, por uma rotinização e separação de tarefas a serem executadas; o que problematizamos que também tem ocorrido com o trabalho docente, de forma análoga; uma vez que, o trabalho docente, ao se pautar cada vez mais pela lógica produtivista, alcance de metas, cumprimento dos critérios e regulamentos avaliativos estabelecidos pelos órgãos de fomento, pelas legislações e estabelecimentos legais – tanto pela dimensão temporal, quanto pelo aspecto técnico legal – apresenta, assim como o trabalho na esfera dos serviços, caracterizado por Braverman (1987), uma tendência à rotinização do trabalho intelectual, pautado em processos de trabalho que separam do trabalhador, o saber e o conhecimento.

Como expressão dessas medidas, consideramos que neste campo de intervenção, o servidor docente tem sido requisitado e chamado a atuar, enquanto trabalhador demandado dentro das novas formas de controle e organização dos processos de trabalho nos moldes gerenciais oriundos da esfera da produção, como bem analisado na obra de Braverman (1987), ao tratar da esfera dos serviços.

Braverman (1987) se debruça em seu estudo, sobre o processo de trabalho no setor de serviços, pautado numa comprometida vinculação com a teoria marxista. Analisa especificamente o trabalho nos escritórios, sua forma de organização e controle e evolução ao

³⁴ Sobre isso, destacamos que frequentemente essa racionalidade do setor privado tem adentrado o setor público, de serviços estatais, através de um modo de racionalização do trabalho, de lógica produtivista, implementação da terceirização, com a perda da isonomia, com a atuação de diversas categorias e vínculos na esfera pública. Tais medidas são adotadas, visto que essas áreas intermediárias, mesmo que não produzam mais-valia, ou seja, não sejam produtivas ao capital, ganham no capitalismo tardio uma importância tal para o desenvolvimento do modo de produção do capital, que elas passam a ser racionalizadas e sistematizadas de forma semelhante à racionalidade da produção do capital, ganhando assim um modo operante da produtividade do capital.

longo dos anos. Esse trabalho nos escritórios, na análise realizada pelo autor, deixa de ser um trabalho intelectual para se tornar um trabalho manual, com diversas especializações e divisões de atividades e trabalho, se assemelhando ao trabalho desenvolvido no interior das fábricas. Assim, se percebe uma aproximação cada vez maior entre o trabalho da esfera de produção de mercadorias, da fábrica, do trabalho no setor de serviços (BRAVERMAN, 1974 *apud* ALMEIDA, 1996).

As funções de gerência passam a ser, ela própria, uma especialização do trabalho. Assim sendo, tais atividades de controle e gerenciamento da força de trabalho que antes eram executadas dentro das fábricas pelos capitalistas, tornam-se uma especialização dentro da divisão social e técnica do trabalho, sendo executadas agora por trabalhadores fora das fábricas, mas diretamente a elas vinculadas (BRAVERMAN, 1987).

O autor ainda apreende a divisão do trabalho como um processo importante ao controle e adequação do trabalhador às relações sociais que são estabelecidas na sociedade capitalista, para a reprodução deste modo de produção social. À vista disso, a gerência organizacional ganha preponderância na sua investigação, pela capacidade de exercer controle sobre a força de trabalho a favor dos interesses do capital (BRAVERMAN, 1974 *apud* ALMEIDA, 1996).

Pesquisando Costa (2010), constatamos que segundo a autora, a racionalidade da esfera da produção adentra a prestação de serviços, como forma de vinculação e suporte aos interesses das indústrias mais diversas, que se articulam com estes serviços.

A partir das reflexões trazidas por Braverman (1987), pretendemos ainda entender como a expansão do setor de serviços vai subordinando a prestação dos serviços a uma lógica da esfera da produção, de controle e administração do trabalho em uma formulação e prática em que separa a concepção, da execução do trabalho. Esse movimento, que sobressai no capitalismo monopolista, amplia a divisão do trabalho produtivo (industrial/empresarial) para outras áreas/esferas, como o setor de serviços e a esfera do Estado; e ainda, outras formas de trabalho, que não apenas o trabalho produtivo, mas também o trabalho improdutivo. Essa estratificação do capital diz respeito, ainda, a função gestora do trabalho que passa a ser realizada não mais pelo capitalista, passando ao campo organizacional e criando uma nova divisão do trabalho produtivo no campo da gestão.

Toda essa discussão é relevante para se refletir sobre os impactos sobre a luta de classes, uma vez que esse processo não encerra apenas uma questão técnica, mas diz muito sobre a dimensão política do trabalho. Os impactos sobre as classes trabalhadoras vão além da esfera da produção de mercadorias ou serviços, pois geram uma degradação do trabalhador,

que para Braverman (1987), ocorre pela separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Visto que, o trabalho não é apenas intensificado e explorado de forma mais exacerbada; ele também retira a dimensão intelectual e autônoma do trabalhador.

A divisão técnica do trabalho acentua a destituição do trabalhador do seu trabalho. E esse processo que antes ocorria, sobretudo na esfera da produção, em que a separação entre a concepção e execução do trabalho se dava no interior da fábrica, cada vez mais adentra outras esferas de trabalho, como o setor dos serviços. Sendo ainda essa execução cada vez mais fragmentada e parcelada em tarefas simples e rotineiras.

Braverman (1987), ao se referir aos processos de trabalho que se apresentam no capitalismo na fase monopolista, explicita que estes tendem a ampliar a tendência da divisão técnica do trabalho para além da indústria e da fábrica, ocorrendo em diversos setores dos serviços, sejam eles de natureza pública ou privada, e, sobretudo na esfera das políticas sociais, como a política de educação, em que os docentes atuam.

Em outras palavras, esse processo impacta duplamente a luta de classes, uma vez que aprofunda a separação entre concepção e execução do trabalho, sendo um processo que se expressa tecnicamente; mas vai além dessa dimensão, atravessando também a dimensão política³⁵. E ainda impacta as classes trabalhadoras por ser um processo de degradação do trabalho, por aumentar o poder de controle do gestor do trabalho e dominação do conhecimento e do saber. Também apresentando impactos na esfera da reprodução social e na política educacional; com a exigência por um lado, de especializações cada vez mais técnicas para desempenhar certas funções próprias e particularistas, e por outro lado, de uma massa de trabalhadores com conhecimentos simples para atuar nos trabalhos mais elementares.

A divisão técnica do trabalho se aprofunda, gerando uma articulação orgânica com a esfera da produção e criando uma especialização cada vez maior do trabalho, na fase dos monopólios, seja na esfera da produção, seja dos serviços, incluindo as ações estatais e dos serviços sociais.

Na fase monopolista do capital, os serviços crescem e ganham uma dimensão antes não existente. Ainda, suas funções no processo de acumulação capitalista também se alteram, ganhando importância e servindo ao capital de forma imprescindível. Desse modo, a acumulação capitalista cada vez mais se gesta pela combinação das funções da esfera da produção à do setor de serviços, em um processo de reprodução do capital em geral (COSTA,

³⁵ Notas de aula da disciplina “Trabalho, Relações Sociais e Serviço Social”, do Curso de Pós-graduação em Serviço Social, nível Mestrado, da Faculdade de Serviço Social da UERJ, prof. Ney Luiz Teixeira de Almeida. UERJ, 2015/2.

2010). A divisão social e técnica do trabalho entre o setor de serviços e a esfera da produção se aproximam cada vez mais; e as diferenças entre estas esferas diminuem. Trata-se de um contexto – nos termos de análise do trabalho no setor de serviços e na esfera da produção – de uma integração cada vez maior no trabalho coletivo (COSTA, 2010).

Buscamos aqui avançar no conhecimento de como os processos de trabalho na esfera dos serviços sociais públicos – mesmo não sendo serviços privados – se subordinam à lógica da produção de mercadorias. Sobre essa problematização, Costa (2010) nos concede importante contribuição por considerar que o setor de serviços na fase atual do capitalismo – com o advento da reestruturação produtiva e a globalização da economia – tem se constituído em “parte da dinâmica de acumulação” do capital, sofrendo modificações conforme a necessidade do sistema capitalista. Sendo incluídos neste conjunto, os equipamentos e “[...] mecanismos necessários à reprodução da força de trabalho” (COSTA, 2010, p. 98).

Conforme Costa (2010), as transformações vividas na esfera da produção são precursoras de mudanças na maneira de organização e composição do trabalho assalariado dos serviços, o que leva a uma nova composição do trabalhador coletivo, com outras formas de cooperação – formas novas até então não percebidas nessa esfera.

A autora se baseia em Mandel (1980)³⁶ para explicar que a expansão mercantil dos serviços, que se referem à esfera da reprodução social, como: saúde, educação, previdência – que são de consumo coletivo – têm relação direta com a expansão do processo de acumulação. Diante disso, a expansão do consumo desses bens coletivos movimenta o mercado de oferta dos serviços. Sendo assim, esses são “[...] indispensáveis ao processo de reprodução da força de trabalho e do próprio capital” (COSTA, 2010, p. 106). Uma vez que, o capital penetra e atravessa todos os setores da vida social e os serviços representam uma forma de industrialização da reprodução, já que os bens coletivos se metamorfoseiam “[...] em objeto de consumo mercantil, vinculado à produtividade do trabalho e ao tempo de trabalho socialmente necessário [...]” (COSTA, 2010, p. 109).

Outro aspecto importante do trabalho coletivo no setor de serviços, que vai se expressar no trabalho docente, é a expropriação do controle sobre o processo e as relações de trabalho. Os trabalhadores, paulatinamente, a medida que o modo de produção capitalista subsume o trabalho, são expropriados desse controle; desencadeando a partir dessa análise, uma importante discussão sobre a relativa autonomia do trabalho docente na universidade, e

³⁶ MANDEL, E. Capitalismo tardio. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

do agir coletivo autônomo sobre o trabalho, em relação ao controle exercido pela gestão interna e externa às universidades.

Essa forma de subsunção do trabalho docente também se apresenta nas formas e critérios mercantis do trabalho, em um aumento da intensificação, flexibilização, reorganização do trabalho, ampliação da jornada, precarização das condições de trabalho, entre outros.

Assim, as reflexões até aqui realizadas, nos trazem elementos relevantes para pensarmos o trabalho docente no setor de serviços, na esfera do Estado, em uma universidade pública, enquanto um trabalho improdutivo. Considerando que uma abordagem histórica e totalitária do trabalho revela que ao se pensar um tipo de trabalho, como o trabalho improdutivo, deve-se considerar um contexto de trabalho coletivo.

Acreditamos que refletir sobre a diferenciação entre o trabalho produtivo e o improdutivo é relevante, uma vez que, para Marx, o elemento fundante do capital é a produção de mais-valia, que ocorre no processo de produção, através do trabalho produtivo, ou seja, que produz o excedente do trabalho não pago ao trabalhador, que é apropriado pelo capitalista.

Destarte, analisar e pensar sobre o trabalho que produz mais-valia, é inerente ao processo de construção do conhecimento sobre o trabalho que não a produz, qual seja, o trabalho improdutivo – sobre o qual, nos propomos a analisar brevemente – visto que o trabalho no setor de serviços e da reprodução, como é o trabalho na universidade pública, muitas vezes é um tipo de trabalho improdutivo. E, dentro deste leque que se abre no setor de serviços e da reprodução social, procuramos compreender as particularidades do trabalho docente.

O fato de um trabalho ser improdutivo de forma alguma significa que este seja secundário ou sem importância ao capital, apenas que ele não é produtivo ao capital por não produzir mais-valia. Entretanto, seu papel é integrado à engrenagem do modo de produção e relações sociais do capital, sendo funcional e fundamental por dar ao capital ocioso uma forma de aplicabilidade, um locus para sua realização e investimento; por exemplo, no setor de serviços, e evitando, ou, pelo menos, postergando que ocorra uma crise estrutural do capital, que venha abalar as suas bases fundamentais.

Marx (2004b) ressalta que um trabalho, de mesma característica substancial, pode ser tanto produtivo quanto improdutivo, a depender se serve ou não para a valorização do capital. Assim, não é possível diferenciar um trabalho produtivo de um trabalho improdutivo apenas pelo seu “conteúdo material”. Sob esse entendimento, o trabalhador docente ao atuar em uma

universidade pública federal, se constitui em um trabalhador improdutivo, visto que este não gera mais-valia (mesmo que seja funcional ao capital, para a realização do seu ciclo de rotação/efetivação). Já um docente que atua em uma universidade privada, é um trabalhador produtivo, que tem sua função intelectual utilizada e explorada, produzindo mais-valia no processo de produção capitalista³⁷.

Marx (2004b) nos revela, além disso, que o trabalho improdutivo é funcional e importante para que o capital possa se realizar e cumprir seu ciclo de efetivação. Sendo assim, um trabalho pode não produzir valor, por ser um trabalho improdutivo, mas ele sempre se articula à sociedade capitalista. Em outras palavras, o trabalhador improdutivo mesmo não participando da produção de valor, está inserido no processo capitalista de produção, uma vez que não há nenhuma esfera que esteja fora deste processo. Portanto, ele cumpre funções nas relações sociais.

A opção pela discussão e demarcação sobre o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo para apreender e refletir sobre as esferas e os trabalhadores que produzem a riqueza e o excedente do capital não pago e expropriado por um grupo privado; e os trabalhadores que não produzem essa riqueza, a mais-valia, e por isso são chamados de improdutivos, mas que também fazem parte desse processo geral de reprodução do capital; parte, no presente estudo, do reconhecimento da necessidade de conjecturar os elementos que tem delineado o desenvolvimento do capitalismo no tempo histórico de modernizações capitalistas contemporâneas e necessidade de aceleração para completude do tempo necessário para a mais-valia se realizar. Também diante de um capitalismo que gera mais excedentes do que pode consumir e por isso necessita cada vez mais do setor de serviços, do trabalho improdutivo e da ação do Estado, sob o risco de não se sustentar e ocorrer em uma crise estrutural da qual não possa se desvencilhar.

Assim sendo, o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo, tal como apreendemos a partir de Marx, continua com o entendimento que os diferencia; mas no capitalismo monopolista vemos uma aproximação no que se refere a sua organização e estruturação. À vista disso, o trabalho improdutivo tende a ser composto, controlado, gerenciado da mesma forma que o trabalho produtivo – aquele da esfera da produção, que gera mais-valia (ALMEIDA, 1996).

³⁷ Marx (2004b) nos afirma que dentre os trabalhadores produtivos encontra-se uma infinidade de categorias e funções, visto que o que determina e caracteriza o trabalhador produtivo não é sua função manual ou intelectual, por exemplo, mas sim a produção de mais-valia no processo de produção capitalista. Considerando, assim, esses trabalhadores produtivos enquanto um trabalhador coletivo, “[...] explorados pelo capital e subordinados em geral a seu processo de valorização e de produção [...]” (MARX, 2004b, p. 227).

Dessa forma, refletir sobre o trabalho no setor de serviços nos faz considerar que o produto desse trabalho não gera uma mercadoria tangível. Não pode, portanto, ser esse trabalho materializado em um produto ou bem que contenha trabalho social materializado. Antes, são os efeitos desse trabalho que se transformarão em mercadorias. Entretanto, isso não quer dizer que os serviços não possam servir ao modo de produção, sendo vendido pelo capitalista no mercado. Uma vez que isso ocorre quando os efeitos úteis dos serviços são mercantilizados (NOGUEIRA, 1990; BRAVERMAN, 1987 apud COSTA, 2010).

Cabe ainda ressaltar que a relação que é estabelecida no setor de serviços, entre os trabalhadores e os usuários atendidos, é uma dinâmica recíproca e real, que se processa durante a realização do trabalho, uma vez que os usuários dos serviços – as classes trabalhadoras – participam enquanto “[...] sujeito ativo do processo de trabalho na medida em que dele dependem as informações e o conjunto das iniciativas que lhes permite enfrentar a situação e/ou condição para as quais o serviço se destina [...]” (MERHY, 1997, p. 132 apud COSTA, 2010).

Recorrendo aos autores Barbosa, Cardoso e Almeida, cabe destacar que para eles, o trabalho que se realiza como serviço é consumido “[...] tal como produzido, pois o processo de trabalho faz coincidir, no tempo e no espaço, produção e consumo [...]” (1998, p. 120)

Essa prerrogativa e particularidade, que é característica do setor dos serviços, confere ao trabalhador que atua nesta esfera, como o servidor docente na universidade pública, uma relativa autonomia, uma direção impregnada ao trabalho que realiza. Nas palavras de Barbosa, Cardoso e Almeida (1998, p. 117), a autonomia relativa se define por “[...] uma concessão legal de natureza tanto científica quanto político-social”.

Essas apreciações e reflexões nos remetem a considerar que o servidor docente na universidade federal, enquanto um trabalhador do setor dos serviços, em seu trabalho, gera no ato do desenvolvimento deste, algo que não pode ser destituído do trabalhador, pela própria característica do seu trabalho. Todavia, Braverman (1987) nos mostra que a sociedade capitalista cria em suas relações sociais e de trabalho condições e formas de apropriação do conhecimento, do saber intelectual sobre o trabalho a fim de separá-los do trabalhador. Essa separação tende a um maior controle sobre a organização e estrutura do trabalho desenvolvido, especializações e divisões técnicas do trabalho, e em última instância, a diminuição de postos de trabalho pelo incremento de tecnologias e sistemas informacionais.

Apesar do servidor docente na universidade federal se constituir em um trabalhador destituído dos meios e instrumentos de produção do seu trabalho (e por isso necessite vender

sua força de trabalho no mercado em troca de um salário, sendo um trabalhador assalariado), a inserção profissional no campo na esfera dos serviços e da reprodução social confere uma prerrogativa e característica ao seu trabalho, própria dos trabalhadores do setor dos serviços. Essa característica se refere ao fato de que o que é produzido pelo trabalhador do setor de serviços é feito enquanto este desenvolve seu trabalho, ou seja, o próprio ato de trabalhar também o é de produzir seu produto – um serviço. Ainda, os discentes da universidade, só usufruem este produto no momento em que ele é ofertado, ou seja, para ter acesso à ministração de uma aula, por exemplo, os discentes têm acesso a este serviço através da mediação do trabalho do docente, durante a ministração da disciplina em sala de aula.

Essas considerações nos implicam em relevante contribuição para pensar o trabalho do servidor docente na universidade federal, no setor de serviços, na esfera do Estado, enquanto um trabalho improdutivo, que no mesmo espaço temporal em que é produzido/realizado, também é consumido enquanto valor de uso, pelos discentes que recebem/interagem/atuam na ação do trabalho realizado. Todavia, que continuamente também sofre influências e ingerências de maior controle e gerenciamento do trabalho, enquanto uma especialização dentro da divisão social e técnica do trabalho, cujas ações, atividades, e requisições são paulatinamente determinadas pelas gerências e administração das políticas e serviços sociais em que se insere na universidade.

Nesse contexto, a característica de assalariamento acarreta ao servidor docente, enquanto trabalhador, uma atuação profissional controlada e cada vez mais regulada por pressupostos de produtividade que causam um processo de intensificação do trabalho e que são requisitados a partir das competências docentes.

O aspecto do assalariamento se constitui em um elemento fundamental de alicerce do trabalho no modo de produção capitalista, que ocorre pela tendência à generalização do trabalho assalariado, enquanto um processo próprio desse modo de produção. Dessa forma, cabe enfatizar que os docentes, enquanto parte das classes trabalhadoras, são expropriados dos meios de produção e, portanto, assalariados, o que lhes confere determinados sentidos acerca do trabalho³⁸.

³⁸ Colocar em debate o trabalho improdutivo implica em verificar que Marx (2004b) explica que um trabalho pode também ser consumido de forma improdutivo pelo capital. Isso ocorre quando, o trabalhador ao vender sua força de trabalho e trocá-la por um salário, caracterizando-se assim também como um trabalhador assalariado, tem seu trabalho usado para a geração de mais-valia, pois, este é o meio de valorização do capital. Dessa forma, esse trabalho improdutivo não se converte em fator de capital. Enquanto que no caso do trabalhador produtivo, sua força de trabalho é consumida enquanto “trabalho que gera valores de troca” (MARX, 2004b, p. 228).

E ao sustentar essa afirmação, incorre a asseveração de que o trabalho improdutivo é considerado assim, pois, não produz mais-valia. Todavia, o trabalhador que está nessa esfera, trabalhador improdutivo, é trabalhador

Nesta esfera, cabe mais uma vez enfatizar que nossa formulação crítica concebe o servidor federal docente como parte constituinte e pertencente às classes trabalhadoras e subjugado à mesma “nova morfologia do trabalho”³⁹ que tem se configurado na contemporaneidade no Brasil e demais países, no modo de produção capitalista global.

Esse esforço de entendimento sobre a particularidade do trabalho docente, procura entender as mudanças no processo de trabalho, que se processam como uma nova “morfologia do trabalho” no setor dos serviços. E, nesse movimento, também compreender e assimilar semelhanças, lançando luz sobre as características que o servidor docente encerra nessa dinâmica, enquanto trabalhador assalariado do setor de serviços, submetido às mesmas mudanças que os demais trabalhadores. Contudo, cabe enfatizar que, em nosso entendimento não pretendemos enquadrar uma presunção, determinada *a priori*, de que os determinantes da atual “morfologia do trabalho” ocorridos no setor de serviços constituam um modelo universal, que necessariamente se reproduzem em qualquer trabalho desse setor.

Dessa forma, ao analisar as semelhanças e determinantes já estudados sobre essa temática, interpretamos essas semelhanças, sem concluir ou determinar sobre elas uma transposição automática de conceitos e interpretações, ou uma inevitabilidade de repetição dessa nova “morfologia do trabalho”, o que consideramos que não seria adequado ao estudo e pesquisa que nos propomos, por ocasionar interpretações equivocadas sobre o trabalho do servidor docente. Destarte, nosso objetivo é pesquisar o trabalho docente nas universidades, e relacionar com a validade e as semelhanças dos conceitos propostos nas reflexões sobre a atual “morfologia do trabalho” no setor dos serviços.

Nesse contexto, nos interessa analisar quais as principais formas de controle e gestão da força de trabalho impostas aos servidores docentes – que são parte das classes trabalhadoras, e se constituem em sujeitos políticos – no mesmo contexto de contrarrevolução

assalariado da mesma forma que o trabalhador produtivo, mas não se coloca enquanto capital variável que gera valores que se valorizam em capital. Isto se explica pela tendência à generalização do trabalho assalariado. Pois, o trabalho improdutivo é trocado por dinheiro enquanto dinheiro, já o trabalho produtivo é trocado por dinheiro, como capital.

Como expressão dessas medidas, comparece a análise realizada por Marx (2004b), de que um trabalhador, ao vender sua força de trabalho e trocá-la por um salário, caracterizando-se assim, como um trabalhador assalariado, e não tendo o produto do seu trabalho utilizado para geração de mais-valia, esse trabalho adquire uma particularidade, por ser improdutivo, que merece a nossa atenção. Nesse caso, tal trabalho é consumido como valor de uso apenas, ou seja, ao mesmo tempo em que o trabalho é executado/gerado pelo trabalhador, é também consumido pelo seu uso/utilização. Dessa forma, esse trabalho improdutivo não se converte em fator de capital. Enquanto que no caso do trabalhador produtivo, sua força de trabalho é consumida enquanto “[...] trabalho que gera valores de troca” (MARX, 2004b, p. 228).

³⁹ Como já explicado anteriormente, ratificamos que o termo “nova morfologia do trabalho” utilizado neste trabalho se assenta na apreensão realizada por Antunes (2018) em sua obra, ao analisar criticamente as novas configurações que o trabalho no setor de serviços tem assumido na atualidade.

preventiva. Uma vez que, estes passaram a sofrer as exigências próprias dos trabalhadores do setor de serviços, de crescente profissionalização por alcance de metas, opressão pela lógica de produção, através dos órgãos de fomento, requisições de publicações em revistas, com um controle cada vez maior, adjunto a um crescente rigor de avaliação e quantificação da produção realizada.

Ainda, podemos analisar que sendo essa lógica a que predomina nas universidades, há uma captura subjetiva do servidor docente em relação a essas exigências; uma vez que, ao realizar produções intelectuais em outras áreas que não são reconhecidas para pontuação, não há aproveitamento quantitativo com importância atribuída, ficando sob uma pressão coletiva coercitiva, departamental e universitária, de adequação essa lógica produtivista acadêmica. Essa pressão é tanto individual, quanto coletiva, para que as notas dos programas de pós-graduação e dos cursos de graduação se mantenham ou cresçam; dependendo disso, ainda, a destinação de bolsas de estudo aos discentes, inserção de verbas para pesquisas desenvolvidas, compra de materiais de insumos, entre outros.

Não ignoramos, nem tampouco negamos que haja oposição e críticas, pelos servidores docentes das universidades – enquanto sujeitos políticos –, a essa forma de gestão, controle e avaliação do trabalho; porém, a representação de movimentos legítimos ainda tem obtido poucos avanços, no que se refere a estancar, ou ao menos frear, o avanço da lógica empresarial nas universidades.

Neste percurso, ainda há muito que se avançar na construção coletiva de uma práxis de transformação da universidade em uma instituição que corrobore com a emancipação humana. Assim sendo, perseguir uma práxis universitária nestes termos, pressupõe reflexão e ação para superação da contradição mercado-educação. Esta superação exige a inserção crítica e consciente, atuando sobre a realidade; uma vez que, “[...] o mero reconhecimento de uma realidade que não leva a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, 1987). Dessa forma, dialogando com Freire analisamos como o avanço na consciência e compreensão de uma realidade, se não protagonizado pela ação, não pode resultar em mudança e transformação; cujo movimento requer a práxis, enquanto reflexão e ação.

Estabelecer esse nexos diz respeito também a conjecturar que há possibilidades de responder coletivamente às relações sociais e de trabalho que têm sido capturadas pela dinâmica do modo de produção capitalista, na fase monopolista do capital, na esfera do setor de serviços, destacadamente na educação superior federal.

Ao questionarmos até que ponto a universidade pode avançar na construção coletiva de uma práxis de transformação, que corrobore com a emancipação humana, ressaltamos que não se trata de construção de uma visão idílica ou simplória da universidade; mas sim realista, reconhecendo que esta se constitui em uma instituição atravessada pelos conflitos e contradições próprias da sociedade capitalista, de luta de classes. Porém, convém não deixar de exprimir a vontade (em termos “freireanos” e “gramscinianos”), de que a universidade seja reconstruída coletivamente em pólo e instância de resistência e luta. Posto que, por se tratar de uma instituição de ensino, consideramos que esta cumpre um papel de difusora de conhecimentos, tendendo a ter suas práticas reproduzidas pelos futuros formandos.

Sem entrar no mérito e na crítica do modelo de formação “massificada” do ensino na universidade, que a expansão da educação superior imprimiu nos últimos anos, que temos problematizado e debatido nessa tese; nos interessa destacar que os discentes, ao serem expostos, ao longo da vida acadêmica, à situações – seja no ensino, pesquisa e/ou extensão – baseadas no produtivismo acadêmico; na quantificação e controle avaliativo, que não consideram as reais necessidades do tempo de produção do conhecimento e as necessidades das populações locais; além de condições de ensino e de trabalho inseguras, nos laboratórios, edificações, em que há instalações deficientes, improvisações e métodos de trabalho incompatíveis com o risco, pode ocorrer um processo de aceitação dessas circunstâncias, como usuais, aceitáveis ou até corretas, como problematizado por Gualberto Filho (1986). Nessa perspectiva, as condições de trabalho e as exigências de produtivismo acadêmico afetam não apenas os trabalhadores da universidade – dentre eles os servidores docentes –, mas também os discentes e os usuários submetidos a esses ambientes. E, como se houvesse um efeito multiplicador negativo, o ensino da prática encerra impactos na formação profissional, pois, através dessas experiências, os discentes assimilam e tendem a reproduzir tais práticas no exercício profissional.

Corroborando com o nosso debate, encontramos em Oliveira (2011), importante análise sobre os objetivos de atuação e requisições de trabalho depositados sobre os docentes, partindo da compreensão de que a racionalização capitalista visa a dominação para serventia aos interesses do capital. Para tanto, o docente é visto como importante recurso humano, por formar novos intelectuais e poder direcionar o discente para produção flexível, quando este se torna trabalhador. Compreendemos assim, o quão estratégico e funcional é moldar os docentes dentro da ideologia e racionalidade neoliberal, subordinando-o dentro do seu trabalho a estas requisições e reorganização; impondo a reformulação do projeto pedagógico, e reduzindo a função social da universidade.

Com efeito, a racionalização e organização capitalistas respondem aos esforços de manutenção e fortalecimento da dominação e da subordinação, cujos “instrumentos” e “meios” para a consecução dos objetivos hegemônicos incluem o trabalhador docente, pois este é visto como “recurso humano estratégico”. Sua condição de agente na luta de classes pode ser ilustrada por meio de noções que buscam justificar as políticas do Estado capitalista no contexto da reestruturação do capital, cujo “mote permanente” traduz-se na abrangência de atuações para: 1) educar a sociabilidade ao, também, transformar o professor em um intelectual capaz de formar novos intelectuais com o fito de; 2) condicionar o futuro trabalhador para a produção flexível e, por conseguinte, em favor do “mecanismo” da empresa capitalista neoliberal (OLIVEIRA, 2011, p. 41).

Nesse quadro, problematizamos que a construção do consenso na universidade visa, em última instância, conformar os trabalhadores ao ordenamento de produção e reprodução do capital. Uma vez que, para introjetar os valores próprios dessa sociedade e se adequar à reprodução desta, exercendo as atividades visando à acumulação incessante do capital, é preciso que as classes trabalhadoras sejam educadas, conformadas e formadas para esse fim. Daí resulta, o importante papel educativo do Estado nesse processo, para continuidade, segurança e perpetuação desse modo de reprodução social.

O Estado garante essa socialização e civilização burguesa através de um aparato organizativo, complexo e hierarquizado no seu interior; visando forjar as classes trabalhadoras, conforme as necessidades do modo de produção das mercadorias e acumulação contínua, por parte do capital. Esse processo requer um tipo específico de trabalhador, de escola, de universidade, de ordenamento jurídico, de cultura, de assistência, de saúde, de cidade, entre outros; um tipo que não é constituído de forma aleatória, mas, é um tipo burguês que, nesta perspectiva, caracteriza essas instituições. Desse modo, a tarefa do Estado na reprodução da lógica do capital, é muito relevante e determinante para sua continuidade⁴⁰.

Sendo assim, em relação a esse processo, vale lembrar que mesmo estando permeado de contradições, o Estado responde a uma lógica de desenvolvimento de dimensão educativa que visa assegurar o projeto de sociabilidade burguesa:

Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador” na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização. Dado que se opera essencialmente sobre as forças econômicas, que se reorganiza e se desenvolve o aparelho de produção econômica, que se inova a estrutura [...] (GRAMSCI, 1982, p. 28).

Nesta linha de análise, além da tarefa do exercício e monopólio do poder, o Estado possui uma função educativa, que tem o objetivo de assegurar formas de sociabilidade

⁴⁰ Notas de aula do Curso de Extensão: “A política de educação no Brasil e a inserção dos/as assistentes sociais”, ministrado pelo Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida. UERJ, 2014.

burguesa, adequando-as às necessidades do desenvolvimento do capital e à acumulação incessante do seu modelo de produção.

Não seria exagero afirmar que na sociedade capitalista, e especialmente no caso brasileiro, o conjunto das ideias e serviços desenvolvidos e oferecidos pelo Estado visam reafirmar e servir de instrumento para a diluição e asseveração dos interesses de classe, tendendo majoritariamente à classe dominante, que constitui a classe à qual o Estado se vincula ontologicamente. E, esse conjunto de ideias, serviços, políticas, saberes e funções são exercidos por intelectuais dentro do Estado, que o compõe, seja na esfera da sociedade política ou na sociedade civil⁴¹.

Destarte, vale ressaltar que as decisões elencadas e direcionadas à manutenção da ordem e controle pelo Estado, que passa necessariamente por seus intelectuais, estão assentadas legalmente e juridicamente, sendo garantidas por um conjunto amplo de leis e mecanismos jurídicos que lhe garantem seu aparato e legitimidade social.

Ao tratar dessas dimensões, identificamos conexões existentes entre o trabalho docente realizado na universidade federal, e as funções exercidas pelos intelectuais no interior do Estado, compondo e garantindo a hegemonia e o conformismo necessários à formação de trabalhadores que respondam aos interesses das classes dominantes e da perpetuação do modo de produção capitalista. Cujo processo, ocorre assentado em dispositivos legais, que asseguram, através do consenso combinado com a coerção, a garantia da manutenção de um paulatino movimento de precarização da educação superior.

Na esteira dessas indicações, refletimos que o trabalho docente adquire uma importância que se refere a inteligência utilizada para manter e fortalecer a dominação e a subordinação da educação superior, aos interesses do capital; através de uma atuação que não deve ser apenas submissa, mas impregnada dessas ideologias de hegemonia do capital, cujo trabalho, além de servir como instrumento para a execução e obtenção dos objetivos de dominação; também é atravessado por essas ideologias, conformando consensos e incorporando as formulações do projeto educativo do capital nas universidades, de mercadorização da ciência e empresariamento da educação, como analisado no quinto capítulo desta tese, ao tratarmos mais especificamente do produtivismo acadêmico e o trabalho docente.

⁴¹ Ressaltamos que Gramsci (2007) diferencia dois campos dentro da categoria dos intelectuais: os intelectuais orgânicos e os tradicionais. Por intelectuais tradicionais entendem-se aqueles que já existiam antes da sociedade capitalista e foram herdadas por ela. Já os intelectuais orgânicos são próprios da sociedade do capital, são criados pela classe dominante própria desse modo de produção para atender às suas necessidades.

Gramsci (1982), ao se referir aos intelectuais que atuam na “função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal”, salienta que nesta área há uma divisão do trabalho com níveis de gradação que corresponde a determinadas qualificações. O autor alude que “[...] em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa: no aparato da direção estatal e social existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental (de ordem e não de conceito, de agente e não de oficial ou funcionário, etc).” (GRAMSCI, 1982, p. 11).

Gramsci concebe os intelectuais como importantes e funcionais ao Estado, visto que, através deles são criadas e perpetuadas as ideais de consenso necessárias à hegemonia da classe dirigente. Esses intelectuais vão atuar nos aparelhos privados de hegemonia, próprios da sociedade civil, como: as universidades, as escolas, os sindicatos, a família, a igreja, entre outros.

Em relação a este nexos, Semeraro (1999) chama atenção para a relação que Gramsci faz em seus estudos, sobre a noção ampliada de Estado e de intelectuais. Para Gramsci, não haveria “[...] uma teoria do Estado sem uma teoria dos intelectuais e dos aparelhos hegemônicos por estes elaborados” (SEMERARO, 1999, p. 75).

O Estado para exercer sua função educativa, requer um ordenamento de instituições, uma estrutura de funcionários e uma disposição de intelectuais que cumprirão essas tarefas. E, nesse quadro, inserimos os servidores docentes das universidades federais, que exercem uma função educativa, de consenso, estabelecendo uma forma de civilidade própria, basilar e imprescindível ao desenvolvimento da sociedade capitalista, de conformação de consenso e construção de hegemonia relevante e determinante para o ordenamento da sociedade capitalista.

Cumpra distinguir que o conjunto de instituições, intelectuais e funcionários são atravessados por contradições, e também pela luta de classes; e são, ainda, tendencialmente requisitados por este ordenamento estatal e organizados de forma a responder às requisições do Estado em relação a sua função educativa/consenso.

Entretanto, isso não significa que haja uma submissão total dos intelectuais às posições culturais, políticas e ideológicas das classes dominantes, visto que “[...] a cooptação dificulta, mas não impossibilita a elaboração de um pensamento crítico” (COUTINHO, 2006, p. 104). Podendo assim, que o intelectual desempenhe o papel de: “[...] se empenhar na organização da sociedade e lutar pela hegemonia política e ideológica da classe ou do bloco de classes com os quais se identifica” (COUTINHO, 2006, p. 114).

Coutinho (2006) ressalta que tanto Gramsci quanto Lukács, investiram e acreditaram na capacidade revolucionária dos intelectuais, e que hoje apresenta-se muito diluída. Ainda, em Gramsci, há dentro da categoria dos intelectuais, aqueles consideramos como os grandes intelectuais e os médios e pequenos intelectuais. Os primeiros correspondem aos que elaboram concepções de mundo universais. Em relação aos médios e pequenos intelectuais, estes são os que fazem que, por meio da mediação, essas concepções de mundo elaboradas alcancem o senso comum dos “simples”, ou seja, do povo. Já que a função primordial dos intelectuais é manter o contato com aqueles chamados de “simples”. Coutinho critica a distância existente na atualidade entre os intelectuais e o povo, cujo processo passa pelo lapso desse papel.

Gramsci dizia que é mais importante difundir entre as massas uma ideia correta já conhecida entre os intelectuais do que um intelectual isolado criar uma ideia nova que se torne monopólio de um grupo restrito. A socialização do conhecimento, sobretudo do conhecimento ligado ao pensamento social, é uma tarefa fundamental para os intelectuais – tarefa que, muitas vezes por vaidade, sem sempre fazemos (COUTINHO, 2006, p. 116).

Com isso, Coutinho nos provoca e incita a refletir sobre a função dos intelectuais que se assentam na universidade, ou seja, daqueles produtores de conhecimento na academia, como os docentes e demais pesquisadores. A contemplação diz respeito ao fato de que na maioria das vezes, esse conhecimento não se difunde, não se propaga até alcançar os “simples”, ou seja, as classes trabalhadoras. Com isso, não pretendemos desmerecer a produção científica e teórica produzida, mas, devemos refletir sobre seu alcance e efetividade nas classes trabalhadoras e os motivos e precedentes que determinam esse processo.

Desta feita, ao considerarmos as contradições e a luta de classes que atravessam esse processo, nos colocamos em acordo de que, em última análise, por se referir a uma instituição de ensino, a universidade pode e deve difundir conhecimentos e práticas que se constituem em paradigmas de resistência e luta; posto que, além da função de socialização do conhecimento e corroboração para atendimento das demandas e necessidades das populações locais; na universidade se trabalha para formar futuros trabalhadores – que ensinamos que sejam críticos, propositivos e socialmente comprometidos.

Tais análises apontam para outra compreensão crítica, que se inscreve em relação à formação dos discentes da educação superior. Pois, estes ao se inserirem no mercado de trabalho, levam os conhecimentos apreendidos, além da vivência acadêmica e do movimento de construção coletiva de criticidade desses processos e resistências; em um movimento de práxis, que congrega reflexão e ação. Sendo assim, ao nos pautarmos mais uma vez em Freire

(1987), reconhecemos que o avanço na consciência e compreensão de uma realidade, se não protagonizado pela ação, não pode resultar em mudança e transformação.

Daí a importância de se discutir essas questões, sem deixar de reconhecer as lutas de classes e contradições presentes, que atravessam a universidade e os sujeitos históricos e coletivos inseridos nela e os processos de formação de consenso e consciência de classe; ensejando a necessidade de construção de uma universidade que sirva à emancipação humana como horizonte de luta.

Aqui é preciso abrir breves parênteses, para que possamos ponderar que há uma particularidade na educação superior que é pouco problematizada, mas que merece uma atenção especial pela sua especificidade, referente a quem são os sujeitos coletivos com os quais os servidores docentes trabalham na universidade. Uma vez que, analisamos que os docentes têm como interlocutores no seu trabalho, principalmente os discentes, que na nossa compreensão se constituem em sujeitos coletivos, que se organizam através dos movimentos estudantis, articulados e politizados.

Sob esse entendimento, problematizamos que a educação superior traz uma particularidade própria dessa modalidade da política de educação, em que os trabalhadores/servidores nas universidades (dentre os quais, os servidores docentes) estabelecem suas relações de trabalho com sujeitos politizados, que não apenas utilizam e buscam atendimento em seu direito à educação pública de qualidade, mas também lutam e reivindicam a ampliação deste. Portanto, podemos inferir que na educação superior, os discentes se apresentam como um sujeito coletivo, atuante na dinâmica do ensino, pesquisa e extensão, que participam e exercem discussões e debates a fim de interferirem na execução das ações da universidade.

Pensar sobre essa ênfase relacionada ao “perfil” dos discentes com os quais os servidores docentes trabalham e que estes expressam questões e demandas de luta e reivindicação, significa vislumbrar as principais questões político-organizativas desse sujeito coletivo que coloca requisições às universidades; também significa considerar que estes são sujeitos coletivos que apresentam uma particularidade própria da educação superior federal, de possibilidade de participação e organização de lutas e manifestação dos seus interesses nos espaços coletivos institucionais de discussão, através da representação em conselhos, como os conselhos universitários e conselhos de ensino, pesquisa e extensão.

Ao fecharmos os breves parênteses abertos, vamos, então, à luz da concepção ampla de que, para analisar o processo de intensificação e reorganização do trabalho docente na

universidade, é necessário compreender o processo de formação de consenso, consciência de classe na sociedade capitalista, e de construção de hegemonia.

A partir dessas ponderações, apreendemos como nesta sociedade, com as determinações e relações sociais que lhe são inerentes, são expressos um conjunto de valores, ideias, representações, normas e princípios que constituem a consciência social em uma determina época histórica; e que expressa a consciência e visão de mundo dos sujeitos dessa época datada historicamente. Dessa forma, é imprescindível compreender a premissa de que esta sociedade, tal como é constituída, molda os sujeitos de acordo com os seus princípios, sua forma de propriedade, as relações sociais de produção, as formas de organização institucional, entre outros. Todo esse conjunto de representações e valores que é expressão dessa sociedade é vivido e interiorizado pelos sujeitos; não podendo ser modificado, senão pelo movimento e dinâmica que entram colisão com o real, pela contradição, através da ação e prática social (IASI, 2021).

Assim sendo, a reflexão em torno da questão do trabalho docente – enquanto trabalhador do setor de serviços, que participa do desenvolvimento do capital, estando inserido na divisão social e técnica do trabalho – apresenta-se a partir de perspectivas históricas e sociais que correspondem à dinâmica do modo de produção e reprodução capitalista. Portanto, procuramos considerar em nossa reflexão, as requisições ao trabalho docente que emergem no setor dos serviços impondo uma redefinição de atuação, atribuindo funções e conferindo novas formas de regulação, reorganização e controle do processo de trabalho coletivo.

Importa considerar que as novas requisições ao trabalho docente, a construção de consenso sobre a produtividade acadêmica e a necessidade de melhores desempenhos, eficiência, produtividade e flexibilidade, se estabelecem na década de 1990, na fase neoliberal do capitalismo no Brasil, no bojo das ações de contrarreforma do Estado próprias desse período, que pretendemos melhor desenvolver no subitem a seguir.

3.2 Produtividade docente e a lógica gerencialista de desempenho e produção acadêmica

Ao longo da década de 1990, foram implementadas nas universidades federais, formas de reorganização, controle e avaliação do trabalho docente, que ensejassem uma perspectiva

de produtividade docente, de cunho gerencialista, próprio das empresas, pautado em indicadores de desempenho e produção, que buscou construir um modelo organizacional universitário centrado na racionalização quantitativa, ancorado na competição, produtividade, flexibilidade e eficiência, com o fim último de atender aos interesses do capital.

Como expressão dessas medidas, trazemos o exemplo de implantação da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), que fomentou a competição e promoveu um movimento de individualismo ainda mais acirrado entre os servidores docentes, pois, previa pagamentos diferenciados, de acordo com o desempenho e alcance de cada docente. Isso gerou uma alteração no objetivo e relações acadêmicas, para o trabalho docente.

Entendendo tais transformações, rememoramos a medida do Governo Federal no final da década de 1990, e início dos anos 2000, para introdução de formas de controle e gestão do trabalho docente nos moldes empresariais, a implantação e utilização da GED, criada a partir da Lei 9.678/1998, e alterada após sete anos, pela Lei 11.087/2005, em alguns de seus dispositivos.

A GED na época da sua implementação, encontrou resistências por parte dos sindicatos dos docentes e movimentos dentro das instituições federais de educação superior, principalmente por ter sido criada logo após um período de “congelamento” salarial e adoção de medidas de redução do financiamento e recursos destinados às instituições. Sua proposta era de mensurar de forma produtivista, por meio de pontuação, a produção acadêmica e científica dos servidores docentes, acarretando alterações no trabalho acadêmico e na forma de gestão das instituições federais de educação superior. Segundo Catani (1999) apud Mari (2009, p. 189, nota de rodapé 31): a GED “incorpora, na produção docente, a idéia de desempenho individual, no mercado acadêmico”. Dessarte, foram desenvolvidos mecanismos de avaliação e controle do trabalho docente, com preponderância de uma “[...] concepção produtivista docente e institucional com ênfase no ensino e secundarização das atividades de pesquisa [...]” (OLIVEIRA; [et. al.], 2006, p. 15).

A GED se caracterizava por ser um sistema de atribuição de pontos às atividades realizadas pelos docentes, de acordo com o regime de trabalho e a sua titulação; excluindo aqueles que não possuíssem nenhuma titulação (doutorado, mestrado ou especialização). Além disso, a pontuação e o valor recebido pelos docentes aposentados e pelos docentes ativos, mas que estivessem em algum tipo de licença/afastamento, era necessariamente menor, por não ser possível a pontuação das atividades de ensino. A GED incentivou a elevação da carga horária em sala de aula, principalmente nos cursos de graduação, por contar com maior pontuação para essa atividade, secundarizando a pesquisa e a extensão (SANTOS, 2010).

Ainda acrescentamos a análise de Mancebo e Rocha (2002), que definia a Gratificação da seguinte forma:

[...] a Lei n.º 9.678 (06/07/1998), que institucionalizou a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), associou resultados de avaliação de desempenho individuais (no caso, de docentes das instituições federais) a recursos financeiros, introduzindo uma “nova” política salarial e, ao mesmo tempo, responsabilizando o docente individualmente por possíveis resultados salariais negativos (p. 63).

Contudo, em 2008, através da Lei nº 11.784 (BRASIL, 2008a), a GED foi extinta, passando a vigorar a Gratificação Temporária para o Magistério Superior (GTMS), em conformidade com a classe, nível e titulação ocupadas pelos integrantes da Carreira do Magistério Superior das instituições federais de educação superior. Mesmo assim, “[...] com a implantação da GED, uma série de critérios com o objetivo de aferir a produtividade do professor foi introduzida nas universidades públicas e permaneceram vigentes mesmo após a sua transformação em gratificação fixa [...]” (SANTOS, 2010, p. 3).

Daí resulta, sob o ponto de vista que, apesar da sua extinção e conversão em gratificação fixa, através da GTMS, a GED inseriu nas universidades federais, a lógica de produtividade docente e estabeleceu um consenso gerencialista, próprio do setor empresarial, de indicadores de desempenho e produção, que além de ser alcançado pela dedicação prioritária das atividades de ensino, com uma carga horária maior em sala de aula, em detrimento das atividades de pesquisa e extensão, dissociando o tripé da universidade ensino, pesquisa e extensão, por secundarizar essas duas últimas; ainda construiu um modelo organizacional universitário, pautado na lógica de racionalização contábil, que objetivou tornar os servidores docentes mais competitivos, produtivos, flexíveis e eficientes, sob a ótica do mercado e atendendo aos interesses do capital.

Cabe avançar em uma discussão crítica que contemple também o contexto de contrarreformas do Estado vivenciado com o neoliberalismo, em que a GED foi implantada em sequência a uma conjuntura de forte redução do poder de compra salarial, com um período extensão de congelamento salarial nas universidades. Isso demonstra como foram sendo “cimentados” os caminhos pelos quais deveria ser assentada esse tipo de gestão e controle do trabalho docente, posteriormente.

Isto posto, concordo com a perspectiva analítica de Santos (2010), sobre a criação da GED e sua associação com os interesses do Estado em “[...] transformar a administração pública burocrática em uma administração pública de tipo gerencial” (p. 2), com a introdução de instrumentos avaliativos de desempenho e produtividade, visando garantir maior eficiência às universidades. Já que a estas, estava reservada a conversão em “[...] organizações sociais,

prestadoras de serviços e administradas conforme os métodos empresariais, se relacionariam com o Estado através de contratos de gestão, com metas e indicadores de desempenho pré-definidos [...]” (p. 2). É possível compreender, a partir dessas considerações que, caso as universidades não cumprissem o acordado em contrato, poderiam ser cancelados os contratos, ou seja, não haver renovação do contrato de gestão e rompimento do vínculo com o Estado e financiamento das instituições.

Importante considerar que apesar do absurdo desses intentos, a concepção de universidade que vem se consolidando na atualidade permite essa inversão, visto que as universidades são classificadas como serviços não exclusivos do Estado, o que permite sua conversão em prestadoras de bens e serviços educacionais e/ou de produção de tecnologia e inovação científica, de acordo com as demandas do mercado, visando o crescimento econômico.

Portanto, cabe considerar que a GED se constituiu em um importante mecanismo e estratégia para introdução de mecanismos empresariais competitivos nas universidades, inserindo um ethos de base econômica, “[...] impulsionando a lógica da reforma da educação superior que procura, dentre outros aspectos, diminuir o controle do trabalho docente sobre seu próprio processo de trabalho” (CATANI; OLIVEIRA, 1999, apud SANTOS, 2010, p. 3).

Além da GED, outros mecanismos foram sendo introduzidos nas universidades, formando o perfil produtivo que a universidade molda para o trabalho docente, advindo de um “[...] processo crescente de alienação (ou perda de autonomia) do trabalho docente e de transformações essenciais em sua forma. [...]” (VIEIRA; OLIVEIRA, 2007, apud SANTOS, 2010). Importante ressaltar que a intensificação do trabalho docente tem sido pautada a partir das legislações: “[...] A intensificação, a desqualificação e a desprofissionalização resultam das injunções legais, que ditam os procedimentos que têm como finalidades exclusivas o controle do trabalho docente.” (ibidem).

Seguindo a mesma proposta analítica, Mancebo e Rocha (2002) examinam que o Estado tem conduzido a implantação de métodos avaliativos na educação superior, com base em uma meticulosa legislação, que legitima suas ações através dos aparelhos governamentais⁴². Essas formas avaliativas delineiam e determinam em grande parte, o

⁴² As autoras se dedicam a um trabalho de identificar também, os principais agentes envolvidos na discussão da avaliação do ensino superior, destacando que cada agente carrega seus interesses; e que é por dentro de uma relação de disputas e de projetos distintos, que são alçadas as condições de hegemonia de resultados. Dessa forma, as autoras desmistificam qualquer pretensa neutralidade nas avaliações, já que analisam que estas carregam as finalidades para as quais foram projetadas e implementadas. Destarte, nas palavras das autoras, os agentes identificados são: “[...] o Estado, em especial o poder executivo, por meio do Ministério da

trabalho docente nas universidades, ocasionando o desenvolvimento de novas relações e efeitos subjetivos de ordem individual e coletiva, além de aspectos objetivos, que se referem a produção profissional docente. Por conseguinte, as autoras descrevem os principais impactos objetivos e subjetivos sobre o trabalho docente que têm se apresentado com a inserção de formas avaliativas governamentais nas instituições de educação superior, desde o período de capitalismo neoliberal no Brasil:

[...] a segregação pela competitividade; a precarização da tarefa docente, já que a produção de conhecimento está implicada com o pensamento e este só se consolida na duração do tempo e não na instantaneidade a que está submetido o cotidiano institucional; o adoecimento no trabalho, refletido nas licenças e ausências que evidenciam não só o estresse pela intensificação da tensão, como o tédio, exprimindo a falta de envolvimento com o trabalho e a perda do sentido da ação (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 57, 58).

As autoras nos trazem muitos elementos importantes para pensar as mudanças no trabalho docente que vêm sendo vivenciadas, e as consequências trazidas pelos métodos avaliativos e de verificação do desempenho docente, para a produção do conhecimento nas universidades. Nesse processo, a mensuração do trabalho está ligada diretamente pelo que se produz e quanto, com preocupações que versam sobre títulos, números de créditos e quantitativo de publicações; sem tempo de consolidar estudos e haver dedicação a projetos de extensão que não tenham associação com captação de recursos. Visto que, esta última questão, referente a captação de recursos para os projetos, pesquisas e bolsas, tem encerrado uma relação direta com a avaliação docente. Ainda, as pesquisas muitas vezes dependem, para o seu desenvolvimento, de investimentos dos financiadores, se convertendo em serviços encomendados, que obedecem aos critérios, objetivos, padrões e prazos destes, e não dos pesquisadores que as desenvolvem e das universidades que as abrigam (MANCEBO; ROCHA, 2002).

A obrigação e responsabilidade pela captação de recursos pelos docentes, a fim de conseguir financiamentos para a realização de pesquisas, tem acarretado uma intensificação e sobretrabalho, visto que além de se ocupar da produção científica, o docente precisa também

Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e do Ministério da Educação e do Desporto (MEC); a Associação Brasileira das Mantenedoras (ABM); a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP); a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC); o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e o Sindicato Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), sem contar os inúmeros agentes locais que têm empenhado esforços neste sentido. Se considerarmos a avaliação das atividades de pesquisa, é preciso incluir ainda: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e instituições regionais como as Fundações de Amparo à Pesquisa dos Estados (FAPs)” (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 58, 59).

“empreender”, gerando ativos de interesse, para conseguir “vender” seu projeto e conseguir bolsas e financiamentos. Nesse processo, o trabalho docente ganha uma complexidade que diversifica as atividades e ações de trabalho, se caracterizando por múltiplas dimensões, estando voltado para o ensino em sala de aula, para a pós-graduação, a extensão, a gestão, a administração, o alcance de metas preestabelecidas, a inscrição e concorrência em editais de bolsas e financiamentos de pesquisas, entre outros.

Isto posto, em tal percurso, Sevckenko (2000) chama atenção para a existência, dentre os critérios avaliativos dos docentes, para a incumbência de envolvimento em atividades administrativas, visto que isso possibilita a redução do número de servidores técnico-administrativos, além de assentar um consenso de racionalidade gerencial nas universidades; com um volume grande de atividades burocráticas, relacionadas a preenchimento de formulários, estatísticas, requerimentos, relatórios e processos, pelos quais se avalia o trabalho docente e garante os recursos, as bolsas e a continuidade de pesquisas em cada departamento e programa da universidade.

Um dos sintomas mais reveladores desse novo quadro é a insistência em que a avaliação dos professores requeira de cada um alguma forma de envolvimento em atividades administrativas. Claro que isso possibilita cortar o número de funcionários ao mínimo. Mas, mais que isso, acumplicia todos nesse novo espírito de racionalidade gerencial. O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A idéia é que todos se empenhem, no limite de suas forças, para que também compartilhem do inexorável destino manifesto (SEVCENKO, 2000).

Outra problemática trazida por Mancebo e Rocha (2002), diz respeito a captura de recursos financeiros pelos docentes, para sustentarem as pesquisas e estudos nas universidades. Os autores sustentam a afirmação de que essa eminente urgência dos docentes terem que se ocupar com a captação de recursos financeiros pode “[...] constituir um obstáculo para o procedimento reflexivo, que a universidade deve realizar, quanto às relações estabelecidas entre a produção de conhecimentos e a sociedade [...]” (p. 66). Em razão de que, um dos papéis fundamentais exercidos pela universidade é a “[...] a reflexão abrangente e crítica sobre a sociedade, a tecnologia e a ciência e, para que essa apreciação valorativa das práticas sociais possa ser exercida, é necessário um relativo distanciamento em relação aos resultados econômicos envolvidos na pesquisa [...]” (p. 66).

Refletimos que é importante abordar e problematizar essas questões, pois, para além da sobrecarga e intensificação do trabalho docente, faz-se necessário enfatizar que os resultados

das pesquisas e estudos podem ser comprometidos por essa relação de captura de recursos financeiros. Visto que, para que haja um compromisso ético com as relações de produção de conhecimentos e a sociedade nas universidades, com autonomia ético científica dos pesquisadores, é preciso que se estabeleça um limite e distanciamento com as esferas da produção e consumo, próprias do mercado e das relações privadas de produção.

As autoras apontavam para a pressão que a universidade vinha sofrendo para aumento do número de vagas, em comparação ao quantitativo de servidores docentes, técnico-administrativos e do custo institucional, já em 2002, quando escreveram seu estudo. Observamos, assim, que, algumas ações que versavam sobre o aumento e expansão da educação superior, já vinham se gestando, antes do Programa REUNI. Esse movimento estava associado à busca por eficiência e às avaliações, que visavam moldar um perfil institucional, através do estabelecimento de metas, maior controle e medidas de flexibilização da gestão, que, em última instância, pretendiam “[...] eliminar o regime jurídico único das universidades federais, o concurso público e a dedicação exclusiva para o exercício da docência, favorecendo contratos mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários” e outras denominações já em vigor.[...]” (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 67).

Parece factível, portanto, que todo esse debate elencado até aqui, nos vislumbra que trata-se de um contexto que conjuga de um lado, avaliações dos processos de trabalho dos servidores docentes pautadas em uma filosofia mercantil voltado ao mercado e ao produtivismo quantitativamente calculado e mensurado; e por outro, engendra uma série de medidas que caracterizam a educação superior de forma limitada pelo ensino diminuto e aligeirado, não referenciado qualitativamente, e marcado pelo aumento de cursos de graduação; que a partir da expansão da educação superior, não pressupõe crescimento e investimentos nas áreas afetas à universidade, de produção de conhecimento teórico e científico, referentes às áreas adjuntas ao ensino, às quais se referem à pesquisa e à extensão.

Diante deste processo, o trabalho deixa de ser avaliado pelo resultado que produz – em fins de produção de conhecimento e ensino –, e suas devidas correlações com as áreas de pesquisa e extensão – enquanto um ensino com vigor e legitimidade –, para atender aos interesses do mercado e de produção de conhecimento e pesquisa que contribua para a maior acumulação de capital, através do oferecimento de um ensino de tipo propedêutico, introdutório, preliminar, que se restringe ao ensino universitário restrito à “sala de aula”, aligeirado e oferecido de forma não aprofundada em termos científicos, e que se concentra em fornecer diplomas. Sendo esses processos, de acordo com as correlações de forças e interesses do capital, conduzidos e gestados pelo Estado como meios eficazes de avaliação dos

resultados dos processos pedagógicos nas universidades e do trabalho exercido pelos servidores docentes.

O conjunto que se compõe na universidade – pela agregação de um ensino aligeirado, propedêutico e voltado aos interesses do capital – é considerado por Chaui (2003) como efeitos da cultura contemporânea denominada de compressão espaço-temporal, por Harvey (1992), em que ocorre a fragmentação e dispersão temporal e espacial, pois, “[...] sob os efeitos das tecnologias da informação, a compressão do espaço – tudo se passa aqui, sem distâncias, diferenças nem fronteiras – e a compressão do tempo – tudo se passa agora, sem passado e sem futuro” (CHAUI, 2003, p. 10). Essas características contemporâneas resultam da acumulação flexível do capital, da hegemonia do capital financeiro, da fragmentação e globalização da produção econômica, entre outros.

Chaui (2003) ressalta que a compressão tempo-espaço produz efeitos também na universidade, principalmente sobre a formação, com a diminuição do tempo de graduação e pós-graduação; e o abandono gradual nas disciplinas, da necessidade de transmissão pelo docente, das suas próprias histórias e os conhecimentos dos clássicos. Dessa forma, podemos analisar quanto a compressão espaço-temporal intervém sobre o trabalho docente, controlando e direcionando os processos de trabalho, reformulando o tempo de formação e o conhecimento ministrado.

A compressão espaço-temporal produz efeitos também nas universidades: diminuição do tempo de graduação e pós-graduação, do tempo para realização de dissertações de mestrado e teses de doutorado. A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhes deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a *formação*. (CHAUI, 2003, p. 11, grifo da autora).

A sincronia que conforma as formas de gestão e controle dos processos de trabalho docente, de paulatino desestímulo pela produção e transmissão do conhecimento em sentido ampliado na universidade, e as condições com que as políticas e os programas têm se moldado, de acordo com os interesses do capital, seguem as orientações das políticas econômicas externas, de dominação ideológica do capital mundializado, representados pelos organismos internacionais multilaterais, que em suas diretrizes aos países de capitalismo dependente, não preveem a necessidade desse tipo de qualificação para a atuação no mercado que constituem esses países, visto ser essa a meta principal descrita com (e para) a educação superior – enquanto formação especializada de mão de obra.

Nesta esfera são colocadas algumas questões complexas, referentes ao compromisso dos docentes e pesquisadores, com a produção do conhecimento científico na universidade; e, dentro deste campo, com a produção do conhecimento científico financiado pelo fundo público, que se refere a maior porcentagem – sendo, portanto, recursos financiados pelas classes trabalhadoras (EVANGELISTA, 2020a).

Avançamos nessa análise para problematizar que o trabalho docente nos programas de pós-graduação das universidades, vem sofrendo uma vasta padronização de avaliação, quantificação e busca de produtivismo, em moldes empresariais de gestão e adoção de critérios de comparação, através de estatísticas, padronização e adoção de pontuação e escalonamento entre os docentes e suas pesquisas. Estando as pesquisas cada vez mais dependentes dessas avaliações para conseguirem recursos financeiros que subsidiem seus desenvolvimentos e execuções. Essas medidas acarretam efeitos perversos sobre a ciência e a pesquisa, pois, intensificam a concorrência entre as instituições, os grupos de pesquisa e os próprios docentes. Essas medidas avaliativas estendem-se para a mensuração dos investimentos educativos, rendimento e eficácia. Para tanto, são desenvolvidas ferramentas, pelos organismos nacionais e internacionais, dentre os quais, destacam-se a OCDE e o Banco Mundial (LAVAL, 2004).

Laval (2004) nos desnuda o quão intrínseco e subordinado esse processo de avaliação e comparação se configura, aos imperativos econômicos. Sobre isso, refletimos sobre a necessidade dos docentes gerirem seus projetos de pesquisa, como “empreendedores da ciência”; uma vez que, para conseguirem realizar seus estudos, pesquisas e testes científicos, precisam eles próprios captarem meios para tal, recorrendo ao mercado se preciso, e realizando parcerias com o setor privado, em busca de financiamento. Subordinando-se, portanto, aos meios avaliativos e de comparação estabelecidos pela esfera econômica e financeira. Devendo, por pressuposto, oferecer resultados condizentes e esperados. Porém, antes de estarem submetidas a essa “exploração” pelo capital, as linhas de pesquisa das universidades precisam ainda participar de seleções e formas comparativas, que atestem sua eficácia e real possibilidade de gerar lucratividade ao capital. Para melhor análise dessas reflexões, nos permitimos a uma citação longa do autor:

Esse vasto movimento de avaliação e de comparação internacional é inseparável da subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos. Ela acompanha a “obrigação de resultados” conhecida por se impor tanto à escola como a toda organização produtora de serviços. Nisso, ela participa das reformas “centradas na competitividade” visando a fixar e elevar os níveis escolares esperados e, para isso, a normalizar os métodos e os conteúdos do ensino. Esse movimento em favor da avaliação padronizada é particularmente visível nos países mais tradicionalmente

descentralizados. Todas as universidades, todos os departamentos são considerados “accountable”, quer dizer, ao mesmo tempo responsáveis e contáveis das somas alocadas. Alguns dentre os peritos e os administradores vêm mesmo hoje em dia no “assessment” (avaliação), o momento-chave da empresa educativa. Essa avaliação seria, ao mesmo tempo, caução de eficácia, de convergência das expectativas e dos resultados de democratização. Evidente para todos, a avaliação conduziria ao consenso dos que oferecem e dos que demandam educação. Esse gerenciamento pelos resultados supõe que se concorde em considerar os dispositivos de avaliação como técnicas neutras de controle do cumprimento dos objetivos que são, em si mesmos, consenso” (LAVAL, 2004, p. 209).

Pesquisando Dardot e Laval (2016) e Laval (2004), apreendemos que a escola neoliberal preza pela rentabilidade, eficiência e melhora do desempenho. Neste movimento, se faz crer que através dessas ações, se pode alcançar a igualdade, por meio do desenvolvimento das capacidades de cada sujeito – ao máximo possível e pela competição e concorrência entre seus pares. Nesse aspecto, podemos dizer que as estratégias utilizadas para isso envolvem testes e avaliações sistemáticas, que servem de instrumentos para fomentar a competição entre os docentes e as universidades.

No capítulo que se segue, analisamos de que forma tem se materializado as orientações dos organismos internacionais, que determinam aos países de capitalismo periférico, condicionalidades e medidas, que asseguram conformismos, baseados na dominação ideológica, econômica e financeira. Também discutimos a expansão da educação superior federal, segundo implementação do REUNI, ensejando desvelar os componentes de uma expansão que é marcada pela diminuição do financiamento necessário para manutenção das universidades, aumento de vagas discentes dos cursos de graduação, e uma reorganização do trabalho docente que tem causado intensificação e sobrecarga.

4 EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA E SUA RELAÇÃO COM AS DIRETRIZES DOS ORGANISMOS FINANCEIROS INTERNACIONAIS

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) se constitui em parte de um processo de disputa de projetos antagônicos, por um lado permitindo o acesso de segmentos das classes trabalhadoras que antes não adentram essa modalidade de ensino; e por outro, dando prosseguimento ao processo histórico de ataque à autonomia universitária, com privilegiação do ensino diminuto, “massificado” e aligeirado, com aumento de cursos de graduação, sem necessariamente estar acompanhado pelas esferas da pesquisa e da extensão, já que a orientação dos organismos financeiros internacionais não prevê a necessidade desse tipo de qualificação para atuação no mercado. Ainda, seguindo as orientações desses organismos, o REUNI previu a difusão e a diversificação das instituições de educação superior, cursos e fontes de financiamento. Cabe ainda destacar que os componentes do processo de expansão e ampliação da educação superior federal foram marcados pela precarização e desqualificação das universidades, nos moldes neoliberais e de contrarreforma do Estado, gerando um processo de intensificação do trabalho dos servidores docentes e uma desqualificação da formação profissional.

Destarte, neste capítulo, a demarcação e a análise elaboradas se referem, ainda, à compreensão sobre o papel dos aparelhos privados de hegemonia dos organismos financeiros internacionais, na difusão do consenso de uma educação voltada ao mercado, assegurando conformismos e ideologias das classes dominantes; e também se utilizando de medidas coercitivas de condicionalidades, baseadas na dominação econômica e financeira que detém sobre os países devedores, de capitalismo dependente e periférico.

4.1 Organismos financeiros internacionais e incorporação das suas orientações na educação superior brasileira

A expansão da educação superior federal nos últimos anos, impulsionada através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), está enfeixada no processo de reformulação, reestruturação e refuncionalização da educação superior brasileira nos moldes da contrarreforma do Estado na política de educação,

sob a égide neoliberal, cuja materialização ocorre através de um conjunto de ações políticas governamentais que visa atender aos interesses do capital⁴³.

Deste modo, fica cadente a importância em discutir o REUNI como um programa que se constitui em expressão da concepção e da política sobre educação superior no Brasil. Dado que, o país não concretizou a universalização na educação em nenhum dos seus níveis e modalidades, a educação superior não encerrou uma universalização na história brasileira. Sobre isso, Almeida (2015), baseando-se em Marini (2000) e Fontes (2012), enfatiza que no Brasil a educação em momento algum se constituiu como universal, uma vez que “os limites de seu reconhecimento como direito social sempre estiveram e estão fortemente atrelados às necessidades do processo de acumulação do grande capital e às particularidades da burguesia brasileira em sua associação a um padrão de superexploração do trabalho” (ALMEIDA, 2015, p. 5).

Somando a essa discussão, destacamos que o processo de refuncionalização da educação superior, segundo princípios de privatização, se constituiu no Brasil enquanto uma política de Estado, mais fortemente alicerçada a partir de 1995, quando, sob a representação do capital mundializado, o governo brasileiro inicia a implementação contundente e contínua de medidas e práticas neoliberais⁴⁴.

A orientação do projeto político do capital mundializado, cujo objetivo é a paulatina, crescente e permanente integração subordinada do Brasil ao sistema político-econômico mundial, materializou-se, na política econômica de Fernando Henrique Cardoso (FHC), desenvolvida por meio de algumas ações, das quais destacamos a redução dos fundos públicos para o financiamento das políticas sociais (dentre elas a educação superior pública) voltadas para as classes trabalhadoras, sob o pretexto da redução do *déficit* público e em nome do “ajuste estrutural” (NETTO, 1999).

Na contrarreforma do Estado, pelo qual o Brasil passou, no governo FHC, com os ajustes neoliberais encabeçadas pelo então ministro Bresser Pereira, as universidades, os

⁴³ Podemos compreender que essa reforma neoliberal da educação superior foi estruturada como parte do Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE) (BRASIL, 1995), que propunha uma série de medidas neoliberais e de contrarreforma do Estado, de redefinição das funções do Estado, secundarização do seu papel quanto à gestão e financiamento das políticas sociais, cortes nos gastos sociais, mudanças no mundo do trabalho com restrição de direitos, entre outros.

⁴⁴ Cabe destacar que, no plano político, a década de 1990 decorre por quatro gestões do executivo: Fernando Collor de Mello (1990-1992), primeiro presidente da República a tentar implementar o projeto neoliberal no Brasil; Itamar Franco (1992-1994), vice-presidente de Collor de Mello, com um governo caracterizado como freio ao processo de desmonte começado pelo seu antecessor e fundamental para os rumos que o Brasil viria a tomar, com o surgimento do “Plano Real”, política monetária de valor político muito forte para a manutenção do projeto neoliberal. Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), ministro da Fazenda do governo Itamar Franco, é eleito em 1994 devido ao aparente êxito do plano real implementado. E em 1998, é reeleito.

centros de pesquisa científica e tecnológica, assim como outras políticas, passaram a ser considerados serviços não exclusivos, de produção de bens e serviços, que poderiam ser controladas pelo mercado, enquanto atividades competitivas, e que contariam com a flexibilidade na sua prestação (SIMIONATTO, 1999).

Tal perspectiva, como assinala Chaui (2003), ao estabelecer a educação como setor não exclusivos do Estado, converteu o direito à educação em serviço; e, mais do que isso, um serviço que poderia ser privado ou privatizado. Nas palavras da autora:

[...] Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. [...] (CHAUI, 2003, p. 6).

Na educação superior foram estabelecidas mudanças relacionadas, principalmente, ao financiamento e a forma de gestão nas instituições. Dentre as principais alterações, acarretada por esta reconceituação da educação superior como atividade não exclusiva do Estado, foi a concepção de que esta poderia ser desenvolvida e fomentada no mercado, com recursos públicos e incentivos fiscais, impulsionando a expansão da educação superior como lócus de exploração do capital.

É interessante notar que esse processo de contrarreforma do Estado, na política de educação, é orientado pelos organismos financeiros internacionais (multilaterais ou supranacionais), como: Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)⁴⁵, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC), entre outros –, de maneira subordinada à orientação macroeconômica do capital. Esses organismos financeiros determinam suas recomendações às diversas políticas sociais, de forma mundial; e, especialmente nos países periféricos de capitalismo dependente, como o Brasil. Essas determinações e regulações do capital são incorporadas de forma ideológica e coercitiva, tanto pelos governos, quanto pelas classes trabalhadoras, em um movimento nítido de consenso – para implantação e perpetuação dos interesses do capital – que se institui de forma mundializada:

⁴⁵ Destacamos que o BID foi criado em 1959, por iniciativa dos Estados Unidos da América (EUA), com um aparente objetivo de se constituir em uma instituição organizadora do desenvolvimento da América Latina, porém os principais determinantes históricos presentes que desencadearam sua criação foram: a preocupação com o avanço do comunismo na região e com a insatisfação da população latino-americana com a intensa desigualdade social; além dos desencadeamentos da crise capitalista de 1929. Desde então, o BID vem realizando um controle econômico, cultural e político dos países da América Latina e Caribe de capitalismo dependente, por meio da exigência de condicionalidades travestidas em assessorias técnicas (SPADETTI, 2020).

Nossa compreensão sobre o papel exercido pelos organismos financeiros internacionais sobre a educação superior no Brasil, parte da interpretação de que concomitantemente a uma definição desses organismos como órgãos de assessoria técnico-profissional e financiamento de políticas e programas sociais em âmbito internacional, estes devem ser considerados a partir das suas ingerências políticas, enquanto instituições que se localizam na esfera da construção de consensos e conformismos; produção de ideologias e também da hegemonia. Dessa forma, nossa perspectiva de análise do papel exercido pelos organismos financeiros internacionais sobre a educação superior no Brasil, parte dos conceitos de Gramsci de aparelhos privados de hegemonia, entendendo esses organismos nessa esfera – pertencente à sociedade civil, que compõe o Estado em sentido ampliado.

Com isso, tratamos de situar os organismos financeiros internacionais enquanto aparelhos privados de hegemonia influentes na construção de uma pedagogia do consenso na política de educação, especialmente na modalidade de educação superior; e que regulam as relações políticas no Brasil e demais países de capitalismo periférico, tencionando a construção da hegemonia. Em relação a esse campo, Santos nos mostra que o consenso detém um “[...] significado político, se considerarmos que, para Gramsci, este é o principal instrumento na afirmação da hegemonia [...]” (SANTOS, 2012, p. 72).

No que se refere a política de educação brasileira, as contrarreformas perpetradas pelo Estado para essa área, seguem as orientações e os estabelecimentos destes organismos, que determinam as formas de planejamento e execução das ações e projetos nos diversos níveis e modalidades da educação, favorecendo os interesses do capital e sua ingerência organizacional hegemônica. Adjunto a isso, esses organismos internacionais perpetuam seus discursos ideológicos e culturais, através de uma aparato político-ideológico e de comunicação, que produzem consenso à favor das suas orientações e recomendações; que por sua vez, se dissimulam em um discurso benevolente para com as populações empobrecidas e preocupado com o desenvolvimento social dos países periféricos – controlados e dependentes financeiramente.

Importante destacar que muitas destas recomendações visam responder às crises do capital, através da flexibilização, desregulamentação e fragmentação dos processos produtivos, de acordo com a divisão social e técnica do trabalho. Para tanto, são elaboradas medidas contrarreformistas, de retirada de direitos e precarização da educação, em um movimento de manipulação e adequação das classes trabalhadoras aos interesses e imperativos de perpetuação da ordem capitalista, nos moldes de respostas à crise. A materialização dessas recomendações ocorre através de acordos assinados internacionalmente,

em conferências mundiais, entre os países que se submetem a essas imposições e ao gerenciamento das políticas (também na área de educação), estando essas contrarreformas do Estado associadas aos empréstimos financeiros concedidos por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial. Dessa forma, os empréstimos ocorrem por meio de condicionalidades que os países periféricos se comprometem a cumprir, com a participação do organismo, na definição das políticas públicas (como a educação), a médio e longo prazos.

O poder exercido pelos organismos financeiros internacionais é tão consubstancial, em relação à inclusão de pautas e interesses próprios, na agenda política dos países de capitalismo periférico, que sua representatividade, organicidade e autonomia ganham dimensões agigantadas, podendo ser considerados como intelectuais coletivos do capital. Destacamos sobre isso, a denominação dada por Leher para o Banco Mundial, como um “ministério mundial da educação dos países periféricos” (LEHER, 1999, p.19).

Em Laval (2004), analisamos o papel importante do Banco Mundial para busca pela eficiência dos países periféricos, visando maximizar resultados numéricos, através da melhor utilização dos recursos financeiros limitados – sejam eles provenientes da esfera pública, sejam dos “consumidores” da escola. Ainda, a mensuração dos resultados perseguem o quantitativo de diplomas, as taxas de sucesso relacionados com os investimentos engajados e a necessidade de mão de obra da economia. Nas palavras do autor: “o Banco Mundial se tornou um especialista nesse modo de cálculo para os investimentos escolares nos países subdesenvolvidos” (p. 211).

Como expressão dessas medidas, comparece uma assimilação e aceitação dos preceitos e recomendações dos organismos financeiros internacionais no interior dos aparatos do Estado na área de educação, de forma ideológica e consensual e a fim de propagar e difundir a nova sociabilidade desse mercado da educação superior no país. Esses organismos financeiros internacionais se transformam em importantes e poderosos difusores do consenso de uma educação voltada ao mercado e à privatização, nos países de capitalismo periférico, como o Brasil. Além do mais, cabe destacar que os organismos financeiros internacionais também se utilizam das suas prerrogativas coercitivas, de dominação econômica e financeira para imputar seu poder de opressão sobre as recomendações que determinam. Sobre isso, Leher discorre:

O Banco Mundial, por meio de seus documentos oficiais, ou mesmo por seus consultores, é pródigo em fazer recomendações que, a despeito de pressupor escolhas, assumem a força coercitiva de condicionalidades. Se os governos não cumprirem as reformas recomendadas são sancionados negativamente pela banca internacional e

podem perder o importante aval do próprio banco ou de sua instituição coirmã, o FMI, restando à margem do sistema econômico internacional (LEHER, 2017).

Segundo Melo (2006), o Brasil e os demais países periféricos de economia dependente, são classificados pelo Banco Mundial como “pobres, emprestadores e dependentes”, e devem obediência, através da adoção das suas recomendações, que se estendem à educação superior com duas vertentes principais: a primeira se refere à suposta vocação de “fortalecimento das universidades que priorizam o ensino de graduação, a partir do argumento da inclusão social dos estudantes pobres” (p. 125); e a segunda se volta a “criação de centros de excelência de inovação científica e tecnológica, nos quais os cientistas se capacitariam também para a gestão das políticas de inovação científica e tecnológica do país” (p. 125).

Ainda de acordo com a autora, visando responder a essas vocações específicas recomendadas à educação superior, é consolidada “uma forte estrutura burocrático-jurídica-administrativa de direção, regulação e controle” (MELO, 2006, p. 125). Nesse processo consolidado, um importante componente é a avaliação do sistema, que se encarrega de qualificar as instituições de acordo com as novas regras de desempenho e competitividade, e de pactuar uma avaliação para a graduação; e outra paralela, para a pesquisa e a pós-graduação; desfragmentando o tripé da universidade, que se assenta no ensino, na pesquisa e na extensão.

Melo (2006) destaca, ainda, que a partir de 1990, com as mudanças ensejadas pelo neoliberalismo e social-liberalismo, as recomendações dos organismos internacionais, como FMI e o Banco Mundial, passaram a versar sobre: “privatização, liberalização e desregulamentação do planejamento e ações públicas” (p. 126), com consequências para a educação superior, que levou a um processo de empresariamento e desmonte do aparato científico e tecnológico; e de constituição de um local de produção de bens comercializáveis, inovação e gerenciamento de serviços.

Com o séc. XXI, houve o acréscimo de outras orientações e direcionamentos, como: destaque à inclusão social na educação superior; implementação de saltos científico-tecnológicos evolutivos, através da inovação; “salto tecnológico da produção de conhecimento para a produção de mercadorias de conhecimento”; “necessidade crescente por novos conceitos de gerenciamento e controle dos gastos públicos, principalmente os decorrentes do uso dos empréstimos e das doações internacionais, como garantia de que os recursos estão sendo utilizados para cumprir os objetivos propostos nos acordos” (MELO, 2006, p. 128).

O novo gerenciamento das políticas públicas no Brasil, por sua vez, vem-se realizando na esteira das reformas que o projeto neoliberal instituiu no mundo, contribuindo para a sua liberalização e desregulamentação, e também para a focalização das políticas educacionais. Para o ensino superior estariam reservados, por um lado, o papel de formação da pequena burguesia e parcela da classe trabalhadora para o gerenciamento das novas reformas a partir de sua inclusão em massa no ensino superior e, por outro lado, o papel de geração de serviços e mercadorias de conhecimento para a inovação. Para o Banco Mundial, o cumprimento desses dois papéis distintos exigiria necessariamente um repensar, no Brasil, da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (MELO, 2006, p. 142; 143).

Essas recomendações do Banco Mundial se justificam em diagnósticos, em que o objetivo se concentra em separar: o ensino e a pesquisa; a graduação e a pós-graduação; e que tem como principal instrumento, a avaliação institucional, para o controle e qualificação – que guiam e direcionam a educação superior no Brasil –, assim como outros países de capitalismo dependente (MELO, 2006).

Para a formação para o gerenciamento das novas reformas, as instituições de ensino superior no Brasil deveriam restringir-se ao ensino, provocando tanto uma massificação intensa no sentido da inclusão dos jovens, para o que o país deveria lançar mão de todos os recursos possíveis a fim de que as instituições de ensino superior públicas e privadas tivessem autonomia na criação e direção de seus docentes, recomendando fortemente um repensar das possíveis restrições causadas pelo nosso Regime Jurídico Único. Por outro lado, para cumprir o papel de geração de mercadorias de conhecimento, nosso sistema de pesquisa e ensino de pós-graduação deveria modificar-se com vistas a enfrentar a competitividade dos mercados. O Banco Mundial recomenda também que as IES comecem a gerar recursos próprios para essa nova qualificação (MELO, 2006, p. 143).

Destacamos o enfoque da conversão do conhecimento em bens, serviços e mercadorias, com valor agregado advindo da inovação tecnológica. Essa conversão ocorre em todas as áreas do conhecimento e recoloca a educação superior e a universidade como local de produção de mercadorias com inovação de bens tecnológicos; e, portanto, que podem ser comercializados e negociados, enquanto produtos/serviços, em um movimento nítido de empresariamento da educação superior e mercantilização da educação pública (MELO, 2006).

Enquanto instrumento fundamental nesse processo, destaca-se a pós-graduação, que segundo Sguissardi e Silva Junior (2018), tem sido utilizada para fomentar um movimento de “reforma universitária”, que pretende dispor a instituição a serviço do mercado e dos interesses do capital, através da “[...] mercadorização da ciência e da inovação tecnológica [...]” (p. 283). Para os autores, está em curso uma política de Estado e de cultura institucional nas universidades, classificada por eles de “ideologia do produtivismo acadêmico”, amparada no pragmatismo, em termos filosóficos; e na mercadorização da ciência, em termos econômicos.

Laval (2004), ao analisar a educação e o capitalismo neoliberal contemporâneo, contribui com elementos à nossa análise, ao discutir que a busca pela “inovação” e pela “eficiência”, introjetadas nas instituições escolares, fazem parte de um projeto do capital, de transformação do conhecimento e do ensino em mercadorias, retirando a educação da esfera do direito.

Em sua obra, Laval (2004) faz um diagnóstico geral das mudanças nos sistemas educacionais influenciadas pelo chamado neoliberalismo escolar, demonstrando com maestria, de que forma os organismos internacionais (entidades supragovernamentais), como: Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico, entre outros, exercem influência e coerção sobre os sistemas de educação dos países e seus trabalhadores, visando a adequação destes, aos interesses das classes dominantes. Porém, essas estratégias são interpretadas e transvestidas de inovações e modernizações para a área educacional, em um perverso mecanismo de inversão de valores e perspectivas à favor do capital, em detrimento dos interesses das classes trabalhadoras⁴⁶.

Ensejamos fundamentados nestes parâmetros, que a partir da segunda década dos anos 2000, há uma tendência a articular mais vigorosamente a educação com as demandas do mercado, o que é próprio da sociedade capitalista na fase neoliberal. Estas ações vão ao encontro do projeto estratégico de educação para adequar as universidades federais à dinâmica contemporânea da acumulação, que é determinada aos países periféricos de capitalismo dependente pelos organismos financeiros internacionais/multilaterais e pelos acordos estabelecidos entre estas instâncias de poder e de decisão política e econômica mundiais. A partir disso, podemos problematizar que o Banco Mundial, assim como os demais organismos internacionais multilaterais, exercem um papel de aparelhos privados de hegemonia (APHs) em caráter mundializado.

Evangelista (2020a) nos adverte que no interior dos APHs, se formam e se produzem formas de intervenção sobre o trabalho docente, visando a reposição das condições de dominação do capital sobre o trabalho e sobre a educação superior pública; seja no campo do pensamento, seja no universo do trabalho; visando o objetivo último de formação de consciência, segundo os interesses das classes dominantes.

⁴⁶ Para avaliar criticamente o que denomina de “projeto neoliberal da escola”, o autor busca nos principais documentos emitidos por organismos internacionais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a OCDE, o Banco Mundial, a Comissão Européia, e por outros organismos europeus e canadenses, elementos que demonstram que a "reforma das escolas" se realiza pautada nas recomendações desses entes, que assentam e impõem seu poder de mando, através do caráter mundializado que detêm.

Contudo, não podemos deixar também de situar que, há a presença do caráter contraditório dessas formas de intervenção sobre o trabalho docente; uma vez que, é preciso considerar, além da força do ideário de dominação, também as lutas e resistências das classes trabalhadoras pela educação pública e demais políticas sociais; enquanto movimento de forças contrárias em disputa.

As universidades, mesmo mantidas e administradas pelo Estado, têm sofrido reconfigurações pelos APHs (como o Banco Mundial), por meio das orientações e direção intelectual e ideológica; passando a funcionar segundo os objetivos congruentes com os interesses do capital. Convertendo a educação em uma esfera mercantil, de função enviesada, de proposição pedagógica relacionada a uma ótica de natureza utilitarista; ou seja, no lugar do conhecimento, se coloca a lógica das organizações para difusão dos interesses mercantis, de empreendedorismo e resiliência (LEHER, 2020).

Aqui cabe acrescentar que entre as atribuições destinadas à educação superior e às universidades, se encontram as parcerias com o setor privado e a comunidade científica internacional. Além de instituir um sistema avaliativo que estimule a competição e a produção de bens comercializáveis e o gerenciamento de serviços.

As consequências diretas nas mudanças dos objetivos para a educação superior para os países pobres estariam na transformação do conhecimento em bens e serviços, no sentido de realizar um sistema nacional de inovação, com suas universidades sendo responsáveis também por estimular e realizar parcerias tanto com a comunidade científica internacional quanto com o setor privado; responsáveis igualmente por treinar cérebros e recursos humanos, bem como por instituir um sistema de acompanhamento e avaliação de seus sistemas, estimulando a competição e proporcionando a comercialização de seus produtos (MELO, 2006, p. 130).

Colocar em debate o papel exercido pelo Banco Mundial – como os demais organismos financeiros internacionais – implica refletir que este organismo, a serviço do capital, desqualifica a universidade pública, e a deslegitima e desvaloriza perante as classes trabalhadoras; além de redefinir o papel e o objetivo da universidade, relegando a esta, a responsabilidade de captar recursos para sua manutenção, redefinindo o escopo da educação e quebrando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Um exemplo do direcionamento de recursos, de acordo com os interesses estabelecidos pelo Banco Mundial são as porcentagens que se passou adotar na Matriz Orçamentária do MEC para as instituições federais de educação superior, em relação à destinação de verbas para o ensino e a pesquisa nas universidades e demais instituições federais de educação superior, com uma clara “padronização de índices de produtividade com pesos bem determinados” (MELO, 2006, p. 136).

Ao pesquisarmos, apreendemos que em 2006, o percentual de verbas à pesquisa nas instituições federais de educação superior era de 25%, e 75% ao ensino; e em 2003, o valor era ainda mais desigual, com 15% destinado à pesquisa e 85% ao ensino, segundo a Matriz Andifes (BRASIL, 2006), que define como é feita a distribuição de recursos do MEC para as instituições federais de educação superior⁴⁷. Observa-se que a extensão universitária sequer é mencionada nessa repartição orçamentária.

A doação de tais medidas rompe diretamente com o tripé ensino, pesquisa e extensão, conforme as orientações estabelecidas pelo Banco Mundial. Observa-se aqui que, uma das principais recomendações do Banco Mundial, que se refere a vocação das instituições federais de educação superior para o ensino é ao mesmo tempo estimulada e imposta, como condição para que os recursos da União sejam destinados às instituições.

Em concomitância a isso, porém, os programas de pós-graduação e pesquisa das universidades são estimulados a buscarem meios de se equipararem por recursos próprios, visando cumprir as determinações de produtividade e controle, de forma que algumas universidades se tornem centros de excelência em algumas áreas de pesquisa e ciência, e atendam às demandas postas pelo mercado. Os parâmetros de avaliação estabelecidos, seguem padrões internacionais, com um aprofundamento do controle exercido sobre a produção científica e tecnológica, e a condução pelas agências de empréstimos internacionais (MELO, 2006).

Ao mesmo tempo em que as Ifes são reconduzidas para intensificar sua vocação para o ensino, os programas de pós-graduação e pesquisa de nossas universidades vão-se qualificando mais e mais para gerar recursos próprios a fim de manter e renovar seus laboratórios e grupos de pesquisa, para satisfazer a um nível de exigência de controle de produtividade cada vez mais sofisticado, impelindo a criação de centros de excelência em algumas áreas que seguem os padrões internacionais e, concomitantemente, adequar-se às necessidades e demandas comerciais contemporâneas.

⁴⁷ A Matriz Andifes possui alguns indicadores, para a destinação orçamentária às instituições federais de educação superior, sendo o principal, o “aluno equivalente”. Contudo, ainda são considerados outros indicadores ligados a outras atividades das instituições federais de educação superior, relacionadas a pós-graduação e pesquisa, e a eficiência e qualidade acadêmico-científica, com base na Lei n.º 10.861/2004 (BRASIL, 2004a); no Decreto n.º 7.233/2010 (BRASIL, 2010b); e na Portaria n.º 651/2013 (BRASIL, 2013b).

Desde as primeiras reuniões com as equipes da Secretaria de Educação Superior (SESu)/MEC, da Associação Nacional dos Dirigentes de instituições federais de educação superior (ANDIFES), do Fórum de Pró-reitores de Planejamento e Administração das IFES (FORPLAD), alguns aspectos foram pensados como forma de desenvolver um novo modelo de alocação de recursos orçamentários nas instituições federais de educação superior, dentre os quais, destacamos três que correspondem a metas/objetivos também observáveis no REUNI: “[...] Possuísse parâmetros, que a exemplo das matrizes de pessoal, valorizasse o desempenho das instituições federais de educação superior induzindo-as a estabelecerem políticas acadêmicas para a diminuição da evasão e da retenção; Incentivasse a criação de cursos noturnos; Previsse a expansão do Sistema Federal de Ensino Superior [...]” (BRASIL, 2006, p. 7).

Grande parte do impulso externo a esse movimento vem da condução dos novos objetivos das agências de empréstimos e ajuda internacionais para o desenvolvimento dos países periféricos. O controle de nossa produção científica e tecnológica vai-se aprofundando (MELO, 2006, p. 137).

Na mesma linha de discussão e argumentação, Leher (2015) nos descreve que, enquanto os programas de pós-graduação passam por um rigor da aferição do desempenho com avaliações realizadas pela CAPES, que atribui notas e determina quais os melhores programas em cada área do conhecimento, com bolsas e investimentos em projetos de pesquisa, criando “rotas de excelência” nas universidades; e quais programas poderão ser fechados, a depender das suas notas, e perderão bolsas para os discentes. Por outro lado, ainda na educação superior federal, há uma política oposta, para os novos campi universitários públicos e os Institutos Federais de Educação Tecnológica, de uma educação voltada para o ensino, que ocorre de forma massificada, com turmas que detêm um número elevado de discentes, e cursos “[...] semelhantes aos que, na Europa, seguem o Protocolo de Bolonha — cursos de 2 ou 3 anos. Os professores que atuam nestes cursos dificilmente conseguirão seguir para a pós-graduação e terão de se conformar com a docência em cursos massificados [...]” (LEHER, 2015).

Observamos que há uma grande discrepância entre esses dois “modelos” de educação superior, com a constituição de segmentos de servidores docentes distintos na educação superior federal, que mesmo estando submetidos a intensificação e reorganização do trabalho, vivenciam esses processos de forma distinta. Enquanto que os docentes inseridos nos programas de pós-graduação das universidades sofrem uma medição da produtividade do trabalho universitário por número de publicações em revistas científicas qualificadas pela CAPES, devem responder às exigências e critérios de produção de pesquisas que atendam aos interesses do mercado, manter as notas elevadas dos programas de pós-graduação para continuarem recebendo incentivos para os projetos de pesquisa e disporem de bolsas para os discentes; por outro lado, os servidores docentes dos novos campi universitários, criados a partir da expansão segundo implantação do REUNI, voltados para o ensino diminuto, que rompem com o tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade, têm salas de aula com um número elevado de discentes, e cursos aligeirados e massificados, e ainda, dificilmente poderão adentrar para a pós-graduação. Uma vez que, o objetivo é que haja pólos distintos de educação superior pública no país; um voltado para atendimento do mercado internacional de produção acadêmica, enquanto “ilhas de excelência”, e outro de ensino massificado e diminuto, conforme prevê o Protocolo de Bolonha. Porém, em ambos os casos, destacamos

que se obedece aos preceitos, orientações e protocolos dos organismos internacionais, que pensam a educação superior a partir da dominância dos monopólios e do capital financeiro internacional.

Nesse contexto, Sguissardi e Silva Junior (2013) e Santos e Melo (2019) analisam que o REUNI tinha o objetivo de aumentar a competitividade globalmente, com uma centralização na produção universitária, enquanto elemento fundamental ao processo de mundialização do capital – seja por meio da ciência e tecnologia, seja pela mão de obra qualificada.

Na concepção de Santos e Melo (2019), o REUNI tanto representa um ideal de democratização da educação superior na América Latina – vivenciado na Argentina em 1918, na segunda maior cidade do país, Córdoba; quanto, representa também, a materialização do Processo de Bolonha, que congregou um conjunto de ações que padronizaram a educação superior na Europa, sendo pactuado pelos ministros desse continente na Declaração de Bolonha, de 19 de junho de 1999.

Cabe lembrar que a Declaração de Bolonha, enquanto documento firmado pelos ministros da educação dos países europeus participantes (vinte e nove países signatários), foi assinada em 1999. E em 2009, mais dezoito países aderiram à Declaração, em reunião ocorrida em Lovaina, Bélgica.

Sobressaímos nessa discussão que, segundo a União Europeia, o Processo de Bolonha almeja “fazer convergir os sistemas de ensino superior divergentes” (CABRITO, 2008). Antes do Processo de Bolonha, o sistema de educação superior europeu era majoritariamente público com a maioria dos recursos advindos do Estado e basicamente organizado em três ciclos (cinco anos de graduação, três anos de mestrado e quatro anos de doutorado), com o ensino “baseado em conteúdos”. Com o Processo de Bolonha, Cabrito indica que o que vem ocorrendo é o crescimento do setor privado, a diversificação das fontes de financiamento e a redução do tempo de formação através da redução da duração de cada ciclo (três anos de graduação, dois anos de mestrado e três anos de doutorado) com o ensino “baseado em competências”.

Ainda sobre o esse processo, Netto (2016) nos esclarece que esse documento, Protocolo de Bolonha, foi firmado pelas autoridades universitárias da União Europeia, sob as recomendações e os ditames do Banco Mundial e do FMI. Neste ínterim, a partir dos anos 2000, se constituiu a concepção da formação universitária europeia segundo os ditames desses organismos, regulamentando o tempo de formação na graduação e pós-graduação de forma extremamente restrita, além de alterações quanto às formas de avaliação e produção científicas, voltadas cada vez mais a produção produtivista do conhecimento e a redução de

conteúdo. Sendo considerado pelo autor, como um “modelo fatal para o desenvolvimento das ciências”, com um “barateamento vulgarização desses títulos” (NETTO, 2016).

Essas referências e análises são, sem dúvida, por demais explícitas, para serem recusadas, visto que o Protocolo de Bolonha, em última instância, atende aos interesses do capital, na perspectiva de transação da “mercadoria” educação, principalmente a pós-graduação e a pesquisa produtivista, homogeneizando e reduzindo o tempo de formação, em um processo de aligeiramento – graduação em 3 anos, mestrado em 2 anos e doutorado em 3 anos –, assim como a qualidade da produção científica elaborada (SIQUEIRA, 2006).

No Brasil, esse processo se iniciou a partir dos anos 2003/2004, com a mesma percepção e objetivos. Foram adotados todos os padrões universitários dos países de capitalismo central, com a expansão da pós-graduação, a concentração na graduação de um ensino massificado, o controle avaliativo de um alto índice de coeficientes de produção intelectual por docente, a redução de recursos e investimentos financeiros nas universidades federais, o rebaixamento dos salários dos servidores públicos, e a intensificação do trabalho nas universidades.

Contudo, como já temos sinalizado, o REUNI também se constitui em um processo contraditório na educação superior, pois, apesar da submissão aos padrões neoliberais, também se caracteriza como um programa que trouxe elementos de maior democratização do acesso de segmentos das classes trabalhadoras à educação superior federal.

Dialogando com base em Santos e Melo, ainda apreendemos que o REUNI surgiu como uma possibilidade para implementação e materialização do Processo de Bolonha, agregando estratégias que atendiam às exigências do capital, por meio da subordinação das instituições federais de educação superior à mercantilização do serviço educacional e “[...] expandindo a educação superior de forma racionalizada por meio de modelos universitários flexíveis [...]” (2019, p. 5).

Segundo Deus (2008) apud Santos e Melo (2019), o REUNI se caracterizou, ademais, como uma estratégia de alcance de consenso nas universidades, com a expansão das vagas discentes, sem acréscimo condizente de recursos humanos e físicos, e respeito à autonomia universitária, além de subordinar a educação superior pública às exigências do capital, conforme previsto no processo de Bolonha – promulgadas pela OCDE e OMC –, cujas tendências mundiais eram de transformar a educação em um serviço comercializável e de aprofundar o ensino a distância.

Destarte, ao tratarmos das conexões existentes entre o processo de expansão da educação superior federal, nos moldes da contrarreforma do Estado na política de educação, podemos situá-lo enquanto um programa de expansão e reestruturação da universidade que faz parte dessa disputa de projetos antagônicos. Esse programa é considerado a forma mais perversa – porém, ao mesmo tempo extremante palatável – de ataque à autonomia universitária, sendo elaborado, difundido e monitorado pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial; compartilhado pelos governos de alguns países, como o Brasil (destacando-se nesse período os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff) e ainda, pelas reitorias das universidades federais, que deram materialidade e consolidação a esse Programa, com a concepção de ensino massificado e desqualificado nas universidades (LIMA, 2011a).

Nesse movimento, cabe considerar que a expansão da educação superior veio limitada pelo ensino, com o aumento de cursos de graduação, sem necessariamente estar acompanhado pelas esferas da pesquisa e da extensão, já que a orientação dos organismos multilaterais/internacionais não prevê a necessidade desse tipo de qualificação para atuação no mercado. Sobre isso, Lima (2012) esclarece que o REUNI é uma resposta às orientações do Banco Mundial de difusão e diversificação das instituições de educação superior, cursos e fontes de financiamento. Ainda segundo a autora, o REUNI ocasionou a redução das universidades à “[...] instituições de ensino de graduação, deslocadas da pesquisa e da produção e socialização do conhecimento crítico e criativo [...]” (LIMA, 2012, p. 18).

Ao tratar da expansão da educação superior no Governo Lula da Silva (2003-2010), Lima identifica duas características que sobressaem neste período: “[...] o empresariamento da educação e a certificação em larga escala [...]” (LIMA, 2012, p. 3). Assim, neste processo de ajustamento ao mercado, tem destaque a certificação em larga escala, que, na investigação de Lima (2012), se efetiva pela Educação à Distância e pelo REUNI.

March (2012) destaca que o governo Lula aprofundou mecanismos de subordinação ao capital, trilhado pelos governos anteriores, utilizando-se do REUNI, enquanto ferramenta expoente desse movimento, uma vez que “[...] estabeleceu os contratos de gestão conforme proposição de Bresser Pereira [...]” (p. 69). Posto que, os recursos provenientes do MEC, para as universidades que aderiram ao REUNI, apenas foram liberados, após a aprovação, pelo Ministério, do plano de metas, conforme edital. Ainda, a continuidade do repasse financeiro estava atrelado ao cumprimento das metas preestabelecidas no plano apresentado por cada instituição federal de educação superior.

Dessa forma, o REUNI se caracterizou por um programa de expansão da educação superior federal, de adesão voluntária, mas que vinculou essa adesão à elaboração e aprovação

do plano de metas que previa as ações a serem desenvolvidas, e cuja destinação orçamentária dos recursos condicionados, foi diretamente associada ao cumprimento das metas para cada etapa, “[...] limitado a 20% do orçamento de custeio e de pessoal, a partir do ano inicial de adesão e durante o prazo de cinco anos [...]. Esse período perdurou até 2014, quando uma grave crise econômica e política acometeu o país [...]” (SANTOS; PEREIRA, 2019, p. 4).

Segundo Fontes (2020), o REUNI nas universidades se caracterizou por um aumento das universidades públicas; porém, impondo a estas, contratos de gestão de tipo privado; realizando, simultaneamente, modalidades de privatização da estrutura da gestão universitária. Sendo muitos desses acordos realizados em reuniões de conselhos afastados das universidades, para evitar as reivindicações e a luta de grupos que se revoltaram e lutaram contra esse tipo de gestão.

Ao tratar dessas conexões, importa considerar que a implantação do REUNI nas instituições federais de educação superior, se defrontou no cenário universitário, político e social, com resistências de alguns movimentos dos servidores docentes e técnicos e dos discentes, que reivindicavam uma educação pública de qualidade e problematizavam muitas questões instituídas como metas a serem cumpridas pelas instituições federais de educação superior, como adequação ao novo programa de expansão, que iam de encontro ao preceito de universidade nos parâmetros defendidos⁴⁸.

Nesse processo, portanto, as instituições federais de educação superior se veem compelidas a se adaptarem às regras de avaliação, ao controle interno e externo, às metas de produtividade, aos editais e regulamentos para financiamento de projetos, à adequação dos projetos de pesquisa aos interesses e objetivos estabelecidos pelas agências públicas e privadas.

Nesse sentido, as mensurações, avaliações e regras ainda abarcam informações quantificadas sobre o número de formandos a cada ano; quantitativo de evasão e retenção nos cursos; número de artigos publicados em revistas reconhecidas pelos servidores docentes e

⁴⁸ Como exemplo desses movimentos, podemos destacar a Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (ADUR-RJ), que se manifestou contrária à adesão da UFRRJ ao REUNI, ao considerar que essa adesão feria a autonomia universitária e que questões como: estabelecimento de revisões constantes dos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação; redução da evasão escolar; ampliação da assistência estudantil, entre outros, se constituíam em obrigação da universidade, independente da assinatura ou não de um contrato de gestão, como se apresentou o REUNI. Além de ter denunciado lacunas nessa expansão, que não previu, por exemplo, a ampliação constante da qualidade que envolve a capacitação docente; além de não ter realizado um debate amplo e democrático com a comunidade acadêmica a respeito do REUNI; ou seja, aderindo ao programa sem anteriormente discutir e debater com os sujeitos que compõe os três segmentos da comunidade universitária. Dessa forma, essa reforma estrutural universitária tão relevante, ocorreu na UFRRJ, por meio de uma adesão “pelo alto”, sem o devido embate democrático que requeria (ADUR, 2007).

discentes; projetos financiados por órgãos de fomento externos para desenvolvimento de pesquisas nas universidades, que não são mais custeadas internamente, entre outros.

À profusão de cursos pagos e qualificação intensa para competir, inicialmente nos mercados locais e nacionais de bens e serviços de conhecimento, soma-se a necessidade de cada instituto e faculdade das Ifes de qualificar-se como verdadeira agência de projetos. A responsabilidade com o financiamento para a pesquisa científica e tecnológica é incentivada pelas agências públicas e privadas, forçando a adaptação dos objetivos de cada programa institucional e de cada pesquisador e grupo de pesquisa em particular (MELO, 2006, p. 136).

Nesse percurso, a responsabilização pela produção de inovação científica e tecnológica recai sobre a educação superior; assim como, o fato da produção de conhecimento estar associada ao crescimento econômico (MELO, 2006). Essa dupla responsabilização sobre a educação superior tem o objetivo de transferir para os países periféricos a culpa pela falta de capacidade produtiva de tecnologia e ciência, como se não existissem os conflitos e luta de classes próprias do capitalismo⁴⁹.

Ensejamos estabelecer sobre essas recomendações do Banco Mundial, nossa crítica, que se refere à análise de que ao mesmo tempo em que os países periféricos, de economia dependente, são incentivados a comprar, se adequar e também produzir conhecimento científico nas universidades que se sobressaem como centros de excelência, fomentando e contribuindo para o mercado e crescimento econômico local; também são culpabilizados por sua situação de dependência, visto que a partir do conhecimento, ciência e tecnologia gerados, devem solucionar seus problemas, como se isso dependesse desses meios e não houvesse uma relação intrínseca e combinada que rege as relações no modo de produção capitalista, que se refere a lei geral da acumulação e a relação de dependência que já debatemos a partir de Florestan Fernandes no primeiro capítulo dessa tese.

Nesse aspecto, pressupomos que é importante pensar o capitalismo como um modo de produção que se relaciona em escala mundial de forma dinâmica, incorporando e estabelecendo as relações dos países dependentes com os de economia central de maneira interdependente, consagrando modernidade e arcadismo.

Cabe também considerar o quanto inverossímil e incrível são as demarcações feitas pelo Banco Mundial sobre a educação superior e as universidades, de que caberia a essas

⁴⁹ Outro aspecto importante a ser destacado na relação da criação de inovação científica e tecnológica é que, desde meados da década de 1970, vem despontando uma disputa em virtude de aspectos ideológicos, econômicos e político geográficos, em decorrência da Guerra Fria; em que a autonomia tecnológica está no centro da competição. Sobre isso, Sevcenko (2000) explicita que nessa “[...] vertiginosa corrida tecnológica que sucedeu Guerra Fria, só quem tiver autonomia tecnológica poderá garantir sua soberania. Logo, educação, ciência e tecnologia são as três chaves da nova era”.

políticas/instâncias, a resolução de problemas que estão no cerne da crise estrutural e global do capitalismo, ou seja, que encerram uma complexidade e amplitude que não está na alçada de uma política social; quiçá da modalidade educação superior. Diante disso, requerer desta, a resolução de demandas de desenvolvimento e crescimento econômico, redução da pobreza e incremento de inovação científica e tecnológica, é claramente incongruente e descolado da realidade concreta⁵⁰.

Apesar disso, Sguissardi e Silva Junior (2018) nos demonstram que as pesquisas realizadas nas universidades seguem esses pressupostos e condicionalidades de promoção do crescimento econômico e redução da pobreza, estabelecidos pelas agências de fomento reguladoras da pesquisa e da produção do conhecimento na pós-graduação, como a CAPES e o CNPq. Isto ocorre através do estabelecimento de prioridades de investimentos “[...] nas áreas que privilegiam as pesquisas aplicadas ao crescimento econômico, de um lado, de outro, as pesquisas aplicadas voltadas para questões sociais, porém tratadas de forma pontual (ou focal)” (p. 236). Dessa forma, essas prioridades são estabelecidas externamente à universidade, com a determinação de quais áreas são mais importantes para o crescimento econômico e o desenvolvimento de políticas sociais focalizadas, gerando uma competição e concorrência pelos recursos para financiamento das pesquisas.

Leher (1999) nos permite uma análise aprofundada sobre o Banco Mundial, em que é possível compreender sua atuação, especificamente e diretamente, sobre a educação. Com a crise estrutural do capital mundial desde o início da década de 1970, os países devedores ao Banco, de capitalismo periférico, se veem mais endividados e com menor poder de pressão perante as condicionalidades cada vez mais controladoras do Banco Mundial, principalmente na área da educação, que se materializaram através de medidas de contrarreforma sobre as políticas e programas sociais; ajustes estruturais, que visam o favorecimento do mercado; e do papel do Estado, enquanto facilitador do desenvolvimento econômico.

Esses ajustes estruturais são justificados pela “globalização”, enquanto um processo impossível de ser contido. E o “[...] principal capital é o intelectual [...]”, passando a educação a ser “[...] assunto de *managers* e não mais de educadores [...]” (LEHER, 1999, p. 25, grifo do autor); ou seja, “[...] o debate educacional é pautado em grande parte pelos ‘homens de negócios’ e pelos estrategistas políticos” (LEHER, 1999, p. 29).

⁵⁰ Melo (2006) demonstra de que forma, nos países periféricos de economia dependente, os reflexos e as consequências da exclusão do acesso ao conhecimento levam a situações que ultrapassam a baixa qualificação e inserção precária no mercado de trabalho; uma vez que, se referem à manifestação das expressões da “questão social” que expressam a barbárie da periferia.

Tais demarcações apontam para a reflexão acerca de como o atual contexto evidencia os ajustes neoliberais e a crise na educação superior atrelada à crise estrutural e endêmica do capital no desmonte das políticas sociais, em um processo de contrarreforma no aparelho do Estado que atende às pautas desses organismos financeiros internacionais/multilaterais.

As recomendações do Banco Mundial para os países periféricos, como o Brasil, versam sobre: formas de enfrentamento dos desafios do crescimento econômico sustentável; alívio da pobreza; e melhoria da qualidade de vida, por meio da responsabilização destes países pelas mudanças empreendidas. Todo esse processo se realiza através de uma agenda de ações que incluem desde a incorporação e compra de conhecimentos, ciência e tecnologia dos países de economia central; até a transformação e inovação desses conhecimentos em meios de resolução dos problemas de crescimento e qualificação para o mercado de trabalho. Dessa forma, dentre as estratégias de condução de políticas educacionais para os países periféricos, através da imposição de condicionalidades, para a educação superior, destaca-se: “[...] a focalização de ações na criação de inovação, em detrimento da criação de ciência e tecnologia, bem como a qualificação dos países para a competição no mercado, com a geração de serviços e mercadorias de conhecimento” (MELO, 2006, p. 142). Para tanto, são formulados sistemas de gerenciamento e avaliação, para que se possa mensurar o direcionamento dos recursos emprestados e controlar a realização das ações e condução de políticas.

Melo (2006) identifica que as consequências da adoção das recomendações do Banco Mundial para a educação superior, se apresenta por diminuição de recursos, aumento de trabalho e carga horária docente, além de restrição salarial de servidores, entre outros. A autora chama atenção para o fenômeno de saída do país, de professores-pesquisadores, com uma migração desses trabalhadores especializados para locais em que possam exercer seus trabalhos, de forma compatível com os conhecimentos adquiridos, com valorização e incentivo para as pesquisas. Outra problemática apontada, se refere a desmobilização de luta pela educação pública, com o aprofundamento do desmonte do sistema educacional superior. A seguir, autora enumera os acontecimentos que fazem parte desse desmonte:

[...] da restrição salarial de docentes e funcionários, da restrição dos cargos e funções para as Ifes, de corte e atrasos de quase um ano nos repasses da União, assim como da diminuição dos recursos, do aumento da carga horária de ensino para professores-pesquisadores, aumento de tarefas acadêmicas e novas responsabilidades para os gestores, da diminuição e congelamento de valores e quantidade de bolsas de pesquisa, dos privilégios concedidos às IES com fim lucrativos; isto causa sistematicamente não só o impedimento de realização de novos projetos, mas um cansaço institucional que nos pode levar perigosamente tanto ao

fenômeno da ‘fuga de cérebros’ quanto ao abandono paulatino de nossa luta em defesa da educação pública (MELO, 2006, p. 136).

Ainda no que tange aos servidores docentes, o Banco Mundial criticava a existência de bases legais que assegurassem direitos trabalhistas, como o Regime Jurídico Único (RJU), com a justificativa que este engessaria as carreiras nas universidades federais; e assim, as mudanças e reformas necessárias ficariam mais difíceis de serem implementadas. Nestes termos, com alteração das legislações trabalhistas, o Banco Mundial ensejava que as universidades pudessem demitir ou contratar seus servidores livremente, sem comprometimento com as carreiras (MELO, 2006). Também foram traçadas críticas às aposentadorias e pensões, consideradas “generosas”; e que contribuiriam para o alto custo das universidades federais no país.

Com relação à base legal, no documento também se critica a existência da resistência e inércia das universidades públicas quanto à realização das mudanças necessárias, principalmente levando-se em consideração a existência do Regime Jurídico Único, que engessaria as carreiras dos funcionários-docentes das universidades federais, fato impeditivo para as reformas. No documento sugere-se que essa questão poderia ser resolvida por regras trabalhistas de transição, até que as universidades tivessem, por si mesmas, liberdade para contratar e demitir livremente seus funcionários (MELO, 2006, p. 132).

Assim,

Por diversas vezes surge no documento a afirmação de que a autonomia das Ifes é limitada pelo engessamento da folha salarial, pelo controle de gastos ministeriais e pelas oportunidades limitadas de gerar recursos por outros meios (idem, p. 133).

Dessa forma, entre as principais mudanças apontadas pelo Banco Mundial no documento, estão: “criação de programas de aprendizagem, não sobrecarregadas com a pesquisa, quebrando de forma definitiva a criticada indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão” (ibidem, p. 134). Neste aspecto, o objetivo é criar instituições voltadas apenas ao ensino, sem associação direta e comprometida com a pesquisa e a extensão, com liberdade para contratar e demitir seus docentes (cuja carreira docente não seja amparada pelo RJU); e que tenham ensino a distância e possam se auto suprir através da obtenção de recursos próprios.

Apreendemos que para o Banco Mundial, não é preciso que as universidades congreguem o tripé ensino, pesquisa e extensão, devendo as instituições federais de educação superior se concentrarem primordialmente no ensino; porém, caberia a algumas universidades seletas, a atribuição de inovação científica, criando centros de excelência, a quem caberia o impulso de contribuir com o crescimento econômico e redução da pobreza (MELO, 2006).

Nessa linha de raciocínio, portanto, a solução para o crescimento econômico passaria pelos próprios países periféricos gerando e incrementando sua ciência e tecnologia. Para tanto, é projetada a criação de centros de excelência de educação superior, na criação de inovações que estimulem o crescimento econômico, associado a formas de investimento dos grupos locais para alívio da pobreza. Sendo destinado a esses centros, a responsabilidade pelo gerenciamento da ciência, tecnologia e inovação. Sobre o que concluímos que acarretaria grande parte do peso e responsabilidade sobre as questões relativas à pobreza, incremento de tecnologia e crescimento econômico nacional, também sobre os cientistas e profissionais especializados nesse empreendimento (que em sua maioria estão nas universidades, como os servidores docentes).

A agenda do Banco Mundial inclui também o incentivo ao desenvolvimento intenso da capacidade produtiva de cada país a partir da criação de centros de excelência que se sobressaíam no cumprimento de suas metas e recebam premiações de produtividade. Essas metas englobam a integração da pesquisa com a educação e treinamento para a inovação, o redirecionamento dos seus objetivos para a resolução de problemas locais, a relação integrada e interdisciplinar entre as diferentes áreas das ciências e o setor produtivo privado, bem como com as instituições educacionais públicas e a comunidade científica internacional e a focalização em áreas prioritárias de pesquisa que coloquem em relevância os usos dos bens e serviços produzidos (MELO, 2006, p. 138).

Assim, dentre as recomendações apontadas para os países periféricos – para que possam alcançar um nível de desenvolvimento econômico sustentável suficiente para gerar lucro – está a necessidade de que gastem/invistam mais em ciência e tecnologia. Necessitando, portanto, realizar “saltos evolutivos”, através da ação de “adaptação do conhecimento” (MELO, 2006, p. 130). Vale notar que nesta área é colocada a importância da educação superior, pois, caberia a esta ser o “lugar por excelência para a realização desse salto evolutivo, na direção da inovação científica e tecnológica” (ibidem).

Em que pese as diferenças de concepções sobre a educação superior entre os organismos internacionais citamos, por exemplo, que cabe destacar que a associação de ciência e tecnologia, através da educação superior, para promoção do desenvolvimento econômico sustentável, também está presente nas orientações da UNESCO para a educação superior⁵¹. Através dos seus mais de 190 países-membros, e entre as metas de

⁵¹ Para Mari (2009), a “Unesco e Unicef, historicamente, têm mantido uma feição mais humanitária para a educação, diferentemente da mantida pelo BM” (p. 168, nota de rodapé 01).

Dentre as principais diferenças, pontuamos as críticas realizadas pela UNESCO, através de intelectuais orgânicos desse aparelho de hegemonia, aos organismos financeiros, como: OCDE, Banco Mundial, em relação a “[...] tendência forte de se transformar a educação em comércio, em produto vendável [...]” (DIAS, 2019, p. 23) e de compra de “[...] produtos educativos nos países considerados desenvolvidos”, pelos países periféricos (p. 26).

desenvolvimento pactuadas na chamada “Agenda 2030”, a UNESCO prevê que “[...] na área das Ciências Naturais, a nova Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável representa um importante avanço no reconhecimento da contribuição da ciência, da tecnologia e da inovação (CTI) para o desenvolvimento sustentável. [...]” (UNESCO, 2019, p. 7)⁵².

Outro documento que atribui à educação superior, a responsabilidade pelo desenvolvimento e econômico sustentável, que possa promover a redução da pobreza, através do incremento tecnológico, é a Declaração Mundial sobre Educação Superior, elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação Superior da UNESCO, que ocorreu de 5 a 9 de outubro de 1998, na Sede da UNESCO em Paris:

[...] Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998).

Sobre essa Declaração, cabe ainda recuperar que esta serviu de base diretiva para a política de expansão da educação superior, adotada pelo MEC, entre os anos de 2003 e 2014 (BRASIL, 2014).

Apreendemos, assim, que os organismos financeiros internacionais têm um papel de difusão muito importante, na mediação entre a proposição, a concepção, a ideologia e a coerção⁵³. Para esses organismos, é preciso articular melhor as possíveis desintegrações, através de sistematização e difusão, a fim de construir um conformismo de forma consentida e ideológica, para que as universidades federais possam aderir aos seus preceitos coercitivos,

⁵²Cabe destacar que a área das Ciências Naturais faz parte de um conjunto de mais quatro programas da UNESCO, compreendendo também: Educação, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação (UNESCO, 2019).

⁵³ A ideologia, em Gramsci, se refere a ideias que conduzem as ações humanas para sua práxis; que, em outras palavras tangenciam uma teoria guiada por uma teleologia/um projeto, que levam a uma prática intencional. Nesse sentido, a ideologia se caracteriza por uma concepção de mundo que organiza, de forma sistemática, diversos valores, orientando uma ação prática na realidade concreta dos sujeitos na luta de classes, de acordo com sua posição de classe social (CASTELO, 2010).

Em Gramsci, é através da ideologia que “os homens tomam consciência de si mesmos, dos outros, e atuam no mundo” (ORTIZ, 2006, p. 99). A importância da ideologia é explicada por Gramsci, tanto para a reprodução, quanto para a revolução da sociedade. Pois, é a ideologia que mantém coeso o bloco histórico, que solda entre si seus elementos, e permite manter acopladas classes sociais diferentes e com interesses antagônicos. Na ideologia estão os valores, a consciência de si pelas classes, e é fundamental para as classes dominantes perpetuarem sua dominação; ou para as classes subalternas colocarem fim a essa dominação (GRUPPI, 1985).

Sob esse prisma, é possível entender que os organismos financeiros internacionais imputam e utilizam a função ideológica, ao manifestarem as bases de formulação e orientação de como devem ser planejada, gestada e executada a educação superior no Brasil, de forma atenta aos interesses do capital; e, portanto, à manutenção da hegemonia nessa área.

sem que haja enfrentamento com o Estado estrito (ou sociedade política)⁵⁴. Trata-se de um contexto de inserção de valores e de conformismos dos organismos internacionais, que, para serem introjetados pelas universidades federais, requerem mediações, que são executadas por estes, nesse processo.

Chaves e Cabrito (2011) demarcam que esses organismos financeiros sustentam que é imperioso que o Estado constitua mecanismos de ajustes institucionais alicerçados em metas e indicadores de desempenho e procure robustecer o financiamento privado, a fim de garantir a eficiência do sistema de educação superior, nos moldes da contrarreforma da educação em curso na atualidade.

A partir dessas ponderações, analisamos como os organismos financeiros internacionais utilizam as recomendações e as orientações revestidas de um argumento técnico e científico, para obter o consenso e direcionar as políticas sociais, dentre elas a educação superior. Essas recomendações são determinações claras e objetivas, para ações de curto, médio e longo prazo para as áreas econômicas e políticas, que consideramos que têm como fim “[...] redefinir o padrão de sociabilidade com vistas a legitimar as relações de produção, as relações sociais gerais e as novas funções econômicas e ético-políticas do Estado capitalista” (MARTINS, 2007, p. 268).

Como exemplo do direcionamento ideológico e financeiro dos organismos internacionais, sob solicitação do governo federal – através do Ministério da Fazenda – o Banco Mundial elaborou, em 2017, o relatório intitulado: “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”. Apresentado como uma resposta de revisão e redução das despesas públicas no país, reservou à educação superior, recomendações como: “necessidade de introduzir o pagamento de mensalidades em universidades públicas para as famílias mais ricas e de direcionar melhor o acesso ao financiamento estudantil para o ensino superior (programa FIES)” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 121).

Observamos quanto a concepção sobre os discentes, para o Banco Mundial, está associada a uma condição centrada no mercado, na mais evidente concepção de compra e venda de serviços educacionais. Sendo, por muitas vezes, mencionada a importância da

⁵⁴ Para Gramsci, o Estado é composto pela sociedade civil e pela sociedade política. Gramsci (2007) salienta que há duas formas em que o Estado se explicita em relação à cultura e a linguagem: enquanto sociedade civil e como sociedade política – demarcando assim sua concepção alargada do Estado, sem deixar de considerar as funções distintas dessas esferas que o compõe.

Posto que, na concepção de Estado ampliado de Gramsci, há três entes que se relacionam: 1- infraestrutura: espaço das relações de produção e de trabalho; 2- sociedade civil: lócus dos aparelhos privados de hegemonia e busca dos interesses dos grupos que os compõe; 3- sociedade política: o Estado estrito, com suas agências e aparelhos (MENDONÇA, 2006).

cobrança de mensalidades nos cursos, como forma da universidade obter recursos para seu financiamento. Com isso, não se objetiva que haja “discentes pesquisadores” nas universidades; mas sim, “discentes clientes”, que adquiram o bem ou serviço educacional, centrado no ensino aligeirado, e voltado para a formação que atenda ao mercado. Por outro lado, a forte argumentação de “inclusão social” recai sobre a alternativa de financiamento estudantil reservada para os “estudantes pobres”.

Enquanto justificativas elencadas para embasar as recomendações, há afirmativas falaciosas, como a de que os discentes nas universidades públicas “custam de duas a três vezes mais do que alunos matriculados em universidades privadas”, tendo o mesmo “valor agregado” (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 123, 124). Tal afirmativa não considera as particularidades que encerram uma universidade pública, como o tripé: ensino, pesquisa e extensão, que não se aplicam à maioria das instituições privadas; além de não aprofundar o que considera como “valor agregado” para uma avaliação da qualidade da educação ministrada nas instâncias comparadas, utilizando como dados apenas o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Segundo Escobar (2019), este relatório do Banco Mundial foi muito criticado por especialistas em 2017, por não considerar os custos e os benefícios da pesquisa científica desenvolvida na universidade pública. Uma vez que, se por um lado, a universidade pública custa mais do que a privada, isso tem um motivo de grande interesse social, que é a produção de ciência e pesquisa, e não apenas ministração do ensino em sala de aula. Obviamente que a pesquisa desenvolvida requer manutenção de uma infraestrutura de equipamentos, laboratórios, insumos e corpo técnico; e acarreta enquanto resultados, ganhos sociais e econômicos. A simplificada comparação numérica nesse caso, tem o objetivo nítido de justificar a privatização das universidades públicas (ESCOBAR, 2019)⁵⁵.

Outra questão a se considerar é a importância da pesquisa na universidade pública, para o ensino de qualidade em sala de aula; visto que, os docentes e discentes pesquisadores, impulsionam o aprendizado, produzindo conhecimento e descobertas científicas. Todo esse processo agrega saberes e troca de experiências acadêmicas, impulsionando questionamentos e permitindo a formulação de novos projetos acadêmicos de pesquisa.

⁵⁵ Escobar (2019) elaborou, a reportagem do Jornal da USP, com base em entrevistas com pesquisadores de várias universidades e instituições ligadas à pesquisa na rede federal, dentre os quais destacamos dois, que opinaram sobre o relatório elaborado pelo Banco Mundial, em 2017: Fernando Peregrino (presidente do Conselho Nacional das Fundações de Apoio às Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica (Confies)); e Sylvio Canuto (pró-reitor de Pesquisa da USP).

Retornando ao documento emitido pelo Banco Mundial, este afirma ainda, que os resultados das pesquisas indicam ineficiência maior nas universidades federais, cujas medidas de ajustes e cortes do orçamento público devem ser mais enfáticos, visando um aumento da “eficiência” e da “equidade”. Para tal, são preconizadas: a “[...] introdução de tarifas escolares [...]”; “[...] acesso a mecanismos de financiamento para estudantes que não possam pagar as mensalidades [...]” como o FIES, que “[...] deveria ser expandido para financiar o acesso a universidades federais [...]”; coadunado à oferta de bolsas de estudos “[...] por meio do programa PROUNI [...]”. (GRUPO BANCO MUNDIAL, 2017, p. 138).

Neste ponto, cabe uma observação sobre a prioridade dos governos brasileiros em privilegiar o financiamento da educação superior privada, em detrimento da pública, seguindo os preceitos do Banco Mundial. Leher (2016) nos permite visualizar isso numericamente, ao descrever o quantitativo de recursos investidos no REUNI, durante 8 anos – de 2007 a 2015 – somando um total de R\$ 9 bilhões; e os valores alocados em apenas um ano no FIES: R\$ 13,5 bilhões, em 2014; e R\$ 16 bilhões, em 2015. Isso equivaleria dizer que os recursos destinados a expansão da educação superior federal, durante todo o Programa REUNI, correspondeu a cerca de 60% do que é destinado em apenas um ano ao FIES, isso considerando apenas esses dois anos citados.

Entre 2007 e 2015, no chamado Reuni, o Ministério da Educação alocou R\$ 9 bilhões de recursos para expansão e melhoria das condições [das instituições públicas de ensino superior]. Só em 2014 o Fies significou R\$ 13,5 bilhões. Em um ano! Em 2015 foram aproximadamente R\$ 16 bilhões. Em 2016, a previsão é de R\$ 18 bilhões. Se somarmos só esses recursos dos últimos quatro ou cinco anos, vamos ter quase R\$ 60 bilhões (LEHER, 2016).

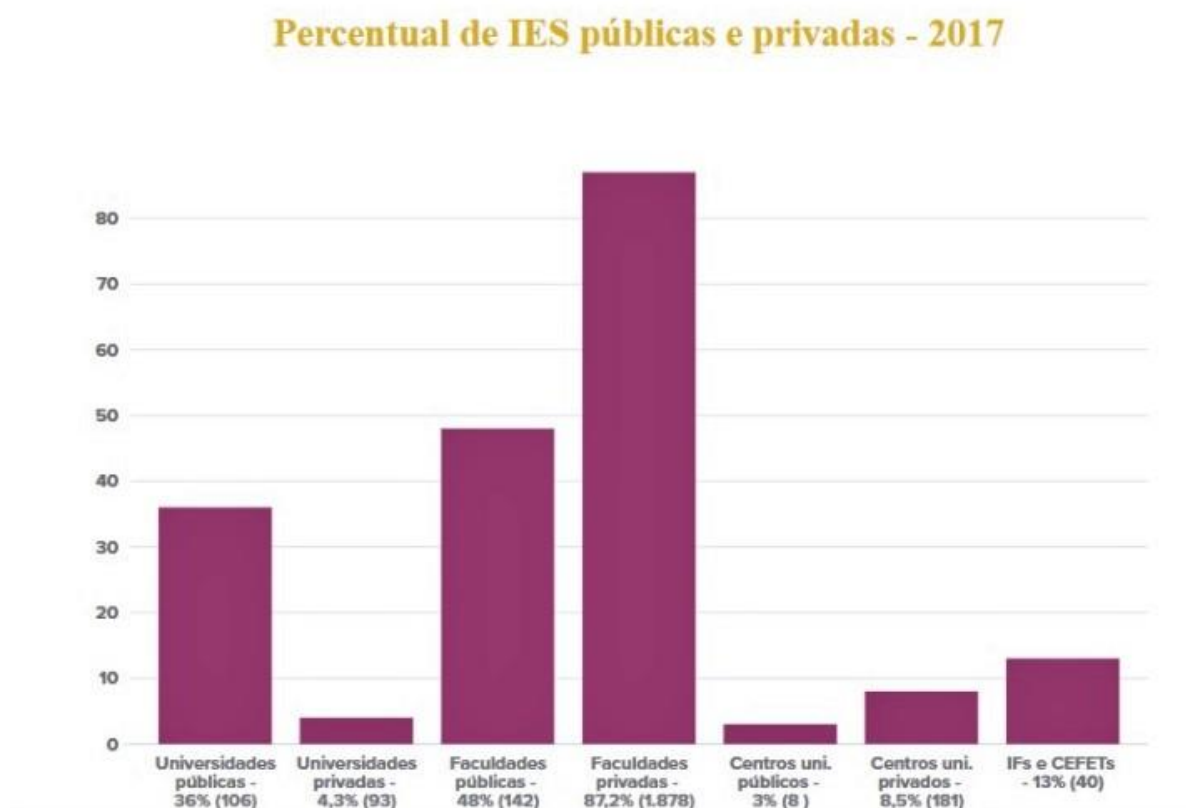
Leher apud Guimaraes (2013) destaca outro relatório do Banco Mundial, publicado em 1995 e denominado: “O ensino superior: as lições derivadas da experiência”, direcionado aos “países em desenvolvimento”, que recomendava que estes deveriam estimular a diferenciação das instituições, através, por exemplo, de instituições privadas. Ainda justificava que as universidades de modelos europeus não eram apropriadas a esses países, por serem custosas e pouco apropriados. Em substituição, deveriam ser empregadas instituições não-universitárias, privadas, de nível terciário e pós-secundária. Justificando essa adaptação “[...] às necessidades variáveis do mercado de trabalho [...]” (GUIMARÃES, 2013, p. 21).

Analisamos que essas recomendações têm sido seguidas conforme preconizadas, visto que em 2017, somente 36% das instituições públicas de educação superior eram universidades (106 total). Estando as demais, cerca de 64% distribuídas entre: 142 faculdades – 48%; 8 centros universitários (3%); e 40 Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação

Tecnológica (CEFET) – 13%. Essas porcentagens foram calculadas com base no quantitativo total de instituições de educação superior públicas, que era 296 instituições, em 2017 (Gráfico 1).

Já a averiguação sobre as instituições privadas de educação superior, demonstra que esse quantitativo de universidades cai para aproximadamente 4,3% (93 instituições); o de faculdades se eleva a quase 87,2% (1.878) e os centros universitários totalizam cerca de 8,5% do total, como 181 instituições nessa modalidade. Cabe pontuar que o quantitativo total de instituições privadas de educação superior em 2017, era 2.152 instituições (INEP, 2017). No gráfico abaixo (Gráfico 1), está representada essa variação percentual de tipos de instituições de educação superior, no serviço público e no privado, em âmbito nacional, segundo dados obtidos no Censo da Educação Superior 2017.

Gráfico 1 – Percentual referente às instituições de educação superior, públicas e privadas, segundo os tipos de instituições: Brasil - INEP, 2017.



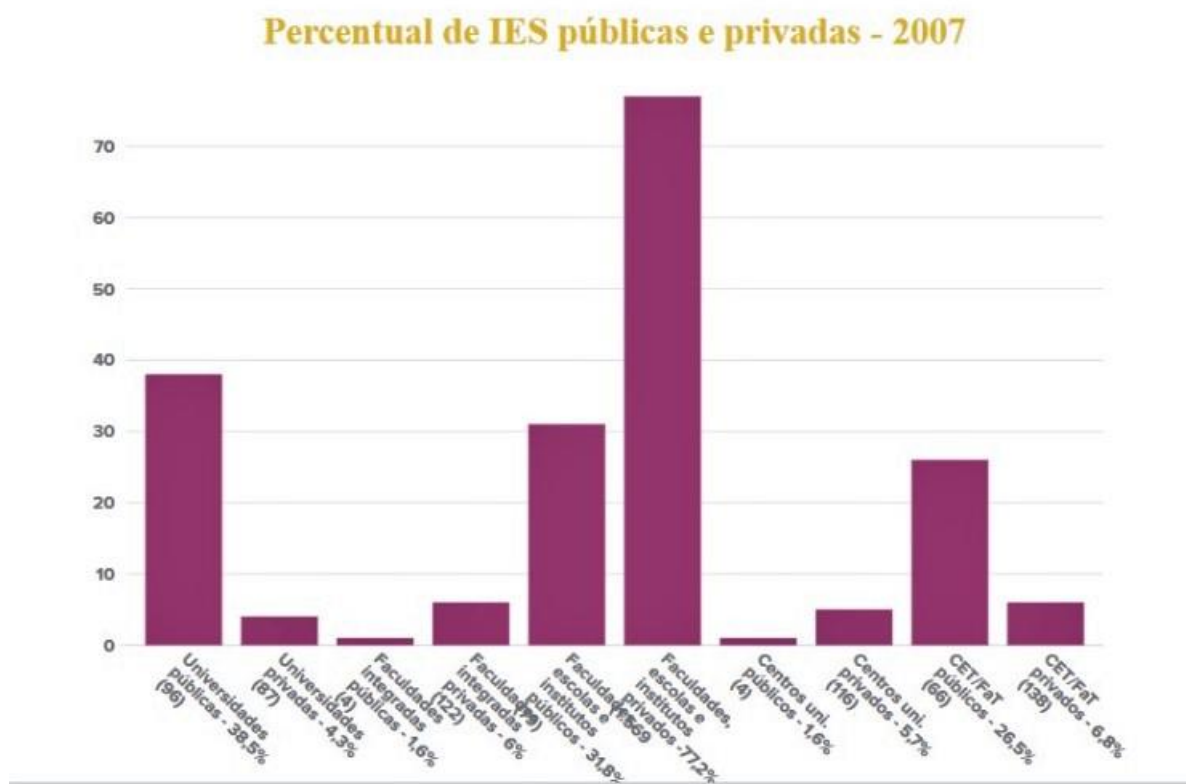
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2017).

Ainda, trazemos essas informações, no ano de 2007, que apresentamos no gráfico subsequente (Gráfico 2), em que podemos observar que 38,5% eram universidades (96 total);

1,6% faculdades integradas (4); 31,8% faculdades, escolas e institutos (79); 1,6% centros universitários (4); e 26,5% CET/FaT (66). Esses percentuais foram calculados em cima do quantitativo total de instituições de educação superior públicas, que era 249 instituições, em 2007.

Em relação às instituições privadas, 4,3% eram universidades (87); 6,0% faculdades integradas (122); 77,2% faculdades, escolas e institutos (1.569); 5,7% centros universitários (116); e 6,8% CET/FaT (138). Ainda, o quantitativo total de instituições de educação superior privadas, era 2.032 instituições, em 2007. (INEP, 2007).

Gráfico 2 – Percentual de instituições de educação superior, públicas e privadas, segundo os tipos de instituições: Brasil - INEP, 2007.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2007 (INEP, 2007).

Outra questão que desejamos debater, se refere ao financiamento da educação superior pública, sobre o qual, Melo (2006), destaca o documento produzido pelo Banco Mundial, em 2002, em que este trata especificamente da educação superior no Brasil, apontando o que

considera como opções a seguir e os principais desafios a enfrentar⁵⁶. No diagnóstico apresentado em 2002, havia muita preocupação com os gastos dos recursos na área de educação superior. De acordo com o documento elaborado pelo Banco, as universidades tinham um valor de manutenção muito elevado, com um alto custo de gasto por aluno e nas instituições federais de ensino superior, havia o recebimento do financiamento federal de forma livre, sem retorno de eficiência garantido⁵⁷.

Cabe destacar que, combatendo essas afirmações falaciosas, os movimentos sociais e sindicatos docentes veem estabelecendo críticas e desmontando esses diagnósticos que buscam submeter a universidade pública à lógica mercantil e privatista, desconsiderando a sua importância na produção de conhecimento para a sociedade, diante do compromisso científico e ético que detêm; e ainda, do retorno que os recursos públicos investidos nas universidades geram em termos de desenvolvimento social, diante do seu papel e função social na política de educação. Define-se, a partir dessas considerações, que há:

Junto com a tentativa de limitar as instituições públicas de educação, ciência e tecnologia e sua capacidade de promover mudanças no sentido de um país menos desigual, é comum aparecer o discurso — falacioso e perigoso — de que são caras e precisariam ser mantidas por recursos privados.

Falacioso porque, no mundo desenvolvido, é dinheiro público que financia a educação superior e o desenvolvimento científico e tecnológico — exemplos diferentes frequentemente citados são exceções, não regra. Perigoso porque submete as instituições públicas à lógica mercantilista e utilitarista, que determina o que pesquisar e quem pode estudar com base no lucro e no privilégio e não na democracia e na equidade. (OLIVEIRA, et al., 2021).

Ainda, outra demanda levantada se refere ao “[...] acesso dos pobres à educação superior pública e gratuita” (MELO, 2006, p. 132); visto que “apenas 33% dos estudantes do ensino superior provem dos 20% mais pobres da população” (p. 133). Esse ponto que a primeira vista, parece uma crítica às baixas oportunidades de ingresso desse segmento à educação superior (marca histórica e preponderante no Brasil, como analisado no primeiro capítulo, com base em Florestan Fernandes). Em contrapartida, para o Banco Mundial, a resolução desse problema não passa pela universalização do acesso à educação superior pública; e sim, por políticas paliativas, que vão desde uma política de cupons e vales

⁵⁶ Nesse documento, que foi resultado de um estudo de quatro anos (realizado entre 1998 e 2002), o Banco Mundial direciona e aborda todos seus direcionamentos para a educação superior nos 20 ou 30 anos seguintes; e que seriam tão bem obedecidos e adotados nesses anos subsequentes, como mostra a autora. O documento congrega seis estudos, com variáveis econômicas, diagnósticos e estratégias; e participam da sua elaboração, técnicos do Banco Mundial, representantes políticos brasileiros, consultores, estudiosos e pesquisadores (MELO, 2006).

⁵⁷ Assim, mesmo citando as universidades estaduais e a Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro e de São Paulo, o documento parece centrar sua preocupação na eficiência da gestão dos recursos federais.

educacionais, atrelado ao incentivo do crescimento do setor privado de educação superior; passando pelas recomendações de que as instituições de educação superior tenham formas de controle de qualidade internas rígidas; até a flexibilização continuada dos currículos, com a adoção de módulos – sempre voltados para o consumo.

No que diz respeito à questão dos gastos públicos, estes precisam ser voltados aos segmentos populacionais mais pobres, visando reduzir a pobreza e a desigualdade, com uma ênfase à afirmação de que as instituições são injustas e inúteis, sob esse entendimento. Assim, com um viés focalista e compensatório, as políticas sociais não são compreendidas como universais. E na continuidade, é estimulada a privatização prioritária do setor estatal, adjunto à terceirização e a criação de organizações sociais, como forma de diminuir o tamanho do Estado e suas funções (SIMIONATTO, 1999).

O Banco Mundial destaca ainda, algumas ações já realizadas pelos governos brasileiros de flexibilização e alterações legais, que desregulamentaram direitos na educação superior e incentivaram que mais medidas nessa direção, fossem adotadas. Uma das ações nesse sentido, foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) que trouxe uma contrarreforma na base legal que permitiu a criação de mestrados profissionais e cursos de curta duração, com a desregulação do currículo mínimo.

Outra atuação adotada na segunda metade da década de 1990 foi o sistema de avaliação de desempenho das instituições de educação superior, com a utilização de várias provas e programas de avaliação. Ainda nessa linha avaliativa, o Banco Mundial ressalta a importância de se implementar mais sistematicamente o “sistema de premiação das universidades no sentido de ajustar suas condutas, para provar que estão investindo em melhor acesso, qualidade e eficiência dos cursos, ações recomendadas com urgência” (MELO, 2006, p. 133).

Observamos como os governos têm seguido e adotado essas recomendações, com mudanças também nas legislações trabalhistas que alteraram os direitos do trabalho e enfraquecem as lutas e garantias dos trabalhadores em prol de uma educação pública de qualidade.

Para Melo (2006), os governos brasileiros têm investido em uma “[...] reestruturação burocrático-jurídico-administrativa de nossa educação superior, tendo a avaliação, a melhoria do sistema de informações e o controle orçamentário como carros-chefe da regulação de todo o sistema da educação superior brasileira” (p. 139).

A autora coloca em xeque duas legislações que versam sobre a educação brasileira – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação

(PNE) –, por considerar que ambas não honraram, tampouco respeitaram as demandas oriundas das lutas e reivindicações dos movimentos sociais em prol da educação. Também destaca que a partir da aprovação dessas leis, a contrarreforma da educação superior tem sido conduzida de forma intensa, sendo seguida por uma série de outras legislações regulatórias.

A LDB e o PNE são leis bastante controversas na história da legislação educacional brasileira, já que ambas, apesar de seu discurso profundamente democrático e de apelo à construção da cidadania, não respeitaram os projetos anteriores apresentados por diversos sujeitos políticos coletivos reunidos em ambos fóruns nacionais em luta pela educação pública, gratuita e de qualidade no nosso país. A partir da promulgação destas duas leis, a reforma da educação superior brasileira passou a ser intensamente efetivada, sendo conduzida pelo próprio MEC com a participação das Ifes, que se foram adaptando aos poucos à ‘enxurrada’ não-explicita de novas determinações legais, orçamentárias e de condução de desempenho as quais foram sutilmente obrigando as IES brasileiras a ceder e a não resistir (MELO, 2006, p. 140).

A partir desse estudo, apreendemos que a contrarreforma da educação superior, se realiza tanto no plano jurídico, através de um projeto explícito; quanto internamente nas universidades, moldando o trabalho docente, através da: reorganização e intensificação do trabalho, das medidas avaliativas de desempenho, com atribuição de notas/conceitos, que em última instância, visa promover a competição entre as instituições federais de educação superior e o enxugamento dos investimentos das universidades, pelo Estado.

Melo (2006) problematiza os sistemas de avaliação realizadas pelo MEC, sobre as instituições federais de educação superior, que a partir da auto-avaliação realizada internamente, por cada instituição, em que são expostas os limites, fragilidades e deficiências, é colocado como responsabilidade desta, o ajuste de conduta sobre seu desempenho, imposto externamente. Assim, a partir da atribuição de notas/conceitos sobre o desempenho dos discentes, dos cursos e de toda a universidade, se permite uma competição entre as instituições; que, por sua vez, leva a “[...] castigos e prêmios particulares que poderão advir do processo”, assim como “[...] assumem o risco de ter seu quinhão do orçamento federal restringido, assim como seu perfil institucional redirigido [...]” (p. 142).

Mancebo e Rocha (2002), em seus estudos acerca dos modelos avaliativos adotados no Brasil na área da educação superior, desde a década de 1980, argumentam que por dentro de algumas variações, há duas polarizações que se destacam. O primeiro projeto apreende a universidade como uma instituição a serviço do mercado – com a concepção de formação para o capital humano e atendimento das demandas econômicas internacionais, de competição nacional e concorrencial, de acordo com os ditames do mercado –, é a prevacente nas orientações advindas dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO,

com direcionamentos a cerca de avaliações sobre o aprendizado discente, e sua capacidade e preparação para o exercício profissional. Além de avaliações que versam sobre “[...] os méritos e prestígios dos professores, dos cursos, da produção científica e tecnológica” (p. 61).

As autoras constataam que mesmo tendo uma função de assessoramento sobre os países, os organismos internacionais ao realizarem empréstimos e financiamentos, os condicionam a alterações e adequações nos gastos e nas políticas públicas, da seguinte forma: “[...] apostam na eficiência institucional, na modernização e efetividade dos custos, exigem produtividade e responsabilidade – no sentido da prestação de contas. Por fim, o índice de valor do produto educacional é medido, basicamente, conforme sua utilidade no sentido mercadológico” (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 61).

O segundo projeto de avaliação da educação superior identificado pelas autoras, diz respeito a uma avaliação acadêmico crítica, que extrapola os limites da universidade, abarcando demandas e interesses sociais e públicos, com um significado ético-político, que permite o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, livre, consciente, e produtivo de conhecimento sem “amarras” burocráticas e do poder instituído. Portanto, contrária a uma avaliação que se pauta na lógica da eficiência e da produtividade, na reprodução da ordem, e das necessidades eminentes do mercado de trabalho (SGUISSARDI, 1997; DIAS SOBRINHO, 1997; apud MANCEBO; ROCHA, 2002). Tendo, assim, como características:

[...] a globalidade das ações avaliativas; a ênfase em uma abordagem integrada das funções universitárias; a avaliação participativa, negociada e voluntária; o fato da avaliação ser orientada para o conhecimento, a interpretação, a tomada de decisões e a transformação da realidade; a contextualização das análises e a utilização permanente de diversos procedimentos avaliativos (DIAS SOBRINHO, 1996, 1998; apud MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 62).

Porém, os projetos de avaliação que tem tido hegemonia na educação superior, de contrarreforma do Estado têm sido aqueles que prevalecem nas orientações advindas dos organismos internacionais, de sentido gerencial. As autoras destacam que, para tanto, se tem implementado uma legislação intensa e meticulosa, que atravessa diferentes governos com o objetivo de “[...] aferição de resultados e da identificação de pré-condições de funcionamento ou credenciamento das instituições, advogando para si funções de regulação e controle do sistema e reduzindo, a um mínimo, as funções sociais da avaliação [...]” (MANCEBO; ROCHA, 2002, p. 62).

É bem perceptível que no Brasil, ao longo dos últimos anos, os governos têm se esforçado para implementar as orientações do Banco Mundial. Para uma aproximação dessas

mudanças, que têm sido feitas paulatinamente, observamos o quanto uma das direções, dada em 2002, para o governo brasileiro, foi incorporada nas ações do REUNI, a partir de 2007; com o aumento do número de vagas para o ensino, aproveitando a infraestrutura existente, ampliando o acesso precarizado e massificado à graduação. Ainda, outra questão que chama atenção é a ênfase dada a geração de recursos próprios pelas instituições de educação superior, com associação da ciência e tecnologia com o mercado e o processo aprofundado de mercantilização do conhecimento. Sobre essas questões, nos permitimos uma citação longa de Melo:

Para a melhoria da eficiência: o Brasil deveria expandir o sistema, diminuindo os recursos públicos e investindo em eficiência no setor público. Para a educação superior, isso significaria determinar a alocação dos recursos de forma cada vez mais objetiva, permitindo a geração de recursos próprios, mantendo planos estratégicos de cinco anos e planos operacionais de um ano, devidamente monitorados, acreditados e reacreditados, utilizando, de forma mais intensa, a infra-estrutura disponível durante o ano e melhorando a qualidade do ensino, reduzindo a evasão e a repetência, bem como melhorando sua relevância social.

Afinal, podemos afirmar que, para o Banco Mundial, a melhoria do acesso e o argumento da inclusão social dos estudantes pobres significam, de forma restrita, ampliar o número de vagas para os cursos de graduação de forma indiscriminada, a partir de qualquer meio possível; assim como melhoria da qualidade significa maior e melhor controle sobre os produtos de ensino-aprendizagem.

Melhoria da relevância social e da eficiência, por sua vez, aparece claramente como forma de melhorar as relações das políticas públicas de educação, de ciência e tecnologia com o mercado, em todas as suas dimensões, em um movimento de submissão cada vez mais profundo de nossa educação superior às suas regras (MELO, 2006, p. 135).

Dentre as recomendações do Banco Mundial, há ainda a relação professor-aluno cada vez maior, aumentando a proporção de discentes, para cada docente; além de outras mudanças que vem sendo adotadas nas instituições federais de educação superior, em atendimento a essas orientações – desde a expansão da educação superior através do REUNI, até a criação de cursos sequenciais, por exemplo. Sobre isso, observamos mais uma vez, como o REUNI converge seus objetivos com as orientações do Banco Mundial, ao escolher priorizar como meta global, o aumento do índice de discentes em relação ao quantitativo de docentes das universidades – para 18%. Elegendo, assim, o ensino em detrimento do tripé: ensino, pesquisa e extensão.

O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, art. 1º; §1º).

Santos e Melo (2019) mostram que o objetivo era a construção de “[...] uma universidade com uma proposta curricular e administrativa orientada pela racionalidade

econômica, ou seja, capaz de atender o máximo de alunos com o mínimo de estrutura física e recursos humanos” (p. 17).

Essas medidas impactam diretamente o trabalho docente, que passa a ter um aumento da carga de trabalho, com mais discentes em sala de aula, para ministrar conteúdos, solucionar questionamentos e dúvidas, direcionar o aprendizado, corrigir trabalhos e provas, entre outras ações referentes ao ensino; além da intensificação do trabalho imaterial, visto que o servidor docente passa a demandar ainda mais das suas capacidades intelectuais, relacionais, comunicativas, afetivas, e de cuidado coletivo e individual, como nos elucidou Dal Rosso (2008). Nesse espectro, é evidente que a quantidade de trabalho aumentada, não se restringe ao ensino, visto que, com o número maior de discentes, as atividades de orientação de trabalhos de conclusão de curso, também se elevam, além do trabalho administrativo e burocrático de gestão desse corpo discente e todas as demandas relacionadas a formação acadêmica.

No que tange aos docentes, Torres (1996) mostra, em estudo sobre as orientações e estratégias do Banco Mundial sobre a educação (principalmente a educação básica), que a postura apresentada tem sido antinômica e paradoxal, pois, o Banco Mundial avalia os docentes, primeiramente como uma adversidade, e, depois, como “recurso”, que apesar de necessário, é considerado custoso e incômodo. Dessa maneira, a temática docente, de maneira geral, é uma questão que incomoda, por ser associada enquanto sinônimo de reivindicação, organização sindical, corporativismo, entre outros. Damos a palavra a autora:

O tema docente, em geral, é um tema que incomoda atualmente o BM – e a sociedade geral – e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias. Os professores costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política. Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, ‘insumo’ educativo necessário porém caro, complexo e difícil de lidar. Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como ‘beco sem saída’ (TORRES, 1996, p. 160; 161).

Por seu turno, ao olharmos atentamente e criticamente para os motivos pelos quais os docentes são considerados pelo Banco Mundial como um “problema” e “insumo difícil de lidar”, parece factível que por ser uma categoria historicamente crítica e militante, que luta e reivindica seus direitos trabalhistas, uma educação de qualidade e condições de trabalho adequadas, é que seria considerada um transtorno necessário, um imbróglio. Nestes termos, a defesa de direitos, mobilização sindical e luta por uma educação de qualidade, na concepção do Banco Mundial, se transformam em “intransigência” e “manobra política”.

Essa apreciação (ou depreciação) do Banco Mundial, sobre os docentes, tem se constituído em um consenso hegemônico, que em países como o Brasil, assim como outros de economia periférica e dependente, tem sido a marca contextual e histórica de governos que assumem os interesses das classes dominantes de associação à prevenção de luta e de conquistas das classes trabalhadoras, em uma espécie de contrarrevolução preventiva⁵⁸.

Ainda, isso também pode ser considerado como resultado de um protagonismo que alguns segmentos das classes trabalhadoras ganham, em determinados contextos históricos, de uma possível ameaça à ordem do capital. Destacamos dentre esses segmentos, os servidores docentes das universidades federais, por serem considerados uma parte que constitui a “ala” pensante da esquerda brasileira e o *lócus* de construção do saber e da crítica, das quais a universidade e seus servidores públicos docentes, técnicos, discentes e pesquisadores fazem parte, compondo a comunidade acadêmica. Que por sua vez, ainda extrapola os muros universitários, ao dialogar e interferir nas comunidades locais do seu entorno, através principalmente de projetos de extensão e pesquisa. Sobre isso, Netto (2005) contribui à nossa análise ao expor que: “[...] cabe precipuamente ao espaço acadêmico a *pesquisa* de que derivam a inovação e a criatividade. Articulada ao *ensino* e a *extensão*, a pesquisa coletiviza seus resultados com a sociedade e o corpo profissional pertinente [...]” (p. 14, nota de rodapé nº11, grifo do autor).

A questão, na nossa opinião, diz respeito, portanto, ao reconhecimento de que a universidade está em disputa, e se constitui em um local de resistência e de afirmação de que para que a produção do conhecimento ocorra, é preciso que se saia do imediatismo, do pragmatismo, e da aparência.

Nestes termos, segundo Vale (2019), é preciso que o docente reafirme que a universidade é o local do não imediatismo, de suspensão das determinações da vida cotidiana

⁵⁸ A partir de Lemos (2014) entendemos que a dinâmica contrarrevolucionária da burguesia se organiza como uma contrarrevolução preventiva, incorporando de forma controlada as classes trabalhadoras, quando estas não podem ser mais ignoradas, excluídas; como um antídoto à luta de classes, visando à preservação da ordem na sociedade capitalista. Sendo considerado pelo autor como um elemento de conexão da história da luta de classes da política brasileira, a contrarrevolução preventiva é utilizada pelas classes dominantes diante da contradição entre o capital e o trabalho, que são inconciliáveis: “[...] Adota-se, aqui, a tese de que a contrarrevolução preventiva é o elemento que conecta os tempos da história política – história da luta de classes – brasileira no período em tela. Tal perspectiva permite que se reconstrua – nos termos propostos por Braudel – a nossa história política no que diz respeito à crise do regime democrático, ao golpe que o liquidou e ao regime ditatorial que se lhe seguiu. Ela está articulada à principal tendência de longa duração no que se refere à luta de classes no âmbito do sistema capitalista mundial desde, pelo menos, a revolução russa de 1917. O caráter historicamente irreconciliável da contradição entre o capital e o trabalho, generalizada no mundo capitalista, determina que “a preservação dos privilégios do capital passe a depender ‘da fraqueza relativa da força progressiva antagonista’ (isto é, a classe operária); conservar esta fraqueza é, para os capitalistas, conservar as condições de sua dominação de classe”. (Moraes, 1987, p. 21) [...]” (LEMOS, 2014, p. 127).

e sua heterogeneidade e hierarquia; e também, dos componentes de economicismo, pragmatismo, que tornam o cotidiano, o local em que não se presta atenção aos elementos que nos cercam em nossa vida diária.

A autora se baseia em Heller, e lembra que é preciso suspender a cotidianidade para pensar e refletir sobre as ações realizadas no cotidiano. Ao se voltar para a universidade, Vale (2019) destaca a importância dos sujeitos de direitos, inseridos nela, que podem questionar os processos cotidianos mecanicistas, e afirmar determinados caminhos, desde o trabalho realizado, referente a prática profissional, até as alianças realizadas com os demais sujeitos políticos que compõe essa realidade.

Considerando que a universidade congrega contradições importantes, e se constitui historicamente, em lugar de resistência, podemos analisar o porquê que esta vem sendo atacada e desmontada. Neste sentido, procuramos apreender e reconhecer que os processos de alienação, constituem elementos – materiais e ideológicos –; e a universidade também é parte do complexo ideológico e sofre todas as tensões das relações sociais da luta de classes inerentes à sociedade capitalista.

E sendo essa processualidade presente na universidade contraditória, também são esses os caminhos que nos permitem traçar uma práxis que congrega a tomada de consciência e a ação, como elementos importantes para o fortalecimento da luta de rompimento desse processo de empresariamento da educação e mercadorização da ciência e da educação superior pública.

Diante desse recorte, analisamos até que ponto a comunidade acadêmica universitária tem trazido impactos diante da hegemonia das classes dominantes, uma vez que as análises críticas, os debates e a formação intelectual e acadêmica podem ameaçar o *status quo* de poder em um país tão desigual, em que até o mais baixo reconhecimento de direitos se torna insuportável às classes dominantes, como bem explicitado pelas interpretações do Banco Mundial sobre a categoria docente organizada.

Esse contexto nos faz refletir sobre as principais formas de controle e gestão da força de trabalho impostas aos servidores docentes – que são parte das classes trabalhadoras – no mesmo contexto de contrarrevolução preventiva. Visto que, estes passam a sofrer as exigências próprias dos trabalhadores do setor de serviços, dentro das universidades, que passam a experimentar novas políticas de modernização e racionalização gerencialista. Dentre as exigências postas aos trabalhadores do setor dos serviços, e das quais os docentes passam a partilhar, destacamos: crescente profissionalização por alcance de metas, opressão pela lógica de produção, através dos órgãos de fomento, requisições de publicações em revistas, com um

controle cada vez maior, adjunto a um crescente rigor de avaliação em que se avalia de acordo com a quantidade de artigos publicados.

Paula (2000) nos fornece elementos importantes para refletir sobre essas questões, ao discutir em seu artigo, algumas políticas de modernização para a universidade, que a tem fragmentado e levado a perder sua identidade enquanto *locus* de resistência crítica, política e cultural, ao ser inserida na lógica burocratizadora e racionalizadora do capital, perdendo a tradicional e histórica função de formação e transmissão de cultura livre e sem interesses preestabelecidos.

Mesmo concordo em partes com a autora, por considerarmos que a tradicional função da universidade brasileira, historicamente, não tem se pautado em uma formação sem interesses preestabelecidos, ainda assim, sob o rico entendimento ensejado, dialogamos que o trabalho docente na universidade, também tem sua identidade diluída – de resistência crítica, política e cultural –, ao ser inserido nessa dinâmica e lógica capitalista e estar sob a modernização que é imposta à universidade.

No caso de nos pusermos em acordo que, em última análise, o capitalismo neoliberal empreende uma ofensiva ideológica a qualquer forma de pensamento progressista ou revolucionário; a universidade e os servidores docentes, nesse aspecto, se apresentam como uma ameaça, cuja investida é uma reação ao pensamento e à intelectualidade de esquerda presente nesse espaço e nessa categoria. Sobre isso, podemos problematizar que o docente da universidade pública se constitui em um profissional que encerra elementos que se referem a: socialização de informação e conhecimento, difusão de ideias, transmissão de conceitos e teorias; deste modo, promovendo uma interação entre o complexo teórico, prático e político e as transformações societárias contemporâneas.

A partir desse raciocínio, portanto, o docente, em um país marcado pelo conservadorismo e pela desigualdade social, como o Brasil, é visto como uma das profissões que afrontam os interesses conservadores das classes dominantes; sendo a universidade o local em que se materializa as ambiguidades constitutivas da educação superior no nosso país.

Parece factível, portanto, que por esse motivo, o Banco Mundial considere os docentes como um “beco sem saída”; uma vez que, por serem necessários, precisam administrar a complexidade, incômodo e dificuldade que geram (TORRES, 1996)⁵⁹.

⁵⁹ Destacamos, ainda, que na investigação de Torres (1996), encontramos um esclarecimento sobre dois pontos principais referentes ao trabalho docente, que são considerados complicados e problemáticos pelo Banco Mundial; são eles: “o salário e a formação/capacitação”. Sobre essas questões, há visões, propostas e estudos de não prioridade de investimento; posto que, estes são temas embaraçosos, que ocupam um lugar marginal entre as

Todavia, paulatinamente, há as investidas e mudanças na educação superior que buscam cooptar os servidores docentes, para que não posicionem em oposição ao aumento de cursos a distância e às crescentes formas de intensificação e precarização do trabalho; ocorrendo um processo de adesão e cooptação ao ideário burguês que atravessa a universidade e o trabalho docente. Esse processo é fomentado, principalmente, através da intervenção dos aparelhos privados de hegemonia (APHs) na educação superior, em ações que vão desde o planejamento e a elaboração de políticas e programas, até a sua execução, controle e monitoramento.

Para Evangelista (2020a), o campo da formação docente tem sido disputado, se configurando em um campo litigioso, de interesses e conflitos de classe. Trata-se de um campo de intervenção dos APHs burgueses, não se restringindo às formas escolarizadas e de certificação. Antes, se refere a um conjunto de elementos, que versam sobre: elaboração de materiais didáticos, uso das várias formas de tecnologia da informação, sistema de avaliação, currículos e formas de financiamento.

Em sua pesquisa, a autora procura realizar um levantamento e análise sobre os APHs que têm ações sobre a formação docente, visando formar o docente do ponto de vista das suas concepções de mundo, relações de trabalho, adesão, cooptação ou reconversão ao ideário burguês. Posto que, após a formatação e conformação docente nessa perspectiva, este pode vir a se transformar em um protagonista desse modelo, atuando como instrumento de transmissão dessas perspectivas e concepções no âmbito da formação da força de trabalho. Dessa forma, o docente é considerado um elo importante dessa cadeia, precisando receber frequentemente informações, orientações de projetos políticos que versam sobre essas ideias e perspectivas, para que possa, assim, ser conformado e formatado nessa direção (EVANGELISTA, 2020a).

A autora ainda destaca que os APHs intervêm no sentido da contenção política do docente; ensejando para tanto, um projeto de administração, controle e monitoramento do trabalho e da ação política docente. Por conseguinte, se faz importante que haja contenções onde há “riscos de erupção social”, e que se restrinja e limite as ações políticas inscritas nas formas organizativas do magistério nacional, visto a importância dessa categoria e a potencialidade inscrita objetivamente nas próprias condições de trabalho dos docentes (EVANGELISTA, 2020a).

Essas referências nos fazem refletir que uma “anti-política” atravessa, portanto, a universidade e os trabalhadores que atuam nesse local, assim como os demais segmentos das

classes trabalhadoras. Uma vez que, as ações de contenção política são escamoteadas no controle e avaliação do trabalho docente, interferindo na objetividade e materialidade do trabalho, que corresponde às mudanças na organização do trabalho (flexibilização, precarização, intensificação) e uso de tecnologias; e também através da intervenção na espiritualidade do trabalhador, que afeta a subjetividade e a consciência de classe, tornando as classes trabalhadoras mais complexas, heterogêneas e fragmentadas, ou seja, afetando diretamente a ação política e as potencialidades de luta e de formas de organização das classes trabalhadoras, sob o viés neoliberal.

Sob esse ponto de vista, a problematização da importância da categoria docente e a potencialidade inscrita nas suas relações e processos de trabalho, pela possibilidade de atuação profissional – que contempla a socialização de informações e conhecimentos, a difusão de ideias, a transmissão de conceitos e teorias – coloca os docentes e a universidade no cerne de inflexões e intervenções que visam silenciar pensamentos e ações progressistas ou revolucionárias; que, em última instância, podem ser consideradas como uma ameaça aos interesses capitalistas do modo de produção vigente.

Netto (1996) analisa que há uma interação entre as transformações societárias e o complexo teórico, prático e político que constitui cada profissão. Segundo o autor, a reestruturação produtiva e as transformações societárias acarretaram modificações no mundo do trabalho que se materializaram nos fenômenos da flexibilização, desregulamentação, precarização, com formas de subcontratação, terceirização, superexploração.

Diante dessas colocações, é possível refletir que essas formas de organização do trabalho pelo capital, se referem tanto à objetividade, quanto à materialidade; e, ainda, à crise da espiritualidade, que afeta a subjetividade e a consciência de classe dos trabalhadores.

Recorremos ao processo de reestruturação produtiva que tem ocorrido nos últimos anos para compreender melhor a passagem que tem sido marcada pelas denominadas crises (simultâneas) da “materialidade” e da “espiritualidade” das classes trabalhadoras. A primeira crise é caracterizada por mudanças na produção, com o avanço da tecnologia, das novas formas de organização, como a terceirização⁶⁰, entre outros. Esta crise se refere a “objetividade” das classes trabalhadoras e a “materialidade’ do trabalho”. Já a crise da

⁶⁰ Em relação às terceirizações, destacamos ainda que para a realização de determinadas ações de seleção e análise específicas nas universidades, podem ocorrer contratações de profissionais para atuarem junto à equipe de servidores – através de contrato por prestação de serviço. Apreendemos que este processo também se configura em um fator relativo às novas configurações do mundo do trabalho, que concernem à inserção precária no mercado de trabalho, através das subcontratações temporárias e a flexibilização desse mercado, sem direitos reconhecidos, seja relativos à saúde do trabalhador, seja aos direitos trabalhistas.

espiritualidade atinge a ““subjetividade”” e a “consciência de classe” dos trabalhadores. Sendo assim, a objetividade atinge a subjetividade do trabalho e torna a classe trabalhadora mais ““complexificada, heterogeneizada e fragmentada”” (ANTUNES apud LARA, 2011, p. 82).

Sobre esse balizamento, analisamos com base em Alves (2000), que os elementos da reestruturação produtiva do capital edificam um novo e precário mundo do trabalho, que atravessam as formas de organização das classes trabalhadoras, sob o viés neoliberal.

Diante do exposto, evidenciamos o quanto essas determinações sustentam e estão na base constitutiva da educação superior, enquanto um dos meios através dos quais se refuncionaliza o liberalismo, sob um viés de neoliberalismo na conjuntura atual do capital. No neoliberalismo, apresenta-se como uma das principais estratégias conduzidas politicamente, a adequação do Estado e das políticas sociais aos interesses do modo de produção vigente, com o processo de contrarreforma do Estado. É inconteste que essa contrarreforma do Estado não demonstra sua real causa explícita, de articulação ao projeto neoliberal de desenvolvimento do capital internacional – sob os postulados do Consenso de Washington⁶¹.

Adjunto a essa dinâmica, há uma relação de transladação dos conhecimentos científicos e técnicos dos países centrais; além do que já mencionamos sobre a incorporação pela via ideológica, das determinações, diretrizes e orientações desses organismos, para defesa e busca da diversidade das fontes de financiamento pelas universidades federais. Soma-se a isso, a imposição da mundialização do capital e da revolução tecnológica; remetendo, de forma intrínseca, a formação dos discentes da educação superior ao

⁶¹ O Consenso de Washington ocorreu em 1989, na capital dos Estados Unidos e foi uma reunião dos organismos de financiamento internacionais (FMI, BID, Banco Mundial, OCDE, OMC), funcionários do governo estadunidense e economistas latino-americanos, com o objetivo de avaliar as contrarreformas econômicas e orientar o projeto neoliberal nos países da América Latina. Segundo Saviani apud Gomes (2009), neste encontro, os representantes dos organismos financeiros internacionais, pautando-se no neoliberalismo, visaram estipular uma série de orientações e determinações aos países de economia dependente da América Latina, cujas determinações eram ditadas pelos diversos organismos internacionais e intelectuais dos institutos de economia. Tais orientações eram fundamentadas na ideia de ineficiência estatal nas políticas sociais, consideradas onerosas e responsáveis por prejuízos econômicos ao erário público.

Contribuindo com essa explicação, Dias (2019) define esse encontro e nos elenca elementos para pensar as consequências deste, para a educação superior: “[...] O Consenso de Washington foi, pois, uma criação do final da década de 1980 de três instituições com base na capital dos Estados Unidos: Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e o Tesouro dos EUA. O Banco Mundial, seguido por organizações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, mais tarde, a Comissão Europeia e a Organização Mundial do Comércio (OMC), foi o agente principal na promoção da adaptação ao ensino superior dos princípios econômicos do Consenso de Washington e, por conseguinte, pôs-se a defender: A redução do montante de investimentos no ensino superior; O estímulo à educação privada, considerada um instrumento para se alcançar a equidade; A aceitação do princípio segundo o qual a educação superior é considerada um objeto comercial; A regulação dos sistemas educativos em conformidade com princípios consolidados mais tarde no âmbito da Organização Mundial do Comércio (OMC)” (DIAS, 2019, p. 30, nota de rodapé 8).

atendimento das requisições do mundo do trabalho e às demandas de trabalho especializado impostas pelo capital (LIMA, 2012; ARAÚJO; BEZERRA, 2007).

Lima (2012) ressalta que visando responder ao capital, há na universidade pública uma subordinação crescente da ciência à lógica mercantil, incentivo à competitividade, ao empreendedorismo pragmático e ao produtivismo. Isso nos mostra como as recomendações dos organismos financeiros alcançam, de forma ideológica, a ampliação da adesão das universidades federais ao projeto do capital, consolidando esse padrão de sociabilidade de um mercado crescente da educação superior.

Desse modo, estes organismos financeiros adquirem um protagonismo diante das decisões e direcionamentos políticos e econômicos dos países dependentes de capitalismo periférico, definindo e determinando suas estratégias de desenvolvimento. Eles ainda impõem suas diretrizes e orientações, associado a lógica da mundialização do capital e a revolução tecnológica, remetendo a formação na educação superior ao atendimento das requisições do mundo do trabalho e às demandas de trabalho especializado que o capital impõe, não acordando o desenvolvimento das potencialidades humanas gerais (ARAÚJO; BEZERRA, 2007)⁶².

Sobre essa discussão, encontramos com base nas análises de Leher (2005), indicações de que a economia dependente e a heteronomia cultural – nas quais o Brasil assenta seus fundamentos históricos –, na atualidade, se reveste de novas relações mundiais do capital. Estas se constata através das deliberações dos organismos financeiros internacionais/multilaterais, pelo assentamento de empresas multinacionais no país, pela associação direta e dependente do setor financeiro ao mercado internacional, e por uma abertura comercial que distancia o Brasil de uma autonomia em termos tecnológicos, acarretando um processo de “desindustrialização”.

Na relação sócio-histórica e política do Brasil, de dependência econômica, posição subordinada e funcional aos países centrais e heteronomia cultural, as universidades no Brasil são convertidas em “[...] organizações subsidiárias [...] pertinentes com o capitalismo dependente [...]” (LEHER, 2005, p. 239). As diretrizes impostas pelo poder executivo governamental se relacionam, em relação ao ensino (precário e aligeirado) à “[...] formação

⁶² Também sobre estes parâmetros, Neves (2004) considera que os estudantes formados nas universidades são “intelectuais de novo tipo, com uma visão localista e fragmentária de mundo, elemento impeditivo da elaboração de crítica mais abrangente à realidade social vigente” (NEVES, 2004). Como processos sociais alternativos de enfrentamento a esse movimento, a autora destaca que os limites a serem postos dependerão “da capacidade de luta dos segmentos da sociedade que, historicamente, vêm defendendo uma proposta de autonomia universitária que propicie uma formação humana que desenvolva, nas próximas gerações de brasileiros, autonomia de pensamento e de expressão, em todos os campos do conhecimento e da arte” (NEVES, 2004).

de quadros com modesto perfil acadêmico [...]” (LEHER, 2005, p. 239). Já no que concerne às pesquisas, incentiva-se a captação externa de recursos, haja vista a precária condição de falta de verbas e sucateamento das universidades, e ainda, enquanto meio de suprimento eficaz das “[...] necessidades de pesquisa e desenvolvimento [...]” (LEHER, 2005, p. 239), que nos países centrais são primordialmente desenvolvidas na esfera privada, pelas empresas.

Diferentemente das ações desenvolvidas nos países centrais, em relação à propagação da pesquisa e desenvolvimento, no Brasil as universidades são compelidas (por meios normativos e legais) a empregar/submeter sua autonomia à busca de recursos financeiros no mercado, em uma compreensão presumida de que caberia a essas instâncias a geração de conhecimentos afetos aos interesses e necessidades das empresas, no que tange à pesquisa e ao desenvolvimento. Em contrapartida, Brito Cruz *apud* Leher (2005) nos desvela que nos países centrais, a captação de recursos de meios externos ao Estado, ou seja, do setor privado, é muito reduzida. Exemplificando essa afirmação, o autor ainda expõe que nos Estados Unidos, em 1999, do total de verbas (27,5 bilhões de dólares) destinadas à pesquisa nas universidades do país, somente 7,5% eram provenientes de contratos com empresas.

No Brasil, essa conversão das universidades em organizações – em uma clara subversão e desfiguração da sua autonomia e de suas funções – foi recomendada por instâncias internacionais, como o Banco Mundial, mas também encontrou muita ressonância no interior das próprias universidades, com o apoio de setores internos destas, segundo Leher (2005). Já nas décadas de 1980 e 1990, as avaliações e os diagnósticos do BM, apontavam que a universidade “era perdulária, ineficiente e injusta socialmente, pois beneficiava apenas os estratos altamente privilegiados da sociedade” (LEHER, 2005, p. 239), devendo ser focados e incentivados núcleos de excelência, apontados pelo Banco.

Nesse movimento, as universidades têm suas atividades submetidas ao desenvolvimento do mercado e do mundo empresarial, em um processo de submissão equivocada destas aos ditames do capital, de forma direta e governamental, tendo como um dos seus maiores desafios, não mais a produção do conhecimento qualitativo, mas sim a competitividade. Essas prerrogativas passam a ser pautas de discussão e desenvolvimento das universidades; quando na verdade, deveriam estar afetas ao mercado e às empresas, já que “[...] a lógica do mercado é que transforma conhecimento plasmado em mais-valia. E as empresas são o *loci* desse processo [...]” (LEHER, 2005, p. 241, grifo do autor).

Brito Cruz *apud* Leher (2005) ainda nos exemplifica quantitativamente que, enquanto que nos países centrais: EUA e Japão, cerca de 80% da força de trabalho, são cientistas e engenheiros; no Brasil, apenas 11% da força de trabalho são dessas categorias. Ainda, em

relação ao local de inserção profissional desses trabalhadores, no Brasil, 11% estão nas empresas privadas, enquanto que nos EUA, esse número é de 80%. Inversamente, nas universidades, estão 73% desses trabalhadores, no Brasil; e nos EUA, esse quantitativo é de apenas 13%. Na interpretação de Leher (2003), esses dados nos revelam que as empresas presentes nos países de capitalismo dependente, como o Brasil, não são abundantes e absorventes em criação de conhecimentos para atendimento às suas necessidades de pesquisa e desenvolvimento empresarial; e de criação e adequação tecnológica, necessárias à implementação de bases industriais. Essa pequena demanda do Brasil, enquanto um país de capitalismo dependente, é suprida (de forma limitada) pelas universidades, que passam a ter suas funções resinificadas pelo capital (mundializado), deixando, em contrapartida, de expandir conhecimento científico de base criativa e melhorar suas estruturas internas autônomas.

Vale notar também que os preceitos difundidos pelos organismos internacionais visam aprofundar suas estratégias políticas de dominação. Uma vez que, a defesa de uma educação voltada ao mercado vem sendo materializada através das demarcações legais ao longo dos últimos anos no Brasil, e em outros países de economia dependente como os da América Latina, que mantém uma relação de dependência econômica, cultural e política com esses organismos.

Com o objetivo de materializar essas demarcações, o Brasil tem se tornado signatário de diversos acordos internacionais com organismos multilaterais. E, em muitos desses acordos, consta a primazia pela expansão da “[...] educação superior em larga escala, ou seja, em um verdadeiro processo de certificação em massa para o mercado [...]” (SANTOS; MELO, 2019, p. 10).

Os preceitos dessa educação superior mercantilizada são assentados no contexto de crise global do capitalismo, de sua captura e direcionamento pelos organismos internacionais e da incidência das orientações destes últimos nas políticas educacionais dos países periféricos, como o Brasil. Ainda, esses preceitos indicam uma retração das ações estatais, em prol de uma instrumentalização do direito à educação, pela racionalidade econômica e incentivo ao autofinanciamento pela universidade.

Reafirmando nosso raciocínio, de acordo com Araújo e Bezerra (2007), as universidades federais, ao atenderem às diretrizes impostas pelos organismos financeiros internacionais, vêm implementando a busca de financiamento através de suas próprias fontes, com uma crescente e paulatina desresponsabilização do Estado perante a manutenção dessas instituições, que têm que se manter e prover seus próprios recursos.

Seguindo essa linha interpretativa, o provimento e a avaliação da educação superior são implementados em uma conjuntura política e econômica de racionalização de recursos públicos, própria das políticas de cunho neoliberal, em que o Estado se mantém inserido nos processos de mundialização do capital, alterando suas formas de regulação, mas não necessariamente, diminuindo seu poder de intervenção; uma vez que, se passa a adotar instrumentos e princípios de gestão que se pautam na racionalidade instrumental, e subordinam os direitos sociais às lógicas de eficácia e eficiência, de âmbito mundializado (MANCEBO; ROCHA, 2002).

A análise do caso brasileiro não escapa ao exposto. Trata-se de um Estado gestor portador de uma racionalidade empresarial mais refinada, que não poupa esforços na aplicação das teorias organizacionais – antes restritas aos muros das fábricas –, agora transpostas para diversas searas, entre elas a educação superior; um Estado que descarta muitas de suas antigas funções, em especial no setor de serviços, deslocando-as integralmente, ou em parte, para o mercado; um Estado que busca ser suficientemente forte para estabilizar a economia, controlar a moeda e os sindicatos, mas apresenta-se parco quando se refere aos gastos nos setores sociais; um modelo de Estado que, no nível central, não se dispõe a prestar plena e diretamente o serviço educacional ou, pelo menos, tenta eximir-se de responsabilidade em relação a ele, mas que define as metas que devem ser alcançadas e avalia seu cumprimento; por fim, um Estado portador de uma burocracia governamental que, no limite, pretende não intervir nos procedimentos educacionais, nem sequer financiá-los, bastando assegurar-se da determinação e do controle de objetivos e dos resultados educacionais, o que é assegurado por avaliações regulares (Mancebo, 1999) (MANCEDO; ROCHA, 2002, p 64).

Contribuindo a esse debate, as reflexões de Laval (2004) nos mostram como ocorre o fenômeno de transposição da lógica empresarial para a gestão da educação pública no Brasil. Para o autor, dentre as modificações imputadas às escolas, estão: desinstitucionalização, desvalorização, desintegração, desestabilização, e perda de autonomia relativa. Essas modificações têm se materializado desde os anos 1980, com a mundialização, privatização das empresas públicas, diminuição da proteção salarial e de direitos do trabalho, desresponsabilização do Estado, entre outros. Essa trajetória deslegitima e desobriga o Estado de garantir a educação como um direito social que deve ser ofertado através de política pública, para transformá-la em uma mercadoria valorizável economicamente e pertencente ao setor privado, como uma empresa, nos moldes do capitalismo neoliberal.

Vale notar também que as indicações sobre a política de educação, pelos organismos internacionais, como o do Banco Mundial, se voltam para a alteração do papel do Estado; além do fortalecimento das ações de empresas privadas, a racionalização dos recursos e investimentos públicos nas políticas sociais e a tomada de novas competências pelo Estado – referente a regulação, governança e decisão que se refiram ao ajuste fiscal (SIMIONATTO, 1999).

Sob este prisma, as políticas sociais, dentre elas a educação, se tornam mais uma mercadoria, com a extensão do capital para novas esferas sociais que visem: lucro, produtividade e competitividade. Fica evidente, portanto, como na educação superior, a contrarreforma é orientada pelos organismos financeiros multilaterais/internacionais, porém, materializada e mediada pelas fundações e agências de fomento, financiadoras e reguladoras, como a CAPES e o CNPq.

Seguimos a linha interpretativa de Tonet (2005), mediante a qual a formação universitária atende e segue os ditames dos imperativos capitalistas, estando inscrita nessa e para essa sociedade. Cada vez mais os currículos universitários, o aligeiramento do tempo de formação dos cursos, os conteúdos programáticos e a redução de investimentos públicos, seguem as recomendações dos grandes representantes internacionais do poder econômico, ideológico e político do capital – os organismos internacionais.

No entanto, também seguimos o direcionamento interpretativo de Sguissardi e Silva Junior (2018), que não nos deixa esquecer que as relações estabelecidas entre o Estado e as práticas universitárias, de reorganização institucional, são pautadas e mediadas pelas fundações e agências reguladoras, que exercem um poder de controle, avaliação e financiamento – destacadamente: CAPES e CNPq. Ainda, acrescentamos que, tais agências e órgãos de fomento também são atravessadas pela luta de classes e sofrem as investidas para atendimento dos interesses do capital.

Nesse processo, o fundamental nas universidades passa ser a pesquisa, em detrimento da sua autonomia institucional. Esta reorganização institucional das práticas universitárias, por sua vez, seguem as premissas de um novo paradigma para as políticas públicas, pautadas na focalização das políticas sociais e na universalização das políticas econômicas.

Outra questão a ser problematizada nesse movimento, é que a educação, enquanto um serviço, se torna área de interesse estratégico do capital, ou seja, é transvestida em campo potencialmente lucrativo, com o conseqüente aumento e incremento das instituições de ensino privadas, na educação superior. Assim, a educação superior se torna uma mercadoria comercializada mundialmente, que atende às demandas de formação precária de força de trabalho especializada e ideologicamente serviente ao capital.

Almeida (2015) contribui com esta argumentação, ao problematizar que o Estado interfere, flexibilizando a formação da força de trabalho – tanto manual, quanto intelectual – sob a justificativa da necessária adequação à competitividade e às mudanças na esfera da produção; se utilizando, para tal, de adequações dos currículos e das diretrizes pedagógicas,

ajustando os “[...] tipos de trabalho concreto às exigências contemporâneas do trabalho abstrato [...]” (p. 8).

Na mesma linha de ponderação teórica, Tonet (2015), considera que a educação passa por uma privatização intensa, não restrita ao Brasil, uma vez que as ordens e as diretrizes universais à adequação da educação ao mercado e ao capital, advém dos organismos internacionais (como o Banco Mundial, o FMI, o Processo de Bolonha), entre outros. Essas ordens e diretrizes visam adequar a educação às medidas a serem tomadas em virtude da crise estrutural e endêmica do capital que afeta o seu sistema como um todo.

Diante disto, o capital tem a necessidade de adentrar em todas as esferas e aparatos do Estado, visando identificar nichos de mercado. Além de estabelecer as diretrizes e as orientações sobre o seu papel e formas de atuação nas políticas, de acordo com os interesses de acumulação de capital (TONET, 2015).

Ainda segundo Tonet (2015), a privatização na educação se apresenta tanto em relação à apropriação dos capitalistas privados sobre a educação, com a instauração de empresas desse porte, com uma monopolização e concentração da riqueza; quanto ao aspecto da subsunção do Estado a essa privatização, através dos programas e medidas governamentais (PROUNI, FIES). Também através de isenções fiscais; cortes financeiros na área de educação; educação à distância (enquanto fábrica de diplomas); impedimento de ampliação da pesquisa na educação superior; e incentivo à competição pelos recursos escassos entre os servidores (docentes e técnicos) e os discentes da educação superior pública. O autor destaca que todas essas feições se referem à privatização da educação, mesmo que não obtenha tal nomenclatura.

Fontes (2020) nos adverte que há no Brasil, desde a década de 1990 – mas que ganha densidade a partir do Séc. XXI – uma atuação burguesa que procura, de forma simultânea, atuar dentro da educação pública, formulando-a para se converter na sua executora. Para isso, se desqualifica a educação pública; ao mesmo tempo em que parcela dos recursos públicos são drenados por essa burguesia – empreendedores da educação, muitos a partir de entidades sem fins lucrativos – através de isenções fiscais e acordos com órgãos públicos dos três entes da federação. Essas entidades atuam em duas direções: de um lado devastando as conquistas e bloqueando o desenvolvimento da educação pública, agindo por dentro do Estado; e de outro lado, capturando parcelas dos recursos públicos⁶³.

⁶³ Esse papel é exercido por grupos que estão reunidos, por exemplo, no aparelho privado de hegemonia “Todos pela Educação”, que se caracteriza como uma enorme entidade empresarial voltada para a educação pública.

Destarte, ainda com base em Fontes (2020), observamos que o objetivo de estruturação da gestão privada na universidade pública, já vem se gestando há mais de uma década no Brasil, seguindo os preceitos de adequação da universidade aos interesses do capital. Nesse movimento, paulatinamente vem se substituindo a educação pública por outro padrão de oferta – a privada; e esse processo tem se gestado por dentro das universidades federais inclusive, cimentado por um arcabouço legal institucionalizado.

Desta feita, estudos de Lima (2011a) apontam que as ações de privatização (como o PROUNI), e de expansão do número de vagas nas universidades federais (através do REUNI) não são ações que se opõe – como é discursado pelos governos que as têm implementado –, mas fazem parte das estratégias e do planejamento ideológico dos organismos internacionais e multilaterais para a educação brasileira, que é implementada no bojo da contrarreforma do Estado. Ainda sobre as ações do governo federal, coadunadas entre PROUNI e REUNI, Iasi *apud* Guimarães (2013), afirma que:

O governo faz uma combinação: garante o setor privado através de bolsas como as do Prouni e amplia o setor do ensino público federal no que diz respeito ao número de cursos e de vagas, mas aceitando a premissa de que esse setor estava gastando demais, de que havia ociosidade [...]. Ou seja, com uma mesma verba disponível, as universidades federais deveriam dar conta de todas as atividades, inclusive da expansão do número de cursos e alunos (p. 20).

Assim, em vez de aumentar o fundo público para maior abrangência de atendimento através das políticas públicas universais, o Estado “[...] fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações [...]” (FRIGOTTO, 2011, p. 245). Como continuidade dessa lógica, segundo Frigotto, as avaliações dos resultados dos processos pedagógicos são focadas no produtivismo e na filosofia mercantil, ou seja, esses são os seus regimentos preponderantes, que transformam tais processos no que o autor denomina como “pedagogia das competências”.

A educação cada vez mais tem despertado interesses empresariais, por ser considerada um “negócio” promissor, que conta também com o incentivo e apoio do Estado para transformação do direito à educação em mercadoria, a ser consumido no mercado. Em relação a esse nexos, Almeida nos esclarece que a educação tem servido como “[...] vetor estratégico de valorização do capital e de transferência do fundo público pela burguesia de serviços [...]” (ALMEIDA, 2015, p. 9).

Apreendemos a partir dessas considerações, que a expansão da educação superior nos moldes de contrarreforma do Estado, faz com que esta se assente em um local de interesse de busca de lucros, pelo mercado empresarial da educação, acompanhando as tendências de mundialização financeira, com o aumento de instituições privadas⁶⁴.

Garcia e Lopes (2016), através do debate que travam, nos fornecem importantes subsídios para pensar a relação do Estado com esses grupos privados de monopólios de empresas na área de educação superior, ou seja, esse conjunto conglomerado de grandes grupos do setor privado que ofertam serviços de educação de nível superior. Pensamos que essa relação ocorre, principalmente, pelo intercâmbio propalado e estreito entre esses monopólios com a economia nacional do Estado brasileiro, além da vinculação ao setor financeiro internacional. Sendo estabelecidos, portanto, nesta relação, enquanto principais beneficiados, os grupos de monopólios (nacionais e internacionais), visto serem estes atendidos em seus interesses, também, pela vinculação ideológica e prática do Estado estrito às recomendações e preceitos dos aparelhos privados de hegemonia dos organismos financeiros internacionais para a política de educação no Brasil, especialmente na modalidade de educação superior.

Dessa forma, a educação superior não fica à parte do processo de contrarreforma do Estado, sendo colocada cada vez mais em cheque sua característica de política pública. O Estado incentiva a instituição de serviços privados de educação superior. E, para isso, conta com leis que incentivam a criação e adesão a esses serviços, ou seja, um conjunto de instrumentos jurídicos aprovados que legitimam esse processo; além de isenção fiscal e alocação de verba pública de forma direta e indireta no setor privado, estimulando o “empresariamento” paulatino da educação. As classes trabalhadoras passam a ser consumidoras e devem comprar no mercado o acesso à educação superior, de ordem privada e de qualidade não referenciada⁶⁵.

⁶⁴ Na América Latina, o Brasil tem liderado o mercado de educação superior privada. Esta afirmativa tem sido propalada mundialmente como uma forma rentável de propaganda do mercado promissor da educação privada, para investimentos internacionais e nacionais, no país. Esse crescimento é acentuado e resguardado pelo apoio do governo federal a esse mercado – liderado atualmente pelo grupo Anhanguera Educacional (GUIMARÃES, 2013).

⁶⁵ Face ao exposto, a inserção na educação superior ocorre de forma sitiada e diferenciada, pelas classes trabalhadoras. Sobre tal movimento na educação superior brasileira contemporânea, nas palavras de Neves, há uma “[...] fragmentação da organização acadêmica, perpetuando, em nível superior, o histórico dualismo estrutural da educação escolar brasileira segundo origem de classe: aos estudantes que tiverem uma trajetória escolar que lhes permite competir por vaga em instituições universitárias majoritariamente públicas, uma formação humana que mantém, mesmo sob a ótica utilitarista do capital, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e para aqueles que não tiveram esta chance, uma educação voltada para apenas para a formação de mão de obra para o mercado de trabalho, ministrada nas instituições não-universitárias,

Pretendemos discutir a seguir, no próximo subitem, a forma como a expansão da educação superior, advinda do REUNI, ocorreu nas universidades, considerando que o Brasil não consolidou uma política de educação universal, em nenhuma das suas modalidades ao longo da história; e, os processos de expansão refirmam a universidade heteronômica que encerra uma subordinação científica, ao mesmo tempo em que ocorre a consolidação de um padrão não universitário da educação superior, centrado no ensino diminuto e aligeirado, voltado aos interesses do capital, e que despreza o tripé indissociável do ensino, pesquisa e extensão. Consideramos que esses elementos são importantes por fornecerem base de sustentação para a análise do trabalho docente nesse contexto.

4.2 Expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, e as requisições ao trabalho docente na universidade

O processo de expansão da educação superior, ao estar atrelado às vicissitudes do capital, postula que a educação – nos limites da sociabilidade burguesa, enquanto direito social – é associada aos interesses do processo de acumulação capitalista incessante e às peculiaridades que o Brasil – enquanto país de capitalismo dependente e periférico – encerra nesse processo, com a constituição de uma superexploração e expropriação da força de trabalho geradora da riqueza (ALMEIDA, 2015).

Partindo desse pressuposto, como forma de regulamentar e dar corpo às ações de contrarreforma na educação superior, o Estado implementa um conjunto de leis, decretos e normativas que vão ao encontro das medidas e orientações de atendimento dos interesses do capital, para expansão e ampliação da educação superior, através da “massificação” da formação, e suposta “democratização” do acesso. Destacamos nesse processo, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), enquanto uma das expressões fenomênicas de uma concepção e prática de universidade que dá materialidade e concretude às políticas de contrarreforma do Estado, na educação superior federal. Nestes termos, o REUNI previu o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos, sem afiançar a manutenção e a continuidade dos trabalhos consequentes da abertura

majoritariamente empresariais. Ela se presta, ainda, para viabilizar simultaneamente uma privatização mais orgânica das universidades públicas e a difundir de forma mais duradoura no âmbito universitário a política de parcerias, já bastante disseminada em outros setores da área social” (NEVES, 2004).

de novos cursos, gerando demandas relacionadas a recursos humanos, materiais e de estrutura na universidade.

Sob a concepção de otimizar o recursos existentes nas instituições federais de educação superior, promovendo uma expansão da educação superior através do melhor aproveitamento da estrutura e servidores já existentes, o REUNI se pautou na lógica de “fazer mais com menos”, sendo permeado fortemente pela categoria da contradição – por um lado, fomentando a entrada de segmentos das classes trabalhadoras que antes não tinham acesso à educação pública – e, por outro, promovendo esse acesso de forma desqualificada, à uma universidade dissociada do tripé ensino, pesquisa e extensão, através de um ensino aligeirado e diminuto, que atende às diretrizes dos organismos internacionais e a ordem competitiva do capital para a educação superior, tendo como baliza o capital financeiro e o direcionamento do ensino para a política econômica e industrial, e os interesses monetários e financeiros das agências financiadoras.

Dito isto, analisamos quanto o REUNI congregou o caráter contraditório das relações sociais construídas no modo de produção capitalista, e uniu, em um programa de expansão da educação superior federal, marcas de permanência e mudança, de associação do moderno ao arcaico, pautado na inovação e em políticas de desenvolvimento, como bem analisado por Fernandes (2009a).

Segundo Santos e Melo (2019), o REUNI não contou, em sua implementação, com ações de “[...] melhoramento dos espaços físicos e realização de concursos para completar os quadros docentes das universidades, mas sim a uma nova forma de organizar a educação superior, tendo em vista o barateamento da mesma[...]” (p. 13). Sendo possível entender, com essas considerações, que: “A partir de tal lógica, há uma crescente intensificação e precarização do trabalho docente com um forte movimento de sucateamento das universidades públicas [...]” (p. 18).

Podemos avaliar que o REUNI trouxe um aumento do número de discentes por disciplina, com salas de aula transformadas em auditórios, devido ao quantitativo elevado das turmas. Ainda, uma otimização dos recursos humanos, através da sobrecarga de trabalho dos servidores docentes, com intensificação e aumento de exigências de produtividade, e elevação da produção acadêmica segundo a lógica de avaliação internacional; além de aumento de horas-aula dos servidores docentes no ensino; adjunto ao aumento do quantitativo de discentes por turmas/disciplinas, como já dito.

Ao se estruturar como política pública de governo, o REUNI tinha como intento, fazer com que se alcançasse um dos objetivos estabelecidos no Plano Nacional de Educação (PNE)

(2001-2010) (BRASIL, 2001) na educação superior, de ofertar até o ano de 2010, vagas em instituições de educação superior para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; visto que, em 2001, quando foi lançado o PNE, essa porcentagem era de menos de 12% (SANTOS; MELO, 2019).

Cabe ainda destacar que o REUNI é considerado a segunda fase de um processo de expansão, interiorização e reestruturação da educação superior, datada de 2008 a 2012; que teve como antecessor a primeira fase – 2003 a 2007 –, através do Programa de Expansão da Educação Superior Pública – SESu/MEC; e, enquanto terceira e última fase do processo, que ocorreu de 2012 a 2014, se associou políticas específicas de integração, fixação e desenvolvimento regional e programas especiais voltados às instituições federais de educação superior (SANTOS; MELO, 2019; BRASIL, 2014b).

Lima (2012) avança em sua avaliação sobre o REUNI e evidencia que este tomou expressões de uma política de Estado, deixando de ser considerado, pela autora, como uma política de governo, a partir da evidência da presença das suas metas no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2014a). Nas palavras da autora: “[...] No novo PNE, o Reuni deixa de ser uma política de governo para tornar-se uma política de Estado. As metas centrais do Reuni estão presentes nas metas do novo PNE para a Educação Superior [...]” (LIMA, 2012, p. 644).

Justificamos a apresentação de alguns elementos de análise sobre o PNE em vigência, que se refere ao decênio 2014-2024, que ultrapassa nosso período de interesse de pesquisa – 2007 a 2017 –, por considerarmos que este traz informações pertinentes, com a incorporação de preceitos do REUNI em sua composição, como bem desvelado por Lima. A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024, ocorreu através da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a) que encontra-se listada no Quadro 2, no item 5.1 desta tese.

Cabe destacar que o Plano Nacional da Educação (PNE) (2014-2024), aprovado no governo Dilma Rousseff tem como premissas e eixos condutores, segundo Lima (2017b), a privatização e a certificação em larga escala. Destacadamente, as metas 12, 13 e 14, referentes à educação superior, rememora o REUNI, não mais enquanto um programa associado ao Decreto que teve como período histórico de implementação, o período de 2007 a 2012. (BRASIL, 2007b). Porém, agora, o que se está vislumbrando, enquanto eixo condutor e meta no Plano Nacional de Educação, diz respeito a um processo de reestruturação político-pedagógico que vem se delineando⁶⁶.

⁶⁶ No PNE, ainda se destaca a expansão do FIES, para cursos de graduação e de pós-graduação, com a previsão de mestrado profissional e doutorado profissional. Também é prevista a ampliação do ensino a distância pela

A meta 12 prevê o aumento das taxas de matrículas na educação superior. Para tanto, são elencadas estratégias, como: otimização da estrutura física e de recursos humanos, e interiorização do acesso à graduação; ampliação da oferta de vagas, inclusive em cursos noturnos; elevação das taxas de conclusão dos cursos de graduação presenciais; articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, nos estudos e pesquisas, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do país.

Destacamos, ainda, a estratégia de ampliação da relação de discentes e docentes, que, segundo informações que pesquisamos, correspondeu em 2017, à relação de 10,5 entre as matrículas dos cursos de graduação presenciais e a função docente nas instituições federais de educação superior (Tabela 6); ou seja, a cada servidor docente, havia em média 10 discentes matriculados nas instituições federais de educação superior. A meta do PNE (2014-2024) prevê uma elevação dessa relação para 18 discentes, sendo empregados para tal, “[...] estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior” (BRASIL, 2014a, anexo I, meta 12, estratégia 12.3). Problematisamos que tal estratégia incide fortemente sobre questões relacionadas às formas de reorganização do trabalho docente. Contudo, tal meta se refere tanto às instituições de educação superior públicas, quanto privadas, nas quais essa relação já é mais elevada.

Implica refletir até que ponto a possibilidade de resistências contribuiu para que essa relação discente/docente não sofresse uma pressão política maior para que as matrículas dos cursos de graduação presenciais e a função docente nas instituições federais de educação superior fosse mais elevada, alcançando à meta estabelecida. Daí a importância de refletir criticamente e questionar as contradições e movimentos das forças contrárias.

A meta 13 prevê a elevação da qualidade da educação superior, e o aumento de docentes com titulação de mestrado e doutorado, para 75% do total, sendo no mínimo 35% com titulação de doutorado. Em relação às estratégias elencadas, destacam-se aquelas direcionadas aos tipos de avaliação a serem realizadas, seja em relação aos discentes, aos programas e cursos, ou aos docentes; também há quesitos relacionados à pesquisa e aos programas de pós-graduação stricto sensu.

No quadro 1, item 4.2 da tese, podemos analisar, segundo dados do Censo da Educação Superior do INEP, o quantitativo de docentes com doutorado, mestrado, especialização, graduação e sem graduação. Na educação superior pública, a maior parte dos docentes possuíam doutorado em 2017, sendo 60,4% com essa titulação, seguido por 26,3%

de mestres, 8,9% eram especialistas e 2,4% de graduados. Dessa forma, analisamos que na educação superior pública, os percentuais estipulados na meta 13, já fazem parte do “perfil” docente, em relação à escolaridade, titulação e qualificação.

Já a meta 14 prevê o aumento do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, com o objetivo de elevar o quantitativo de mestres e doutores. Essa meta nos evoca os *rankings* de produtividade, que leva pesquisadores e docentes das universidades a buscarem produzir e publicar cada vez mais, na disputa por publicação de artigos, com o objetivo de que as instituições alcancem premiações, que haja maior pontuação dos programas de pós-graduação, além de alimentar a concorrência internacional entre os países e as universidades, como podemos analisar no item 5.2 desta tese.

Nestes termos, além de atender aos preceitos do processo de Bolonha e às diretrizes dos organismos internacionais, de conversão da educação superior em bens e serviços educacionais, seguindo padrões mundiais de competitividade, a expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, se transformou em Política de Estado no PNE (2014-2024). Dialogando com esta temática, Santos e Melo (2019) analisam que:

As sementes da otimização, que tinham sido lançadas no PNE (2001-2010), governo FHC, germinaram e lançaram raízes no REUNI, governo Lula da Silva, florescendo, pois, no PNE (2014-2024), governo Dilma Rousseff. Sendo assim, o REUNI deixa de ser um programa de reforço pontual da engrenagem governamental para expansão da educação superior necessária à segunda metade do decênio do PNE (2001-2010) para se tornar uma diretriz, um horizonte para as sendas neoliberais da reforma da educação superior do Estado brasileiro (p. 22).

Visando exemplificar quantitativamente a expansão da Rede Federal de Educação Superior, recorreremos às informações disponibilizadas no canal de comunicação online oficial do REUNI/MEC, que discorre sobre a forma como ocorreu essa expansão ao longo dos anos (com início em 2003), através da interiorização dos campi das universidades federais. Em relação ao quantitativo de municípios atendidos pelas universidades, o aumento foi de 48,11% em 8 anos; uma vez que, de 114 municípios em 2003, passou para 237 municípios até o final do ano de 2011 (BRASIL, 2010h)⁶⁷.

Cabe delinear também, que desde o princípio da expansão – que ocorre desde 2003, segundo o Ministério da Educação –, cuja principal meta consistia em: “[...] interiorizar o ensino superior público federal [...]” (BRASIL, 2012f, p. 9), foram criadas 14 novas

⁶⁷ BRASIL. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)**, Ministério da Educação (MEC). 24 fev. 2010h. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 24 nov. 2019.

universidades federais e mais de 100 novos campi, com uma ampliação de vagas e abertura de novos cursos de graduação.

Buscamos aqui avançar no reconhecimento da importância da expansão da educação superior e da interiorização das universidades federais, que demonstram o quanto o REUNI expressa a disputa existente na universidade, que é atravessada pela luta de classes. Sobre isso, destacamos alguns elementos importantes para que avanços da luta das classes trabalhadoras ocorressem em relação ao acesso à educação superior federal, seja pela possibilidade de inserção de segmentos das classes trabalhadoras, através de novas modalidades de inserção e implantação de políticas públicas importantes, como: a Lei de Reserva de Vagas, “Lei de Cotas” – Lei N. 12.711 (BRASIL, 2012c), o PNAES (BRASIL, 2010c); seja pela proximidade geográfica, através da interiorização das instituições. Dessa forma, em uma perspectiva contra-hegemônica, consideramos fundamental sinalizar esses elementos de disputas e contradições da luta de classes que o REUNI encerra em seu processo de consolidação ao longo dos anos estudados.

De acordo com o Relatório da Comissão constituída pela Portaria Ministerial nº 126/2012 (BRASIL, 2012f), que realizou uma análise da expansão das universidades federais no período de 2003 a 2012, o número de universidades federais brasileiras passou de 45 para 59 (14 novas universidades); e de 148 campi para 274 campi/unidades (126 novos), entre 2003 e 2010. Isso significou um aumento de 31% de universidades federais; e de 85% de ampliação de campi no país, nesse período.

O documento ainda ressalta que a principal meta – de interiorização do ensino superior federal e reestruturação – foi alcançada através da expansão do número de municípios atendidos por universidades federais, que passou de 114 (em 2003) para 230 municípios (em 2010), e 272 (em 2014), significando o crescimento de 138%. O documento também destaca que além dessa meta, de interiorização, havia o objetivo de realizar uma integração regional e internacional, através da criação universidades voltadas a esse fim⁶⁸.

Entre 2011 e 2014, destacavam-se a criação de mais 47 novos campi e havia projetos de lei tramitando para criar mais 4 (quatro) universidades⁶⁹. Com isso, o quantitativo de

⁶⁸ Para tanto, foram criadas 4 (quatro) universidades nesse período: “[...] Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia [...]” (BRASIL, 2012f, p. 11).

⁶⁹ As universidades mencionadas no documento, se referem as seguintes instituições: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), criada em: 5 de junho de 2013; Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufoba), criada

universidades federais criadas, entre 2003 e 2014, representou um aumento de 45 em 2003, para 63 universidades federais em 2014. Já em relação ao número de campi/unidades universitárias, esse passou de 148 em 2003 para 321 campi em 2014. Assim, no que diz respeito ao quantitativo de campi/unidades universitárias, esse crescimento foi de 163%, passando de 148 em 2003, para 321 campi em 2014 (47 novos).

Justificamos a utilização das informações desses anos, devido à dificuldade que tivemos em reunir informações de todos os anos; uma vez que, muitas vezes o tratamento de fontes não eram completas. Dessa forma, mesmo não abarcando todo o período que escolhemos estudar (até 2017), as informações nos parecem relevantes pela pertinência que empregam. Dito isto, a tabela que se segue (Tabela 1) é a transcrição dos principais dados estatísticos aqui apresentados, sobre a expansão da Rede Federal de educação superior via REUNI, entre os anos de 2003 a 2014:

Tabela 1 – Expansão da rede federal de educação superior via REUNI, segundo universidades federais, campi/unidades e municípios, nos anos de 2003, 2010 e 2014 e percentual de crescimento: Brasil; 2012f.

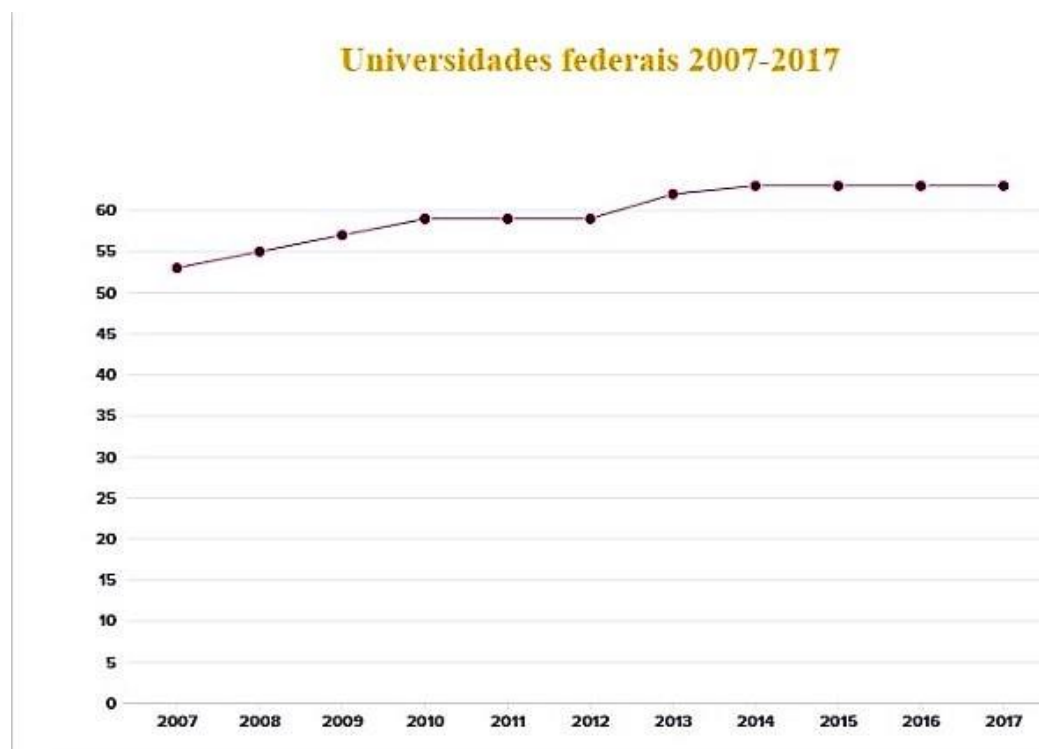
Instâncias/Ano	2003	2010	2014	Crescimento (%) de 2003 a 2014
Universidades Federais	45	59 (14 novas)	63 (4 novas)	40%
Campi/unidades	148	274 (126 novas)	321 (47 novas)	163%
Municípios atendidos	114	230	272	138%

Fonte: Elaboração própria a partir do Relatório da Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012, para análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. (BRASIL, 2012f).

O Gráfico 3 abaixo demonstra que o aumento do número de universidades federais no país, no período de 2007 a 2017, foi de 10 universidades. Observamos ainda, a cada ano, o quantitativo de universidades: 53 universidades federais em 2007; 55 universidades, em 2008; 57 universidades, em 2009; 59 universidades, de 2010 a 2012; e 63 universidades, de 2014 a 2017.

Sendo assim, houve uma alteração de 53 universidades (2007) para 63 universidades (2017), em 10 (dez) anos, que equivale a aproximadamente 19% de crescimento; sendo o maior aumento aquele registrado entre os anos de 2007 a 2010, com a criação de 6 universidades em 3 anos (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Número de universidades federais, segundo período de implementação do REUNI, nos anos de 2007 a 2017: Brasil, 2007 a 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2007 a 2017. INEP, 2007a; 2017; e das informações do site oficial do REUNI, MEC. Brasil, Ministério da Educação, 2010h⁷⁰.

Mesmo que consideremos que a expansão da educação superior pública federal tenha sido significativa com a implantação do REUNI, é relevante ressaltar que as ações de expansão da educação superior na rede privada foi ainda maior, de nível exponencial e sem margem de comparação.

Dados do Censo da Educação Superior, do Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, de 2017, registram que 71,2% das matrículas na educação superior no Brasil estavam lotadas nas instituições privadas. Enquanto que nas instituições públicas de educação superior haviam 28,8% das matrículas (INEP, 2017).

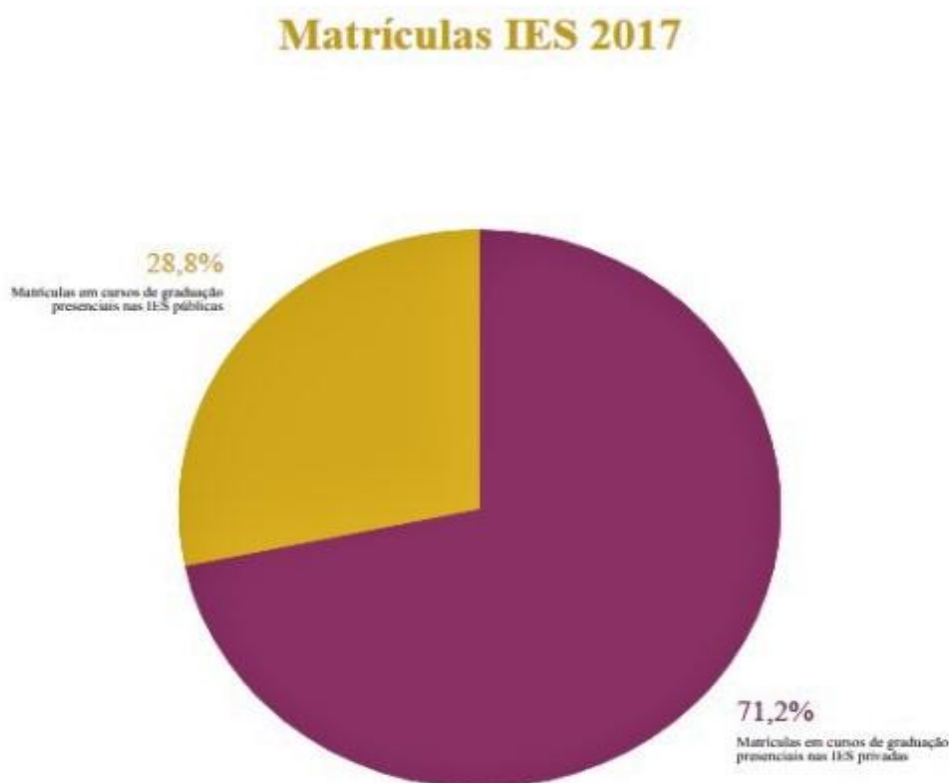
O Censo da Educação Superior mostra que o total das matrículas de estudantes em cursos de graduação presenciais, em 2017, foi de 6.529.681. Todavia, deste quantitativo, 1.879.784 de matrículas foram registradas nas instituições de educação superior públicas; enquanto que nas instituições privadas foram 4.649.897 matrículas (INEP, 2017). O gráfico a

⁷⁰ Recurso eletrônico disponível em:

<http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 24 nov. 2019. Brasil, Ministério da Educação, 2010h.

seguir (Gráfico 4) mostra essa desproporcional alocação de matrículas entre as instituições públicas e privadas de educação superior, em 2017.

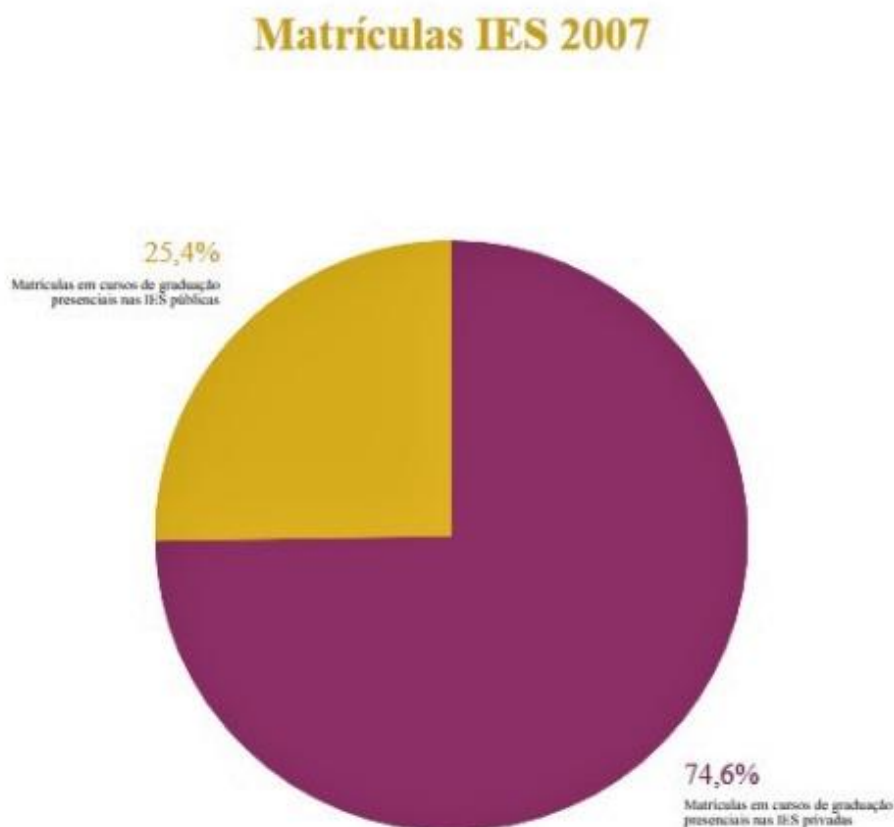
Gráfico 4 – Percentual de matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo instituições de educação superior, públicas e privadas: Brasil - INEP, 2017.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2017).

Em 2007, esse quantitativo não era muito diferente, pois, 74,6% das matrículas em cursos de graduação presenciais estavam nas instituições privadas, com um número total de 3.639.413 matrículas; já nas instituições de educação superior públicas, eram 25,4% das matrículas, totalizando 1.240.968 matrículas nas instituições de educação superior públicas naquele ano; visto que o número total de matrículas em cursos de graduação presenciais era 4.880.381 (INEP, 2007). O gráfico abaixo representa essa porcentagem discrepante entre as matrículas nas instituições privadas e públicas, que como podemos observar, pouco se alterou em 10 (dez) anos – Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual referente às matrículas em cursos de graduação presenciais, segundo instituições de educação superior, públicas e privadas: Brasil - INEP, 2007.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior 2017 (INEP, 2007).

Ainda, cabe descortinar a naturalização desse aumento, e problematizar que o crescimento desmedido do setor privado, veio acompanhado pelo sucateamento das instituições federais de educação superior e desvalorização do servidor público federal e da carreira docente.

Agregando elementos ao nosso debate, é importante lembrar, que esse crescimento só foi possível em razão da ação estatal, de atuação serviente aos interesses de consolidação e expansão da educação superior privada. A partir da análise de Siqueira (2004), apreendemos que esse período de expansão foi marcado pelos investimentos de verbas públicas no setor privado e pela redução das designações orçamentárias no setor público, por meio de vários dispositivos legais.

Face ao exposto, mesmo sendo ofertada uma educação de qualidade inferior, do que aquela ministrada nas universidades públicas, o Estado repassa verbas para as instituições privadas, por meio das renúncias fiscais, em troca das bolsas de estudos – que podem ser

parciais ou integrais –, desencadeando uma oferta de vagas privadas na educação superior, que não promove a formação qualitativa. Porém, por outro lado, além de financiar o mercado da educação superior privada, eleva o número de matrículas na educação superior, atingindo metas e cumprindo tratados ideológicos internacionais. Cabe ressaltar que as justificativas utilizadas, para convencimento da população, para essas renúncias, isenções fiscais e outros tributos concedidos pela Receita Federal vão desde a maior oferta de vagas na educação superior aos estudantes das classes trabalhadoras, à escolha devido a maior eficiência dessas instituições privadas (ANTUNES, 2013).

Seguindo nossa demarcação e análise de dados que compõe a educação superior federal, avaliamos na tabela a seguir, o quantitativo de matrículas em cursos de graduação nas universidades públicas federais em 2007 (ano de implantação do REUNI nas universidades públicas federais) e no ano de 2017, de acordo com o Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP. Verificamos, assim, que, após 10 (dez) anos, o aumento de matrículas nas universidades federais foi corresponde a 106,2%⁷¹.

Desta maneira, o quantitativo de matrículas em cursos de graduação presenciais, em 2007, era de 578.536, nas universidades públicas federais no Brasil. Já em 2017, as universidades federais detiveram, dentre o total de discentes que se matricularam nos cursos de graduação presenciais e a distância, 1.120.804 matrículas discentes nos cursos de graduação (INEP, 2007; 2017), como podemos visualizar na Tabela 2.

Tabela 2 – Matrículas em cursos de graduação nas universidades federais, nos anos de 2007 e 2017 e percentual de crescimento: Brasil - INEP, 2007a; 2017.

Ano	Número de matrículas
2007	578.536
2017	1.120.804
Crescimento (%) de 2007 a 2017	106,2%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2007; e 2017. INEP, 2007a; 2017.

⁷¹ Cabe notabilizar que a nossa pesquisa fez um recorte proposital em analisar as universidades públicas federais, dentro do conjunto de instituições que compõe as Instituições de Ensino Superior públicas no Brasil. Estas, no Censo da Educação Superior do INEP, são divididas entre: universidades, centros universitários, faculdades, Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Dentro desse conjunto de instituições, ainda há diferenciação quanto à categoria administrativa a que pertencem, que pode ser do ente: federal, estadual ou municipal.

Nas tabelas a seguir, analisamos especificamente os cursos de graduação presenciais nas instituições federais de educação superior (Tabela 3); e o número de vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais (Tabela 4); sendo muito visível o aumento significativo, desde a implantação do REUNI. Observamos que os cursos de graduação presenciais entre 2007 e 2017, apresentaram um aumento de 109,6% (Tabela 3). Já em relação ao quantitativo de vagas oferecidas na graduação, estas apresentaram um crescimento ainda mais elevado, de 171,4%, no intervalo de 10 (dez) anos (entre 2007 e 2017) (Tabela 4).

Tabela 3 – Cursos de graduação presenciais nas instituições federais de educação superior, nos anos de 2007 e 2017: Brasil - INEP, 2007a; 2017.

Ano	Número de cursos de graduação presenciais
2007	3.030
2017	6.353
Crescimento (%) de 2007 a 2017	109,6%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2007; e 2017. INEP, 2007a; 2017.

Tabela 4 – Vagas oferecidas nos cursos de graduação presenciais nas instituições federais de educação superior, nos anos de 2007 e 2017: Brasil - INEP, 2007a; 2017.

Ano	Número de vagas nos cursos de graduação presenciais
2007	155.040
2017	420.848
Crescimento (%) de 2007 a 2017	171,4%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2007; e 2017. INEP, 2007a; 2017.

Contudo, consideramos que a ampliação do número de matrículas nos cursos de graduação das universidades federais não acompanhou a ampliação, na mesma proporção, a qualidade da infraestrutura necessária nas universidades, e o número de vagas de servidores (técnico-administrativos e docentes). Sobre essa temática e visando nos aproximar dessa discussão, analisamos o número de matrículas nas universidades públicas federais e o número de servidores docentes nas universidades (em exercício e afastados).

Conforme podemos avistar na Tabela 5 a seguir, o número de servidores docentes em tempo integral (em exercício e afastados) em 2007, nas universidades públicas federais era de: 44.301 nas universidades federais no Brasil (e 53.023 docentes no total). Já em 2017, esse

quantitativo era de 83.667 em tempo integral, e 91.070 no total. O crescimento do número total de docentes (em exercício e afastados) nas universidades federais, entre 2007 e 2017, foi de 71,7%. Já o quantitativo de docentes em regime de trabalho de tempo integral aumentou em 88,8%, enquanto que em tempo parcial teve uma pequena diminuição de 3,17%; e o regime de trabalho horista apresentou uma grande diminuição de 364,7%. (INEP, 2007a; 2017).

Cabe ainda observar que as universidades federais apresentam a menor proporção de funções docentes com regime de hora-aula e a maior proporção de professores em tempo integral, o que demarca o vínculo empregatício estável e melhores condições de trabalho nesse quesito. Dessarte, destacamos o baixo quantitativo de docentes horistas, acompanhado do número maior de docentes em tempo integral e parcial, o que confirma a tendência geral de aumento de horas no vínculo de trabalho dos docentes. Destacamos que em 2017, os docentes nas universidades que tinham o regime de contrato de trabalho em tempo integral, correspondiam a 91,1% do total; e em 2007, esse percentual era de 80,3% de docentes com regime de trabalho integral nas universidades federais.

Tabela 5 – Docentes (em exercício e afastados) nas universidades federais, segundo regime de trabalho, nos anos de 2007 e 2017: Brasil - INEP, 2007b; 2017.

Regime de trabalho/Ano	Tempo integral	Tempo parcial	Horista	Total
2007	44.301	7.439	1.283	53.023
2017	83.667	7.210	193	91.070
Percentual de diferença (%) de 2007 a 2017	88,8%	-3,17%	-364,7%	71,7%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2007; e 2017. INEP, 2007b; 2017.

Consideramos primordial essa diferenciação do regime de trabalho e valorização do regime de tempo integral no trabalho docente das universidades, pois, demonstra valorização profissional e permite que os docentes se dediquem às pesquisas, orientações, publicações, entre outras atividades acadêmicas que requerem tempo e dedicação.

Assim sendo, ao atentar para o quantitativo de servidores docentes, é possível realizar uma análise de quantos estariam dentro da categoria de dedicação em tempo integral, o que segundo Silva Júnior, Sguissardi e Silva (2010), se apresenta como critério essencial “[...] para manter o mínimo da produção de pesquisas, publicações, tão exigidas pelo Estado e pelo

mercado, bem como a formação de profissionais nos cursos de graduação e pós-graduação [...]” (p. 19).

Dessa forma, analisamos que a informação sobre os servidores docentes, com estabilidade empregatícia e maior probabilidade de permanecer em seus cargos até a aposentaria, de forma menos sucateada, desempenhando suas funções sem estarem subjugados às alternâncias de governos e contratos e licitações das instituições, e com direitos conquistados historicamente pelas classes trabalhadoras, garante a oferta de serviços nas universidades de maior qualidade à população usuária, principalmente aos discentes.

A tabela que se segue (Tabela 6) expressa numericamente o quantitativo de servidores docentes, em exercício e afastados, das instituições federais de educação superior, nos anos de 2007 a 2017; e também o número de matrículas nos cursos de graduação presenciais, neste mesmo período. A partir desses dados, inflexionamos um exercício de análise a partir do cálculo da relação entre o número de matrículas e docentes nas instituições federais de educação superior, visando avaliar a diferença ou continuidade dessa relação ao longo desses 10 (dez) anos. Assim, visando exemplificar quantitativamente essa relação de matrículas discentes por docente enquanto uma média das instituições. Enquanto resultados, observamos que a relação se manteve quase estável, com poucas variações nesse período, entre 9,7 e 11,0, ou seja, com uma menor relação de 9,7 matrículas discentes em cursos de graduação presenciais para cada servidor docente das instituições federais de educação superior; e uma maior relação chegando a 11,0 matrículas para cada docente. Já quanto ao crescimento do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais nas instituições federais de educação superior, este foi de 104,2%, entre 2007 e 2017; e o quantitativo de servidores docentes aumentou 79,9% nesse mesmo período.

Esses dados estatísticos, à primeira vista, nos fazem crer que a relação de número de matrículas nos cursos de graduação presenciais e o quantitativo de função docente nas instituições federais de educação superior foram proporcionais ao longo desse período de expansão da educação superior federal, através da implantação do REUNI, visto que, a relação pouco se altera e a porcentagem de crescimento se equivalem.

Sobre essa questão, cabe debater que o REUNI não atuou em todas as instituições federais de educação superior de forma igualitária; e dentro destas, houve diferenças entre os cursos, departamentos e institutos. Alguns cursos foram preservados desse processo de expansão massificada do número de matrículas de discentes, com o objetivo de ter condições objetivas de continuar com o desenvolvimento de pesquisas e cursos de pós-graduação, por

exemplo. Ainda, com o objetivo de que os docentes desses cursos pudessem continuar atuando sobre o tripé: ensino, pesquisa e extensão.

Outra questão que merece ser problematizada é que a ampliação do trabalho docente e sua intensificação não se podem medir apenas numericamente, pelo quantitativo de docentes contratados. Em virtude de não termos tido a possibilidade de acesso às informações concernentes a lotação dos novos servidores docentes contratados no período analisado, nos diversos cursos que compõem as instituições federais de educação superior, não podemos analisar o direcionamento e lotação desses nos cursos – sejam eles oriundos do REUNI, sejam cursos já existentes, que sofreram expansão.

Ademais, problematizamos que os servidores docentes não atuam apenas na graduação, mas também ministram disciplinas, orientam discentes e realizam atividades de pesquisa nos programas de pós-graduação das universidades, em cursos de mestrado, doutorado e especialização. Ou seja, cabe ressaltar que estes servidores docentes, em sua maioria, possuem contratos de dedicação exclusiva, ofertando parte do seu tempo de trabalho à pesquisa e à pós-graduação, além do ensino na graduação.

Dessa forma, consideramos que o trabalho docente precisa ser dimensionado, para além da visão que o reduz e limita às atividades de ensino e orientação de discentes de graduação e pós-graduação *stricto sensu*. Pois, as atividades docentes incluem a inserção em:

[...] pesquisas e na elaboração de textos e relatórios, bem como com aulas e orientações na graduação e na pós-graduação *lato sensu*; na iniciação científica e na monitoria; em projetos e atividades de extensão, tais como a apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, a participação em bancas de concursos públicos, em comitês científicos de agências de fomento e de associações científicas, em comitês editoriais de revistas nacionais e internacionais; em atividades administrativas, sindicatos, etc. (SIQUEIRA, 2006, p. 112).

Cabe uma última observação sobre essa temática, que não é menos importante que as demais, e que se refere ao acesso e provimento de meios e condições de trabalho adequados diante da expansão da educação superior federal, que já eram deficitárias nas instituições federais de educação superior antes do REUNI, e que impactam no trabalho docente e em sua autonomia profissional.

Tabela 6 – Função docente (em exercício e afastado), matrículas nos cursos de graduação presenciais, e relação - matrículas dos cursos de graduação presenciais por função docente, nos anos de 2007 a 2017: Brasil - INEP, 2008; 2017.

Ano	Função docente (em exercício e afastado)	Matrículas dos cursos de graduação presenciais	Relação - matrículas dos cursos de graduação presenciais/função docente em exercício
-----	--	--	--

2007	63.302	615.542	9,7
2008	66.122	643.101	9,7
2009	72.228	752.847	10,4
2010	78.608	833.934	10,6
2011	84.408	927.086	11,0
2012	90.416	985.202	10,9
2013	95.194	1.045.507	11,0
2014	101.768	1.083.586	10,6
2015	105.558	1.133.172	10,7
2016	110.105	1.175.650	10,7
2017	113.907	1.204.956	10,5
Crescimento (%) de 2007 a 2017	79,9%	104,2%	-----

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2007 a 2017. INEP, 2007; 2008; 2017.

Ainda em relação ao perfil docente da educação superior, segundo dados do Censo da Educação Superior do INEP, observamos que no que concerne à escolaridade e grau de instrução, a maioria dos docentes da educação superior da rede pública possui doutorado como grau de formação acadêmica, cuja tendência tem aumentado ao longo dos anos, com maior proporcionalidade desse nível de formação, se comprado com os outros – mestrado, especialização, graduação e sem graduação, como podemos visualizar no Quadro 1. No ano de 2017, o percentual de docentes da educação superior pública no Brasil que eram doutores, representava 60,4% (106.748 docentes), de um total de 171.231 total; já os que eram mestres, representavam 26,3% (45.053 docentes); enquanto que 8,9% eram especialistas (15.270 docentes); 2,4% eram graduados (4.155 docentes).

Quadro 1 – Docentes em exercício nas instituições de educação superior, segundo categoria administrativa e grau de formação, nos anos de 2009 a 2017: Brasil, 2019.

Ano	Docentes em Exercício										Docentes em Exercício									
	Total Geral					Pública					Privada									
	Total	Grau de Formação				Total	Grau de Formação				Total	Grau de Formação								
		Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado		Doutorado	Sem Graduação	Graduação	Especialização		Mestrado	Doutorado	Sem Graduação	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado		
2009	340.817	174	27.921	99.406	123.466	89.850	122.977	73	13.971	17.055	33.385	58.493	217.840	101	13.950	82.351	90.081	31.357		
2010	345.335	381	17.150	99.318	130.291	98.195	130.789	270	10.206	17.299	37.787	65.227	214.546	111	6.944	82.019	92.504	32.988		
2011	357.418	23	14.061	99.231	137.090	107.013	138.584	17	9.437	18.004	41.136	70.990	217.834	6	4.624	81.227	95.954	36.023		
2012	362.732	93	10.745	95.589	141.218	115.087	150.338	88	8.578	19.838	44.536	77.298	212.394	5	2.167	75.751	96.682	37.789		
2013	367.282	16	9.005	91.240	145.831	121.190	155.219	12	7.825	18.884	45.975	82.523	212.063	4	1.180	72.356	99.856	38.667		
2014	383.386	11	7.964	90.384	150.533	134.494	163.113	6	7.081	18.100	46.963	90.963	220.273	5	883	72.284	103.570	43.531		
2015	388.004	12	6.571	85.331	154.012	142.078	165.722	7	6.096	16.955	46.787	95.877	222.282	5	475	68.376	107.225	46.201		
2016	384.094	11	5.388	78.328	150.530	149.837	169.544	8	5.110	16.916	45.941	101.569	214.550	3	278	61.412	104.589	48.268		
2017	380.673	10	4.362	70.475	148.427	157.399	171.231	5	4.155	15.270	45.053	106.748	209.442	5	207	55.205	103.374	50.651		
2018	384.474	18	3.781	64.537	149.775	156.363	173.868	8	3.587	14.170	44.319	111.784	210.606	10	194	50.367	105.456	54.579		
2019	386.073	13	3.479	60.690	144.874	177.017	176.403	5	3.261	13.133	43.660	116.344	209.670	8	218	47.557	101.214	60.673		

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota: Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na Pós-Graduação Lato Sensu.

Fonte: Censo da Educação Superior de 2019. Tabelas de divulgação. INEP, 2019.

Tendo analisado alguns indicadores sociais sobre o perfil docente, em termos estatísticos e de análise de dados secundários de pesquisa, vamos avançar alguns pontos importantes, para uma melhor compreensão sobre as principais requisições ao trabalho docente na universidade, frente a expansão da educação superior, que traz diferenciações em relação a inserção dos docentes nos cursos de graduação e pós-graduação e pesquisa.

Nossa formulação crítica, pelo que já indicamos nesta tese, versa pela compreensão de que nas universidades federais há um movimento de exigência de eficácia baseada em um produtivismo acadêmico, sobre o qual é balizado metas pautadas em padrões e obrigações de uma crescente produtividade, que se refere a um conjunto de atividades relacionadas à produção de artigos em revistas com notas reconhecidas; inscrição, competição e seleção de projetos nos órgãos de fomento, para que possam contar com financiamentos, visto que as universidades têm seus recursos cada vez mais enxutos e restritos.

Com esse desenho crítico, refletimos que há a imposição de uma padronização, que se torna obsessiva e paulatinamente cria padrões elevados e muitas vezes inatingíveis de intelectualidade técnica e produção acadêmica, em detrimento de interesses das ciências e humanidades. Neste movimento, o trabalho requisitado se refere cada vez mais ao preenchimento de relatórios, estatísticas, requerimentos e processos; elaboração de projetos de pesquisa e concorrência de editais; orientação de trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação, elaboração de artigos científicos e *papers*, entre outras ações que agregam ao trabalho docente, uma produtividade acadêmica e uma racionalidade gerencial crescente no serviço público. Esse processo gera, entre os servidores docentes, uma competitividade pelo número de publicações; visto que, disso depende a aceitação e o

financiamento de linhas de pesquisa e estudos nos órgãos de fomento, além de ganhos salariais.

Com isso, estratégias são criadas como forma de escamotear a exigência de produtivismo acadêmico, como por exemplo, a utilização dos trabalhos de conclusão de curso, como dissertações e teses, para publicação de uma gama grande de artigos, que contam com a coautoria do orientador docente. Essa prática garante uma publicação quantitativamente elevada de artigos científicos em revistas com notas elevadas e reconhecidas internacionalmente (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018).

Em contraposição a isso, destacamos que os servidores docentes que não se ajustam ou alcançam tal patamar de produtividade acadêmica, deixam de ser considerados por não cumprirem tais critérios; mesmo que estejam na mesma dinâmica e inserção na pós-graduação e na pesquisa. Contudo, por não acompanharem e atingirem os parâmetros das avaliações, são considerados como em processos inacabados, em busca de patamares de produtividade que os retirem de um suposto status de “fracasso ou perda”.

Aqui vale indicar que ainda identificamos e diferenciamos um grupo de servidores docentes nas universidades, que – ou por estarem lotados em cursos que sofreram diretamente a expansão segundo implementação do REUNI, ou por terem sido contratos já para a atuarem a partir dessa expansão da educação superior federal – encerram um tipo de inserção e lotação que refletem a lógica do REUNI, na medida em que esta se realiza por meio de uma precarização, que se materializa em uma diferenciação da forma de trabalho requerida, voltada ao ensino em turmas lotadas de discentes de graduação, não expandindo a produção de conhecimento para outras áreas relacionadas à pesquisa e à extensão.

Nossa hipótese, então é que a lógica de expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, heterogeneiza e precariza o trabalho dos servidores docentes na universidade, impondo a alguns docentes, que atuem em cursos que sofreram um aumento de vagas de ingresso, e que não disponham de tempo e condições para pesquisa e ministração na pós-graduação, focando o trabalho em um tipo de ensino diminuto e massificado na graduação, sem extensão de carga horária que possibilite a produção de conhecimento e realizado de pesquisa e extensão.

Encontra-se, aqui, então, uma importante chave de compreensão sobre um processo que cria uma suposta hierarquia entre os servidores docentes, em que de um lado encontra-se aqueles que se inserem em cursos de maior prestígio, que não sofreram aumento de vagas discentes de ingresso na graduação; o que permite que os docentes disponham de tempo suficiente para pesquisa e ministração de aulas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*; e,

por outro lado, há aqueles inseridos em cursos que sofreram ou foram criados no bojo da expansão de educação superior, via REUNI, que corresponde a cursos aligeirados, com aumento de vagas de ingresso e turmas numerosas, grande carga horária de formação pedagógica, uma maior demanda e sobrecarga de trabalho, carência de estrutura física e de recursos, e limites à atuação que contemple o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Diante dos indicadores sociais, informações e dados até aqui apresentados, analisamos que o REUNI, enquanto um programa de expansão e reestruturação das universidades federais, estabeleceu em sua organização e desenvolvimento, um conjunto de medidas que abarcaram desde o aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos, até a expansão exponencial de cursos de graduação e aporte de estudantes. Nesse ponto, situamos uma ressalva sobre a forma como ocorreu essa expansão – através de um ensino aligeirado, massificado e que quebrou a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão –; e a que interesses veio atender – do capital financeiro internacional, que exigiu dos países de capitalismo periférico, a criação de mão de obra especializada com racionalização de recursos.

[...] embora o REUNI garanta o acesso à educação superior a alunos pertencentes às classes mais pobres da sociedade brasileira, ele o faz submetendo-se às exigências do capital internacional e à sua lógica de aligeiramento e empobrecimento da formação acadêmica (SANTOS; MELO, 2019, p. 01).

Ao tratarmos dessas conexões relacionadas ao ingresso de discentes pertencentes às classes mais pobres e oriundos de segmentos das classes trabalhadoras, que antes não adentram às universidades, ensejamos debater até que ponto o trabalho docente se torna mais intensificado em decorrência das mudanças pelas quais passou a universidade e demais instituições federais de educação superior, nas duas últimas décadas, derivadas da implantação de políticas públicas importantes, como: o REUNI (BRASIL, 2007h), o Sistema de Seleção Unificado (SISU) (BRASIL, 2012e); o PNAES (BRASIL, 2010c); e a Lei de Reserva de Vagas, “Lei de Cotas” – Lei N. 12.711 (BRASIL, 2012c).

A conjugação desses programas e políticas públicas promoveu uma ampliação do acesso ao ensino superior e uma mudança do perfil discente ingressante. A quinta edição da Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural realizada pela ANDIFES/FONAPRACE⁷² demonstrou que 70,2% dos discentes matriculados nas

⁷² O Fórum Nacional de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) se constitui em uma importante referência de aglutinação de forças, organização, mobilização e reivindicação institucional dos diversos setores da assistência estudantil que compõe as instituições federais de educação superior. Ele organiza junto a

instituições federais de educação superior são oriundos de famílias com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio; e que as discentes do sexo feminino (54% do total) e os estudantes autodeclarados pretos e pardos (51,2% do total) compõe o público majoritário das instituições.

Neste aspecto, podemos observar nas duas Tabelas que seguem (Tabelas 7 e 8), o quantitativo de discentes de acordo com a cor/raça, com base na autodeclaração destes. Os índices de discentes autodeclarados pretos e pardos aumenta gradualmente ao longo dos anos. Esse crescimento corresponde ao dobro de discentes se autodeclarando pretos nas instituições federais de educação superior, no intervalo de tempo de 15 anos; visto que, houve uma alteração percentual de 5,9% discentes pretos em 2003 (27.693 total), para 12% em 2018 (143.599 total). E, em relação aos discentes que se autodeclararam pardos, esse aumento foi de: 28,3% em 2003 (132.834 total), para 39,2% em 2018 (470.227 total), como pode ser observado nas duas tabelas a seguir.

Tabela 7 – Percentual referente aos discentes de graduação e a população brasileira, segundo cor/raça, nos anos de 1996, 2003, 2010, 2014 e 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.

Tabela 1-10: Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2018 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996 ¹	2003 ¹	2010 ¹	2014 ¹	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES (2018).

¹FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

* Pretos, em 2018, corresponde a soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".

** Indígenas, em 2018, corresponde a soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES. BRASIL, 2018.

Tabela 8 – Discentes de graduação das instituições federais de educação superior, segundo cor/raça, nos anos de 2003, 2010, 2014 e 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.

Tabela 1-f1: Graduandos (as) segundo Cor ou Raça – 2003 a 2018

Cor ou Raça	2003 ¹	2010 ¹	2014 ¹	2018
Amarela	21.122	20.079	21.977	25.643
Branca	278.811	353.871	429.149	520.008
Parda	132.834	210.498	354.688	470.227
Preta	27.693	57.218	92.240	143.599
Indígena	9.388	6.102	6.014	10.736
Outra	-	8.399	-	-
Sem declaração	-	-	35.536	30.087
Total	469.848	656.167	939.604	1.200.300

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES (2018).
¹FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES. BRASIL, 2018.

Observamos os reflexos e impactos desses programas e políticas, como a Lei de Cotas, nos indicadores sociais descritos nas Tabelas acima, em que visualizamos o crescimento do número de discentes de graduação das instituições federais de educação superior, em um intervalo de 15 (quinze) anos, que se autodeclararam pretos e pardos.

Cabe destacar também a expansão do percentual de discentes pertencentes às classes mais pobres da sociedade brasileira, com renda *per capita* de até um salário-mínimo e meio. Visto que, em 2014, esse percentual alcançou 66,2% do total de discentes, e em 2018 concentrou a faixa de 70,2% do universo pesquisado. De acordo com os indicadores apresentados na Tabela 9, apreciamos que ainda em 2018, do total dos discentes, 26,6% viviam em famílias com renda familiar *per capita* de até meio salário-mínimo; e mais da metade (53,5%) pertenciam a famílias com renda mensal *per capita* até um 1 salário-mínimo.

Tabela 9 – Percentual referente aos discentes de graduação, segundo a faixa de renda *per capita* mensal familiar, no ano de 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.

Tabela 1-15: Graduandos (as), por Faixa de Renda Mensal Familiar *Per capita*

Faixa de renda mensal familiar <i>per capita</i>	%
Até meio SM	26,6
Mais de meio a 1 SM	26,9
Mais de 1 a 1 e meio SM	16,6
SUB-TOTAL ATÉ 1 E MEIO SM	70,2
Mais de 1 e meio a 3 SM	16,7
Mais de 3 a 5 SM	5,9
Mais de 5 a 7 SM	2,8
Mais de 7 a 10 SM	0,8
Mais de 10 a 20 SM	0,6
Mais de 20 SM	0,1
Não respondeu	3,0
TOTAL	100,0

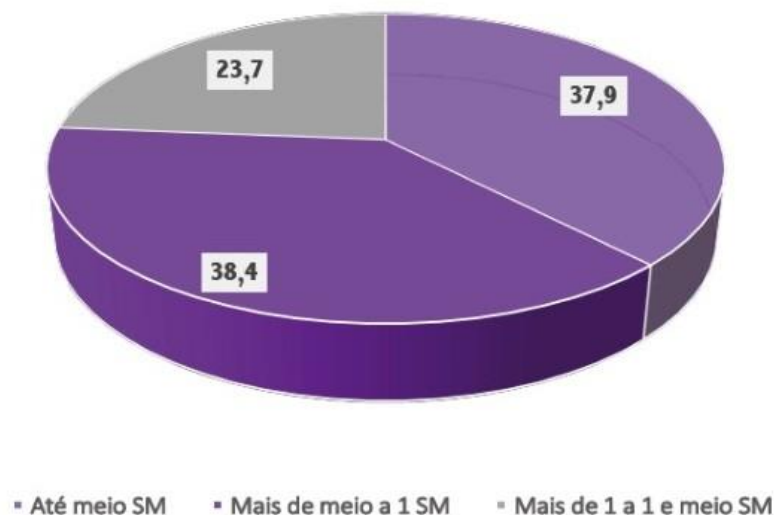
Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES. BRASIL, 2018.

Podemos ainda analisar que quando consideramos apenas os discentes dentro da faixa de renda *per capita* mensal familiar de até um salário-mínimo e meio, 37,9% possui renda *per capita* de até meio salário-mínimo; e 76,3% de até um salário-mínimo. Em outras palavras, 3 (três) a cada 4 (quatro) discentes têm renda *per capita* na faixa de até um salário-mínimo, como podemos visualizar no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Percentual referente aos discentes com renda *per capita* mensal familiar até um salário-mínimo e meio, segundo faixas de renda – Brasil, 2018: Brasil - FONAPRACE/ANDIFES, 2018.

Gráfico 1-4: Graduandos (as) com renda mensal familiar *per capita* até 1 e meio SM, segundo faixas de renda selecionadas - 2018



Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES. BRASIL, 2018.

Dessa forma, cabe considerar algumas demarcações sobre as mudanças pelas quais passou as instituições federais de educação superior, decorrentes da implantação dessas políticas públicas e programas, como o REUNI, que trouxeram formas de garantia do acesso de segmentos das classes trabalhadoras que antes pouco ingressavam na educação superior federal – se constituindo em conquistas das classes trabalhadoras, fruto da luta e das reivindicações pelo acesso à educação superior pública.

A partir dessas considerações, analisamos até que ponto as políticas e os programas governamentais federais e as normativas legais instituídas na educação superior federal impuseram requisições ao trabalho do servidor docente, enquanto trabalhador coletivo, que teve seu trabalho delineado pela implantação de programas e políticas sociais que permitiram a expansão da educação superior, por meio de uma diversificação das formas e modalidades de acesso e permanência dos discentes; mas, de forma contraditória, também engendrou uma universidade cada vez mais precária e sucateada, impactando diretamente sobre os processos e relações de trabalho de todos os trabalhadores/servidores da universidade, principalmente os docentes.

Como expressão dessas medidas, podemos avaliar que a expansão da educação superior fomentou uma concepção do servidor docente como executor de um projeto pedagógico que visava à aceleração da formação universitária; estabelecendo um aumento do número de discentes por disciplina, com turmas e salas de aula abundantes, ou seja, uma elevação do quantitativo de discentes por turmas/disciplinas; requisição ao trabalho docente de aumento de horas-aula no ensino de graduação presencial, com uma tendência ao ensino diminuto, condução de cursos aligeirados e “massificados”; entre outros. Cabe destacar que esses desafios foram imputados principalmente aos servidores docentes dos novos campi universitários e cursos criados a partir dessa expansão segundo implantação do REUNI.

Todas essas alterações e requisições de reorganização do trabalho docente, acarretaram maior demanda, precarização, intensificação e sobrecarga de trabalho diante de turmas numerosas e da carência de estrutura física e de recursos (já anteriormente inexistentes). Por conseguinte, a expansão da educação superior não ampliou meios, estrutura e, tampouco, condições de trabalho dignas e adequadas; entretanto, se concentrou principalmente em ampliar as vagas discentes e o trabalho docente.

Ao considerarmos, com base em Dal Rosso (2018), que o trabalho intensificado empreende mais energias vitais, podendo estas serem tanto físicas, quanto emocionais, intelectuais ou relacionais, visando obter resultados superiores – quantitativamente ou qualitativamente – àqueles que podem ser conseguidos sem o empreendimento dessas energias vitais; podemos avaliar até que ponto as novas demandas, requisições e desafios trazidos pela implantação dessas políticas e programas nas universidades, passaram a requisitar acréscimos de energias emocionais, intelectuais e relacionais sobre o trabalho docente, tornando-o mais intensificado, com o objetivo de alcançar resultados satisfatórios e mais elevados. Uma vez que, como já explanamos, a partir da expansão segundo implantação do REUNI, as instituições federais de educação superior passaram a experienciar um ensino diminuto, que rompeu com o tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade; salas de aula com um número elevado de discentes e cursos cada vez mais aligeirados e massificados. Todas essas mudanças acarretam alterações e mudanças no trabalho docente, passando a constituí-lo em um trabalho mais intenso, sob condições técnicas e de tempo controlados por esses fatores, exigindo dos docentes que despendem mais energias vitais para sua realização.

Assim, seguindo o interesse em demarcar a discussão sobre o trabalho docente, nos interessa apreender um conjunto de determinações e particularidades desse trabalho, considerando as modalidades de respostas institucionais aos problemas e expressões da “questão social” que atravessam e são objetos das políticas e programas desenvolvidos na

educação superior, mediatizadas e executadas por profissionais que compõe um trabalhador coletivo, ao desempenhar uma função na política educacional e ter seu trabalho determinado por essa particularidade.

Em relação a este nexos, Prédes (2012) nos rememora que as demandas sociais e as necessidades sociais apresentadas pela população usuária das políticas sociais – as classes trabalhadoras – são atravessadas e circunscritas pelas relações sociais que se estabelecem na sociedade do capital, nas relações econômicas e políticas próprias desse modo de produção. Sendo assim, essas demandas não são necessariamente demandas institucionais, ou próprias da área de atuação profissional de determinada categoria profissional na educação superior ou outra modalidade/política social; mas proferem a “questão social”, que em suas variadas formas de manifestação e expressão, se ocultam nas demandas institucionalizadas. Toda essa análise é fundamental para que não se perca do horizonte, a busca pelo desvelamento do real, que se apresenta cotidianamente em sua forma aparente de fragmentação das demandas em: políticas, instituições, serviços, programas, ações, mas que em sua essência se referem às necessidades concernentes à vida e reprodução das classes trabalhadoras.

Ainda segundo a autora, cabe considerar que na sociedade do capital, a intervenção institucional é permanentemente uma resposta imperfeita e inacabada aos conflitos e mazelas expressas na realidade (PRÉDES, 2012). Isso porque, as intervenções das instituições, das políticas, dos programas e dos serviços não alcançam/servem à ingerência na essência das causas da “questão social”; uma vez que, esta se relaciona à produção de riqueza incessante desse modo de produção, que na mesma proporção em que gera essa riqueza (mais-valia expropriada do trabalho explorado), cria também as mazelas, pobreza e não pode se desvincular desse processo, por ser inerente à sua “natureza”, conforme estabelece a lei geral da acumulação capitalista (MARX, 2009a). Todavia, não podemos deixar de situar que as políticas sociais, os direitos trabalhistas, os direitos sociais, são conquistas das classes trabalhadoras, na luta e disputa entre as classes sociais fundamentais, impondo limites aos avanços do capital sobre o trabalho.

Avançamos ao compreender, portanto, a partir da análise de Almeida (2008), que a forma como o Estado tem respondido às novas configurações da pobreza, às novas expressões da “questão social”, com a construção de políticas públicas que garantam a sobrevivência, no âmbito da proteção social, tem impactos no trabalho docente na universidade. Uma vez que, com a expansão do acesso à educação superior através do REUNI, segmentos das classes trabalhadoras que antes não adentram essa modalidade de ensino, passam a ter acesso, sem contudo, dispor de formas concretas de permanência universitária. É possível entender que

esse segmento discente, oriundo das classes trabalhadoras, apresenta características que se referem à própria condição de classe e às expressões da “questão social”, com necessidades de reprodução da vida social, que não são se encerram no ensino de graduação ou que detêm demandas inscritas apenas nas formas de atendimento previstas no programa de assistência estudantil da educação superior federal, por exemplo.

Nessa linha de raciocínio, as requisições de aprendizagem e os determinantes sociais trazidos por esses discentes, muitas vezes se dirigem a uma ação intersetorial, que não se equaciona no ensino prestado em sala de aula dos cursos de graduação, se relacionando a demandas que extrapolam a educação superior. Em razão de se referirem a uma ação intersetorial, de formação de rede de atendimentos com as políticas sociais de assistência social, saúde, habitação, educação, ou seja, de áreas mais abrangentes. Além disso, há questões que não se esgotam nessa articulação intersetorial, pois, dizem respeito à condição de classe dos estudantes. Em outras palavras, entendemos que se trata de uma ampliação do acesso à educação superior de discentes de determinados segmentos das classes trabalhadoras que detêm necessidades próprias da condição de classe, que apresentam novas requisições ao trabalho docente, pela própria natureza dessa condição.

Sobre este balizamento, o trabalho docente na universidade encontra requisições, possibilidades e limites de atuação que são decorrentes das alterações e dos objetivos próprios da educação superior federal e seus programas e políticas, que vêm se constituindo nas últimas décadas e precisam ser considerados.

É nessa direção que se desenvolve nossa reflexão, no que se refere aos impactos no trabalho docente, decorrentes desse processo de refuncionalização dos programas e políticas sociais, que atinge todos os trabalhadores das instituições públicas de educação, dentre os quais, os docentes. Uma vez que, tanto os trabalhadores especializados, como aqueles não especializados participam de um processo de trabalho coletivo. Logo, se inscrevem em uma relação de assalariamento e compõem a divisão sociotécnica do trabalho, estando sujeitos às mudanças que ocorrem nas instituições federais de educação superior e na educação superior.

Além disso, a expansão do acesso ao ensino superior federal não arregimentou a garantia da permanência para os discentes das camadas mais pobres, por meio dos auxílios estudantis, por exemplo. O que, adjunto ao cenário recessivo atual, congrega elementos que se somam a falta de respostas concretas às expressões da “questão social”, exponenciadas pelos discentes das instituições federais de educação superior.

Avançando em nossas análises, e à procura de compreender as dimensões que atravessam as particularidades do processo contemporâneo de expansão do acesso à educação

superior federal no Brasil, distinguimos que este se constitui em uma expressão de constituição da educação superior em um país de capitalismo dependente e periférico, em que a universidade não foi concebida para as classes trabalhadoras e a marca histórica e elitista da universidade, até então se conservava hegemônica. Assim, com os avanços e paulatino processo de expansão do acesso à educação superior, determinados estratos e segmentos das classes trabalhadoras chegam à universidade, por meio da luta e reivindicação por direitos.

Retomando nossa pesquisa realizada no primeiro capítulo deste trabalho, encontramos com base em Fernandes (1975, 2009), indicações críticas de que no Brasil, a educação superior guarda relação com as características do modo de produção, próprias do território, com a passagem tardia do trabalho escravo para o trabalho assalariado, uma revolução burguesa de tipo não tradicional, e de crises das oligarquias e dos blocos de poder. Dentre essas particularidades próprias de um país de capitalismo dependente e periférico, a educação superior foi concebida inicialmente para a elite; e, paulatinamente, determinados segmentos das classes trabalhadoras foram adentrando as universidades através de movimentos de pressão, como os movimentos estudantis.

Destarte, em relação a esses segmentos das classes trabalhadoras que chega à universidade e se inserem em determinados cursos; consideramos relevante pensar que a educação superior permanece não universal, e não democrática, sendo um componente importante de distinção e diferenciação dos lugares das classes sociais na estrutura do trabalho intelectual. Esses elementos nos permitem não perder de vista que a educação superior atende aos interesses de expansão do capital e é uma esfera atravessada pela luta das classes sociais fundamentais da sociedade.

Ponderar sobre essas questões é importante ao nosso estudo, uma vez que, o trabalho docente se constitui em uma fração do trabalho coletivo na universidade, que atende às estratégias de reprodução de uma estrutura educacional que não é universal, nem tampouco democrática; e se expressa por uma expansão do acesso de segmentos das classes trabalhadoras, fruto das lutas e reivindicações dos movimentos sociais/estudantis. Não obstante, mantém um elitismo histórico, coadunado à inserção de segmentos das classes trabalhadoras com diferenciações e limites, relacionados às formas concretas de permanência universitária.

Nestes termos, refletimos que a expansão da educação superior, segundo implantação do REUNI, expressa uma política de Estado, com a presença das suas metas incorporadas nos programas e projetos para a educação superior, e materializadas nas legislações para a área; se constituindo em uma mediação necessária a um tipo de expansão na universidade, marcada

pela precarização, “massificação” e desqualificação; desintegrando ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento científico – em um país de capitalismo periférico e dependente que é marcado pela contrarrevolução burguesa de tipo “a frio”, com práticas de “democracia restrita” apenas aos que têm acesso à dominação burguesa, como bem explicitado por Fernandes.

Dessa forma, nossa hipótese é que a universidade, no Brasil, foi formada de forma elitista; e essa expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, não modifica essa natureza, tampouco democratiza o acesso de forma universal, já que este se mantém restrito. Porém, essa expansão apresenta uma tendência ao ingresso de segmentos das classes trabalhadoras, de discentes pertencentes às classes mais pobres da sociedade brasileira, em um movimento de absorção dessas classes; contudo, sem dispor de condições adequadas e efetivas de permanência universitária.

Essas referências são consideradas fundamentais à nossa discussão, ao elucubrar que a implementação do REUNI não se constitui em uma ação que tenha a possibilidade, por si só, de prover as condições de permanência e reprodução dos discentes oriundos das classes trabalhadoras, nas universidades; tampouco a assistência estudantil, através do PNAES, que no conjunto de programas implementados nesse período, atende aos discentes com renda *per capita* familiar de até um salário-mínimo e meio. Esse entendimento nos evidencia que esse acesso se caracteriza enquanto um direito, uma conquista fruto das lutas e reivindicações dos movimentos sociais e estudantis, materializado em programas e políticas nas instituições federais de educação superior; mas não podem ser considerados como um componente estrutural da garantia de acesso e permanência na educação superior federal.

Com isso, pretendemos ter clareza de que os discentes na universidade apresentam questões próprias da condição de classe, que trazem novas requisições ao trabalho docente, pela própria natureza dessa condição; que, além de estrutural, é tão abrangente, que se relaciona também com as características de formação social, econômica e cultural do Brasil, enquanto um país periférico e dependente que não universalizou a educação pública e o acesso à educação superior. Todo esse conjunto de elementos histórico-culturais e socioeconômicos relacionam mudanças no perfil dos discentes, que, por sua vez, encerram desafios e requisições ao trabalho docente na universidade.

Na esteira das indicações anteriores, ressaltamos que esses desafios e requisições se materializam no aumento da carga de trabalho, com um quantitativo elevado de discentes em sala de aula, para ministrar conteúdos, solucionar questionamentos e dúvidas, direcionar o aprendizado, corrigir trabalhos e provas, entre outras ações de ensino e aprendizagem; posto

que, com mais discentes para lecionar, as atividades de orientação de trabalhos de conclusão de curso se elevam, além do trabalho administrativo e burocrático de gestão do corpo discente e todas as demais requisições relacionadas à formação acadêmica. Outra importante mudança se refere a intensificação do trabalho imaterial, já que os docentes passam a demandar mais das capacidades intelectuais, relacionais, comunicativas, afetivas, e de cuidado coletivo e individual, como descrito por Dal Rosso (2008).

Lima (2011) ademais nos chama atenção para observarmos que as metas impostas às universidades federais pela “pactuação” via REUNI, eram todas relacionadas ao ensino de graduação: aumento da relação professor X estudante; aumento do número de estudantes em sala de aula da graduação; aumento do número de cursos e turmas. Assim, o objetivo que se desenha com o REUNI é transformar a universidade em ensino terciário – de acordo com a expressão utilizada pelo Banco Mundial.

Destarte, importa considerar que o conceito de ensino terciário, cunhado pelo Banco Mundial, se refere à redução da universidade a qualquer tipo de curso que se configure como pós-médio, na sua maioria aligeirados, como: cursos de curta duração – sequencial ou à distância; bacharelado interdisciplinar; cursos em ciclos. Sobre esse balizamento, cabe destacar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) adota a classificação de pós-secundário para designar a educação superior⁷³:

A educação superior compreende ‘todo tipo de estudos, treinamento ou formação para pesquisa em nível pós-secundário, oferecido por universidades ou outros estabelecimentos educacionais aprovados como instituições de educação superior pelas autoridades competentes do Estado’ (UNESCO, 1998).

Em relação à modalidade de lógica dos ciclos, esta prevê que um servidor docente disponha de disciplinas para várias turmas de cursos distintos ao mesmo tempo, com aulas

⁷³ Cabe diferenciar que a UNESCO não se caracteriza como um organismo financeiro, ou uma instituição de investigação, mas uma das instituições especializadas das Nações Unidas, criada em novembro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de difundir a cultura, a ciência e a educação para todos, enquanto elementos pertencentes à dignidade humana (CUNHA, 2010). Contudo, a consideramos um aparelho privado de hegemonia que tem influência sobre o Estado estrito e sobre a formulação de políticas educacionais, principalmente na modalidade de educação superior. Um exemplo disso, seria a declaração feita pelo MEC, de que as diretrizes da UNESCO serviram de base para a política de expansão da educação superior, adotada no país, entre os anos de 2003 e 2014 (BRASIL, 2014).

Ainda, segundo Mari (2009), apesar da relação do Brasil com o Banco Mundial (na área da educação) datar da década de 1960, até os anos 1980, eram as orientações e diretrizes advindas da UNICEF e da UNESCO que eram as mais acatadas e seguidas no Brasil. Porém, a partir de 1980, o papel secundário do Banco Mundial ganha a dianteira das determinações sobre o direito público à educação, ao conhecimento produzida pelas universidades (de valor econômico e de consenso), à função do Estado e aos financiamentos e planejamento da dívida externa brasileira.

ministradas em grandes auditórios. A prerrogativa e ideologia do discurso governamental justificam essa ação pela busca da interdisciplinaridade e a construção coletiva do conhecimento. Contudo, por trás está o processo de desqualificação da formação e intensificação do trabalho dos servidores, com repercussão nas formas de contratação temporária e terceirizada (LIMA, 2011).

Contribuindo com esse debate, Santos e Melo (2019) caracterizou essa modalidade de ensino de “[...] organização do currículo em troncos do conhecimento [...]”. Em relação a essa forma de organização das disciplinas e adequação do trabalho docente, acreditamos que se trata de uma outra nomenclatura adotada, para definir o mesmo tipo de formato de racionalidade descrito por Lima (2011), que foi adotado em muitas universidades, e que se expressou da seguinte forma:

“[...] na organização do currículo em troncos do conhecimento, de forma a permitir que um mesmo grupo de professores assumam disciplinas que se tornam comuns a vários cursos. Assim, entre outros aspectos, reduz-se a demanda por professores, via concurso público, otimiza-se a utilização de espaços físicos e concentra-se a atuação de trabalhadores do quadro técnico” (SANTOS; MELO, 2019, p. 17).

Santos e Melo (2019) explicam que cada universidade teve autonomia para implementar suas ações e projetos de expansão, conforme sua realidade local, sem um modelo padrão; porém, deveriam obedecer a “[...] lógica da racionalidade, isto é, o mínimo de estrutura e o máximo potencial de atender às demandas locais das comunidades que as circundam [...]” (p. 18); e, para tanto, esse tipo de “[...] organização do currículo em troncos do conhecimento [...]” foi muito utilizado pelas universidades.

Essa modalidade de organização das disciplinas e revisão da estrutura acadêmica dos cursos, atendendo a vários cursos ao mesmo tempo, agregou mais discentes em um número menor de turmas, otimizando em muito o quantitativo necessário de docentes para ministrarem as aulas; e conseqüentemente, levando ao aumento e intensificação do trabalho docente e precarização das universidades, com diminuição da qualidade de ensino, e desmonte do tripé pesquisa, ensino e extensão.

De acordo com Lima (2011), antes do REUNI, as universidades já contavam com uma defasagem de vagas de servidores que o programa não repôs; além disso, o REUNI causou a sua intensificação e aprofundamento, levando as universidades a um quadro de sucateamento, em um processo de expansão que ocorreu nos marcos da precarização e da contrarreforma da educação superior. Em meio às premissas do REUNI está a ocorrência de um “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes”, presente no artigo primeiro do decreto REUNI (BRASIL, 2007), ou seja, o programa não prevê a expansão da

infraestrutura nas universidades federais, e tampouco garante a manutenção e continuidade dos trabalhos provenientes da abertura de novos cursos, como o aumento de estudantes por professor, dentre outras medidas que acarretam gradativa elevação de custos com recursos humanos e materiais.

Vale ressaltar aqui a crítica feita por Cavalcante e Silva Sobrinho (2012) apud Santos e Melo (2019), sobre a expressão “[...] melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos [...]”, visando uma “otimização dos recursos”, que pressupõe que houvessem servidores docentes e técnicos ociosos, além de espaços mal aproveitados nas universidades, sendo possível, portanto, o aumento das cargas de trabalho, e uma intensificação do trabalho, adjunto com o aumento do número de cursos ofertados, sem que, necessariamente, se tivesse uma adequação e aumento também do número de servidores docentes e técnicos, e mudanças em suas estruturas, visto que estes seriam supostamente suficientes e, portanto, apenas mal utilizados.

Essas ponderações nos mostram que o REUNI, além de ter se estabelecido nas universidades sem afiançar a manutenção e a continuidade dos trabalhos consequentes e necessários à abertura de novos cursos, gerando demandas relacionadas a recursos humanos, materiais e de estrutura; também acarretou um aumento e expansão que não se traduziu em melhores condições de trabalho, mantendo relações precarizadas e exploratórias, que são desenvolvidas no cotidiano dos ambientes de trabalho, na ânsia de garantir ganhos de produtividade.

Assim, diante da problemática da expansão da educação superior federal, os servidores das universidades federais já vinham sofrendo ao longo do tempo, paulatinas perdas de direitos e corrosão das suas principais conquistas históricas, fruto das lutas sociais, sindicais e dos movimentos trabalhistas; e passaram por uma agudização desse processo com o REUNI, que pela sua dinâmica e organização impôs às universidades uma exacerbação desses processos, com um aprofundamento do sucateamento, em um movimento de expansão pautado na precarização. Adjunto a isso, novas formas de controle, gestão e adoecimento do trabalho dos servidores docentes das universidades foram se gestando, em um movimento coordenado de controle da força de trabalho, aumento de produtividade e maior intensificação do trabalho.

Consideramos que a expansão da educação superior federal veio alicerçada na precarização do ensino ministrado, e na diminuição de participação nas áreas de pesquisa e extensão da universidade. Sua principal expressão foi o aumento do número de discentes na universidade, ou seja, ampliação de vagas ofertadas a cada ano/semestre. Com isso, promoveu-se um aumento/elevação dos indicadores de produtividade acadêmica, que por sua

vez, se refletiram nos índices estatísticos governamentais; mascarando, todavia, questões importantes das universidades que historicamente se desenham no cenário social, econômico e de infraestrutural institucional, como: insuficiência de recursos para as áreas de assistência estudantil, pesquisa, monitoria e extensão; exíguo quadro de servidores docentes e técnico-administrativos para atendimento da demanda existente; falta de investimentos e capacitação continuada dos servidores, entre outros.

Portanto, esse processo de expansão precarizada nos moldes da contrarreforma do Estado encerra elementos de desenvolvimento de uma ampliação embasada em poucos recursos financeiros, por um lado; e por outro, em um aumento das vagas para discentes de graduação presencial, crescimento do número de cursos de graduação, flexibilização dos currículos, através de ciclos básicos e profissionais, e crescimento dos cursos a distância (LIMA, 2007, 2009, 2014).

Dessa forma, o REUNI também serviu como forma de preparar, moldar e formar um segmento das classes trabalhadoras para o atendimento das necessidades da economia nacional, formando para isso, o “novo homem coletivo”, necessário para a consolidação do projeto neoliberal. Nestes termos, a universidade que resultou da expansão da educação superior, consolidada pelo REUNI, ao mesmo tempo em que se legitima pela certificação em massa; igualmente submete a educação à empresa, à industrial e ao capital financeiro; promove a competição e concorrência entre servidores docentes e instituições universitárias; e aumenta a precarização das relações de trabalho (NEVES, 2005; 2006 apud SANTOS; MELO, 2019).

Cabe recapitular, portanto, nossas demarcações sobre a crítica ao processo de expansão ocorrida através do REUNI, que apesar de ter trazido formas de garantia do acesso de segmentos das classes trabalhadoras que antes pouco ingressavam na educação superior federal – se constituindo em conquistas das classes trabalhadoras, fruto da luta e das reivindicações pelo acesso à educação superior pública; esta expansão também veio marcada por aspectos de aligeiramento da formação, precarização e certificação em massa, chamada de movimento de “massificação”; ou seja, sem a correspondente qualidade do ensino e indissociável desenvolvimento da extensão e da pesquisa, no bojo da contrarreforma do Estado e da tendência produtivista que orienta as políticas sociais na fase neoliberal do capital, destacadamente a política de educação. E, sob esse prisma, os trabalhadores da área de educação superior federal – dentre eles os servidores docentes –, são afetados pelas mudanças dessa expansão, na carreira, no trabalho, na saúde, em seu tempo e rotina, na forma de fazer ciência e nas relações sociais e atividades profissionais.

Recuperamos indicações pertinentes à expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, considerando as tendências demarcadas por Silveira (2011), de que a ampliação das vagas em instituições de ensino superior, desde a década de 1990, tem se caracterizado pela implementação de medidas de formação “certificadora das massas trabalhadoras”, que visam atender aos interesses do capital. Esse movimento tem ocorrido, principalmente, nas universidades que não detêm lastro de “[...] autopropulsão na produção de conhecimentos originais [...]”. Segundo a autora, essas medidas de expansão, nesses parâmetros ajustadores e que servem a um fim específico, visam em última instância, a “[...] conservação das relações sociais de dominação a que essas massas são submetidas, a partir de um tipo de ‘aquietação’ do ‘fermento revolucionário’ que as mesmas podem representar [...]” (p. 303).

Isto posto, muitos cursos novos abertos nas universidades, a partir do REUNI, se caracterizavam por licenciaturas; que, por terem uma grande carga horária de formação pedagógica, trouxeram como requisição ao trabalho docente, uma maior demanda e sobrecarga de trabalho, diante das turmas numerosas, a carência de estrutura física e de recursos existentes. Nestes termos, observamos que a ampliação e expansão nas universidades ocorreu, principalmente, pela ampliação de vagas discentes coadunada a uma ampliação do trabalho docente; e não de meios e condições de trabalho adequados. A sistematização analítica avança para a problematização de que dentro da universidade, criou-se um lócus de formação de espaços delimitados a cursos preservados e destinados a serem especialistas e superiores, em produção de conhecimento (ADUR, 2007).

[...] dentro da mesma instituição, serão formadas ilhas de excelência, constituídas pelos cursos de maior prestígio que serão, logicamente, preservados. Esses cursos não terão aumento de vagas de ingresso, para que seus docentes possam ter tempo suficiente para pesquisa e cursos de pós-graduação stricto sensu. Com isso não se pretende mais que cada professor atue através do tripé ensino/pesquisa/extensão, e que, em última análise, é o que garante a qualidade diferenciada da universidade pública. Ao invés disto, se passa cada vez mais a ter o ensino e a pesquisa em “nichos” especializados dentro da instituição. [...] (ADUR, 2007).

Concordamos com essa crítica interpretativa, que parte da perspectiva de desvendar o processo de diferenciação entre os cursos e os espaços de formação na graduação e na pós-graduação e pesquisa, para desnudar que tal tendência acaba por diferenciar também os servidores docentes, de acordo com o local em que atuam e trabalham; uma vez que, a inserção e lotação dos servidores docentes determinam e refletem a lógica do REUNI. Tais medidas atingem a compreensão de que mais que simplesmente contratar e lotar um servidor docente que dispõe de conhecimentos específicos para lecionar, habilidades e competências

próprias da sua área; e, portanto, um profissional de tipo especializado formado para o trabalho complexo; a distribuição e a lotação nos cursos, departamentos e institutos da universidade, segue a lógica de expansão do REUNI; que também se realiza através de uma inserção precarizada, se materializando de forma diferenciada nos campi, e em cada curso em que os servidores docentes são lotados, resultando em uma diferenciação também da forma de trabalho possível e requerida. Uma vez que, alguns poderão dividir sua carga horária entre atividades relacionadas à pesquisa e à extensão, além do ensino, por exemplo. Enquanto outros, deverão se restringir ao ensino em turmas lotadas de discentes de graduação, não conseguindo expandir a produção de conhecimento para outras áreas. Em outras palavras, a lógica de expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, heterogeneiza e precariza o trabalho dos servidores docentes, no ensino, na pesquisa e na extensão, nos cursos e institutos em que essa força de trabalho é distribuída e lotada na universidade.

Nestes parâmetros, em outros termos, problematizamos que a forma de lotação e distribuição da força de trabalho dos servidores docentes nas universidades, segue a lógica própria do REUNI. E essa diferenciação da forma de trabalho em cada curso, acarreta cobranças e exigências diferenciadas sobre o trabalho docente, além de formas diversas de controle e gestão do trabalho dentro da universidade. Essa lógica tem como premissa, portanto, uma atuação desigual, precarizada e fragmentada, em relação ao tripé ensino, pesquisa e extensão; que por sua vez, resulta em uma heterogeneização e reorganização das ações e da forma de trabalho dos servidores docentes, pois, para aqueles que atuam em cursos que não sofreram um aumento de vagas de ingresso, ainda é possível dispor de tempo para a pesquisa e ministração no ensino na pós-graduação, por exemplo.

Nesse processo, observamos alguns cursos inseridos em lugares subservientes dentro da universidade, em comparação com outros. Aprofundando, assim, uma polarização entre estes cursos; e também entre os docentes e discentes pertencentes aos mesmos.

É devido, portanto, que se verifique que a precarização da educação passa também pela produção de um conhecimento padronizado, sem criticidade, centrado na técnica e que visa a certificação em grande escala, de discentes formados de forma massificada. Laval (2004) compara a educação de massa com a produção fabril de massa, em que, seguindo os preceitos e critérios econômicos e financeiros, a educação se assemelha e adéqua a mesma lógica; como se “[...] a educação de massa [...] fosse devedora da mesma lógica que a aplicada à produção de massa das fábricas [...]” (LAVAL, 2004, p. 201).

Nesse capítulo avançamos alguns pontos importantes, ao discutir o quanto os organismos multilaterais (principalmente o Banco Mundial), passaram a atuar

diretamente e efetivamente no processo de modernização dos países de economia periférica, para adequá-los ao novo perfil produtivo mundializado, financiando projetos sociais e educacionais, e direcionando as ações na educação superior, através das condicionalidades impostas. Incidindo um movimento de desenvolvimento econômico excludente, que aprofunda as desigualdades sociais nos países “devedores” e mercantiliza a educação. Tendo como uma das suas principais estratégias e orientações, a diferenciação das instituições de educação superior, seja por meio de incentivos à expansão das instituições privadas, à diversificação das fontes de financiamento das instituições federais de educação superior, ou ainda, pela diferenciação entre estas, daquelas destinadas ao ensino massificado e outras que se converteriam em “centros de excelência” em pesquisa e produção de tecnologia científica.

Vê-se, pois, que estamos diante de um padrão heteronômico de universidade, que a partir do modelo de expansão da educação superior, via REUNI, encerra contradições que se referem à ampliação do acesso à educação federal; que é marcada, sobretudo, pela centralização na área do ensino, desintegrando este, das demais áreas de pesquisa e extensão na produção do conhecimento científico; além dos movimentos de precarização, “massificação” e desqualificação vivenciados na universidade. Outrossim, este padrão heteronômico de universidade se constitui a partir das indicações de um país de contrarrevolução burguesa “a frio”, que não consolidou um padrão universitário. Em face desse cenário, demarcamos que a expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, não consolidou um processo de democratização e universalização, tampouco de padrão universitário, nestes termos.

No capítulo seguinte procuramos explicitar as concepções políticas e educacionais que têm permeado a educação superior a partir dos marcos legais, evidenciando as principais regulamentações na legislação e de que forma essas alterações implicaram em um certo ajustamento do trabalho docente às demandas postas à educação superior em padrão internacional. Trazendo impactos ao trabalho docente, com novas requisições, formas de controle, avaliação e gestão.

5 CRIAÇÃO DE UM ARCABOUÇO JURÍDICO DE PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: FORMAS DE PRIVATIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE ATRAVÉS DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO

A expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, foi conduzida com base na contrarreforma do Estado e nos ajustes neoliberais, e implementada por meio de um conjunto legal e jurídico capaz de garantir essa política expansionista de acordo com os interesses do capital para a educação superior. Portanto, é fundamental não perder de vista que esse movimento encerrou mudanças na reorganização da educação superior, implementada através de alterações na legislação educacional, concomitantemente à diversificação e diferenciação institucional das instituições federais de educação superior, com criação de instituições centradas no ensino massificado e não-universitário, oriundo de um processo de expansão marcado pela precarização da qualidade da educação e não previsão da garantia do tripé ensino, pesquisa e extensão. Além disso, previu a preservação de algumas instituições federais universitárias, para que se constituíssem em centros de “excelência” acadêmica, com pesquisas e cursos de pós-graduação que seguissem padrões de avaliação internacional. Tais mudanças implicaram na redução da autonomia universitária, e um direcionamento da organização e gestão das instituições federais de educação superior induzidas pelo ideário neoliberal, que presidiu a contrarreforma do Estado brasileiro (desde a década de 1990).

Conseqüentemente, ao tratarmos das conexões existentes entre o processo de contrarreforma do Estado na política de educação superior, destacamos que este tem se consubstanciado juridicamente por intermédio de um complexo de leis, decretos, portarias e medidas provisórias que visam à adequação da educação superior aos interesses do capital, através da sua mercantilização e financeirização, da legalização da flexibilidade e diversidade das formas de financiamento das universidades através do capital privado, da produção de conhecimentos e inovações tecnológicas voltadas ao mercado; além da busca do produtivismo acadêmico na universidade e da produção de produtos/serviços, em um movimento de empresariamento da educação superior e de mercantilização do público.

5.1 Universidades federais e o arcabouço legal como aparato de objetivação da contrarreforma da educação superior

Como podemos apreender até aqui, a expansão da educação superior no Brasil que ocorreu no bojo das transformações societárias capitalistas recentes, como a contrarreforma do Estado e os ajustes neoliberais (desde a década de 1990), através de formas diversificadas de acesso/modalidades, é conduzida pelo Estado através da criação de um arcabouço jurídico eficaz para dar subsídios a essa política expansionista nos moldes do consenso e do projeto burguês para a educação superior (LIMA, 2012).

Como bem elucida Martins, é preciso avançar para além da aparência que as leis, decretos, portarias e todo o conjunto jurídico e legal nos apresentam e buscar seu “[...] sentido político-ideológico [...]” que “[...] não se encontra nos meandros do universo da legislação, mas sim no sentido geral [...]” (2007, p. 241). Nesse sentido, o autor sob os postulados dos escritos de Gramsci sobre o Estado e o direito, afirma que uma lei se constitui em um instrumento utilizado para a construção de um conformismo social/uma sociabilidade que visa a garantia da hegemonia e a prevalência dos interesses do grupo dirigente⁷⁴.

Coadunando com esse entendimento, destacamos que as legislações, o sistema judiciário, a burocracia, o governo, as forças armadas, o tesouro público, se constituem em instituições inseridas na chamada sociedade política, ou “Estado em sentido restrito”, ou “Estado-coerção”, ou Estado estrito. Estas instituições compõem os aparelhos coercitivos do Estado, que se afirmam pela violência (legalizada) e dominação, estando pautados em bases legais e legítimas de poder e opressão.

Sob esta compreensão, consideramos um conjunto de instituições e mecanismos coercitivos, que são acionados visando a manutenção da ordem social, sendo marcados pelas contradições da luta das classes sociais fundamentais presentes na sociedade capitalista. Dentre essas instituições, podemos destacar: o Poder Judiciário, o Ministério Público, a Defensoria Pública, a Execução Penal e o Sistema Prisional, a execução de Medidas Socioeducativas, a Segurança Pública (e suas instituições policiais e programas na área de

⁷⁴ Corroborando a esse debate, Mendonça (2006) destaca que no estudo de uma política pública, deve-se ter o cuidado metodológico de não se reproduzir o discurso oficial emanado dos documentos produzidos pelos agentes, como: leis, normativas e relatórios, pois, isto pode levar a uma restrição do escopo da pesquisa e empobrecimento da construção do objeto. Sendo assim, sem desmerecer e desconhecer esses documentos legais e normativos, é necessário avançar de forma mais profunda na pesquisa, considerando que tais documentos precisam ser mapeados, com a clareza de que são fruto de disputas e respondem à projetos e conflitos travados na sociedade civil; e, inseridos por grupos que compõem os aparelhos privados de hegemonia.

políticas públicas de segurança), o Serviço de Acolhimento Institucional/Familiar, dentre outros (ALVES, 2019).

Gramsci associa essa esfera da sociedade política, de forma dialética, à sociedade civil, enquanto uma “unidade na diversidade”, que conjuntamente compõem o Estado em sentido ampliado. (COUTINHO, 2006). Seguindo essa linha de pensamento, Gruppi (1985) destaca que o Estado só pode ser pensado, para Gramsci, como sociedade civil e sociedade política juntas (GRUPPI, 1985). A sociedade civil cumpre o papel ideológico de elaborar e transmitir os valores subjetivos, representativos, típicos e condutores da ordem e do controle. Ela encerra e abarca os aparelhos “privados” e voluntários, como: partidos, organizações sociais, meios de comunicação, escolas, empresas, igrejas (SEMERARO, 1999).

Destes marcos, analisamos que a sociedade civil é composta em seu interior pelos aparelhos privados de hegemonia, que se caracterizam por instituições nas quais as relações se organizam e de onde emanam as ideologias, através das quais é possível o exercício do poder através de uma direção política e de consenso. Já a sociedade política é marcada pela coerção, pelos aparelhos de violência que instituem legalmente a disciplina em momentos de crise; também pelo governo jurídico e os aparelhos de burocracia executiva policial-militar (SIMIONATTO, 1999).

Já Poulantzas (2000) nos adverte que essas duas esferas – sociedade civil e sociedade política – possuem aparelhos que podem se deslocar e permutar em suas funções (ideológicas e repressivas), em conformidade com as “[...] formas de Estado e regime e de acordo com as fases de reprodução do capitalismo” (POULANTZAS, 2000, p.32).

Como principais expressões desse processo, portanto, enfatizamos que o mais importante é compreender que para Gramsci, o Estado é composto pela sociedade civil e pela sociedade política, ou nas palavras do autor, pela “hegemonia couraçada na coerção” (GRAMSCI, 2007, p. 244); e que estas esferas se revesam em suas funções de coerção/dominação e consenso/hegemonia.

Estudos de Coutinho (1989) sobre a obra gramsciana apontam que essas duas funções estatais: hegemonia (consenso) e dominação (coerção) existem em qualquer forma do Estado moderno. Entretanto, o fato de que um Estado seja menos “coercitivo” e mais “consensual” (ou que se imponha menos pela dominação, e mais pela hegemonia), ou vice e versa, depende do grau de autonomia relativa dessas esferas. Assim como está acoplado à predominância no Estado dos aparelhos pertencentes à função de hegemonia ou à de dominação. Essa predominância está sujeita não apenas ao grau de socialização da política alcançado pela

sociedade em questão, mas também à correlação de forças entre as classes sociais que disputam a “supremacia”.

Nesse quadro, quando o consenso falha, estão disponíveis o aparelho coercitivo e regulador do Estado, próprios da sociedade política. Assim, a sociedade política, que é considerada o núcleo organizativo e executor das funções coercitivas do Estado, visa à manutenção da ordem, asseverando a hegemonia do capital e reprimindo qualquer conflito que possa ameaçar o modo civilizatório burguês estabelecido. Destarte, a sociedade política tem no direito uma das suas principais funções, sendo seguida pelo poder do exército e das instituições do judiciário.

Vê-se, pois, que na educação superior no Brasil, estamos diante de um arcabouço legal e jurídico muito bem cimentado que não se encerra por si; antes, se refere à necessidade de garantir a construção de um conformismo dos interesses do setor privado de educação superior e que serve à precarização da universidade pública. Esses dois postulados estão em acordo com as tendências de mundialização financeira. Como já explicitado, essa forma de sociabilidade burguesa para a educação é constituída por uma série de medidas conduzidas pelos aparelhos privados de hegemonia que direcionam o construto legal e normativo, visando à garantia da hegemonia no campo da educação superior. Nas palavras de Gramsci podemos apreender como o Estado utiliza o direito para manter as finalidades da “civilização” desse modo de produção social:

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e atitudes e a difundir outros, o direito será o instrumento para esta finalidade (ao lado da escola e de outras instituições e atividades) e deve ser elaborado para ficar conforme a tal finalidade, ser maximamente eficaz e produtor de resultados positivos (GRAMSCI, 1982, p. 28).

Para tanto, demarcamos como a forma de organização e prestação dos serviços sociais na educação superior se alteram, enquanto medidas formuladas pelo Estado para transformação do direito à educação em mercadoria, a ser consumido no mercado, fazendo com que a expansão da educação superior se assente em um local de interesse de busca de lucros, pelo mercado empresarial da educação, acompanhando as tendências de mundialização financeira.

Sob esse entendimento, autores como Siqueira e Neves (2006) e Lima (2012) recuperam as indicações pertinentes à contrarreforma da educação superior, que se apresentaram como traduzida por dispositivos legais. Neste prisma, a expansão da educação superior, por meio da privatização e da “massificação” da certificação, é dirigida pelo

Governo Federal através da criação de um arcabouço jurídico-legal que conduz à precarização e ao empresariamento da universidade pública.

Destes pressupostos, sublinhamos que, no bojo da contrarreforma do Estado no Brasil, na área da educação superior, vem sendo implementado um conjunto de leis que desregulamenta direitos, através de um forte contra-ataque legal de regulamentações que criam um arcabouço jurídico que atendem aos interesses do capital. Tais interesses buscam encontrar novos nichos de obtenção de lucro e mercado, em áreas que se referem ao fundo público estatal, que diante da crise global de superexploração do capital, passa a ser objeto de disputa.

Dentro dessa disputa do fundo público, a educação superior federal está inscrita como uma das áreas que tem sofrido com os ataques e investidas do capital, que visam a garantia da hegemonia e a prevalência dos interesses das classes dominantes. Cujas materializações ocorrem, sobretudo, através do movimento de (des)regulamentação legal, caracterizado por uma série de leis, medidas provisórias, portarias normativas e decretos, que indicam as ações de contrarreforma do Estado na educação, assentadas na flexibilização e na precarização. Pretendendo melhor visualizar esse conjunto de leis, decretos e medidas provisórias implantadas, apresentamos no quadro (Quadro 2), uma sintética sistematização dessas legislações, correspondentes ao período de 2007 a 2017, conforme nosso marco histórico pesquisado e analisado nesse trabalho.

Quadro 2 – Breve síntese do arcabouço legal regulamentado na educação superior federal, nos anos de 2007 a 2017. Brasil, 2007 a 2017.

Legislação	Data de publicação	Disposição e destinação	Governo/ presidente
Decreto nº 6.095/2007 (BRASIL, 2007a).	24 de abril de 2007.	Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.	Lula da Silva
Decreto nº 6.096/2007 (BRASIL, 2007b).	24 de abril de 2007.	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. Estabelece, entre outras diretrizes: a elevação da taxa de conclusão dos cursos de graduação presenciais, redução das taxas de evasão, aumento de vagas de ingresso, revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem.	Lula da Silva

Portaria Normativa Interministerial MP/MEC nº 22/2007 (BRASIL, 2007c), alterada pela Portaria MP/MEC nº 224/2007 (BRASIL, 2007d).	Portaria nº 22 – 30 de abril de 2007 Portaria nº 224 – de 23 de julho de 2007.	Tratam da constituição em cada universidade federal, de um banco de professores-equivalente, que corresponde à soma dos professores efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) divulgado em 2007. A referência usada para a unidade professor equivalente é o professor de terceiro grau, classe adjunto, nível 1, com regime de trabalho de quarenta horas semanais e titulação equivalente a doutor.	Lula da Silva Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) e Ministério da Educação (MEC)
Lei nº 11.784/2008 (BRASIL, 2008a).	22 de setembro de 2008	Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº-11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei nº-11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei nº-11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei nº-7.596, de 10 de abril de 1987, [...], a Lei nº-9.678, de 3 de julho de 1998, [...]; e dá outras providências.	Lula da Silva José Alencar Gomes da Silva
Lei nº 11.892/2008 (BRASIL, 2008b).	29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Equipara os Institutos Federais às universidades federais, em relação à regulação, avaliação e supervisão das instituições dos cursos de educação superior.	Lula da Silva
Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), revogada pelo Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016a)	Decreto nº 6.755 – 29 de janeiro de 2009. Decreto Nº 8.752 – 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PARFOR), que dentre outras providências, institui o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, através de formação inicial e continuada, articulando ações das instituições de ensino superior vinculadas ao sistema federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Prevê, assim, a inserção de professores da rede básica da educação na educação superior federal para formação em cursos de licenciatura, ofertando vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuam a graduação e a licenciatura na área de sua atuação, conforme os critérios de prioridade em associação com os sistemas de ensino.	Decreto nº 6.755 – Lula da Silva Decreto Nº 8.752 -Dilma Rousseff
Decreto nº 7.232/2010 (BRASIL, 2010a).	19 de julho de 2010.	Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091/2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências.	Lula da Silva
Decreto nº 7.233/2010 (BRASIL, 2010b).	19 de julho de 2010.	Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia de gestão administrativa e financeira das universidades, de que trata o art. 207 da Constituição, e define critérios para elaboração das propostas orçamentárias anuais pelas universidades federais. Define critérios de base para os parâmetros utilizados na elaboração da Matriz OCC.	Lula da Silva

Decreto nº 7.234/2010 (BRASIL, 2010c).	19 de julho de 2010.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), executado no âmbito do Ministério da Educação, tendo como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Estabelece como áreas de ação da assistência estudantil: alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; moradia estudantil; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.	Lula da Silva
Decreto nº 7.423/2010 (BRASIL, 2010d)	31 de dezembro de 2010.	Regulamenta a Lei no 8.958/1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto no 5.205/2004. Estabelece que a fundação de apoio visa dar suporte a projetos de pesquisa, ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, e ao desenvolvimento da inovação e da pesquisa científica e tecnológica, criando condições a que as instituições apoiadas estabeleçam relações com o ambiente externo. Devendo sua atuação para a melhoria de infraestrutura limitar-se às obras laboratoriais, aquisição de materiais e equipamentos e outros insumos relacionados à inovação e pesquisa científica e tecnológica.	Lula da Silva
Lei nº 12.349/2010 (BRASIL, 2010e).	15 de dezembro de 2010	Altera as Leis nos 8.666/1993, 8.958/1994, e 10.973/2004; e revoga o § 1º do art. 2º da Lei no 11.273/2006. Regula as formas de licitação, das sociedades cooperativas, convênios e contratos com fundações instituídas, entre outros.	Lula da Silva
Medida Provisória (MP) nº 520/2010 (BRASIL, 2010f).	31 de dezembro de 2010.	Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. (EBSERH), com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio, vinculada ao Ministério da Educação. Caracteriza essa nova entidade com personalidade jurídica de direito privado, além de permitir a flexibilização de contratação de trabalhadores dos hospitais universitários.	Lula da Silva
Projeto de Lei (PL) nº 8035/2010 (BRASIL, 2010g).	20 de dezembro de 2010.	Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.	Lula da Silva
Decreto nº 7.824/2012 (BRASIL, 2012a).	11 de outubro de 2012.	Regulamenta a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Estabelece o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais. Regulamenta os critérios de elegibilidade da distribuição de vagas reservadas para no mínimo cinquenta por cento para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, observadas as seguintes condições: no mínimo cinquenta por cento das vagas reservadas a estudantes com renda <i>per capita</i> familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo; bem como a proporção de vagas no mínimo igual no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).	Dilma Rousseff

Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012b).	29 de agosto de 2012.	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Prevê a reserva para ingresso nos cursos de graduação de no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dentro dessa destinação de cotas, prevê o preenchimento das vagas por estudantes oriundos de famílias com renda <i>per capita</i> igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio); autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência.	Dilma Rousseff
Lei nº 12.677/2012 (BRASIL, 2012c).	25 de junho de 2012.	Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, ao Instituto Benjamim Constant, às Escolas Técnicas e Colégios de Aplicação vinculados às IFES, aos centros federais de educação tecnológica e ao Colégio Pedro II. Altera as Leis nºs 8.168/1991, 11.892/2008, e 11.526/2007; revoga as Leis nºs 5.490/1968, e 5.758/1971, e os Decretos-leis nºs 245/1967, 419/1969, e 530/1969; e dá outras providências	Dilma Rousseff
Lei nº 12.772/2012 (BRASIL, 2012g).	28 de dezembro de 2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, e sobre outros planos de cargos e carreiras de docentes de outros níveis e modalidades da educação, entre outras providências.	Dilma Rousseff
Lei nº 12.863/2013 (BRASIL, 2013a).	24 de setembro de 2013.	Altera diversas leis, incluindo a Lei 8.958/1994 (BRASIL, 1994), que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências ⁷⁵ .	Michel Temer
Portaria MEC nº 651/2013 (BRASIL, 2013b).	14 de julho de 2013.	Institucionaliza, no âmbito do Ministério da Educação, a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital - Matriz OCC, como instrumento de distribuição anual dos recursos destinados às universidades federais, tendo como base o número de alunos equivalentes de cada universidade – calculado a partir dos indicadores relativos ao número de alunos matriculados e concluintes da Graduação e da Pós-Graduação –, bem como, entre outros, o indicador de eficiência/eficácia RAP (relação aluno professor) e os indicadores de qualidade dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação.	Dilma Rousseff Ministério da Educação (MEC)
Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014a).	25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência por 10 (dez) anos (2014-2024), com vistas ao cumprimento do disposto no <u>art. 214 da Constituição Federal</u> . Prevê para a educação superior uma série de metas, com suas respectivas estratégias, que dizem respeito aos recursos, à expansão da	Dilma Rousseff

⁷⁵ Essa Lei ainda altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências (BRASIL, 2013^a).

		educação profissional e superior; ao financiamento estudantil; ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); às medidas de mensuração da evasão e retenção; e aos investimentos na educação superior privada, através de bolsas e incentivos.	
Emenda Constitucional N° 85/2015 (BRASIL, 2015a).	26 de fevereiro de 2015	Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação.	Dilma Rousseff Mesa da Câmara dos Deputados - Eduardo Cunha Mesa do Senado Federal - Renan Calheiros
Lei n° 13.184/2015 (BRASIL, 2015b).	4 de novembro de 2015.	Dispõe sobre a matrícula do candidato de renda familiar inferior a dez salários-mínimos nas instituições públicas de ensino superior, para caso de empate no processo seletivo, tendo estes prioridade. Para tanto, acrescenta § 2° ao art. 44 da Lei n° 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Dilma Rousseff
Emenda Constitucional n.º 95/2016 (BRASIL, 2016d).	15 de dezembro de 2016.	Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Altera a Constituição Federal de 1988, impondo um teto limite para os gastos públicos, com correção pela inflação, por até 20 anos. Durante o processo legislativo, foi denominada de: PEC 241 na Câmara dos Deputados, onde foi aprovada em 10/out./2016; e PEC 55 no Senado Federal, aprovada em 29/nov./2016. Com a promulgação no Congresso em 15/dez./2016, passou a integrar o ordenamento jurídico como Emenda Constitucional n° 95. A emenda poderá ser revisada após os primeiros 10 (dez) anos, ou seja, em 2026.	Michel Temer
Lei n° 13.409/2016 (BRASIL, 2016b).	28 de dezembro de 2016.	Altera a Lei n° 12.711/2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.	Michel Temer
Lei n° 13.243/2016 ⁷⁶ (BRASIL, 2016c).	11 de janeiro de 2016.	Estabelece um novo marco legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (C,T&I), dispondo sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação. Regulamenta a aliança entre o capital privado e as universidades, com a possibilidade de entrada gradual de investimentos das empresas, através de uma prestação de serviços que complementa a renda da universidade. As organizações privadas passam a ter a possibilidade de adquirir propriedade intelectual sobre os resultados das pesquisas. Permite que docentes com dedicação exclusiva trabalhem nas empresas, com remuneração. Promove uma série de alterações legais que regem as atividades científicas no país, com alteração de nove Leis: Lei de Inovação; Lei das Fundações de Apoio; Lei	Dilma Rousseff

⁷⁶ Destacamos que Decreto n° 9.283/2018 (BRASIL, 2018), sancionado pelo governo Temer, regulamentou o Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação.

		de Licitações Regime Diferenciado de Contratações Públicas; Lei do Magistério Federal; Lei do Estrangeiro; Lei de Importações de Bens para Pesquisa; Lei de Isenções de Importações e Lei das Contratações Temporárias ⁷⁷ .	
Lei nº 13.325/2016. (BRASIL, 2016e).	29 de julho de 2016.	Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências.	Michel Temer
Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017a)	25 de maio de 2017.	Regulamenta a Educação a Distância (EaD) no território nacional, permitindo às instituições de ensino superior a ampliar a oferta de cursos superiores de graduação e pós-graduação a distância. Define que a oferta de pós-graduação <i>lato sensu</i> EaD fica autorizada para as instituições de ensino superior. Para tanto, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Michel Temer
Decreto nº 9.034/2017 (BRASIL, 2017b)	20 de abril de 2017.	Altera o Decreto nº 7.824/2012, que regulamenta a Lei nº 12.711/2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	Michel Temer
Instrução Normativa nº 5/2017 (BRASIL, 2017d).	26 de maio de 2017.	Dispõe sobre as regras e diretrizes do procedimento de contratação de serviços sob o regime de execução indireta no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.	Michel Temer Ministério do Planejamento Desenvolvimento e Gestão
Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017e)	31 de março de 2017.	Altera dispositivos da Lei nº 6.019/1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.	Michel Temer

Fonte: Elaboração própria a partir das legislações citadas e das informações disponíveis a respeito da legislação brasileira sobre educação do Ministério da Educação (MEC), de 2007 a 2017⁷⁸.

Esse arcabouço legal faz parte de um processo de reformulação da educação superior brasileira, enquanto ação política governamental, que visa atender aos interesses do capital. Por outro lado, situam-se também contradições presentes nas legislações, que expressam a luta de classes e sinalizam respostas às reivindicações e demandas das classes trabalhadoras, e de suas representações coletivas, por meio dos movimentos estudantis e sociais, sindicatos, associações e conselhos trabalhistas, entre outros.

⁷⁷ As leis alteradas foram: a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015.

⁷⁸ Recurso eletrônico disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 set. 2019.

Sob este aspecto de discussão, situamos que no processo de disputas entre as classes sociais fundamentais, as legislações também são construções sociais, advindas do movimento de lutas entre as classes. É preciso considerar as contradições inseridas nesse quadro, visto que, muitas reivindicações históricas das classes trabalhadoras são reconhecimentos resultantes de conquistas, materializadas também em legislações, que se caracterizam por direitos sociais promulgados em leis.

Sendo essas legislações e direitos considerados resultados de lutas históricas, reconhecimentos conquistados a partir da luta das classes sociais fundamentais, estes não podem ser compreendidos como outorga; mas sim, enquanto um processo em construção, inserido na luta de classes e que não é algo estático ou estabelecido, e que está em disputa; tendendo a atender ora às reivindicações das classes trabalhadoras, ora aos interesses das classes dominantes e aos imperativos do capital.

Em outras palavras, mesmo que tenhamos a tendência a ratificar as medidas claras de atendimento dos interesses do capital, através da sedimentação legal para adequação da educação superior federal aos ditames do mercado, não ignoramos a presença de contradições nessas legislações, que se referem ao atendimento de demandas históricas das classes trabalhadoras.

Nestes termos, dentre as reformulações da educação superior que atendem aos interesses do capital, estão: a privatização das universidades públicas por meio de cursos pagos; parcerias entre empresas e universidades; criação de fundações de direito privado; incentivo à competitividade e ao empreendedorismo; entre outros. A educação superior se encontra no cerne do interesse do capital, no que se refere à subordinação da ciência ao mercado, ao produzir novos conhecimentos úteis às empresas, que possam fomentar a concorrência entre elas (LIMA, 2012).

É interessante notar, com base no Quadro 2, as contradições presentes nos governos de centro-esquerda do Partido dos Trabalhadores (PT), particularmente, que mesmo acenando uma bandeira mais progressista e democrática; avançaram, contraditoriamente, na mesma lógica empresarial de precarização da educação superior federal, dos governos neoliberais anteriores, perseguindo uma tendência de fomento das parcerias do público com o privado. Sobre essas questões, Lima (2017a) nos propicia refletir que os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, entre 2003 e 2014, assumiram uma política de negligência com a revolução; e de investimento em uma tentativa de busca de conciliação. Cujas medidas, em última

instância, buscaram restringir as pressões das classes trabalhadoras e a ampliação das desigualdades sociais⁷⁹.

Sob esse ponto de vista, problematizamos que também na educação superior, os governos de coalizão de classes buscaram a conciliação de interesses do capital e das classes trabalhadoras. Capturando para isso, as reivindicações e as lutas históricas dos trabalhadores, para atendimento – em última instância – dos interesses do capital e das classes dominantes – enquanto uma das formas/modalidades engendradas na educação superior federal, organizadas e empreendidas por um conjunto de legislações, visando à diversificação e a expansão da educação superior, que se exprimem de forma precária e sucateada.

Como exemplo da afirmativa acima, recorremos a March (2012), que avalia que o Governo Lula, além de não ter alterado os mecanismos oriundos dos governos anteriores, ainda os aprofundou, com um aumento da subordinação.

Lima (2017b) nos lembra que é importante ter presente que há um movimento de continuidades e novidades entre esses governos, ou seja, há elementos de continuidade que definem a pauta política desses governos, constituindo-os; mas, também de questões novas que surgem. Sendo necessário que tenhamos clareza de quais elementos são esses, para que possamos fazer uma análise de conjuntura que permita compreender as alterações na educação superior. Dessa forma, segundo a autora, a pauta de ação política tem o traço de

⁷⁹ Esse movimento, que se estabelece de forma dinâmica na sociedade brasileira, é explicado em parte, pelo que Lima (2017a) chama de caráter ultraconservador da burguesia brasileira e os limites de um governo de coalizão de classes. Dentro dessa perspectiva, segundo a autora, o *impeachment* sofrido no Brasil em 2016, por Dilma Rousseff, demonstrou que não é possível a constituição de um governo de coalizão de classes em um país que tem a marca de uma burguesia que procura conciliar os interesses dos países imperialistas, sua história escravista, a constituição por uma oligarquia agrária e o desenvolvimento industrial e modernizante retardatários. Essa política de coalizão de classes é a manifestação da contrarrevolução preventiva na atualidade. Sendo combinadas pela burguesia brasileira, nesse processo, a repressão e a ampliação da participação política das classes trabalhadoras – restrita a limites de uma igualdade jurídica e política formal, conduzidas primordialmente por lideranças sindicais e partidárias do Partido dos Trabalhadores; e subjugadas à ordem do capital (LIMA, 2017).

Ainda sobre a temática da contrarrevolução preventiva, a partir de Lemos (2014) entendemos que a dinâmica contrarrevolucionária da burguesia se organiza como uma contrarrevolução preventiva, incorporando de forma controlada as classes trabalhadoras, quando estas não podem ser mais ignoradas, excluídas; como um antídoto à luta de classes, visando à preservação da ordem na sociedade capitalista. Sendo considerado pelo autor como um elemento de conexão da história da luta de classes da política brasileira, a contrarrevolução preventiva é utilizada pelas classes dominantes diante da contradição entre o capital e o trabalho, que são inconciliáveis: “[...] Adota-se, aqui, a tese de que a contrarrevolução preventiva é o elemento que conecta os tempos da história política – história da luta de classes – brasileira no período em tela. Tal perspectiva permite que se reconstrua – nos termos propostos por Braudel – a nossa história política no que diz respeito à crise do regime democrático, ao golpe que o liquidou e ao regime ditatorial que se lhe seguiu. Ela está articulada à principal tendência de longa duração no que se refere à luta de classes no âmbito do sistema capitalista mundial desde, pelo menos, a revolução russa de 1917. O caráter historicamente irreconciliável da contradição entre o capital e o trabalho, generalizada no mundo capitalista, determina que “a preservação dos privilégios do capital passe a depender ‘da fraqueza relativa da força progressiva antagonista’ (isto é, a classe operária); conservar esta fraqueza é, para os capitalistas, conservar as condições de sua dominação de classe”. (Moraes, 1987, p. 21) [...]” (LEMONS, 2014, p. 127).

continuidade que se refere, principalmente, aos seguintes elementos: ajuste fiscal, pagamento dos juros e amortizações da dívida e redução do financiamento público das políticas públicas.

Nesta análise, importa considerar que desde a década de 1990 – com a inserção das políticas neoliberais e do processo de contrarreforma do Estado – as ações de flexibilização de gestão e diversificação do sistema de educação superior brasileira, veem se configurando. Segundo Mancebo (1997), tais medidas já vinham se desenhando com a concepção de que era necessário ampliar a educação superior com o menor custo; eliminar o Regime Jurídico Único; o concurso público e a dedicação exclusiva para o exercício da docência, favorecendo contratos ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários”; favorecer a flexibilização das licitações, a gestão financeira avaliada em resultados e a diversificação das fontes de financiamento e das instituições. Sobre a diversificação das instituições, já nessa época a intenção era estabelecer tipos de instituições diferentes, mais ou menos especializadas e organizadas “[...] ficando para algumas (ou muitas) o propósito exclusivo de preparação de profissionais (o ensino), e para outras, a meta de produção de novos conhecimentos (a pesquisa) aliada à formação de profissionais.” (MANCEBO, 1997).

O que nos leva a refletir que não se trata de algo essencialmente novo, mas sim de um processo atravessado e permeado de continuidades, retrocessos e, sobretudo, disputas resultantes da correlação de forças das classes sociais fundamentais. Destarte, há “novas roupagens” próprias de diferentes governos, que não expressam estágios prévios de uma sequência linear; porém, também não podemos nos furtar de salientar que versam em seu conjunto por um projeto maior, que prima pelos interesses do capital para as universidades, desmantelando e atacando diretamente a autonomia universitária e estabelecendo, normativamente, os procedimentos que são utilizados e requeridos no mercado privado de educação, como: aumento da produtividade e dos rendimentos acadêmicos dos discentes e dos servidores docentes, através de medidas de mensuração que, poucas vezes, refletem e expressam a realidade vivenciada nas universidades – suas reais necessidades e demandas cotidianas.

Por conseguinte, o marco dessas legislações, com a promulgação desse conjunto de normativas legais, desnuda a forma como os governos já vinham conduzindo a educação superior, incorporando: mudanças nas relações de trabalho; formas de controle e gestão quantitativas do trabalho; avanços tecnológicos e científicos, como as tecnologias de base digital; aumento e mudança do campo das comunicações, que aceleram a produtividade do trabalho, entre outros.

Vamos, então, avançar alguns pontos importantes para uma melhor compreensão dessa tendência sequencial de reorganização da educação superior federal em uma lógica expansionista e produtivista, inspirada e calcada na concepção de educação para o mercado, oriunda do setor privado, nos marcos neoliberais e de contrarreforma do Estado.

Partindo, para tanto, de um entendimento de que as políticas de cunho neoliberal, despontaram no Brasil a partir da década de 1990, trazendo uma discussão sobre a construção de parâmetros avaliativos para a universidade, que se baseavam em critérios mercadológicos e empresariais, e que ao longo dos anos foi se consolidando a partir dessas mudanças, e encontra na expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, um momento de aprofundamento.

Nestes termos, consideramos que todo arcabouço legal que proporcionou o adensamento de uma política expansionista para a educação superior nos moldes dos interesses do capital, faz parte do projeto em curso da contrarreforma universitária que conduz à precarização e ao empresariamento da universidade pública, por meio de ataques à autonomia universitária e à desestruturação da carreira docente, que tem como consequências, a intensificação, precarização e reorganização do trabalho docente; além de adoecimento e sofrimento, decorrentes das condições de trabalho. Agregando elementos de reflexão a esse debate, Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva (2010) nos esclarecem que:

No plano político, vigora a racionalidade mercantil no âmbito do Estado (a regulação do mercado), que, no âmbito da educação superior, apresenta-se como Estado gestor, ao estabelecer instrumentos jurídicos para a conformação da identidade universitária e avaliar, regular e controlar a liberdade acadêmica, essencial às atividades e à formação do professor-pesquisador das universidades estatais públicas. Isto é suficiente para deslocar o equilíbrio psíquico e psicossomático deste trabalhador, induzindo a grande maioria ao estresse e às doenças psicossomáticas daí decorrentes [...] (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; PINTO E SILVA, 2010, p. 14).

Nestes termos, as medidas implementadas ao longo desse período, calcadas e legitimadas juridicamente por um conjunto de dispositivos legais, que procuramos aqui sistematizar brevemente, cimentaram uma quebra da histórica autonomia universitária, que não se consolidou por um desrespeito às leis; ao contrário, se assentou justamente em um arcabouço jurídico e legal que proveu uma nova regulamentação; ou se preferirmos, uma (des)regulamentação, da universidade pública, gratuita e de qualidade, tendo como principal objetivo atender aos interesses econômicos de reprodução do capital.

Os ataques à histórica autonomia universitária, que vêm progredindo junto ao passar dos anos, podem ser compreendidos pelo desrespeito ao direito e poder da universidade em

definir suas normas de formação, docência e pesquisa; de determinação das políticas acadêmicas, projetos e metas institucionais, de decisão e direcionamento financeiro, administrativo e patrimonial. Ademais, a autonomia universitária abarca o poder e a iniciativa de definição sobre as linhas de pesquisa e prioridades da instituição, sem condução externa decisória das agências financiadoras (CHAUI, 2003).

A autonomia é entendida em três sentidos principais: a) como autonomia institucional ou de políticas acadêmicas (autonomia em relação aos governos); b) como autonomia intelectual (autonomia em relação a credos religiosos, partidos políticos, ideologia estatal, imposições empresariais e financeiras); c) como autonomia da gestão financeira que lhe permita destinar os recursos segundo as necessidades regionais e locais da docência e da pesquisa. (CHAUI, 2003, p. 12).

Isto posto, a expansão da educação superior conduzida por um conjunto legal, ocorre harmoniosamente ao desrespeito à autonomia universitária, se consolidando no bojo da contrarreforma do Estado, em um contexto evidenciado pelos ajustes neoliberais; com uma relação entre a crise na educação superior atrelada à crise estrutural e endêmica do capital, o desmonte das políticas sociais e o prioritário atendimento das principais pautas dos organismos internacionais/multilaterais.

Tais elementos nos respaldam em avançar na análise trazida por Lima (2012) de que a expansão da educação superior na fase neoliberal do capital, visou responder à crise que o capitalismo enfrenta – estrutural e endêmica –, enquanto estratégia para aumento das suas taxas de produtividade, colocando a ciência e a produção do conhecimento sob a égide da lógica do mercado, com incentivos das parcerias público-privadas, venda de cursos, busca pelo empreendedorismo e produtivismo na universidade.

Essa crise, portanto, urge por uma abrangência crítica de perspectiva histórica, analisando seus fundamentos e impactos na vida dos trabalhadores da universidade. Também há uma expansão da formação, com uma certificação quantitativamente elevada, que, através da diversificação dos cursos pós-médio, considera-se como educação terciária um grande número de formações diversas.

Neves (2004), nos fornece elementos para refletir sobre a autonomia universitária neste contexto de expansão da educação superior, em que identificamos traços fortemente conservadores. Para a autora, a autonomia universitária, quando tratada sob a ótica conservadora, é capturada e invertida em formas perversas de privatização das universidades públicas, por meio de mecanismos de financiamento. Conjuntamente há: medidas de “congelamento” salarial e falta de compromisso com as carreiras dos servidores públicos; incentivo crescente de subjugação da universidade pública ao mercado, em uma orientação

clara de perspectiva de produção científica e tecnológica subjugada à mundialização do capital; e por fim, a progressiva cobrança pelos serviços de ensino (destacadamente os referentes aos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento) na universidade pública, em um processo de negação do seu caráter gratuito, coadunado a um movimento de delegações de controle e de definição que recaem, quase que exclusivamente, perante as instâncias superiores de direção universitária.

Em assim sendo, voltando nossa atenção ao Quadro 2 apresentado acima, podemos dizer, com base na sintética sistematização apresentada das legislações, que há uma tendência do Estado em fomentar as parcerias do público com o privado na área da educação, principalmente na modalidade de educação superior. Esse movimento ocorre por meio de estratégias que combinam restrição e contingência de destinação de verbas às universidades, com a necessidade de busca de outras fontes de financiamento dos programas, para que sejam garantidas condições objetivas de trabalho.

Dentre as legislações aprovadas com a justificativa de dar respostas à crise econômica estrutural do capital, e que conjugam medidas de flexibilização e desregulamentação do trabalho, além de redução de verbas para financiamento das políticas públicas, destacamos: a Instrução Normativa nº5/2017 (BRASIL, 2017d), que regulamenta a contratação de serviços sob o regime de execução indireta no âmbito da administração pública federal; a Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017e) que estabelece o trabalho temporário nas empresas e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços também no âmbito público; a Emenda Constitucional N° 95, aprovada em 2016 (BRASIL, 2016d), que prevê o congelamento dos gastos públicos por 20 (vinte) anos.

Sobre esse balizamento, entre as leis e decretos apresentados, gostaríamos de destacar a Emenda Constitucional N° 95 (BRASIL, 2016d), que atinge diretamente a política de educação, com o estabelecimento do limite de gastos/investimentos nas políticas públicas, por um período de 20 (vinte) anos.

A justificativa para a aprovação da Emenda Constitucional N.º 95/2016 foi a necessidade de melhora de desempenho da economia e contenção do avanço da dívida pública por meio do controle nos gastos públicos; uma vez que, diante do baixo crescimento econômico, as medidas versavam pelo nas políticas sociais, para garantir os lucros financeiros dos grandes capitais; enquanto que as políticas cambial e monetária não sofrem alteração. Desta forma, tal medida de austeridade tem gerado um agravamento da crise, com retirada de direitos sociais conquistados por meio das lutas das classes trabalhadoras (AMORIM, 2016).

Cabe destacar que, ao entrar em vigor, esta Emenda Constitucional (BRASIL, 2016d) alterou a Constituição Federal de 1988, impondo um teto limite para os gastos públicos e o crescimento dos investimentos, com correção pela inflação (gasto do ano anterior corrigido), por até 20 anos, instituindo um novo regime fiscal para os três poderes da União – Executivo Legislativo e Judiciário –, além do Ministério Público e da Defensoria Pública. Desta maneira, estabeleceu que os gastos devem se limitar ao que esteve em vigor no ano anterior, com correção apenas da inflação: “[...] valor do limite referente ao exercício imediatamente anterior, corrigido pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo - IPCA, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (Art. 107, parágrafo 1º, inciso 2). Ela prevê o encaminhamento de proposta pelo presidente da República de projeto de lei complementar para alteração da correção dos limites, apenas após 10 (dez) anos em vigor. E, caso haja um descumprimento desse limite, as sanções previstas, inclui a proibição de aumento de salários, mudança de estrutura de carreira, realização de concursos públicos e criação de novos cargos públicos, além da contratação de pessoal.

No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do caput do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;

VII - criação de despesa obrigatória; e

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do caput do art. 7º da Constituição Federal (BRASIL, 2016d, Art. 109).

Todas essas medidas de redução e corte de verbas para a política de educação interferem diretamente no trabalho do servidor docente – pela interferência prevista em salários, carreira, contratação, concursos e cargos públicos –, e na oferta qualitativa da

educação superior pública – reduzindo o alcance e desenvolvimento de programas e projetos na área, para atendimento aos discentes.

Além disso, essa Emenda Constitucional (BRASIL, 2016d) se consolida enquanto uma legislação que conflita e confronta com outras legislações, como o Plano Nacional de Educação, que previu em 2014, metas de ampliação e universalização da educação, e plano de carreira para os docentes (ALESSI, 2016).

Em relação à redução dos investimento na área da educação a cada ano, segundo indicadores da Câmara dos Deputados, levantados por Amorim (2016): “[...] a educação pode ter perdas no Orçamento de até R\$ 25,5 bilhões por ano, segundo apontou estudo técnico da Consultoria de Orçamento da Câmara dos Deputados”.

Problematizamos o quanto essas medidas afetam diretamente o trabalho do servidor docente, assim como dos demais servidores da esfera federal, visto que além de diminuir os recursos para o desenvolvimento de atividades regulares e necessárias nas universidades, veta a possibilidade de adequação salarial e de carreira, novas contratações, realização de concursos públicos, renovação do quadro de pessoal, acarretando uma sobrecarga de trabalho para os servidores docentes e uma queda da qualidade do serviço educacional prestado aos discentes.

Para Leher (2016), a Emenda Constitucional afrontou de forma direta a “[...] vinculação constitucional da educação e da saúde e a vinculação dos benefícios sociais com o salário mínimo”. Essas medidas de ajustes, apesar de já em curso durante o governo Dilma, não tinham ganhado o caráter institucionalizado, regulamentado legalmente, como passou a ser com a Emenda que alterou a Constituição Federal. Seguindo os ajustes internacionais, vivenciados na Grécia e em Portugal, o governo brasileiro, ao congelar o crescimento dos gastos públicos no prazo de 20 anos, promove o “[...] macroajuste das contas públicas em moldes gregos, portugueses. A lógica do ajuste fiscal já estava em curso no governo Dilma, mas a institucionalização de medidas que serão coercitivas, no sentido de não possibilitar a ampliação dos gastos sociais, isto seguramente é um elemento novo da política [...]” (LEHER, 2016)⁸⁰.

⁸⁰ A partir de Leher (2016), podemos identificar como um dos APHs importantes – que influenciam e direcionam as concepções de contrarreformas do Estado –, a Casa das Garças, que se autodenomina como: “[...] uma associação civil de direito privado sem fins econômicos, à qual é vedado participar de quaisquer atividades de caráter político-partidário ou religioso. Seu objeto é promover estudos, pesquisas, seminários, debates, cursos e publicações, visando a discutir a realidade sócio-econômica do País” (IEPE/CDG – CASA DAS GARÇAS, s/d). O Instituto de Estudos de Política Econômica/Casa das Garças (IEPE/CdG), criado em 2003, têm diversas publicações de artigos, livros, textos e relatórios, que são produzidos pelos seus membros – em sua maioria, associados a bancos e agências financeiras nacionais internacionais e que tiveram sua formação inicial no curso

Problematizamos que a Emenda Constitucional N° 95/2016 (BRASIL, 2016d) expressa uma das medidas de contrarreforma do Estado, que expõe a histórica disputa pelos recursos públicos do Estado, que se caracteriza por uma dupla espoliação pelo capital financeiro, das riquezas produzidas pelos trabalhadores. Essa depredação do espólio estatal é realizada sob argumentos de que o Estado é ineficiente, oneroso, possui muitos servidores improdutos entre outros.

Na perspectiva de dar continuidade à análise das legislações elencadas, que identificamos como vinculadas à educação superior federal, destacamos outra Lei que consideramos que merece destaque: Lei n° 13.243/2016, (BRASIL, 2016c). Definida como uma lei que dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica, com vistas ao alcance da autonomia e capacitação tecnológica e ao desenvolvimento econômico do sistema produtivo, desde seus princípios, elenca o estabelecimento de relação e cooperação entre as empresas e o setor privado, com o setor público, através das Instituições Científica, Tecnológica e de Inovação (ICTs), dentre às quais, as universidades federais são parte constituinte e majoritária. Tal estabelecimento pode ser visto no princípio quinto, Art. 1°, da Lei: “[...] V- promoção da cooperação e interação entre os entes públicos, entre os setores público e privado e entre empresas” (BRASIL, 2016c).

O objetivo dessa lei foi favorecer a maior competitividade das empresas, assegurando tratamento diferenciado, favorecido e simplificado a estas, prevendo o compartilhamento e permissão de uso dos laboratórios, equipamentos, recursos humanos e capital intelectual das ICTs, e gestão da propriedade intelectual e de transferência de tecnologia produzida, às empresas.

Na legislação, há definições concernentes às funções esperadas a cada elemento ou integrante dos processos de cooperação, seja referente às ICTs, aos pesquisadores públicos, às

de Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A Casa das Garças ainda promove seminários e mantém grupos de estudo regulares.

Leher adverte que esse aparelho direcionou as formas de alterações fiscais e como poderia ser aprovada em termos legais, a redução e o congelamento dos gastos públicos durante 20 anos: “[...] um dos teóricos desse processo, um dos que elaboram essa agenda em curso, o diretor da Casa das Garças, Edmar Bacha, a única maneira de congelar os gastos públicos nos marcos do que está sendo votado [PEC 241/2016, que estabelece um teto de gastos para o governo federal] é fazendo modificações constitucionais” (LEHER, 2016).

Outro exemplo, de como a Casa das Garças tem influenciado a política de educação, e mais especificamente a educação superior, é o debate travado em torno dos gastos das universidades, com a defesa da cobrança de mensalidades nos cursos, e fim da gratuidade do ensino. “É só ver o artigo que o Edmar Bacha escreveu recentemente no Globo, que diz explicitamente isso: não tem condição de ter nem SUS para todos nem educação pública para todos. O que está sendo sinalizado aqui? Não é só uma lógica econômica, é um horizonte para a formação humana no Brasil” (LEHER, 2016).

fundações de apoio, às incubadoras de empresas, aos parques e polos tecnológicos, entre outros.

O objetivo da Lei nº 13.243/2016, (BRASIL, 2016c) foi claramente favorecer o setor privado e às empresas, garantindo que “A propriedade intelectual sobre os resultados obtidos pertencerá à empresa [...]” (Art. 5º); prevendo o estabelecimento de contrato de transferência de tecnologia e de licenciamento para outorga de direito de uso ou de exploração às empresas, com cláusula de exclusividade, sendo dispensada a oferta pública (Art. 5º); estabelecendo a obrigatoriedade dos dirigentes, criadores e demais servidores, empregados ou prestadores de serviços a repassar os conhecimentos e informações necessários à efetivação e cumprimento do contrato celebrado, sob pena de responsabilização administrativa (Art. 6º).

De acordo com a Lei, para execução das atividades de desenvolvimento científico e pesquisa, os servidores, discentes de graduação ou de pós-graduação, empregado da ICT pública, militares, poderiam receber bolsa de estímulo à inovação diretamente da ICT, de fundação de apoio ou de agência de fomento (BRASIL, 2016c, Art. 9º). Já ao pesquisador público em regime de dedicação exclusiva (como os servidores docentes das universidades), seria permitida a atividade remunerada em ICT ou em empresa, e participar da execução de projeto, sendo custeado com recursos previstos na Lei, desde que permanecesse realizando suas atividades de ensino ou pesquisa:

O pesquisador público em regime de dedicação exclusiva, inclusive aquele enquadrado em plano de carreiras e cargos de magistério, poderá exercer atividade remunerada de pesquisa, desenvolvimento e inovação em ICT ou em empresa e participar da execução de projeto aprovado ou custeado com recursos previstos nesta Lei, desde que observada a conveniência do órgão de origem e assegurada a continuidade de suas atividades de ensino ou pesquisa nesse órgão, a depender de sua respectiva natureza. (BRASIL, 2016c, Art. 14º-A).

Analisamos um incentivo à vinculação do servidor docente aos projetos de desenvolvimento científico, pesquisa, capacitação científica e tecnológica, através do estabelecimento de cooperação e parcerias com o setor privado e às empresas, nos termos da Lei, flexibilizando as formas remuneratórias e de dedicação exclusiva do trabalho docente na universidade. Adjunto, elencamos, também, a presença da ideologia neoliberal do produtivismo e do empreendedorismo, conforme já analisamos anteriormente, no segundo capítulo desta tese. Esse processo de mercadorização da ciência altera de forma qualitativa o trabalho docente, considerado um trabalho imaterial e superqualificado, conforme analisado por Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva (2010):

[...] A ciência, a tecnologia e a inovação tornaram-se meios de produção, mudança que produziu a mercantilização das instituições federais de ensino superior (IFES) e alterou qualitativamente o trabalho do professor-pesquisador, um trabalho imaterial e superqualificado. [...] (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR; PINTO E SILVA. 2010, p.11).

Aqui, é preciso abrir breves parênteses, para destacar que a Lei nº 13.243/2016, (BRASIL, 2016c), regulamentada pelo Decreto nº 9.283/2018 (BRASIL, 2018), que introduziu alterações importantes com o Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação, foi muito valorizado pelo setor empresarial, como demonstra um artigo publicado no site do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), que valoriza as mudanças trazidas pelo Decreto, ao regulamentar a Lei e oportunizar maiores lucros das empresas através de alterações importantes na legislação sobre tecnologia e inovação, principalmente, no que se refere às Instituições de Ciência e Tecnologia (ICTs) Públicas, como as universidades federais.

Dentre os pontos considerados mais importantes do Decreto nº 9.283/2018 (BRASIL, 2018), foram sublinhados, dentre outros, as “[...] facilidades para a transferência de tecnologia de ICT pública para o setor privado [...]” e a “[...] dispensa de licitação para a aquisição ou contratação de produto para pesquisa e desenvolvimento [...]” (SEBRAE, 2018)⁸¹.

Destacamos que, entre as principais mudanças, no que concerne aos direitos de propriedade intelectual, estes passaram a ser objeto de negociação entre as ICTs e as empresas privadas, ou seja, a propriedade intelectual pode ser transferida de uma instância a outra, desde que isto esteja previsto nos projetos de cooperação, contratos de encomenda tecnológica ou outro instrumento jurídico específico. A perda se estende além da titularidade da propriedade intelectual, chegando à participação nos resultados da exploração comercial das criações, ao licenciamento e à transferência de tecnologia (SEBRAE, 2018).

Dessa forma, mesmo que um grupo de servidores docentes e discentes, partícipes de um grupo de pesquisa de uma universidade federal, desenvolva e descubra uma determinada tecnologia ou conhecimento científico, ao estar esta pesquisa atrelada a um contrato/projeto regido por tais normas de cooperação, junto a uma empresa privada, esta poderá dispor do direito à propriedade intelectual desse produto, serviço, conhecimento. Além de poder comercializar ou licenciar, de acordo com sua avaliação, por deter sobre ele o poder de

⁸¹ SEBRAE. Portal SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **O Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação**: conheça os princípios do novo marco legal, que trazem um leque de oportunidades para as empresas no Brasil. 12 jul. 2018. Disponível em: <<https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-novo-marco-legal-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao,8603f03e7f484610VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

ingerência, decisão e propriedade. Mesmo que seja uma descoberta de uma ICTs pública, esta não pertence a mesma, por estar atrelada a esse tipo de contrato totalitário e usurpador.

A partir dessas considerações, avaliamos que a pesquisa científica necessita de incentivos e financiamentos; e, estes financiamentos carregam para as pesquisas, os interesses dos grupos que os patrocina, interferindo no fazer científico. Dessa forma, é inegável a importância do Estado investir em ciência, tecnologia e inovação, enquanto bem público que deve ser valorizado, para que possa produzir transformações sociais. Isso nos leva ao questionamento da decisão legal de colocar a realização de ciência e pesquisa submetida à lógica dos interesses empresariais.

Contudo, desde que o termo inovação foi agregado à ciência e tecnologia, com o advento do neoliberalismo no Brasil, o objetivo já era promover a formação de parcerias entre as instituições públicas e o setor privado, reorientando a pesquisa que historicamente era custeada pelas agências de fomento estatais. Dessa forma, a inovação se caracterizou pela realização da pesquisa para obtenção de resultados que atendessem ao setor privado; sendo relegada a forma de ciência e pesquisa de produção de conhecimento; e valorizada a pesquisa dita “aplicada”, de transformação da tecnologia e ciência em riquezas econômicas, produtos e serviços (OLIVEIRA, 2002).

Cabe contextualizar que nas décadas de 1960 e 1970, a universidade pública constituiu a pós-graduação de forma consolidada em um conjunto de instituições que aprofundaram a pesquisa em diversas áreas do conhecimento. Com a redemocratização de meados dos anos 1980, a ciência e tecnologia passou por um movimento de rediscussão do seu papel no desenvolvimento econômico do país, e sobre a importância de construção de conhecimentos científicos e de tecnologia, adjunto a organização de uma estrutura de investimentos para a área. Contudo, já em meados dos anos 1990, sob a égide neoliberal, as medidas de busca de formação de parcerias e contribuição do setor privado para a pesquisa e o desenvolvimento científico passou a ser impulsionado com veemência pelo Estado, que diminuiu os gastos governamentais para o ensino superior, decaindo as despesas com instalações, laboratórios e equipamentos, além de bolsas de pesquisa. (OLIVEIRA, 2002).

Problematizamos que a interferência de instâncias privadas nas universidades públicas imprimem uma redefinição do capital sobre a forma como deve se estruturar a educação superior e a quais interesses científicos, tecnológicos e de pesquisa, esta passa a atender. Há nesse movimento, um processo de alienação, em que a universidade tem sua autonomia ameaçada, tendendo a estar cada vez mais serviente ao capital e ao setor produtivo.

Nesse contexto, as fontes de financiamento são buscadas no mercado, nas grandes empresas multinacionais que compram serviços, informações e tecnologias que são geradas nas universidades. Dessa forma, as empresas “[...] com apoio do Estado, pela lei de inovação tecnológica e por um conjunto de isenções tributárias que ficou conhecida como Lei do Bem, elas vão às universidades comprar serviços [...]” (LEHER *apud* GUIMARÃES, 2013, p. 21).

O Estado, de forma conivente e promulgador dessa dinâmica, legaliza a subversão das universidades em organizações operacionais, como problematizado por Chauí (2003). Nestes termos, Sevcenko analisa que a grande preocupação com a educação versa em torno de:

[...] disseminar o espírito da concorrência agressiva por meio de uma nova agenda educacional, de modo que, num mercado cada vez mais concentrado, os mais aguerridos, os mais individualistas e os mais expedientes prevalecessem, em detrimento dos desfavorecidos em todos os quadrantes do planeta. E aqui se insere o conceito ampliado do destino manifesto, traduzido num novo dogma chamado eficiência (SEVCENKO, 2000).

Ao sustentar essa afirmação, o autor nos fornece elementos para compreender que cada vez mais tem prevalecido nas universidades, a gestão eficiente que consegue se auto regular e financiar, através de parcerias com o setor privado. Nesse movimento, as burocracias criadas se auto alimentam e geram mais parcerias, visto que os resultados computados e mensurados através das avaliações, servem de certificação para que novos financiamentos sejam feitos ou renovados. Sendo verdade também o contrário, visto que, as universidades se veem reféns dos seus próprios resultados (eficazes), podendo perder recursos, ao não conseguirem demonstrar ou alcançar as metas impostas.

[...] Nas universidades, o que prevalece é o modelo da administração eficiente, capaz de gerar seus próprios recursos estabelecendo nexos cada vez mais profundos com o mercado e com a corrida tecnológica. A eficácia de desempenho é medida em termos de sucessos estatísticos, de capitais, produtividade e visibilidade, todos conversíveis em valores de marketing para atrair novas parcerias, dotações e investimentos (SEVCENKO, 2000).

Destarte, problematizamos que esse processo gera uma concorrência entre os docentes, os programas e as universidades públicas. Os servidores docentes para realizarem seus projetos de pesquisa, passam ter a necessidade de se constituírem em “empreendedores da ciência”, uma vez que necessitam oferecer e “vender” seus projetos às empresas, em troca de investimentos. Sobre isso, recorreremos a Antunes (2016), que define o servidor docente das universidades na atualidade, da seguinte forma:

“[...] professor empreendedor que precisa vender o seu projeto. [...] empurrado para pesquisar aquilo que as empresas ou as fontes de financiamento, em sintonia com o mundo atual, desejam. Nas universidades de hoje, os professores têm que mostrar

produtividade para renovar o seu contrato no ano seguinte. Isso é uma lógica do mundo fabril. É inaceitável. [...] Nós vivemos em uma era de contrarrevolução em escala global. Estas eras de contrarrevolução em escala global conformam um pensamento, que não pode ser emancipador, transformador, crítico, radical [...] (ANTUNES, 2016, p. 155, 156).

Corroborando com essa discussão, Evangelista (2020) da mesma forma destaca duas formas de privatização da universidade, que têm ocorrido por dentro desta. A primeira se refere a venda de serviços pela universidade, que ameaça o seu caráter público, através da produção de conhecimento que é transformado em produto e posteriormente comercializado, ou seja, colocado à venda para as empresas, ou para o Estado. Não obstante, cabe destacar que esta ação tem sido, muitas vezes, denominada erroneamente de “extensão”.

A segunda forma destacada pela autora é a promulgação de editais por empresas privadas, em que os servidores docentes concorrem e, ao ganharem, obtêm um sobressalário (permitido em um tempo delimitado da carga horária docente). Cumpre considerar que esses editais das empresas são indutores e expressam os interesses de quem os realizam, para implementação de projetos e produção de conhecimento e ciência que expressam formas de trabalho que não estão articuladas com o interesse público da universidade (EVANGELISTA, 2020).

Neste processo, os recursos não são destinados às ações, atividades, projetos e pesquisas das universidades, em seu conjunto, mas cria-se níveis e subníveis de destinação orçamentária, que passam a depender dos esforços dos seus docentes, discentes e pesquisadores, dentro dos diversos institutos, departamentos, cursos e programas de pós-graduação. A competição e o individualismo sobressai, na busca pelos poucos recursos alvo dessas disputas.

Nesse sentido convém que os vários institutos e departamentos concorram ferozmente entre si, pelo sucesso e pelas verbas, incrementando o desempenho coletivo. O que força as equipes a rivalizar entre si, os professores a competir uns com os outros e, naturalmente, os alunos a disputarem as bolsas, migalhas e vagas nas salas superlotadas. Convém ao conjunto do sistema que todos sejam mal-aquinhoados, porque só assim sentirão o devido acicate para multiplicar as verbas escassas (SEVCENKO, 2000).

Dessa forma, instaura-se uma competição entre os docentes e as universidades, que passam a ser regidos pelas regras do mercado. A intensificação do trabalho docente se torna parte da regra, e não exceção, sendo naturalizado como parte do fazer profissional para alcance das metas estalecidas externa e internamente às universidades. À vista disso, se exacerba e se constrói no cotidiano de trabalho docente das universidades, uma imediatividade retificante.

Sguissardi e Silva Junior (2018), em seus estudos acerca do trabalho docente intensificado nas universidades federais, argumentam que essa associação da universidade com as empresas e o setor produtivo permite o trânsito de pesquisadores entre essas instâncias públicas e privadas; que, somente é possível devido a “[...] existência da dimensão estatal privado/mercantil decorrente do arcabouço jurídico que se armou sob a institucionalização do *setor de serviços não exclusivos do Estado ou competitivos* [...]” (p. 201, grifo dos autores).

Em Chauí (2003), encontramos elementos sobre esse debate do estabelecimento de setores como a educação, a saúde e a cultura, enquanto setores não exclusivos do Estado, implementado no bojo da contrarreforma do Estado, durante o governo FHC, que transfigurou o direito à educação em serviço, que poderia ser privado/privatizado; além de ter deliberado uma nova definição para a universidade, metamorfoseando-a em uma organização social, prestadora de serviços, e não mais na sua definição clássica de instituição social.

Segundo a autora, isto significou uma alteração profunda da universidade, em relação a sua prática social, finalidade, objetivo, legitimidade e ações realizadas. Enquanto organização social, a atenção da universidade passou se voltar à eficácia, sucesso, planejamento, controle, êxito, competitividade, flexibilidade, e adaptação às mudanças. A autora destaca que com isso, a universidade perdeu a discussão crucial sobre seu lugar no interior da luta de classes, na divisão social e política, e sua capacidade e responsabilidade em fornecer respostas às contradições próprias da sociedade; além do seu questionamento sobre sua função social (CHAUI, 2003).

Chauí (2003) nesta linha de análise, demarca e reafirma a universidade como instituição social, que exprime a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade capitalista, sendo atravessada pelos conflitos e luta de classes. Nestes termos, a universidade tem fundamental importância ao questionar sua função no interior da luta de classes, enquanto instituição social, entendendo a educação enquanto direito.

Paula (2000) nos adverte para uma tripla relação de componentes que convergem para a associação da universidade com as regras impostas pelo mercado de produção. Portanto, com uma vinculação da universidade com o setor produtivo, que estabelece uma posição a serviço das demandas estabelecidas externamente pelo mercado. Essa tripla relação de mudanças se refere a: diminuição de recursos; aumento dos vínculos com o setor produtivo; e aumento das avaliações. Sendo esses três elementos correlacionados, e que ao mesmo tempo convergem para o mesmo fim, de alteração da universidade na concepção clássica de instituição de produção de conhecimento, e que se assenta no tripé: pesquisa, ensino e extensão; além de atrelar cada vez mais a universidade aos ditames e interesses do setor

produtivo, transformando-a em uma prestadora de serviços que atende às demandas do mercado. Para isso, portanto, é necessário que os recursos sejam diminuídos, impedindo que suas ações sejam realizadas de maneira eficaz, gerando uma privatização interna, que ocorre nos programas de pesquisa, pós-graduação e cursos, ocorrendo através de um processo silencioso de definhamento.

Cabe destacar que as avaliações, nesse movimento, são importantes instrumentos utilizados como meio de medição da capacidade produtiva e de fomento da competição e da concorrência entre os pares – seja entre as instituições, seja entre os pesquisadores e servidores docentes. Segundo a autora, portanto:

A ampliação dos processos de avaliação, a diminuição dos recursos orçamentários para as universidades públicas (com a conseqüente privatização destas instituições por dentro delas mesmas) e o estímulo às relações com o setor produtivo constituem processos correlacionados, que indicam uma profunda alteração da concepção clássica de universidade, atrelando-a às demandas externas do Estado, da sociedade e do setor produtivo (PAULA, 2000, p. 196).

Cabe destacar que esse processo tem se aprofundado ao longo dos anos, visto que desde a década de 1990, com o advento das políticas neoliberais, o Estado tem destinado um montante de recursos à universidade, suficiente apenas para seu sustento, e que se retrai pouco a pouco, através de um movimento de racionalização.

Um levantamento realizado pelo site G1 Educação, vinculado a Rede Globo, com dados cedidos pelo Ministério da Educação – por meio de um levantamento de dados do Sistema do Orçamento Público (Siop), feito pela Subsecretaria de Planejamento e Orçamento (SPO) do MEC – mostrou que 90% das 63 universidades federais tiveram perda real no orçamento, de 2013 a 2017; ainda, os recursos garantidos pelo governo federal diminuíram 28,5%, na média nacional; e 2017 teve o menor repasse de verbas em sete anos, ou seja, o valor destinado às despesas não obrigatórias (para manutenção e obras) foi o mais baixo desde 2010 (G1 - GLOBO, 2018)⁸².

Conforme observamos através do gráfico a seguir, Gráfico 7, o percentual de matrículas de graduação nas universidades federais cresceram de forma constante ao longo dos anos analisados (2010 a 2017); contudo, o percentual relativo ao orçamento de verba não obrigatória diminuiu. Dessa forma, se avalia que a expansão da educação superior federal nas

⁸² Em 2017, foram empenhados R\$ 6.194.763.357 às 63 universidades federais, enquanto que em 2010, o valor foi: R\$ 5.765.213.098. Cabe destacar que esses recursos são os considerados não obrigatórios e podem sofrer cortes, sendo chamados de despesas discricionárias. Já as despesas obrigatórias por lei não podem ser reduzidas, e se referem aos salários dos servidores públicos, pensão e aposentadorias, por exemplo.

universidades não foi acompanhada de um aumento do valor de investimento para a área (G1 - GLOBO, 2018).

Quando se procura apreender a lógica por trás dessas medidas de racionalização, que expressam as políticas de contrarreforma do Estado na educação superior federal, analisamos que se trata de uma aparente contradição, mas que desvela uma lógica privatista própria do ideário neoliberal, que transpõe a lógica empresarial para a gestão da educação pública. Dessa forma, impõe que a expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, venha acompanhada de otimização dos recursos financeiros existentes, sob uma perspectiva de contenção dos gastos com a educação pública. Em outras palavras, considera que deve haver um enxugamento dos investimentos, com a justificativa que há ociosidade, gastos além do necessário e um desperdício de recursos.

E, a partir dessa processualidade contraditória, presente no argumento neoliberal, ao reduzir o financiamento para as universidades, se provoca um movimento de privatização interna. Dado que, impulsiona que haja aumento de vínculos com o setor produtivo, como forma de obtenção de recursos, em um movimento de clara articulação da educação superior federal ao mercado. Diante desse processamento, o servidor docente é requisitado e suscitado a se inserir em atividades mercantilizadas, pautadas em um produtivismo acadêmico que atende aos anseios do mercado e se alimenta da intensificação do trabalho docente, para sua perpetuação e manutenção.

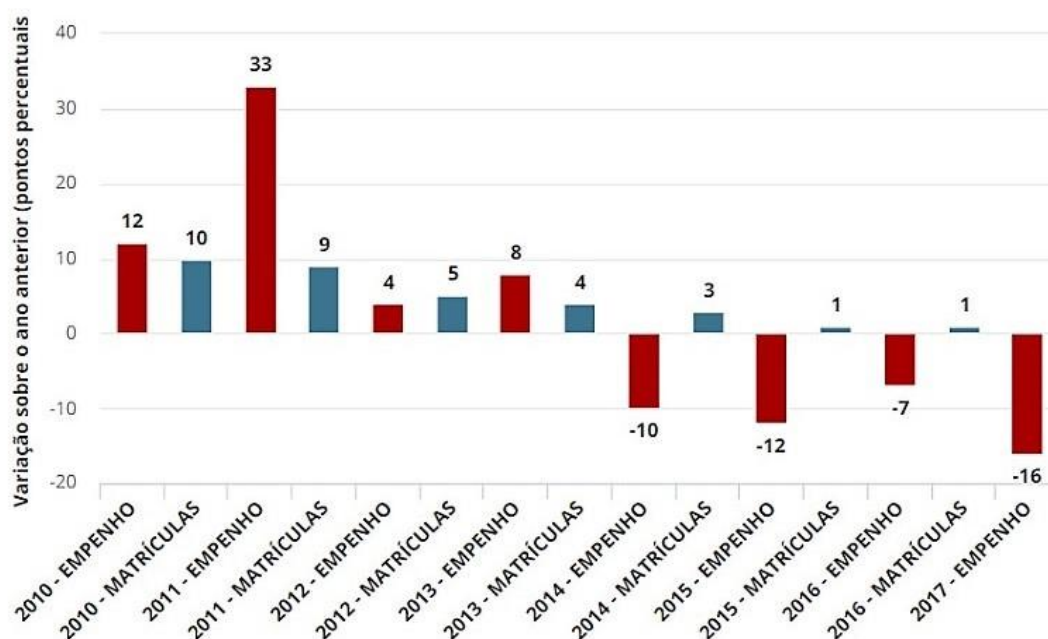
O trabalho do professor-pesquisador e suas atividades mercantilizadas, articuladas com seu salário arrojado, como apenas indicamos, somente pode ser compreendido no contexto em que o capital fica com a maior parte do fundo público, obrigando a intensificação do trabalho do professor para a manutenção, tanto de um padrão minimamente digno de vida quanto da própria universidade. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, PINTO E SILVA, 2010, p. 23).

À vista disso, esses dados são muito importantes por apontarem informações pertinentes sobre o orçamento, que se analisado sozinho não agrega sentido; entretanto, ao ser analisado em conjunto com a expansão do quantitativo de vagas discentes na graduação, demonstra a proporção discrepante encoberta. Como expressão dessas medidas, os valores divulgados, referentes ao percentual destinado ao orçamento das universidades federais, em comparação com o percentual correspondente às matrículas de graduação das universidades, nos mostram a contradição presente no programa de expansão da educação superior federal, segundo implementação do REUNI, visto que, com o aumento do número de vagas discentes, abertura de novos campi e criação de universidades federais, o orçamento deveria se expandir, contrário ao que se observa através das informações analisadas no gráfico abaixo.

Segundo Lima (2007, 2009, 2014), o processo de expansão da educação superior federal ocorreu de forma precarizada, tecendo elementos de uma ampliação calcada em ínfimos recursos financeiros, ou seja, um orçamento público limitado que promoveu uma expansão que reduziu, já que também consolidou um aumento das vagas discentes e cursos de graduação, além de flexibilização dos currículos.

Ressaltamos que o Gráfico 7 inicia sua análise em 2010, abarcando 7 anos de pesquisa, e que nossa delimitação de marco temporal para análise é de 2007 a 2017. Contudo, consideramos relevante a informação trazida, mesmo que não reúna informações de 2007 a 2009; Além disso, julgamos que a incompletude de todos os anos, não causa prejuízos à compreensão do fenômeno de contrariedade, pela diminuição de investimentos de recursos públicos nas universidades, ao mesmo tempo em que há uma expansão/aumento de vagas discentes nas mesmas, com ampliação das ações nas áreas de atuação, sobretudo no ensino.

Gráfico 7 – Percentual de matrículas de graduação e de valor orçamentário empenhado às universidades federais, nos anos de 2010 a 2017: G1 - Globo, 2018.



Fonte: MEC e microdados do Censo da Educação Superior

Fonte: Site do G1 – Portal de Notícias da Globo. (G1 - GLOBO, 2018).

Esse movimento, de diminuição de destinação orçamentária às universidades, faz parte de um projeto de sucateamento, para comprometimento da realização das ações de ensino, pesquisa e extensão, acarretando um processo de privatização, pelo enfraquecimento e

debilidade ocasionados pela falta de recursos, e, conseqüente incentivo à busca por fontes de recursos oriundos do setor privado, associando cada vez mais a universidade ao mercado.

E, assim, de forma insolente, é delegado às universidades, a autonomia de buscar outras fontes de financiamento; e, particularmente em relação à pesquisa, os estímulos para diversificação das fontes de recursos e formação de parcerias com o setor privado são mais explícitos. Tais medidas deslocam a responsabilidade de financiamento do setor público, delegando às próprias instituições, a busca no setor privado, e em especial no produtivo, de fontes de financiamento. Dentre as principais implicações para o processo acadêmico-científico, há a subordinação do ensino e da pesquisa à lógica privada; com uma conseqüente perda da capacidade crítica e reflexiva própria do trabalho na educação superior pública federal (MANCEBO, 1997).

A partir das questões apresentadas, problematizamos que a diminuição da destinação orçamentária, diante das demandas da educação superior federal, convergem para um processo de intensificação do trabalho docente, que é ocasionado pela dificuldade de alocação de investimentos públicos que subsidiem ações eficazes nos programas de pesquisa, pós-graduação e nos cursos. Sobre isso, analisamos que tal processo, em última instância, se refere a um movimento de privatização interna da universidade.

Agregando elementos para nosso debate, recorreremos ao estudo publicado pelos autores Araújo, Siena e Rodriguez (2018), que demonstraram de que forma – em relação aos recursos da Matriz de Outros Custeios e Capital (Matriz de OCC) das universidades federais – cerca de 12% se referia a recursos provenientes de arrecadação própria das universidades⁸³. Os autores enfatizaram a importância desses recursos de arrecadação própria, na composição do orçamento; cujas fontes de captação ocorrem através de prestação de serviço, que inclui: “[...] produtos, patentes, cursos, concursos, consultorias, assessorias e outras formas similares com contrapartida de terceiros, de natureza pública ou privada [...]” (p. 1). Cabe enfatizar que os recursos de arrecadação própria das universidades federais representavam 12% em relação aos recursos da Matriz de OCC; mas, cada universidade teve um percentual desses recursos variável, conforme o quanto conseguiu arrecadar pela prestação de serviços⁸⁴.

⁸³ Os recursos provenientes de arrecadação própria, para comporem o orçamento das instituições federais de educação superior, primeiro são inseridos na Lei Orçamentária Anual (LOA), para após, serem utilizados. O percentual de arrecadação própria varia para cada universidade, em relação à Matriz de OCC. Na pesquisa dos autores, a universidade com maior percentual de arrecadação própria em 2016, foi a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com 65,86%. Enquanto que a que deteve menor arrecadação própria foi a Universidade Federal de Campina Grande, com 3,78%.

⁸⁴ Cabe destacar que o estudo dos pesquisadores contemplou uma pesquisa com dados secundários, do Sistema do Tesouro Gerencial, alimentado pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN), e de relatórios de gestão das

Esclarecemos que o orçamento das universidades federais para cada ano de exercício, é estabelecido em lei específica⁸⁵. A maior parte do orçamento é destinado para pagamento de pessoal e encargos (aproximadamente 2/3 – dois terços do total); e o restante (cerca de 1/3 – um terço) é distribuído entre custeio e investimento – que se destinam, entre outras demandas, ao desempenho das atividades de ensino, pesquisa e extensão das universidades (ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018)⁸⁶.

A metodologia para a alocação de recursos orçamentários entre as universidades foi criada pelo Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), gerando como resultado a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital (Matriz OCC) – definida pela Portaria MEC nº 651/2013 (BRASIL, 2013b), que já apresentamos no quadro acima (Quadro 2 – Breve síntese do arcabouço legal regulamentado na educação superior federal no período de 2007 a 2017).

A Matriz OCC distribui os recursos com base em uma matriz matemática, através da aplicação das fórmulas de matrizes orçamentárias, e observando diversos critérios e fatores, como: produtividade acadêmica, número de matrículas, alunos concluintes, avaliação dos cursos, relação entre o número de aluno e docente, monitoramento dos programas de

instituições; e também através de dados primários, por meio de questionários com os gestores das universidades pesquisadas. Tendo sido consultados 55 gestores (entre Pró-reitores de Planejamento ou de Administração), por meio de questionário eletrônico com questões abertas para saber a percepção sobre os principais fatores que influenciam na arrecadação própria. Destes, 36 questionários foram respondidos. (ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018).

Para nossa pesquisa, também procuramos ter acesso aos dados e indicadores sociais do Tesouro Nacional, relativos ao orçamento das universidades federais; contudo, o acesso aos mesmos só é permitido às pessoas autorizadas, sendo necessário possuir um cadastro no Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI) Operacional, pertencente à Secretaria do Tesouro Nacional, do Ministério da Fazenda.

⁸⁵ O Orçamento Público Federal é definido na Lei Orçamentária Anual (LOA); e desde 1999, a estrutura do orçamento é programática. Isso significa que o programa se constitui no elemento central da integração do planejamento, orçamento e gestão, composto por programas e ações constantes do Plano Plurianual (PPA); definidos anualmente pela Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e pela Lei Orçamentária Anual (LOA) (ANDIFES, 2015).

Dessa forma, na formulação do orçamento das universidades federais, os recursos previstos na Lei de Orçamento Anual (LOA) são definidos, tendo como base as informações sobre estimativa de gastos com pagamentos para servidores ativos e inativos (vencimentos, encargos e benefícios) e os limites para programas e/ou ações orçamentárias específicas, definidas pelos órgãos do Ministério da Educação (ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018).

⁸⁶ As despesas utilizadas para pagamento de investimentos são alocadas no planejamento e na execução de obras, instalações e aquisição de equipamentos e demais materiais permanentes (equipamentos, mobiliários, livros, entre outros). Já as despesas para pagamento de custeio são destinadas a manutenção de contratos continuados (energia, vigilância, água e esgoto, limpeza e conservação, manutenção de imóveis e reformas, entre outros), aquisição de material de consumo, pagamento de diárias e passagens, bolsas, contribuições, subvenções, auxílio-alimentação, auxílio-transporte, entre outros (BRASIL, 2017c; ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018).

extensão, avaliação dos programas de mestrado e doutorado pela CAPES, resultado da avaliação SINAES, entre outros (ANDIFES, 2015).

A partir desses fatores de avaliação elencados, podemos compreender quanto o orçamento das universidades se vincula aos resultados obtidos pelas instituições, em cada área mensurada. Problematizamos que muitas dessas áreas recebem impacto direto do desempenho obtido pelo trabalho docente; e outras áreas, de forma indireta, também são impactadas por este. Sendo assim, todas, em maior ou menor medida, são determinadas a partir do trabalho desenvolvido pelos docentes; que, no conjunto de requisições exigidas institucionalmente, é medido pelo alcance de metas e pelo bom desempenho que agrega e impacta nos recursos provenientes da Matriz OCC87. Nestes termos, melhor dizendo, questionamos até que ponto as avaliações realizadas sobre o trabalho docente servem como instrumentos elementares de medição da capacidade produtiva, de desempenho e alcance de resultados satisfatórios; medidos para que aos recursos sejam destinados às instituições.

Também no que se refere aos recursos provenientes de arrecadação de própria, obtidos diretamente pelas instituições federais de educação superior, observamos o trabalho docente diretamente relacionado às ações e formas de prestação de serviços das instituições, para obtenção desses recursos. Visto que, a obtenção destes depende principalmente da busca e realização de cada instituição, de oferecimento e prestação de serviços; também podendo ser provenientes de órgãos de fomento, como: CNPq, CAPES, Fundações de Apoio às Universidades, entre outros. Assim sendo, estes serviços são decorrentes de: “[...] aluguéis e emolumentos, convênios ou contratos de repasses, de consultoria, de projetos de cooperação com entidades públicas e privadas, de cursos de extensão e especialização e da realização de concursos públicos, entre outras. [...]” (ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018, p. 2).

Entre os recursos financiadores das atividades das Universidades Federais existem os recursos próprios, aqueles diretamente arrecadados que provêm da prestação de serviços, além da cobrança de taxas administrativas, recebimento de aluguéis, etc. Classificam-se neste grupo, receitas cuja arrecadação têm origem no esforço próprio de órgãos e demais entidades nas atividades de fornecimento de bens ou serviços facultativos e na exploração econômica do próprio patrimônio e remunerada por preço público ou tarifas, bem como o produto da aplicação financeira desses recursos. [...] Também compõe receita própria as receitas provenientes das instituições de fomento, como Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), fundações estaduais de amparo à pesquisa e correlatas e Fundações de Apoio às Universidades (ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018, p. 5).

⁸⁷ Destacamos que para compor os dados avaliativos da Matriz OCC, obtêm-se informações estatísticas do Censo da Educação Superior, CAPES e Siapenet (acesso *online* ao Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos).

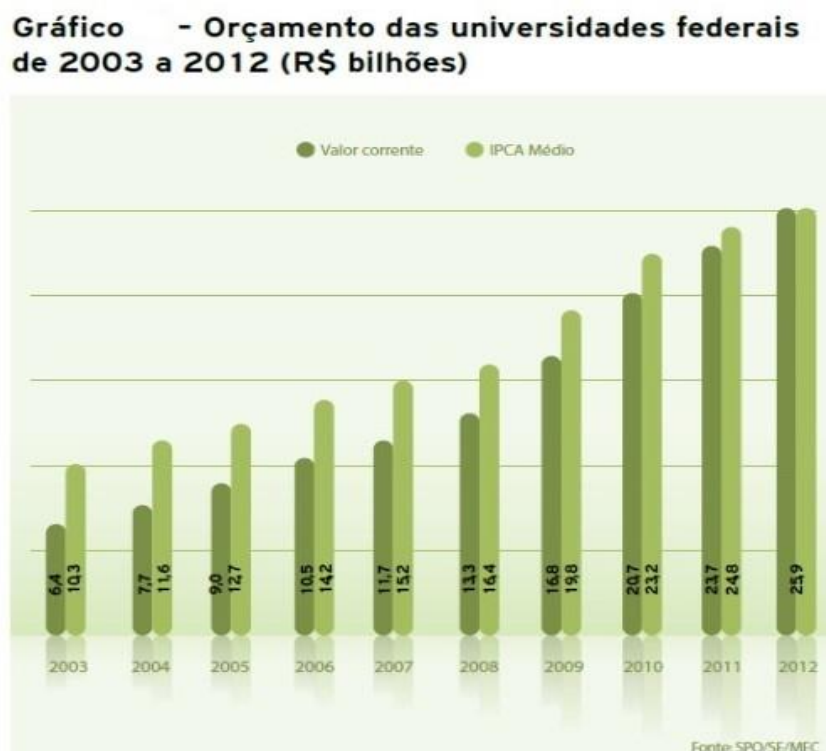
Segundo Araújo, Siena e Rodriguez (2018), em relação aos recursos provenientes de arrecadação de própria, cerca de 2/3 (dois terços do total) se destinam a atividades de manutenção, e o restante (aproximadamente 1/3 (um terço)) é distribuído entre investimento e inversão financeira, apresentando “[...] alternativas para o incremento no orçamento de recursos para obras e equipamentos.” (p. 9).

Dentre os principais fatores de arrecadação de recursos próprios no orçamento das universidades, elencados pelos gestores das universidades (entrevistados pelos autores), destaca-se a prestação de serviços, que “[...] pode ser realizada pelos docentes ou técnicos-administrativos, envolvendo serviços, produtos, patentes, cursos, concursos, consultorias, assessorias e outras formas similares com contrapartida de terceiros, de natureza pública ou privada.” (ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018, p. 11). Em segundo lugar, foi indicada a arrecadação por meio de pesquisa, relacionada aos recursos provenientes de órgãos de fomento, como: CNPq, CAPES, Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e fundações estaduais de amparo à pesquisa e correlatas. Logo em seguida, outra forma de arrecadação citada foi a celebração de convênios – seja com empresas, seja com órgãos públicos como: estados e municípios.

Em relação as formas e estratégias utilizadas para agregar e vincular mais recursos provenientes da arrecadação própria, os gestores das universidades (entrevistados pelos autores), citaram a cooperação entre: universidade e fundação de apoio. Uma vez que, através das fundações de apoio são executadas tarefas de ensino, pesquisa e extensão “[...] de modo mais flexível e eficiente, [...] relacionadas à formulação de parcerias, seja com instituições governamentais ou com instituições privadas, demonstrando a importância dessas como alternativa no aumento da arrecadação própria. (ARAÚJO; SIENA; RODRIGUEZ, 2018, p. 13). Sobre as fundações de apoio criadas no interior das universidades, debateremos um pouco mais adiante, procurando analisar criticamente e compreender os principais objetivos e características dessas instâncias, que permitem a materialização do processo paulatino e sorrateiro de privatização das universidades federais.

Por ora, retomemos aos valores referentes ao orçamento das universidades federais. Para tanto, observamos no gráfico abaixo, Gráfico 8, o orçamento das universidades federais, em R\$ bilhões, no período temporal de 2003 a 2012. Em 2003, o quantitativo destinado às universidades federais foi de 6,4 bilhões de reais. Aumentando ao longo do tempo, quadruplicou em 9 (nove) anos, chegando a 25,9 bilhões em 2012, como podemos observar no gráfico que se segue.

Gráfico 8 – Orçamento das universidades federais, em R\$ bilhões, segundo os anos de 2003 a 2012: Brasil, 2012f.



Fonte: Relatório da Comissão constituída pela Portaria nº 126/2012, para análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. (BRASIL, 2012f).

Visando facilitar nosso entendimento e dar materialidade e concretude aos valores observados acima, em R\$ bilhões, recorreremos a um fator de comparação. Assim sendo, para que tenhamos melhor dimensão do significado desses valores, analisamos sua contraposição em relação ao equivalente ao Produto Interno Bruto (PIB). Dessa forma, o quadro a seguir (Quadro 3) apresenta a estimativa de percentual do investimento público total em educação, de acordo com as áreas, modalidade e níveis, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), entre os anos de 2000 e 2017⁸⁸.

Observamos que foi destinado à política de educação, em 2007, cerca de 5,1% do PIB; e em 10 (dez) anos, esse valor pouco se alterou, chegando em 2017 a 6,3% do PIB. Entre as modalidades e níveis de ensino, observamos que a educação básica historicamente tem uma destinação maior, enquanto que a educação infantil detém as menores destinações orçamentárias. Em relação à educação superior, o percentual pouco tem se alterado ao longo

⁸⁸ Cabe destacar que nesse percentual de investimento direto nas instituições de educação, não constam os valores empregados em aposentadorias e pensões, investimentos com bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional.

dos anos, variando irrisoriamente ao longo dos 10 (dez) anos analisados, passando de 0,9% em 2007, para 1,5% em 2017.

Quadro 3 – Percentual referente ao investimento público em educação, em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), segundo os níveis de ensino, nos anos de 2000 a 2017: Brasil; 2017.

Estimativa do Percentual do Investimento Público Total em Educação em Relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por Nível de Ensino - Brasil 2000-2017

Ano	Percentual do Investimento Público Total em relação ao PIB (%)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais						
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	0,9
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,7	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,9
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,1
2015	6,2	4,9	0,7	1,6	1,4	1,1	1,3
2016	6,3	4,9	0,7	1,6	1,4	1,2	1,4
2017	6,3	4,8	0,7	1,6	1,3	1,2	1,5

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela Deed/Inep.

Notas:

- 1 - Utilizaram-se os seguintes grupos de Natureza de Despesa: Pessoal Ativo e Encargos Sociais (inclusive, a estimativa para complemento da aposentadoria futura do pessoal ativo), outras Despesas Correntes, Investimentos e Inversões Financeiras;
- 2 - Estão computados nos cálculos os recursos para bolsa de estudo, financiamento estudantil e a modalidade de aplicação: Transferências Correntes e de Capital ao Setor Privado;
- 3 - Não se incluem nestas informações as seguintes despesas: aposentadorias e reformas, pensões, juros e encargos da dívida, e amortizações da dívida da área educacional;
- 4 - Os investimentos em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e no Ensino Médio, dependendo do nível de ensino ao qual fazem referência. No Ensino Médio estão computados os valores da Educação Profissional (concomitante, subsequente e integrado);
- 5 - A Educação Superior corresponde aos cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (Presencial e a distância) (exceto cursos sequenciais) e cursos de pós-graduação Stricto Sensu - Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as especializações Lato Sensu);
- 6 - Estes dados referem-se aos investimentos em educação consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios;
- 7 - Para os anos de 2000 a 2003, estão contabilizados na área educacional, os valores despendidos pelo Governo Federal para o Programa Bolsa-Escola;
- 8 - Nos dados enviados para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) nos anos anteriores a 2004, não estão alocados os valores do complemento para a aposentadoria futura do pessoal ativo;
- 9 - Entre os anos de 2000 e 2005: para os dados estaduais, foi utilizada como fonte de informações, um trabalho técnico realizado pelo Inep diretamente dos balanços financeiros de cada estado; para os dados municipais do mesmo período, utilizou-se uma metodologia baseada no percentual mínimo de aplicação de cada município, definido pela legislação vigente;
- 10 - A partir de 2006, utilizaram-se como fontes de dados estaduais e municipais, o Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação - Siope -, administrado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE;
- 11 - Os dados da União foram coletados do Sistema Integrado de Administração Financeira - Siafi/STN - para todos os anos;
- 12 - Para o cálculo dos valores de Investimentos Públicos em Educação, utilizaram-se as seguintes fontes de dados primários:
 - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep/MEC;
 - Secretaria do Tesouro Nacional (STN);
 - FNDE;
 - Balanço Geral dos Estados e do Distrito Federal;
 - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
 - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea);
 - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);
 - Caixa Econômica Federal (CEF);
 - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Fonte: Indicadores Financeiros Educacionais. Tabelas de divulgação. INEP, 2017.

Ao tratarmos da temática referente ao PIB nacional, não podemos deixar de destacar que a maior parte da destinação orçamentária dos recursos públicos tem sido o pagamento dos

juros e amortizações da dívida pública; sendo realizado para tanto, ajustes fiscais e contenção de investimentos nas políticas públicas, no bojo da privilegiação da hegemonia do capital financeiro.

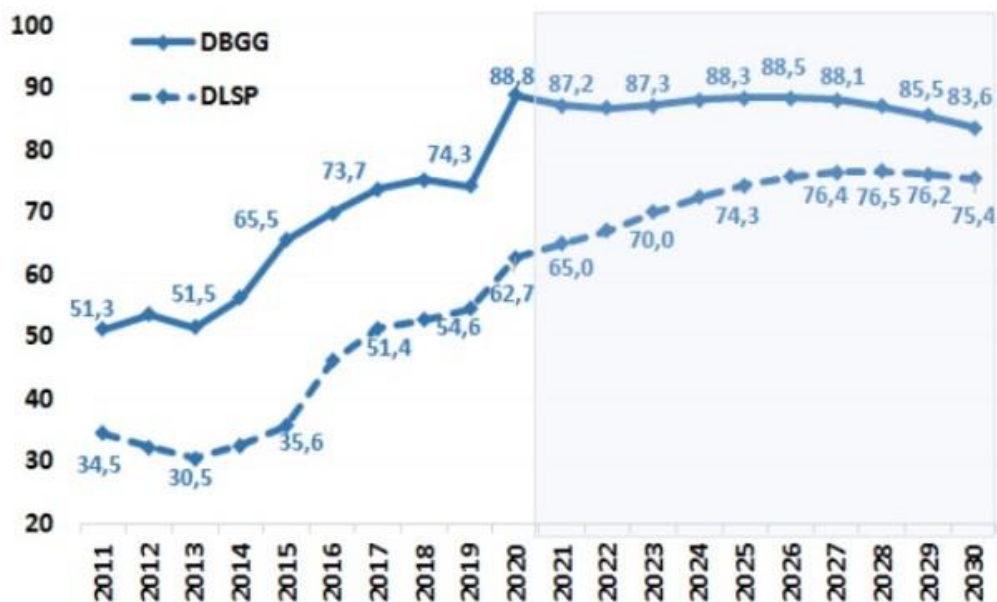
Contribuindo com nossa análise, Gentil (2016) nos explicita que grande parte do PIB é destinado ao pagamento de juros, amortizações e encargos da dívida; e também uma parte significativa é deixada de ser arrecada, devido às desonerações fiscais, por meio das renúncias estatais. A autora explica que dentre os objetivos do Estado com as medidas de ajustes e retração de investimentos nas políticas sociais, está o de “[...] cortar gastos para dar uma satisfação ao mercado, que cobra o ajuste fiscal”. Sobre isso, não é divulgado ou discutido as questões afetas aos gastos com juros, “[...] que entre janeiro e dezembro de 2015 custaram R\$ 450 bilhões, o equivalente a 8,3% do PIB”. Dessarte, há outra importante consideração, que se refere às desonerações (recorrentes desde 2011), que não têm surtido os efeitos consequentes estimados. “Em 2015, chegaram a um valor estimado em R\$ 282 bilhões, equivalente a 5% do PIB, sendo que 51% dessas renúncias foram de recursos da Seguridade Social” (GENTIL, 2016).

Como forma de exemplificar essa disparidade de destinação orçamentária e prioridades de alocação dos recursos públicos, citamos o investimento público para a política de educação em 2011, que foi de apenas 5,8% em relação ao PIB; enquanto que a Dívida Bruta do Governo Geral (DBGG) usurpou dos cofres públicos, 51,3% do orçamento. Já em 2015, o valor estimado foi de 6,2% para a educação e 65,5% para a dívida bruta. Aumentando a cada ano, o percentual destinado à dívida bruta alcançou 73,7% em 2017, enquanto que o investimento público para a política de educação teve aumentos irrisórios e simbólicos, ficando em 6,3% no mesmo ano.

Para melhor visualizar a porcentagem da Dívida Bruta do Governo Geral (DBGG) e da Dívida Líquida do Setor Público (DLSP), em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), trazemos o Gráfico 9 abaixo, que apresenta esse percentual nos anos de 2011 a 2020 e também as projeções da dívida pública no período vindouro de 2021 a 2030.

Gráfico 9 – Percentual referente a Dívida Bruta do Governo Geral (DBGG) e da Dívida Líquida do Setor Público (DLSP), em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), segundo os anos de 2011 a 2020 e projeções de 2021 a 2030: Brasil, 2020.

Figura 1 – Projeções da dívida pública (% PIB)



Fonte: Realizado, BCB. Projeções: STN/Fazenda/ME.

Fonte: Extraído do Relatório de Projeções da Dívida Pública 2021 – N° 1. Ministério da Economia, Secretaria Especial de Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional. (TESOURO NACIONAL, 2021).

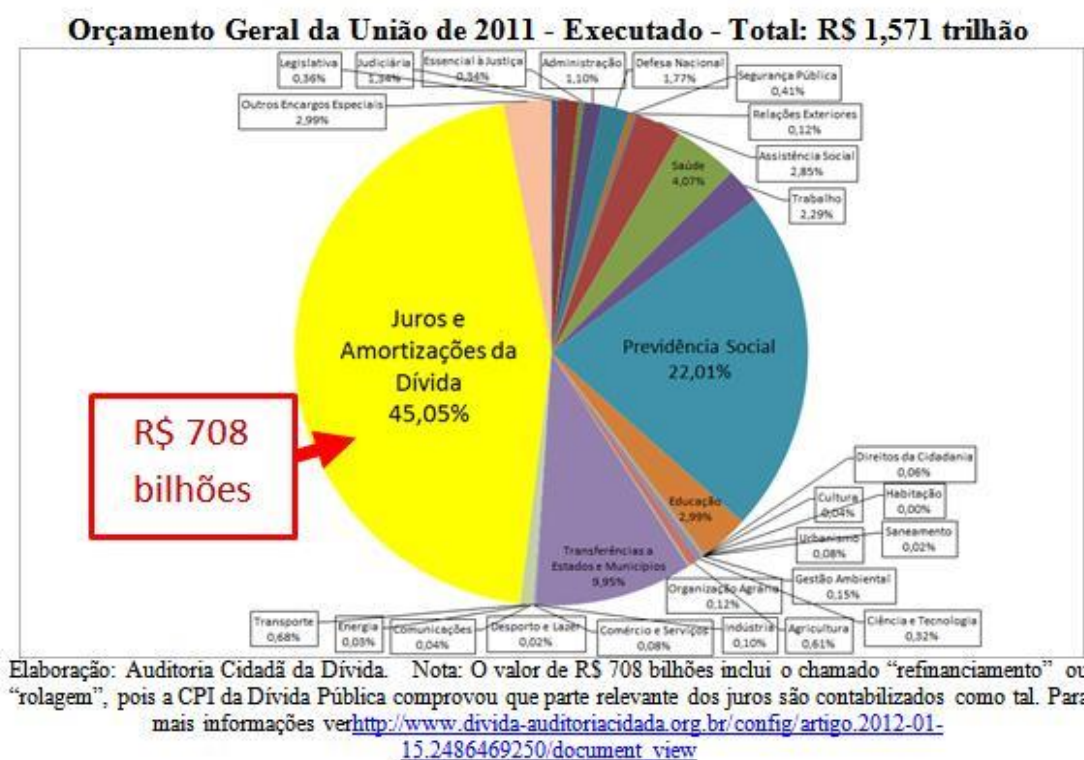
Agregando elementos de análise e indicadores sociais ao nosso estudo, recorreremos aos gráficos abaixo (Gráficos 10, 11, 12) elaborados pela Auditoria Cidadã da Dívida que demonstra, através de seus estudos e tabulações estatísticas críticas, que a cada ano, quase metade dos recursos do Orçamento Geral da União são destinados para pagar a dívida, através do direcionamento de elevados pagamentos de juros, encargos, taxas e amortizações da dívida⁸⁹. A Auditoria Cidadã da Dívida, nesse percurso de militância e informação, exige a transparência do processo de endividamento público e a realização de auditoria prevista na Constituição Federal de 1988 (que nunca foi auditada), denunciando a utilização do “sistema da dívida” para transferir recursos públicos para as instituições financeiras privadas, como os

⁸⁹ Cabe destacar que segundo a Auditoria Cidadã da Dívida: “O Orçamento Geral da União compreende [...] todos os tributos arrecadados pela União (impostos, taxas, contribuições), além das receitas patrimoniais advindas de privatizações, concessões, lucro das empresas estatais, etc.; de receitas financeiras referentes a juros recebidos, aos valores recebidos de Estados e Municípios, e recursos obtidos com a emissão de novos títulos, entre outras rendas, como detalhado na Lei Orçamentária de cada ano” (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2015).

bancos (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2015). A apresentação dos gráficos a seguir, a partir de 2011 se justifica por não haver outras pesquisas estatísticas e indicadores anteriores a essa data, visto que o trabalho e pesquisa da Auditoria Cidadã da Dívida se iniciou em 2011.

Assim, ao examinarmos o Gráfico 10 abaixo, avaliamos que o pagamento da dívida, que compreendem os juros e amortizações, representou 45,05%, em 2011, significando um valor total de R\$ 708 bilhões de reais; enquanto que para a área da educação, foram destinados apenas 2,99% do orçamento, que totalizou R\$ 1,571 trilhão de reais naquele ano.

Gráfico 10 – Percentual referente ao Orçamento Geral da União executado, segundo a destinação orçamentária paga às políticas públicas e à dívida pública: Auditoria Cidadã da Dívida, 2011.



Fonte: Site da Auditoria Cidadã da Dívida - Compilado: gráficos de pizza do Orçamento Geral da União (executado) – 2011-2019. (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2019).

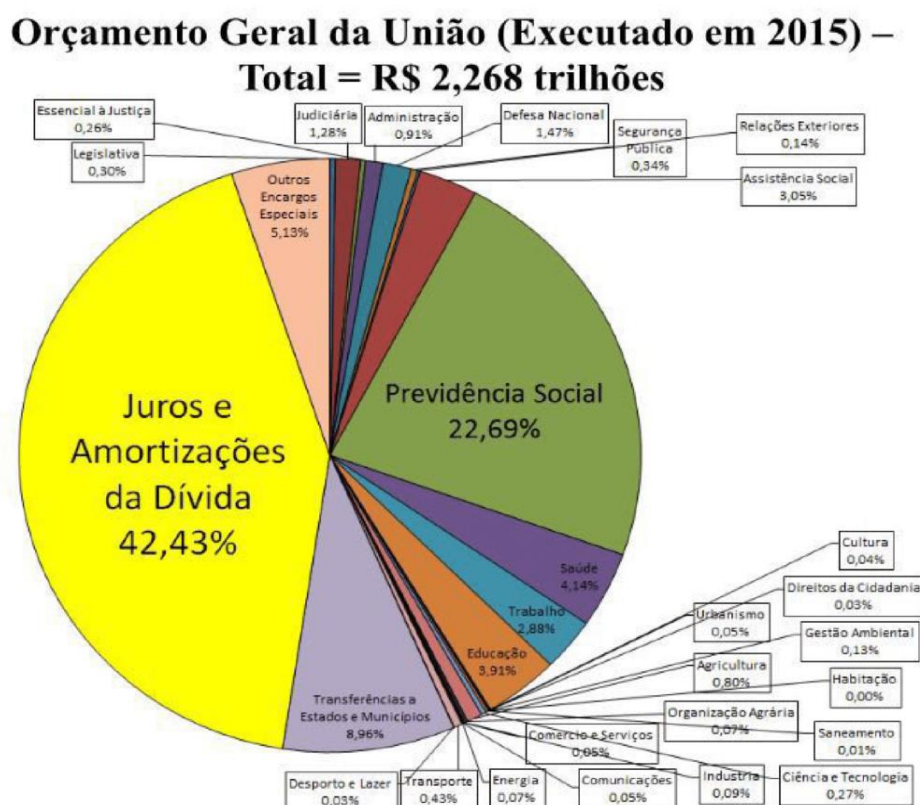
Não pretendemos tratar todos os gráficos produzidos, mas tomamos como exemplo três deles, que se referem aos anos de 2011, 2015 e 2017. Contudo, em todos podemos observar que quase metade dos recursos do Orçamento Geral da União foram destinados ao pagamento da dívida pública, por meio da destinação de vultosos pagamentos de juros, encargos, taxas e amortizações.

Dessa forma, em 2012, foram destinados 43,98% ao pagamento de juros e amortizações da dívida, e 3,34% para a educação, de um total de R\$ 1,712 trilhão de reais do

orçamento; já em 2013, o percentual para o pagamento da dívida pública foi de 40,30% (118 bilhões) e 3,70% para a política de educação, do total de R\$ 1,783 trilhão de reais do orçamento; Em 2014, foram 45,11% para a dívida pública, e 3,73% para a educação, do total de R\$ 2,168 trilhões de reais do orçamento.

Já em 2015, constatamos que 42,43% do Orçamento Geral da União foi designado ao pagamento da dívida, enquanto que para a área da educação, foram destinados 3,91%, dentro do total de R\$ 2,268 trilhões de reais do orçamento, como demonstra o Gráfico 11 abaixo.

Gráfico 11 – Percentual referente ao Orçamento Geral da União executado, segundo a destinação orçamentária paga às políticas públicas e à dívida pública: Auditoria Cidadã da Dívida, 2015.



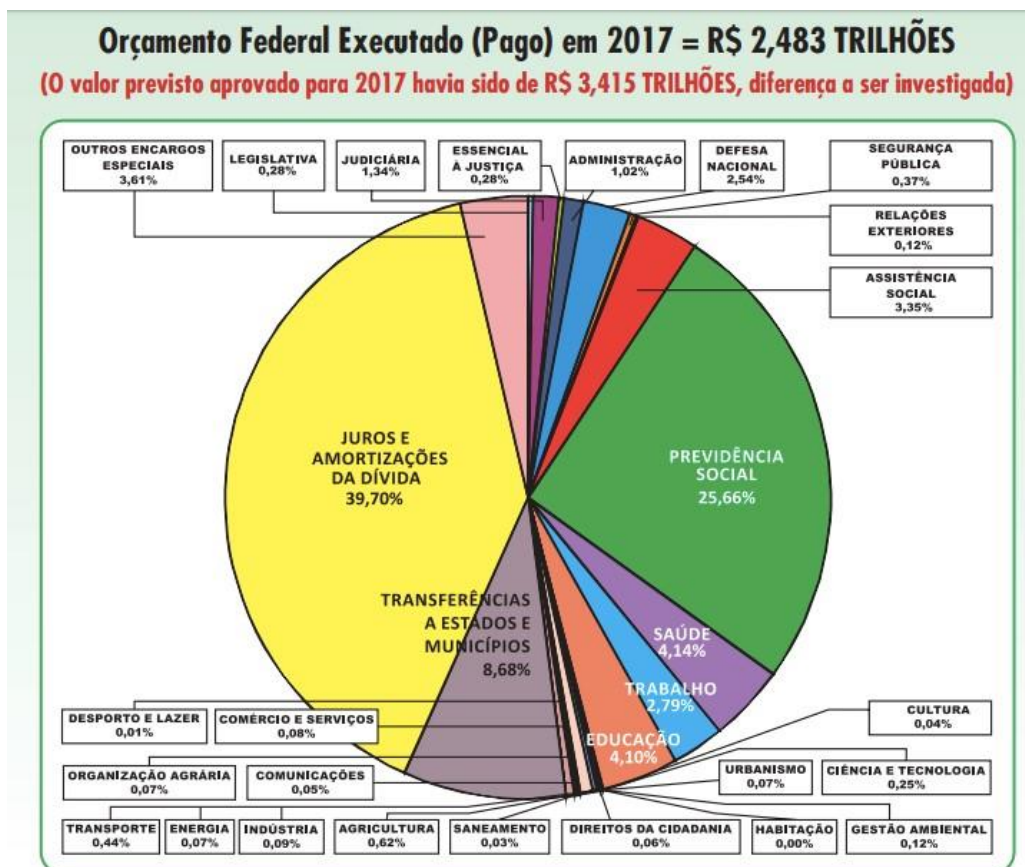
Fonte: Site da Auditoria Cidadã da Dívida - Compilado: gráficos de pizza do Orçamento Geral da União (executado) – 2011-2019. (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2019).

Assim, examinando as pesquisas estatísticas e indicadores, elaborados pela Auditoria Cidadã da Dívida, que mostram o Orçamento Geral da União, verificamos que em 2016, foram destinados 43,94% ao pagamento de juros e amortizações da dívida, e 3,70% para a educação, de um total de R\$ 2,572 trilhão de reais do orçamento.

Já no gráfico referente a 2017, o pagamento da dívida (que compreendem juros e amortizações) representaram 39,70%; e os recursos destinados à política de educação ficaram

restritos a 4,10% do orçamento; que, naquele ano totalizou R\$ 2,483 trilhões de reais, de acordo com a exposição do gráfico a seguir (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Percentual referente ao Orçamento Geral da União executado, segundo a destinação orçamentária paga às políticas públicas e à dívida pública: Auditoria Cidadã da Dívida, 2017.



Fonte: Site da Auditoria Cidadã da Dívida - Compilado: gráficos de pizza do Orçamento Geral da União (executado) – 2011-2019. (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2019).

Nosso objetivo, ao trazer à análise esses gráficos, é aclarar que a prioridade dos diferentes governos ao longo desses anos, não foi priorizar os recursos públicos para a área de educação pública ou para as demais políticas sociais; antes, a predileção é o chamado “sistema da dívida”, em que se transfere recursos públicos para o setor financeiro e bancário e o mercado internacional.

A reflexão em torno desses indicadores sociais nos permite analisar quais são as bases econômicas, políticas e histórico-sociais, sobre as quais está assentada a sociedade brasileira. Permitindo que percebemos a manifestação do padrão dependente em que o Brasil se insere mundialmente, enquanto um país de capitalismo periférico, que desenvolve a acumulação dual de capital e apropriação repartida do excedente econômico, conforme Florestan

Fernandes examinou na sua obra. Sobre essa discussão, na atualidade, a economia periférica e dependente, na qual o Brasil assenta seus fundamentos históricos, se caracteriza por relações do capital que passam, dentre outros fatores, pela associação direta e dependente do setor financeiro e do mercado internacional, a partir de um modelo de dependência (heteronomia) em relação aos países de potência hegemônica mundial.

É importante reconhecer que nesse processo, o acesso das classes trabalhadoras aos direitos é reduzido, de forma que a democracia se torna restrita, residual, superficial e sem abertura ao processo democrático. Nestes termos, o acesso das classes trabalhadoras aos “ganhos” vividos pelo país não é apenas limitado e restrito, mas também negado. E isso se reflete nos dados analisados acima, em que a destinação de recursos públicos para as políticas sociais é ademais diminuta, residual e restrita; enquanto que a privilegiação do setor financeiro e do mercado internacional é mantida, enquanto processo de subordinação e submissão do Brasil aos países centrais e ao capital internacional. Este processo histórico se perpetua – enquanto um elemento estruturante –, através da ação de uma burguesia análoga à tirania; e de uma democracia tão restrita que chega ao ponto de se tornar uma democracia somente para aqueles que têm acesso à dominação burguesa.

Em relação à disparidade de destinação orçamentária e prioridades de alocação dos recursos públicos, de acordo com Reis apud Stevanim (2016), em 2015, o corte na política da educação foi cerca de R\$ 9,4 bilhões. Pelas reflexões do autor, a modalidade de ensino da educação mais prejudicada, teria sido o ensino superior federal. Sendo assim, na divisão das despesas totais, as universidades federais foram as que mais perderam recursos destinados pelo governo federal para a política de educação como um todo. Segundo o autor, o aumento do número total de verbas destinadas às universidades, nos anos de 2003 à 2014, não pode ser confundido com a redução proporcional de 22,46% no orçamento das instituições federais, que é sentida principalmente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Por isso, esses cortes são sentidos principalmente nas universidades federais. Nas palavras de Reis apud Stevanim:

Longe de representar a apregoada democratização do acesso à educação superior, a expansão das universidades federais, sem o financiamento adequado, tem resultado no aprofundamento da precarização das condições de trabalho, na degradação da qualidade do ensino ofertado e da produção científica realizada em tais instituições (REIS *apud* STEVANIM, 2016, p. 15).

Com base nas questões apresentadas, problematizamos que a partir de um financiamento inadequado às universidades, para dar respostas eficazes às atividades de ensino e produção científica, se aprofunda o processo de intensificação do trabalho e precarização das condições objetivas; adjunto a um movimento paulatino de privatização por

dentro das universidades e de um empresariamento nas pesquisas desenvolvidas, passando haver um condicionamento prático instrumental disciplinar, destituído de conhecimento científico, e subordinado às regras de maximização de ganhos de capital, através do uso da força de trabalho universitária, destacadamente dos servidores docentes.

Baseando-nos em Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva (2010), podemos afirmar que essa redução de recursos financeiros para a universidade, leva a uma intensificação do trabalho docente, que passa a executar ações referentes à prestação de serviços, e estabelecimento de parcerias com o setor privado, na busca de formas alternativas de obter financiamento:

[...] a situação que decorre desta redução de financiamento: a necessidade de busca pelos gestores da IFES de formas alternativas de financiamento, entre as quais talvez a primeira consista, de um lado, na mudança e/ou intensificação do trabalho do professor dessas universidades por meio da prestação de serviços, das parcerias público-privadas, dos fundos setoriais, da inovação tecnológica; [...] (p. 21).

Ao se discutir e analisar o trabalho docente na universidade, também se está discutindo a disputa do fundo público e a tensão da luta de classes; sobre as quais, a universidade, a modalidade de educação superior e a política de educação são expressões, estando inseridas nesse processo.

Como vimos na análise acima, a busca por recursos provenientes da arrecadação própria depende principalmente da prestação de serviços pela universidade, através da oferta de serviços, produtos, patentes, consultorias, assessorias e outras formas com contrapartida, de natureza pública ou privada. Sobre isso, elencamos como principal problemática, que ao ocorrer interferência de empresas na área de ciência e tecnologia das universidades; a formulação, concepção e descoberta da ciência e a produção de conhecimentos públicos se tornam privados. Outra questão que devemos problematizar se refere ao acesso do coletivo à documentação gerada a partir das pesquisas, que se tornam quase inexistentes, pois, passam a ser propriedade dos grupos empresariais privados financiadores das pesquisas. Nestes termos, refletimos até que ponto a educação e a universidade pública, ao serem transformadas e direcionadas para servir ao capital, às empresas privadas, se abstém de educar e passa a adestrar o conhecimento exclusivamente para a exploração do trabalho docente a serviço dos interesses do mercado.

Para Menna-Barreto (2012), os docentes das universidades têm sido conduzidos e convencidos a constituírem relações acadêmicas e científicas baseadas em dinâmicas que preveem a produção de conhecimento para atender aos interesses privados do mercado, gerando um descompromisso com os interesses sociais da população. Nesse movimento,

paradoxalmente, é convocada uma suposta neutralidade do conhecimento, aliada a uma liberdade do cientista. Sobre isso, leia-se na nossa interpretação, que essa liberdade se refere a liberdade do mercado, de vender o produto do conhecimento livremente, às empresas e ao setor privado.

[...] os mercados são chamados a justificar a produção científica. [...] o conhecimento científico se abre para a sociedade pelo caminho fácil dos interesses privados, afastando-se do compromisso com os interesses da maioria da população. Inovação é a palavra de moda no Brasil de hoje, onde, mais uma vez, o poder público vai fazer a lição de casa do mundo empresarial. [...] O que antontem era ciência, ontem virou ciência e tecnologia e hoje passa a atender por ciência, tecnologia e inovação, curiosa expansão de denominação para significar estreitamento de objetivos. Digna de atenção (e reparo) é a contradição representada pela defesa do modelo privatista/ produtivista aliada a uma constante afirmação da liberdade do cientista. [...] Creio não se tratar de mera coincidência o fato de esses defensores da submissão aos mercados e da “liberdade acadêmica” levantarem também a bandeira da neutralidade do conhecimento (MENNA-BARRETO, 2012, p. 47).

Na mesma linha, Oliveira (2018) nos chama atenção para as fundações criadas no interior das universidades, que também se caracterizam como uma forma de materialização do processo paulatino e sorrateiro de privatização, por não apresentarem seus movimentos financeiros; promoverem desproporcionalidade remuneratória entre os docentes, incentivando diferenciações salariais de acordo com a produtividade e projetos financiados; além de não terem o compromisso e a responsabilidade com a devolutiva das pesquisas realizadas, como produto social e coletivo, subtraindo e ocultando os resultados e dados necessários para desenvolvimento de pesquisas. Nas palavras do autor, portanto, estas:

[...] fundações no interior das universidades, que não prestam contas a ninguém, que desequilibram o propósito isonômico da remuneração do corpo docente, que apropriam desavergonhadamente os resultados, e não devolvem nem para a universidade pública nem para o povo aquilo que foi empregado. Sonegam, com exceções, até dados para pesquisa. (OLIVEIRA, 2018, p. 21).

Agregando elementos para compreensão do papel desempenhado pelas fundações criadas no interior das universidades – chamadas de Fundações de Apoio às Universidades – recorremos a Araújo, Siena e Rodriguez (2018), que justificam sua criação visando uma maior flexibilidade, sendo constituídas como entidades da administração pública, porém “[...] regidas pelo direito privado, visando proporcionar agilidade às atividades universitárias como um todo, gerindo recursos em prol do ensino, da pesquisa e da extensão universitárias. [...]” (p. 5).

Cabe pontuar que, em 2013, com a alteração do Art. 3º, § 1º, da Lei nº 8.958/94 (BRASIL, 1994) – através da Lei nº 12.863/2013 (BRASIL, 2013a), apresentada no Quadro 2

–, passou a ser permitido que as Fundações de Apoio às Universidades, com a anuência das instituições apoiadas, passassem a captar e receber diretamente os recursos financeiros necessários à formação e à execução dos projetos de pesquisa, desenvolvimento e inovação, sem ingresso na Conta Única do Tesouro Nacional. Isso nos mostra o quanto as fundações de apoio representam em termos de autonomia, gestão e captura de recursos; e destinação destes à execução de projetos de pesquisa, exercendo um papel importante de mediação com o “mercado” de pesquisas (público ou privado), podendo receber diretamente os recursos financeiros, sem precisar que estes entrem primeiro na conta do Tesouro Nacional e depois retornem às universidades, como ocorre com os recursos provenientes de arrecadação de própria das mesmas.

Seguindo em uma mesma perspectiva de discussão e lucidez crítica, recorremos a Fontes (2020), que examina que as fundações universitárias realizam uma mediação com o mercado financiador de pesquisas – inclusive pesquisas de financiamento público – mas, sobretudo financiamento privado. Esses financiamentos que entram nas universidades através das fundações, corroboram para a construção de um segmento de servidores docentes que, para ter acesso a esses financiamentos dependem da sua inserção na universidade pública; porém, mesmo com os salários recebidos pelo trabalho desenvolvido na universidade, buscam esses financiamentos; já que estes garantem uma vida mais confortável, que inclui a possibilidade de realização de viagens, publicações e outros ingressos de recursos variados, gerando uma dependência por parte de muitos docentes. Para Fontes (2020), essa dinâmica própria da fundação universitária, mesmo que não seja necessariamente ilegal, é considerada imoral.

A citada pensadora e militante marxista analisa que as fundações foram objeto de luta contrária, pelos movimentos coletivos a favor da universidade pública e gratuita, que se opuseram à sua implantação na universidade. Sendo construídas enquanto uma organização administrativa e gestora que previa desde a sua origem, que fosse composta por um grupo de executivos bem pagos, para capturar recursos de pesquisa; ou seja, a fundação – através do trabalho desses executivos pagos por fora da universidade – funcionaria como um “banco” de captura de recursos de pesquisa, dos quais a fundação ficaria com uma parte, um percentual – que poderia variar de 5 até 15% do volume destinado para as pesquisas (FONTES, 2020).

Importa ter presente que, as fundações têm exercido um papel para as universidades, de apoio institucional, enquanto instrumentos oportunos, polêmicos e controvertidos, de venda de serviços e consultorias – diante da redução do financiamento federal, que leva a uma paulatina deterioração das instituições, das condições de trabalho, da qualidade das atividades

acadêmicas, e a busca pelos gestores, de meios complementares de financiamento (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018).

Essa questão também foi tratada por Vale (2012), que considerou as fundações de direito privado, como um dos mecanismos de privatização interna pela qual a universidade tem passado. Para a autora, junto ao aumento de cursos de pós-graduação pagos, as fundações se traduzem em formas de privatização que ocorrem por dentro das instituições federais de educação superior e impactam diretamente os servidores docentes, impondo requisições de produtividade que se referem a uma racionalização do trabalho docente, e maior competitividade entre os próprios docentes pelo acesso aos recursos e editais.

Seguindo essa linha de argumentação, Evangelista (2020) ressalta que a atuação das fundações nas universidades públicas, se materializa como uma forma de privatização da universidade, que ocorre por dentro desta. Posto que, a fundação tem a possibilidade de oferecer diversas atividades – inclusive de formação, com tutores e monitores não concursados – chegando a cursos de especialização com docentes contratados diretamente pela fundação, ou seja, através de contratos celebrados por fora da universidade, com docentes não concursados. Além disso, a fundação celebra com frequência, acordos com servidores docentes e empresas, para financiamento de bolsas de mestrado, doutorado, PIBIC, e também financiamento direto com os próprios docentes.

Sob esse prisma, é possível entender que as parcerias público-privadas nas universidades são falseadas como uma forma de inovação na educação superior, visando captar recursos para as pesquisas públicas. Nestes termos, os docentes são incentivados a se tornarem “inovadores”, devendo abandonar o suposto “imobilismo” do serviço público, passando a oferecer no mercado/iniciativa privada, as pesquisas, como forma de captar financiamentos. Tais preceitos convergem com a ideologia neoliberal, conforme analisada em capítulo anterior.

Ensejando nos aproximar um pouco mais sobre as problemáticas referentes às requisições e as formas de reorganização do trabalho docente na universidade, que inserem elementos precários de trabalho, de perda de direitos trabalhistas historicamente conquistados pelas classes trabalhadoras, e estabelecimento de vínculos empregatícios desqualificados, refletimos sobre as formas de contratações precárias, que ocorrem através da modalidade de professor contratado temporário, e terceirizado, cuja previsão está posta atualmente nas instituições públicas.

Mesmo que a terceirização nas universidades, seja utilizada de forma mais recorrente para a contratação de trabalhadores técnico-administrativos, que na maioria das vezes atuam

em atividades-meio, esta pode igualmente ser utilizada para contratação de trabalhadores de atividades-fim, como é o caso do trabalho docente.

Sobre isso, com base em Antunes (2018), analisamos que já com o Projeto de Lei 4.330 (BRASIL, 2004b) – proposto em 2004 e aprovado pela Câmara dos Deputados em 2015–, se consolidava um momento de ataque à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e ao direito do trabalho no Brasil, por meio da liberação da terceirização em todas as atividades das instituições, não distinguindo atividades-meio e atividades-fim.

Sem dúvida, a mais sorrateira manobra política para aprovação e sanção da terceirização irrestrita no serviço público e legitimação do trabalho temporário, viria dois anos depois, com a aprovação do antigo Projeto de Lei nº 4.302/1998 (BRASIL, 1998), que foi “desengavetado” após quase duas décadas, e sancionado através da Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017e)⁹⁰.

Área complexa e polêmica, a terceirização no serviço público é em geral abordada a partir de sua forma aparente, como contemplada nos documentos apenas. Para uma aproximação a essa temática, procuramos analisar as principais mudanças dos níveis de regulamentação dessa relação, buscando bases críticas de desvelamento das dimensões políticas, sociais e ideológicas nela envolvidas, expressas pelo texto legal.

Para tal, trazemos ao debate, a Instrução Normativa nº 5/2017 (BRASIL, 2017d), que dispõe sobre as diretrizes de procedimentos de contratação de serviços de execução indireta na administração pública federal. Desde a entrada em vigor desta Instrução Normativa, em setembro de 2017, houve mudanças significativas nessa área, visto que se normatizou a passividade de terceirização de todos os serviços, excetuando-se as seguintes atividades descritas no Art. 9º:

- I - atividades que envolvam a tomada de decisão ou posicionamento institucional nas áreas de planejamento, coordenação, supervisão e controle;
- II - as atividades consideradas estratégicas para o órgão ou entidade, cuja terceirização possa colocar em risco o controle de processos e de conhecimentos e tecnologias;
- III - as funções relacionadas ao poder de polícia, de regulação, de outorga de serviços públicos e de aplicação de sanção; e
- IV - as atividades inerentes às categorias funcionais abrangidas pelo plano de cargos do órgão ou entidade, salvo expressa disposição legal em contrário ou quando se tratar de cargo extinto, total ou parcialmente, no âmbito do quadro geral de pessoal. (BRASIL, 2017d).

⁹⁰ Importa ter presente que, o Projeto de Lei nº 4.302/1998 (BRASIL, 1998) havia sido aprovado pelo Senado em: dezembro de 2000; estava “engavetado” na Câmara dos Deputados desde 2002; e foi aprovado com apenas três vetos pelo presidente Michel Temer em: março de 2017, transformando-se na Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017e) (SPAGNOL, 2017).

Antes desse conjunto legal – Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017e); Instrução Normativa nº 5/2017 (BRASIL, 2017d) – todo o serviço que tivesse uma atividade-meio, poderia ser terceirizado; enquanto que os serviços considerados de atividade-fim, não poderiam ser terceirizados. Dessa forma, se dissipou a diferenciação existente, até então, sobre atividade-meio e atividade-fim; com uma priorização da forma de prestação do serviço, não importando o cargo, função ou categoria exercida no serviço público. Nestes termos, a Lei nº 13.429/2017 prevê: “O contrato de trabalho temporário pode versar sobre o desenvolvimento de atividades-meio e atividades-fim a serem executadas na empresa tomadora de serviços” (BRASIL, 2017e, Art. 9º, § 3º).

Assim sendo, a terceirização passou a se referir muito mais às atividades que devem ser realizadas, do que às categorias a realizarem determinadas atividades e serem contratadas para tal. Em relação ao trabalho docente na universidade, antes da Instrução Normativa nº 5/2017 (BRASIL, 2017d) o docente não podia ser contratado ou terceirizado, uma vez que esta se refere a uma atividade-fim dentro da instituição. Com as mudanças trazidas pela legislação, o docente pode ser contratado ou terceirizado, desde que a área de trabalho não seja de planejamento, coordenação, supervisão e/ou controle na universidade.

Uma primeira análise sobre a questão nos mostra que o docente lotado em cursos e campi universitários novos, criados a partir da expansão, segundo implantação do REUNI, com salas de aula numerosas, marcados por um ensino diminuto, e cursos aligeirados e massificados, poderão ser facilmente contratados ou terceirizados, por se concentrarem na atividade de ensino, sem a necessária vinculação à pesquisa ou extensão, por exemplo, que encerram elementos de atuação que esbarrariam nos critérios previstos no Art. 9º da Instrução Normativa nº 5/2017 (BRASIL, 2017d), que deva a possibilidade de contratação.

Assim, verificamos que a terceirização se manifesta nas universidades, como uma das características da atual morfologia do trabalho. Sobre essa temática, destacamos que, para a realização de determinadas ações de seleção e análise específicas nas universidades federais, costumam ocorrer contratações de profissionais para atuarem junto à equipe de servidores – através de contrato por prestação de serviço. Além disso, há áreas da universidade, de prestação de serviços de segurança, de limpeza e atendimento administrativo que são ou totalmente terceirizados ou em grande parte. Destarte, apreendemos que este processo se configura em um fator relativo às novas configurações do mundo do trabalho, que concernem à inserção precária no mercado de trabalho, através das subcontratações temporárias e a flexibilização desse mercado, sem direitos reconhecidos, seja relativo à saúde do trabalhador, seja aos direitos trabalhistas.

Raichelis (2018, 2011) destaca que tem crescido as parcerias público-privadas no Estado, adjunto à terceirização da prestação de serviços públicos, que passam a ser prestados por empresas subcontratadas. Assim, segundo a autora, nos aparelhos do Estado das políticas sociais é cada vez mais recorrente a realização de serviços públicos por trabalhadores que não são servidores concursados, mas sim trabalhadores contratados temporariamente, com baixos salários e expostos a inseguranças e riscos; - que não possuem os mesmos direitos que os servidores, criando-se uma hierarquia entre os trabalhadores, chamados de 1ª e de 2ª classe. Todavia, tal diferença tende a se nivelar por baixo e diminuir, visto que com as mudanças advindas da contrarreforma neoliberal, muitos direitos conquistados pelos servidores têm sido usurpados.

Já Antunes (2018) considera a terceirização como um instrumento de estratégia de gestão. Uma vez que, ao realizar os contratos entre empresas, se adquire uma maior flexibilidade das relações de trabalho, por tempo determinado, que beneficia o ritmo produtivo da empresa contratante e desestrutura a classe trabalhadora. A terceirização adentra as mais variadas esferas da produção e serviços – públicos e privados; diferenciando e acentuando para os trabalhadores terceirizados, em comparação com os estáveis, níveis maiores de insegurança, adoecimento, acidentes de trabalho, insalubridade, menores salários, maiores jornadas e intensificação do trabalho. Coadunado a essas medidas, o autor destaca que a terceirização ainda promove uma transferência dos riscos para os trabalhadores, visto que as empresas contratantes se desresponsabilizam dos direitos trabalhistas e cumprimento das legislações.

Ocorre que, dentre as mudanças trabalhistas e perdas de direitos dos trabalhadores, com as mudanças legais, a administração pública pode contratar trabalhadores terceirizados, em vez de investir em concursos públicos para suprimento das necessidades de servidores públicos para atuarem nas políticas públicas.

Os trabalhadores terceirizados ou contratados não detêm os mesmos direitos, salário equiparado, jornada de trabalho, proteção previdenciária e contra acidentes do trabalho equivalentes aos percebidos pelos servidores públicos que trabalham na mesma função ou cargo na administração pública.

Cabe destacar que a aprovação dessas legislações encontrou resistências e protestos pelas representações das classes trabalhadoras, como as centrais sindicais e movimentos sociais diversos. Isto ocorreu, principalmente, em crítica a facilidade de terceirização indiscriminada no serviço público; a extensão da possibilidade de terceirização para as atividades-fim, além das atividades-meio; ao fato das obrigações

trabalhistas serem de responsabilidade apenas da empresa terceirizada; e a representatividade sindical ser do sindicato da empresa contratada. (SPAGNOL, 2017).

No que diz respeito à questão da contratação de docentes nas universidades, vínculo empregatício/contrato, carga horária, e as formas de lotação de acordo com o número de discentes, atividades realizadas, nos cursos e programas institucionais, destacamos o banco de professor-equivalente, que corresponde à somatória dos docentes efetivos e substitutos em exercício nas universidades.

Em relação ao estabelecido na Portaria Normativa Interministerial nº 22/2007 (BRASIL, 2007c), alterada pela Portaria MP/MEC nº 224/2007 (BRASIL, 2007d), destacamos que o banco de professor-equivalente se refere à somatória dos docentes efetivos e substitutos em exercício nas universidades, com pesos, representações e equivalências diferenciadas, dependendo do seu vínculo empregatício/contrato e carga horária ofertada. Assim, essa unidade chamada de professor-equivalente expressa uma pontuação, um quadro quantitativo de docentes que cada universidade pode alcançar – seja promovendo concursos públicos, seja contratando –, conforme prevê o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007c; 2007d).

Dito isto, podemos observar que, quando o quantitativo de professores-equivalentes destinados a uma universidade não é alcançado, gera um saldo que pode ser preenchido, sempre respeitando o peso/parâmetro destinado para cada tipo de vínculo empregatício e carga horária. Nestes parâmetros, equivalem-se: o docente substituto 40 horas e o docente efetivo 40 horas; ambos equivalendo 1 ponto, por exemplo. Enquanto que o docente titular livre dedicação exclusiva equivale a 3,32 da referência de professor-equivalente.

Observamos como essa referência matemática e equivalências, apesar de aparentemente facilitar e proporcionar maior autonomia para as contratações nas universidades, na sua essência, recupera conceitos financeiros e econômicos, das empresas e do mercado privado, pois, impõe um limite de contratações de docentes efetivos e substitutos para as universidades, além de comparar os servidores docentes com números de equivalência, não considerando a defasagem dos cursos ou as particularidades de pesquisa, aulas práticas, teóricas, de campo que alguns cursos requisitam; ainda, não diferenciam docentes efetivos e substitutos em relação à pontuação que lhes atribui, mas sim pela carga horária disponível, não considerando o tempo de dedicação, investimento e estudo que cada categoria pode agregar à universidade, pelo seu tempo na instituição.

Dessa forma, observamos que a criação de um conjunto legal que direcione a universidade a seguir os preceitos de precarização da educação superior têm um objetivo claro: a manutenção da ordem burguesa. Nesse sentido, emprega-se todo o esforço para que a intensificação do trabalho docente seja naturalizada e apreendida como parte constituinte do trabalho nessa área, de forma quantitativa, e apreensão do produtivismo do trabalho.

Em relação ao conjunto de legislações, observamos a demarcação de tendências de um processo em que o Estado vem, paulatinamente, legalizando formas de precarização da educação superior pública e mercadorização da ciência, colocando-as a serviço dos interesses do capital, com o objetivo de abrir as fronteiras para a disputa da formação universitária – não apenas ideologicamente, mas material e economicamente.

Uma abordagem histórica da questão revelada por Iamamoto (apud VAZ), já em 1999, apontava para a necessidade de que se atentasse para as alterações que vinham sendo empreendidas na educação superior, como um todo:

[...] É um pacote: cursos sequenciais, mestrados profissionalizantes, ensino à distância, autonomia financeira das instituições públicas, incentivo à privadas, demissão dos servidores públicos e redução de seus direitos [...].
 [...] o que está em jogo é o papel da Universidade – Ela tem uma função que não é preparar para o mercado de trabalho apenas. Tem uma função de criação de conhecimento. [...] Corre-se o risco das universidades virarem formadores de recursos humanos para o mercado. O que foge inteiramente aos seus fins. Com isso, a universidade passa a privilegiar a razão instrumental e não a razão crítica. A produção de conhecimento fica subordinada às demandas do mercado de trabalho, criando uma dicotomia entre pensar e saber. [...]. (IAMAMOTO, 1999 apud VAZ, 1999).

Sem dúvida, torna-se claro observar como as ações são interligadas e associadas ao mesmo interesse. Ao nos debruçarmos sobre a análise de Sguissardi e Silva Junior (2013), estes nos informam que, a partir de 2001, o financiamento de pesquisa passou a seguir novos critérios, orientados do Banco Central, que ditava o direcionamento da política econômica e industrial, obtendo prioridade as áreas do conhecimento que convergiam com essas políticas e interesses monetários e financeiros. Trilhando este percurso, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) passou a celebrar editais e convênios que incentivassem pesquisas que corroborassem para o aumento da produtividade do capital e da competitividade econômica do Brasil; ao mesmo tempo em que o MEC conduzia o processo de expansão da educação superior, através da certificação em massa, como o REUNI e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Sob este prisma, é possível compreender o quanto as agências e órgãos de fomento se encontram em disputa, no cerne da correlação de forças das

classes sociais fundamentais em luta, cuja materialidade se expressa nas concepções voltadas para o mercado.

Cabe destacar que neste mesmo período, em 2001, foi apresentado o projeto de Lei de Inovação Tecnológica, que empreendia esforços para inserir a inovação junto à ciência e tecnologia, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, visando acelerar a produção de conhecimento, de forma que este pudesse ser aplicado e utilizado em atividades comerciais, serviços e produtos direcionados ao mercado e ao interesse das empresas. “O conceito de ‘inovação’, portanto, refere-se ao uso adequado da tecnologia, à capacidade de transformar recursos técnicos em riquezas econômicas e benefícios sociais. A acumulação do conhecimento não seria mais a prioridade, mas, sim, a inovação [...]” (OLIVEIRA, 2002, p. 76). Em outras palavras, podemos dizer que o objetivo da inovação é a adoção de novas tecnologias e aplicação em produtos ou serviços, e não a geração de ciência, conhecimento e tecnologia.

A questão diz respeito, portanto, ao entendimento da inovação enquanto um meio de aplicabilidade direta da ciência, transformada em tecnologia; e uma forma mais eficaz e flexível para que “[...] os pesquisadores das instituições federais possam participar de projeto do setor privado ou até mesmo abrir suas próprias empresas de base tecnológica (as EBTs) sem perder a vinculação com a universidade.” (OLIVEIRA, 2002, p. 75).

O objetivo, desde 2001, sempre foi muito claro e nítido, de privilegiação do mercado e do setor privado, utilizando a infraestrutura física e os trabalhadores do serviço público, para produção de ciência e tecnologia com aplicabilidade no mercado, através da inovação: “Com isso, as empresas ganham o direito de utilizar laboratórios federais, mediante contrato, e o governo pode implementar mecanismos legais para o financiamento de projetos de pesquisa no setor privado [...]” (OLIVEIRA, 2002, p. 76).

Nestes termos, a defesa do público e da produção do conhecimento para atendimento das reais necessidades das populações locais e do desenvolvimento social, é interpretado como uma ameaça ou questão a se vencer, para que as universidades abram as fronteiras à incorporação empresarial e mercadorização da ciência e da pesquisa:

Uma das barreiras que o projeto pretende vencer, segundo o governo, é a da cultura, vigente na universidade pública, contrária à incorporação do espírito comercial, o que pode dificultar o elo entre pesquisa e produção. No entanto, a nova ênfase sobre o setor privado como propulsor da inovação não deve causar medo no meio acadêmico, porque, na perspectiva do MCT, os papéis destes atores não são excludentes: à universidade cabe formar ponte entre os laboratórios e as prateleiras. [...] (OLIVEIRA, 2002, p. 76).

Esta mudança ensejava incentivar o setor privado a investir e financiar a área de pesquisa e desenvolvimento científico, objetivando diminuir a contribuição estatal e principalmente fomentar a participação privada. Para tal, seria necessário a construção legal de um arcabouço jurídico que flexibilizasse e agilizasse estes trâmites. Dessa forma, poderiam ser realizados acordos, parcerias e convênios de forma mais célere. Vimos isso ser concretizado através da aprovação da Lei nº 13.243/2016 (BRASIL, 2016c) (Quadro 2).

Problematizamos que nem todas as áreas de pesquisa são apreciadas pelos convênios e incentivos da iniciativa privada, uma vez que, a prioridade é para a pesquisa aplicada, que obedeça aos princípios de produtividade empresarial e industrial. Por isso, mesmo que as pesquisas tenham relevância social, se não correspondem a esse direcionamento estabelecido pelo mercado, são descartadas.

Também cabe contestar até que ponto a transformação da ciência e tecnologia, em inovação, pode ser considerada um processo imediato ou previsível. Posto que, a produção de ciência, requer tempo e muita pesquisa. Além desses pontos, a autonomia universitária é fundamental nesse processo, pois, se atrelada a uma obrigatoriedade mercadológica e de produção quantitativa de produção, não se pode oferecer ganhos sociais e pesquisas relevantes, desprendidos de interesses particularistas, para os problemas de saúde, educação, ciências ambientais, economia, política, produção vegetal e animal, e diversas outras áreas.

Especialmente no que se refere às políticas de ciência e tecnologia, deve-se rejeitar os projetos que visam à destituição da universidade pública, como locus de produção do conhecimento socialmente relevante, assim como as propostas que buscam a fragmentação das atividades universitárias de pesquisa, até mesmo com o apoio financeiro do poder público (OLIVEIRA, 2002, p. 82).

Em sequência, o papel exercido pelas universidades, consiste em prestar serviços para corporações, que não investem em recursos humanos ou laboratórios; e ainda contam com recursos públicos, de instâncias, como: o CNPq, a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Para Leher (2015), isso leva ao surgimento de um “[...] novo *ethos* acadêmico: o do professor-empregador, em que a universidade é uma peça na engrenagem do capital. [...]”.

March (2012) também salienta alguns desses elementos como responsáveis por impactos na educação superior, consolidando uma lógica subordinada de ampliação precarizada e aligeirada, que se associa de forma integral a uma política econômica “[...] marcada pela especialização retrógrada, pela reprimarização das exportações e pela desindustrialização.” (p. 69). Para a autora, o conjunto que envolve o subfinanciamento da educação superior, com estabelecimento de avaliação da pesquisa e da pós-graduação pelas

agências financiadoras externas, aliado a expansão segundo implementação do REUNI, tem contribuído para a consolidação da lógica heteronômica e privada das universidades à lógica do mercado, por meio da dupla interferência do Estado e do mercado.

O subfinanciamento crônico das duas últimas décadas, associado aos instrumentos heteronômicos na área de pesquisa e de pós-graduação das universidades públicas, via organismos de avaliação e fomento externos e, mais recentemente, o REUNI resultam em um enorme impacto no ethos acadêmico (MARCH, 2012, p. 69).

Sobre isso, consideramos que o período de expansão da educação superior, através do REUNI certamente foi o marco que permitiu a exacerbação e consolidação da trajetória desse projeto da educação voltado para o mercado, que já estava em curso, e permitiu que esses traços se tornassem mais tangíveis e visíveis.

Segundo Sguissardi e Silva Junior (2013), a expansão da educação superior, através do REUNI, inseriu o Brasil na nova ordem mundial, como país moderno e competitivo, com a oferta de projetos, tecnologias e recursos humanos formados para o mercado nacional, desenvolvidos nas universidades. Nestes termos, as universidades se inserem em uma regularidade própria do mercado, de produção em larga escala do setor privado, que deve atender às exigências do capital, em um contexto de ordem global do capital, que ocorreu sobretudo pela certificação em massa, visando formar um “novo trabalhador”. Para tanto, duas agências/fundações de grande importância, protagonizaram esse reordenamento e reorganização – CAPES e CNPq –, com um trabalho de orientação e direcionamento da pesquisa e “[...] produção do conhecimento para a valorização do capital, priorizando projetos de inovação para o desenvolvimento de novas tecnologias que agregassem valor aos produtos e processos e beneficiassem desta maneira os interesses econômicos privados” (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2013, p. 128).

Destacadamente, ressaltamos que além do REUNI ter previsto uma expansão da educação superior federal dissociada do tripé ensino, pesquisa e extensão, privilegiando o ensino desqualificado e aligeirado; no mesmo sentido e direcionamento, o CNPq não prevê avaliação com pontuação para a área de extensão universitária, desprezando esse espaço de produção do conhecimento e interação direta através de projetos de intervenção para atendimento das reais necessidades das populações locais e do desenvolvimento social. Agregando questionamentos a esse debate, problematizamos que além de desprezar as ações de extensão, o CNPq direciona a pesquisa para o fomento da valorização do capital, e para que as universidades abram os caminhos à incorporação empresarial e à mercadorização da ciência. Nessa linha de raciocínio crítico, problematizamos o quanto as agências e órgãos de

fomento se estabelecem como instâncias atravessadas pela correlação de forças de classes, em disputa e luta, que visam o tendimento do capital.

Levando em consideração essa dinâmica, Vale (2019) ressalta com assombro a falta de entendimento das agências de fomento sobre a universidade e a extensão; assim como, da importância e não compreensão sobre essa relação, visto que, é na extensão que se tem a maior probabilidade de interagir e atuar junto ao entorno, o campo, e a comunidade local.

Nesse sentido, analisamos que a ideologia e a racionalidade de trabalho produzidas a partir das legislações que regulamentam os projetos, ações e programas nas universidades públicas federais, entendidas muitas vezes, como determinações legais instituídas por governos temporais e pelos projetos e programas das agências/fundações de fomento; na sua essência, servem e se referem a empreendimentos políticos que são produzidos visando servir aos interesses das classes dominantes, que possuem um projeto para as universidades, de subserviência ao capital, desde o ensino até a gestão, passando pelo controle do trabalho docente em parâmetros cada vez mais intensificados e flexibilizados.

No item a seguir analisamos algumas requisições ao trabalho docente, que são pautadas em um produtivismo acadêmico, vigente sobretudo na pesquisa e na pós-graduação, que determina parâmetros cada vez mais competitivos entre os pares, estabelecidos sobre critérios internacionais de publicação de artigos científicos e materializados pelas avaliações dos órgãos de fomento nacionais, que pontuam pelo cumprimento de requisições impostas. Analisamos, além disso, de que forma essa dinâmica de trabalho impacta o trabalho docente, causando intensificação, e sendo legitimada de forma consensual, por meio de um processo ideológico que “captura a subjetividade” do trabalhador, levando-o a empreender suas ações seguindo a lógica produtivista imposta à universidade pelo capital; uma vez que, em última instância, são os interesses do mercado e do setor privado que são atendidos.

5.2 Produtivismo acadêmico e a reorganização do trabalho docente na universidade

O movimento de contrarreforma do Estado, na fase neoliberal do capitalismo, se materializa através da retirada da autonomia da universidade e indução a sua vinculação progressiva com o mercado e a lógica empresarial. Como consequência, o trabalho docente sofre sucessivas reorganizações, tornando-se cada vez mais um trabalho intensificado, quantificado, controlado, avaliado e orientado pelo produtivismo acadêmico, viável devido às

condições precárias em que as universidades são subjugadas, sem recursos suficientes para sua manutenção e investimentos em projetos de pesquisa e desenvolvimento da ciência de forma autônoma e descompromissada com os interesses econômicos externos.

Busca-se aqui avançar na problematização de quanto fetichizado se torna esse processo de quantificação do trabalho docente, em um movimento de produção de “cifras”, aumento numérico de artigos e *papers*, sem se preocupar com seu significado e conteúdo qualitativo, ou tampouco com a contribuição social das pesquisas desenvolvidas. Devemos ressaltar que essa crescente exigência de produtivismo, cumprimento de metas e produção em massa de artigos científicos e *papers* em revistas com notas elevadas, se apresentam como alguns dos elementos de organização e avaliação dos cursos nas universidades.

Na realidade nós temos que discutir uma verdadeira ideologia da avaliação [...]. Ela depende desse constante impulso da racionalidade contábil que, não sem força persuasiva, assimila toda ação humana a uma ação técnica mensurável por seus efeitos, graças a indicadores quantitativos. A analogia com a produção das empresas é, além disso, frequentemente utilizada como argumento. Assim, pretende-se calcular o “produto”, ou melhor, o “valor agregado” de um estabelecimento escolar, exatamente como se calcula a receita de negócios ou o valor agregado de uma empresa ou de uma sucursal de grupo. Na ausência de preço de mercado, trata-se, em suma, de fabricar um substituto. (LAVAL, 2004, p. 214).

Visualizamos que essa ideologia da avaliação, de racionalidade e força persuasiva, descrita por Laval, na universidade se materializa através de um processo ideológico de intensificação do trabalho, que se realiza também por meio de um movimento de “captura da subjetividade” do servidor docente para que este empreenda suas ações laborais seguindo a lógica produtivista. Sobre isso, podemos inquirir até que ponto esse movimento se configura em um processo dialético, em que ao mesmo tempo que reproduz porque é vigente, também reforça essa vigência.

Conforme discutimos anteriormente, com base em Dal Rosso (2008), no subitem 2.3 dessa tese, a intensidade do trabalho no capitalismo contemporâneo se especifica, sobretudo, pela ânsia por melhores resultados, sejam estes quantitativos ou qualitativos. Nestes termos, o trabalho passa a ser avaliado pelo número resultante, cada vez mais elevado.

De nossa parte, acrescentamos que essa ideologia da avaliação, baseada em uma racionalidade contábil e indicadores de resultados maiores, tem sido imposta externamente às universidades, visando o aumento da produção acadêmica. Não obstante, também é introjetada e implementada pela gestão e pelos servidores docentes, enquanto um conformismo de ideologia produtiva e empreendedora, ocasionando o processo de intensificação do trabalho docente.

Ao olharmos mais criticamente para essa ideologia produtiva e empreendedora na educação superior, podemos apreender e descortinar sua relação intrínseca com a precarização da educação superior e a subordinação da universidade pública às exigências do capital, através da contrarreforma universitária, e que incide sobre a ciência e a inovação tecnológica, transformando-as em serviços comercializáveis.

Pois bem que se tem, aqui, uma formulação crítica de um tipo de organização e regulação, que se constrói na universidade a partir de modelos empresariais, de gestão do trabalho docente pautado em parâmetros advindos do setor privado. Alguns dos elementos de organização do trabalho docente, que já vimos anteriormente, e seguem esses modelos e parâmetros são: processo de responsabilização; diversificação e diferenciação salarial em função da produtividade; construção de metas que são elaboradas externamente à universidade, determinando uma função ao docente, de executor final/terminal das ações; execução do movimento de aceleração e aligeiramento do tempo de formação discente, entre outros (LAMOSA, 2019).

Ocorre que, a lógica da produtividade acadêmica e da produção crescente de pesquisas, estudos e artigos, tende a invadir a “mente” e “moldar” o comportamento dos sujeitos subjugados a ela, que passam a responder aos interesses e as determinações do capital. Contudo, base destacar que esse movimento não é absoluto, tampouco definitivo.

Este movimento reflete a relação de poder das classes dominantes em relação às classes trabalhadoras – independente das categorias profissionais – que tendem a ser moldados de acordo com o que se determina a cada crise do capital, tornando os trabalhadores cada vez mais flexíveis, sob os postulados da intensificação do trabalho. Dito isto, avaliamos que em última instância, o objetivo permanece sendo a subordinação e o controle do trabalho sob o capital.

Essa prática de trabalho tende a adequar os docentes sob a lógica e ideologia do mercado, a fim de que uma parcela destes ocupem um lugar de destaque frente aos seus iguais, perpetuando a lógica produtivista. Esse processo meritocrático, se caracteriza pela seleção de alguns docentes pesquisadores, que são forjados ideologicamente nesse sistema, tornando-se “porta-vozes” do capital diante dos seus iguais; com isso, se produz desiguais a partir da categoria profissional. Ressaltamos que a lógica meritocrática se agudiza e se torna meio de realização do trabalho docente, como parte constituinte deste.

Nesse processo, é incorporado um conjunto de medidas que visam melhorar o desempenho das universidades, incluindo a produtividade dos servidores docentes. Assim

sendo, a ideia de racionalização da educação superior visa, também, garantir que os servidores docentes produzam mais em um menor tempo.

O discurso hegemônico das classes dominantes formam o consenso na educação superior, sobre uma racionalidade gerencial, que passa a ser inquestionável, visto que em sua aparência, o objetivo é a melhora da qualidade da educação, em padrões internacionais de ensino. Essa regulação molda novas relações sociais na educação superior, além de novas formas de controle e gestão do trabalho, moldando as ações e percepções sobre o trabalho docente.

As condições de instalação das práticas avaliativas – em escala nacional, tecnicamente sofisticadas, dentre outras características – têm imputado às mesmas uma legitimidade, de modo que cada vez mais vêm sendo visualizadas como o melhor procedimento para se conhecer a situação do sistema educativo e melhorar sua qualidade, não raro, como o único meio possível. Institucionaliza-se, [...] o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada, em uma conjuntura dada. Ordena, formula um sentido, exclui os sentidos divergentes e molda o mundo, um mundo que passa a não ter sentido fora dessas categorias [...] (MANCEBO; SANTOS, 2002, p. 69).

Todo esse processo de formular um sentido de legitimidade para o sistema educativo, conforme analisado acima pelos autores, Mancebo e Santos, se refere a um movimento que visa produzir consenso, para manter a hegemonia das classes dominantes sobre a forma de produção de conhecimentos, conteúdos e métodos na educação superior, tendo em vista viabilizar e ensejar a contínua subordinação das “mentes” e a expansão do mercado no interior das universidades federais. Para isso, são empreendidas mudanças no trabalho docente, que visam atender ao capital, através da formação de consenso, do desenvolvimento de estratégias de convencimento e de hegemonia, e da incorporação de reformulações do projeto educativo do capital nas universidades.

Em relação ao nexo entre a construção de estratégias de convencimento e formação de consenso na universidade, no que tange às novas representações sobre a ciência, a tecnologia e o universo simbólico-cultural acadêmico, assim como sobre as novas formas de regulação social e de controle; cabe destacar que, estas são dissimuladas em dispositivos normatizadores, disciplinadores e reguladores, de caráter aparentemente administrativo-normativo. Contudo, as mudanças na educação superior transcendem esses instrumentos administrativos, se remetendo à mudanças na cultura institucional, e na produção de novas subjetividades. Dessa forma, as alterações se referem a aceitação e adesão às novas regras e conceitos, conformando novos comportamentos na universidade (MANCEBO, 1997).

Concordamos com a perspectiva analítica de Sguissardi e Silva Junior (2018) sobre as novas práticas e formas de reorganização do trabalho docente que têm se tornado pragmáticas, circunscritas ao domínio da utilidade e superficialidade extensiva, com discussões centradas no “como fazer”, que não aprofundam ou problematizam a função social dos órgãos de fomento, como a CAPES; tampouco criticam o produtivismo acadêmico, sob o qual a universidade é submetida. Já em relação aos servidores docentes, se tende à formação de um consenso coletivo que impõe práticas produtivistas ao trabalho, que são internalizadas e reproduzidas, mas não sem questionamentos e embates, visto que o espaço da universidade é contraditório e atravessado pela luta de classes. Contudo, reconhecemos que o produtivismo acadêmico se caracteriza por ser além de instrumental, também ideológico, estando internalizado e consolidado consensualmente nas universidades.

Nesse contexto, a ideologia do produtivismo acadêmico, assim como a dinâmica avaliativa e a hegemonia se direcionam ao projeto educativo do capital nas universidades, que tende à formação de um consenso coletivo que impõe práticas produtivistas ao trabalho, à favor da projeto burguês de sociabilidade.

Nesse processo, se racionaliza mais e problematiza menos, ou seja, mesmo que se reconheça a existência do produtivismo acadêmico e da intensificação do trabalho docente gerada por esta dinâmica, pouco se critica, rechaça ou opõe. Contudo, cabe destacar que há movimentos de resistência e luta dentro da universidade, através dos sindicatos; e também fora, pelos movimentos sociais, estudantis, entre outros. A universidade é uma instância atravessada pelas disputas de classes, e não desconsideramos isso. Mas, reconhecemos que há um movimento de internalização e estabelecimento de consensos, que converte a interpretação em uma prática pragmática e técnica, de execução e racionalização na universidade.

Consideramos que essa estratégia adotada, pode se consolidar enquanto um mecanismo de defesa, para lidar com as adversidades e requisições impostas ao trabalho docente na universidade. Sobre isso, nos baseamos nas análises de Freire (1987), que nos esclarece que nesse processo: “[...] O fato existe, mas tanto ele quanto o que dele talvez resulte lhe podem ser adversos. Daí que seja necessário, numa indiscutível “racionalização”, não propriamente negá-lo, mas vê-lo de forma diferente. A “racionalização”, como mecanismo de defesa, termina por identificar-se com o subjetivismo. [...]” (p. 25).

Daí a importância da reflexão, diálogo e desconstrução de discursos preestabelecidos, práticas de trabalho docente pragmáticas, circunscritas ao domínio da utilidade e superficialidade extensiva que muitas vezes se ocultam atrás de discursos científicos, mas que

não raras vezes têm pouco de científico, pois, se tratam, sobretudo, de uma estrutura narrativa; que carregam as evidências e argumentos consensuais, que expressam interesses das classes dominantes. Em outras palavras, é possível entender que, como forma de justificativa das ações de controle e reorganização do trabalho docente, os argumentos são baseados em evidências técnicas e estatísticas, retirando do debate outros argumentos que se referem a uma universidade mais democrática e igualitária. Contudo, não perdemos de vista que determinadas evidências e argumentos estão ancorados sobre determinados consensos construídos, que na sociedade burguesa respondem aos interesses das classes dominantes.

[...] o professor pesquisador, inconscientemente na maioria das vezes, internaliza como natural toda a intensificação e precarização de seu trabalho e as consequências para sua vida. O *produtivismo acadêmico*, como ideologia, produzido pela burocracia da Capes e do CNPq, com base nas precárias condições objetivas dos programas, é naturalizado e reproduzido em todos os espaços institucionais, onde atua o professor pesquisador. Este tende a cair no artil, dele dificilmente podendo escapar (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018, p. 235, grifo dos autores).

Não podemos nos olvidar que, no processo de precarização da educação superior, o produtivismo acadêmico se caracteriza como importante consequência da contrarreforma do Estado, que se manifesta nas universidades públicas, calcada e estabelecida na burocracia, como instrumento fundamental para implementar as mudanças necessárias que garantam a mundialização do capital (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018).

Em relação a esse campo, como vimos anteriormente com a autora Chauí (2003), a contrarreforma do Estado constituiu uma “universidade operacional”, transformando a universidade em uma organização social, cuja instrumentalidade se pauta na gestão, planejamento, produtividade, flexibilidade, previsão, êxito e controle. Neste tipo de universidade, a pesquisa se afasta do seu sentido de produção de conhecimento, passando a ser focalizada apenas na intervenção imediata e eficaz, sob avaliação produtivista, em termos de custo-benefício, com a ciência a serviço do capital.

Segundo a autora, com o advento da contrarreforma do Estado (sob o governo FHC), a educação passa ser designada como setor de serviços não exclusivos do Estado, deixando de ser considerada um direito, para ser um serviço privado, ou seja, além de não ser mais direito, a educação passaria a ser um serviço privatizado e privado; uma universidade enquanto organização social, uma “universidade operacional” (CHAUI, 2003).

Quanto a isso, cabe ser apreciado que a universidade, enquanto organização social prestadora de serviços, tem a marca de flexibilidade, devendo se adaptar às mudanças ocasionais, prevendo que estas podem ocorrer; e estando pautada na instabilidade dos meios e objetivos, que têm como foco, a eficácia e os ganhos de maior produtividade (CHAUI, 2003).

Importante componente também são os contratos de gestão e as várias organizações internas, que dividem e pulverizam os docentes, pesquisadores e discentes. Com um trabalho cada vez mais pautado sobre elementos quantificáveis, como: quantidade de horas/aula, diminuto tempo de formação na pós-graduação, elevada quantidade de publicações, participação em eventos acadêmicos e comissões, e elaboração de relatórios, entre outros. Para dar conta da complexidade desta, nos permitimos a uma citação longa da autora:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (*Le naufrage de l'université*), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas/aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Nela, a docência é entendida como transmissão rápida de conhecimentos, consignados em manuais de fácil leitura para os estudantes, de preferência ricos em ilustrações e com duplicata em CD-ROM. O recrutamento de professores é feito sem levar em consideração se dominam ou não o campo de conhecimentos de sua disciplina e as relações entre ela e outras afins – o professor é contratado ou por ser um pesquisador promissor que se dedica a algo muito especializado, ou porque, não tendo vocação para pesquisa, aceita ser escorchado e arrojado por contratos de trabalho temporários e precários – ou melhor, “flexíveis” (CHAUI, 2003, p. 7).

Essa tendência de “universidade operacional”, que estabelece como princípios aqueles oriundos do setor privado –, como: eficácia, controle, êxito, competitividade, flexibilidade – impõe ao trabalho docente, a busca por habilidades que se referem a capacidade de transmissão de conhecimentos, obediência aos objetivos de adiestramento dos discentes para o mercado, ou vocação para a pesquisa e produção acadêmica, cada vez mais especializada e produtivista.

Chauí nos esclarece que a pesquisa na universidade transformada em organização social prestadora de serviços, “[...] não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não

há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação. [...]” (2003, p. 7).

Nesse sentido, a ciência manipula objetos, que ela mesma construiu e se torna uma força produtiva inserida na dinâmica e lógica do capital, devendo prestar contas aos financiamentos, e exigências deste.

Muda-se, portanto, o objetivo da pesquisa, pois, esta passa a ser realizada como uma técnica com finalidades particulares, visando vencer a competição com seus pares, tendo a necessidade, para tanto, do domínio de instrumentos eficazes e que permitam o êxito; sem espaço para a reflexão e crítica, mas, pautada por uma fragmentação e um controle estratégicos.

Sob estes termos, a avaliação da pesquisa, segue parâmetros de intervenção e controle, próprios da sua construção, devendo ser considerados o custo-benefício e a produtividade alcançada, a partir de critérios como: em quanto tempo, qual foi o custo dispendido, quanto foi realizado/produzido por esse valor no tempo decorrido (CHAUI, 2004).

Nesse quadro, a avaliação na universidade, principalmente na pós-graduação, se estabelece na qualidade e na excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na área empresarial e acadêmica, conforme previsto no IV Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010 (BRASIL, 2004c).

O IV PNPG 2005-2010 (BRASIL, 2004c) previu que os índices avaliativos da pós-graduação se pautassem sobre a produtividade dos orientadores e a participação discente na produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa, considerando o impacto na inovação tecnológica e competitividade. Não obstante, observa-se uma valorização da realização do doutorado, sem o mestrado como pré-requisito ou critério antecessor; e um incentivo à interação da pós-graduação com o setor empresarial, principalmente no que concerne à especialização de trabalhadores, através de cursos de pós-graduação (mestrado).

Avaliando esses critérios avaliativos estabelecidos, recorreremos novamente a Chauí (2003), que nos esclarece que a universidade, por estar sob um ataque das suas bases fundamentais, sendo considerada um serviço não exclusivo do Estado, e prestadora de serviços, definha em um estado de privatização interna, devendo responder às exigências impostas pelo mercado e seus financiadores.

É evidente que a avaliação desse trabalho só pode ser feita em termos compreensíveis para uma organização, isto é, em termos de custo-benefício, pautada pela idéia de produtividade, que avalia em quanto tempo, com que custo e quanto foi produzido. Reduzida a uma organização, a universidade abandona a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva. Mas por que ela o faz? Porque

está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Isso significa que a universidade pública produz um conhecimento destinado à apropriação privada (CHAUI, 2003, p. 8).

Estas ponderações equivalem dizer que a universidade produz conhecimento que objetiva o aumento de informações que sejam úteis ao mercado financeiro, estando pautada sob esta lógica. Perde-se com isso, o compromisso com a vida e com os direitos; e a autonomia universitária é desmantelada. A autora cita alguns exemplos dessa perda de autonomia, como a vinculação das pesquisas nas universidades latino-americanas aos centros de pesquisa dos países centrais, que detêm hegemonia econômica e militar, como condição para que possam receber financiamento e reconhecimento acadêmico internacional. Outra forma como essa perda de autonomia (heteronomia) se manifesta é através do crescimento da terceirização, privatização, e massificação (CHAUI, 2003).

Nesse contexto adverso, a “universidade operacional” se volta para si mesma, e há perda da autonomia universitária. Sob esse modelo, a formação perde seu sentido, pois, a lógica flexível impõe uma fragmentação e especialização das áreas, com uma busca por mais informação crescente que segue a lógica do produtivismo acadêmico, e que caracteriza o conhecimento como sinônimo de educação permanente ou continuada, além de associá-lo à velocidade do menor tempo e aplicabilidade tecnológica. (CHAUI, 2003).

Por este aspecto, Chaui (2003) problematiza até que ponto, o número grande de publicações de artigos contribuiu para mudanças na definição de uma ciência, a partir das descobertas científicas apresentadas. Isto, pois, a quantidade de publicações elevadas pode significar pouca qualidade e inovação, visto que, para ascensão na carreira docente, por exemplo, é necessário um quantitativo grande de publicações e participação em eventos científicos e acadêmicos. Considerando esses critérios de avaliação da produção acadêmica, – junto a quesitos de avaliação de eficácia da pesquisa e competitividade entre os pares, com publicação em revistas (periódicos científicos) definidos por *rankings* científicos, – os docentes cada vez mais se veem em uma dinâmica de trabalho que acarreta prejuízos a sua autonomia, e provoca um processo de intensificação do trabalho, ambos balizados por um consenso do produtivismo acadêmico reinante na universidade.

Considerando o até aqui exposto, problematizamos a importância que adquire cada vez mais, a racionalidade de mercado e seu *modus operandi* em matéria de gestão e controle do trabalho na universidade, enquanto uma governança tecnocrática, pensada como uma forma ideal – pressupostamente mais eficiente para gerir o trabalho e sua quantificação; e os

problemas de qualquer ordem, e não apenas os problemas econômicos de mercado. Nestes termos, essa ideologia do mercado é transportada para todas dimensões da vida social, estando entre elas, a universidade. Essa dinâmica de reorganização do trabalho docente acarreta prejuízos no que concerne a autonomia dos docentes sobre seu trabalho, e no que se refere à tomada de decisões sobre a forma de exercer e produzir o trabalho e no uso dos recursos que têm necessidade para desempenho das suas funções.

Sguissardi e Silva Junior (2018) avaliam que a gestão na universidade aparece como desvinculada da esfera política e pautada apenas sobre aspectos técnicos, se burocratizando sobre esses parâmetros. Esse movimento de burocratização corrobora com a internalização desses valores pelos servidores docentes, em um processo de formação de consenso; e reforça a construção ideológica do produtivismo acadêmico, que por sua vez, gera uma competição entre os docentes. Nas palavras dos autores, portanto: “[...] a ideologia do *produtivismo acadêmico* já se enraizou na instituição e no professor pesquisador.” (p. 241, grifo dos autores).

Em outra obra, Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva (2010), enfatizam que há uma geração de doutores formados sob um perfil de “[...] professor-pesquisador ‘produtor de resultados’, de estudos e pesquisas, efêmeros – a ele interessa sua posição dentro da área de investigação, que é medida de forma quantitativa. (p. 15).

Para Oliveira (2011), a busca pela produtividade entre os docentes encerra aspectos mais simbólicos, do que materiais; o que incentiva a concorrência e a premiação, que se expressa pelo reconhecimento de qualificação e competência entre os pares. Nesse processo, é como se a empregabilidade do docente dependesse e fosse mais valorizada, enquanto mercadoria, quanto maior sua qualificação e produção apresentada. O autor nos mostra quanto esse movimento acarreta uma despolitização do trabalho docente; e, em contraposição, consolida um “[...] processo de proletarização ‘eternizada’ [...]” (p. 44). Uma vez que, a disputa por agregação meritocrática impõe ao trabalhador, um papel de “[...] ‘insumo’ a serviço das propostas reificantes da escola ‘flexível’ [...]” (p. 44). Nas palavras do autor, nesse movimento:

[...] a cooptação do trabalhador docente ganhou um significado mais simbólico que material. É válido notar como o desempenho se dinamizou a partir dessa iniciativa. Primeiramente, ao apregoar-se que apenas os mais “produtivos” teriam acesso aos prêmios, a busca pelo desempenho já estaria configurada. Essa situação pressupõe que os professores com maiores “qualificações” ou dotados de maior “capital humano” seriam os principais elegíveis. Essa política reforçou este modelo de professor que é valorizado pelos receituários das políticas educacionais neoconservadoras, o que, em uma cadeia de relações, encerrou em uma generalização do novo tipo de homem que “competiria” ocupar o espaço escolar.

Além disso, estipulando-se determinados prêmios como meta, o trabalhador em seu percurso particularista foi estimulado a se afastar – ou a manter-se afastado – de outras lutas, como as sindicais e de movimentos sociais, por exemplo. Em segundo lugar, o caráter do desempenho está incrustado, também, na própria tipologia dos prêmios, geralmente conectados com o aquecimento do próprio ciclo de produtividade. Ou seja, o ganho de prêmios se transformou em meios para que o trabalhador docente pudesse encarar o ciclo com mais oportunidades de “empregabilidade”, deter mais “competências” e, com isso, fortalecer-se como mercadoria. (OLIVEIRA, 2011, p. 44).

No que se refere ao processo de formação de consenso na educação superior federal, recorremos a Mancebo e Santos (2002), que descrevem de que forma as avaliações do trabalho docente, baseadas na competência, corroboram para a produção de segmentações e cisões – entre pares, instituições, movimentos, organizações sociais e sindicais, entre outros –, desqualificando e segregando, para que o discurso hegemônico sobressaia. Daí resulta a convergência de um movimento de desqualificação do debate e dos interlocutores que se opõem a esse projeto hegemônico de educação mercantilizada.

Esse movimento de consolidação do projeto de educação superior mercantilizada inserem mudanças ligadas ao mundo do trabalho, em razão da reestruturação produtiva e da reconversão laboral docente, para atendimento dos interesses e demandas do mercado. Sendo, portanto, imprescindível para a sociabilidade capitalista, que haja um recrudescimento da exploração da força de trabalho docente das universidades; para que, através da ciência, tecnologia e inovação científica, haja produção de valor e consequente lucro das empresas e demais setores privados, através da produção de pesquisas pelas universidades.

Como premissa de uma discussão crítica sobre essa temática, assumo o ponto de vista de Sguissardi e Silva Junior (2013), de que uma das formas em que ocorre a privatização nas universidades públicas, é através de uma prática universitária pautada no produtivismo acadêmico, com a adoção de um controle e de uma avaliação do trabalho docente baseados em critérios econômicos, e quantitativos de mercado.

Contudo, a inovação do estudo dos autores que nos interessa ressaltar, é a afirmação de que não é necessariamente o mercado, que se insere nas universidades; ou apenas dessa forma que ocorre a sua privatização em seu interior. Na análise dos autores, a privatização das universidades federais se entrelaça com um processo de utilização dos fundos públicos em benefício dos interesses privados. Uma vez que, a produção científica e a pesquisa desenvolvida na maior parte das áreas do conhecimento das universidades, não contam com investimentos financeiros privados, mas sim, com recursos cada vez mais diminutos provenientes dos fundos públicos, que sustentam as pesquisas avançadas nas principais universidades.

Coadunado a isso, cabe mais uma vez destacar nesse processo, o movimento de privatização nas universidades públicas, através de uma prática universitária de introdução de uma competição entre os docentes, em um movimento que se assenta em uma ideologia competitiva de empresa; redução de recursos destinados às ações universitárias, centradas no tripé do ensino, pesquisa e extensão; e uma submissão acadêmica na pesquisa e na pós-graduação aos critérios estabelecidos pelas agências/órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq, que estabelecem critérios e parâmetros de produtividade para a pesquisa, baseados nos interesses e no tempo do mercado e da economia, cuja produção do conhecimento se volta para a valorização do capital, priorizando projetos de produção de novas tecnologias que agreguem valor ao mercado e aos interesses econômicos privados.

Além desses elementos destacados, ponderamos que os órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq, ao direcionarem as pesquisas para atendimento dos interesses de desenvolvimento econômico e inovações para as empresas, fazem com intencionalidade e dirigidos a fins específicos, seguindo determinadas políticas que são elaboradas por aparelhos privados de hegemonia (APHs). Estando estes APHs, geralmente, em conexão com a atuação das fundações universitárias⁹¹.

Dessa forma, é importante ressaltar que o capital por outro lado, se apropria do fundo público também através do controle e direcionamento das ações e resultados obtidos nas políticas públicas, dentre elas a educação superior, sem que para isso tenha que investir economicamente, pois, trata-se de controlar e determinar o planejamento e a execução para atendimento dos interesses do capital. Nesse processo, se usurpa a riqueza socialmente produzida, acumulada no fundo público, em benefício de ganhos de mais valia e aceleração do tempo de rotação do capital.

A partir dessa perspectiva analítica, importa considerar que esta forma de captura dos recursos públicos na educação superior federal se refere a um direcionamento da forma como a política pública organiza e executa os projetos, ações e serviços. O mais interessante dessa forma de intervenção do capital sobre as políticas públicas, é perceber que, além de não necessitar investir recursos diretamente nas políticas; o capital ainda controla o uso dos recursos públicos para atendimento dos seus interesses, através do direcionamento da ciência

⁹¹ Sobre isso, Fontes (2020) destaca que a Empresa Vale do Rio Doce promoveu um prêmio e bolsas denominados “Bolsa Vale” para a CAPES. Ainda, muitas entidades privadas e empresas oferecem estágios, *trainee*, primeiro emprego, prêmios, bolsas, com propagandas e captação dos estudantes realizadas dentro das universidades.

e da pesquisa universitária para promoção do desenvolvimento econômico, inovação tecnológica, aumento da produtividade e ganho de mais valia pelo setor produtivo.

Nesse processo, ao capital interessa o controle sobre a educação, a restrição da sua capacidade igualitária e a subordinação à gestão privada. Similarmente, se intenciona um controle empresarial sobre a política, adjunto a um desmantelamento das conquistas democráticas das classes trabalhadoras contendo as lutas para expansão dos direitos nessa área (FONTES, 2020).

Sob esse entendimento, baseados em Sguissardi e Silva Junior (2013), problematizamos que o mercado não necessariamente necessita se caracterizar como um investidor direto das pesquisas e geração de conhecimento nas universidades (em grande medida e em todas as áreas do conhecimento); porém, não deixa de captar benfeitorias pela geração de inovações, tecnologias e conhecimentos criados e desenvolvidos nas universidades. Visto que, as pesquisas e a ciência nas universidades congregam para a produção de serviços que sejam proveitosos e atendam aos interesses econômicos privados, das empresas e indústrias, ao cumprirem os critérios avaliativos e exigências estabelecidas pelas agências e órgãos de fomento, como a CAPES e o CNPq, que sendo instituições estatais, atuam para garantir a ordem burguesa e os interesses do capital, em última instância.

Contudo, cabe destacar que mesmo diante dessa assertiva, Sguissardi e Silva Junior (2013) destacam a contradição presente nas universidades públicas, pois, mesmo que o mercado não invista na maioria das áreas das universidades em ciência e pesquisa, tal discurso ideológico e consenso sobre a concepção da educação como uma empresa, está presente nas instituições, no movimento de subserviência ao capital – desde o ensino até a gestão, passando pelo controle do trabalho docente em parâmetro cada vez mais intensificado, flexibilizado, baseado na ideologia do mercado, que submete as universidades a critérios externos, como a pontuação para publicações no exterior em prestigiadas revistas científicas.

Nesse sentido, entende-se que a gestão e o controle do trabalho docente, através de meios avaliativos das agências públicas (e privadas, em alguns casos), financiadoras de projetos de pesquisa e de programas de pós-graduação, materializam uma trajetória de continuidades com os interesses monetários e financeiros internacionais, que se realizam no país, através de políticas econômicas e industriais; que, para se efetivarem, têm na educação superior, importante meio de desenvolvimento e obtenção de ciência, inovação e tecnologia, devendo, portanto, suas pesquisas convergirem para seus interesses.

Além disso, também expressa uma trajetória de continuidades, na medida em que contribui com o projeto societário neoliberal das classes dominantes para educar e silenciar o

consenso por meio da expansão de uma educação superior precarizada, massificada e otimizada, através da racionalização de recursos humanos e físicos, tendo em vista as necessidades do mercado financeiro internacional.

Como forma de legitimação desses encadeamentos, há a criação de um conjunto legal que regula formas de inserção de medidas de precarização da educação superior nas universidades e demais instituições federais de educação superior, através do direcionamento das pesquisas e da pós-graduação, para atendimento dos interesses do capital, de fundações de direito privado e de empresas. Tais medidas veem submetendo, gradativamente, os projetos acadêmicos, a propriedade intelectual das universidades, a capacitação científica e tecnológica, a pesquisa científica e a pós-graduação, por meio da subserviência do desenvolvimento científico, a essa dinâmica.

É possível entender, que na universidade, há uma diferenciação entre graduação e pós-graduação, por meio de uma maior evidência de submissão da pesquisa e da pós-graduação aos critérios produtivistas. Porquanto, no meio acadêmico, principalmente no que se refere a pós-graduação, há um consenso dos pesquisadores, que se impõe, diante das exigências e critérios estabelecidos pelas agências reguladoras; sobre os quais, problematizamos que os dispositivos e critérios de avaliação não se constituem em técnicas neutras de controle, e o gerenciamento dos seus resultados não deixam de atender aos interesses do capital. Laval (2004) nos lembra que a quantificação na educação segue:

[...] o movimento mais geral de racionalização própria ao espírito do capitalismo, é apresentado às vezes como o máximo da modernidade, que supostamente previne as desigualdades, os desperdícios, as insuficiências profissionais. É necessário ver mais de perto o que ele na verdade é. (LAVAL, 2004, p. 2013).

Os critérios e ferramentas empregados para avaliação escolar aparentam ter o objetivo de sanar a crise do ensino, utilizando como justificativa a necessidade de uma melhor gestão econômica dos recursos disponíveis, que antes eram supostamente vultuosos e, agora, com os cortes de orçamento, atenderão apenas às necessidades do ensino. Essas justificativas falseiam a essência de servidão de interesses das classes dominantes e contrarreforma do Estado; fazendo parecer que se trata de uma questão meramente técnica, o que na verdade é uma decisão política e econômica de atendimento aos interesses do capital.

Ter boas ferramentas seria, no fundo, o meio universal de remediar a crise de ensino, a qual seria, essencialmente, um problema de subeficácia dos recursos empregados. Por uma melhor “gestão” da ação educativa e dos estabelecimentos, seriam diminuídos os custos financeiros mas também os custos sociais do fracasso escolar. Em uma palavra, bem “avaliar” seria a condição de bem agir, segundo um esquema de feedback. Além desses objetivos globais, a avaliação tal como foi introduzida na

França, é um instrumento-chave na reorganização da escola (LAVAL, 2004, p. 2010).

Nas universidades, observamos quão importante é o papel exercido pela CAPES no que se refere a “bem avaliar” os programas de pós-graduação, regulando e estabelecendo critérios para sua manutenção, expansão ou extinção. Também cabe a esta estabelecer parâmetros para o nível de produtividade para a pesquisa e o tempo em que esta deve se desenvolver – que passa ser o tempo do mercado, da economia, e não mais da ciência, da descoberta e do interesse científico para a área social.

Adjunto está o CNPq, considerado por Sguissardi e Silva Junior (2013), como um indutor da pesquisa, financiando projetos que atendam ao setor produtivo, ou aos problemas sociais oriundos das políticas industriais e empresariais, através da publicação de muitos editais e criação de fundos setoriais.

Desta forma, em um esforço de definição do papel exercido pela CAPES e CNPq, os autores assim os definem: o CNPq “[...] parece ter se tornado um indutor de pesquisas estruturais aplicadas e incentivador de políticas focais [...]” (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018, p. 197). Já no que se refere a CAPES:

[...] parece ter se tornado uma *agência reguladora* da pós-graduação no país, orientando estrutura, ações e ‘produtos’ dos programas. Esta rígida estratégia é realizada, predominantemente, por meio de seu modelo de regulação e controle, dito de avaliação, e de simultâneo, e vinculado processo de financiamento. O resultado dessa estratégia é a classificação dos programas em cada área por meio de notas trienais atribuídas a cada um deles (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018, p. 197, grifo dos autores).

Seguindo essa linha de raciocínio, para Sguissardi e Silva Junior (2018), os órgãos de fomento como: CAPES e CNPq, exercem um poder de regulação e controle da pesquisa nas universidades, direcionando os recursos para “[...] aquelas cujos resultados são imediatamente aplicados ao setor produtivo ou na resolução de problemas sociais decorrentes da política industrial e econômica. [...]” (p. 223). Dessa forma, os financiamentos das pesquisas seguem critérios pautados na economia e no tempo cronológico do mercado, ou seja, o tempo da ciência perde espaço nas universidades, para a política econômica. E assim: “[...] A reflexão, o debate e a maturação da compreensão da realidade tendem a ser abolidos da instituição universitária.” (p. 224).

Todo esse movimento está associado à mundialização do capital e às políticas de contrarreforma do Estado, que se expressam na educação superior e afetam o trabalho docente, com mudanças na organização do trabalho, causando sofrimento psicológico e crise de identidade. Como forma de resistência e crítica, os docentes que se opõe a essa dinâmica,

deixam de investir em suas carreiras acadêmicas de pesquisa na pós-graduação, desistindo e se retirando desse espaço. Visto que, quem está inserindo nessa lógica, tende a seguir e os critérios estabelecidos, sem possibilidade de realizar críticas que sejam amparadas pela sociedade científica da área do conhecimento a que pertença (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018).

Deste modo, o produtivismo acadêmico nas universidades – induzido pelas agências financiadoras, como: CAPES e CNPq – acarreta um processo de precárias condições de trabalho docente, que “[...] levam à intensificação e a precarização de sua prática universitária [...]” (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018, p. 200). Dentre as mudanças no trabalho docente analisadas pelos autores, se destaca a característica de trabalho imaterial superqualificado, que também agrega a característica de trabalho produtivo, apontando para as mudanças que tem sofrido o trabalho na universidade.

Oliveira (2011) associa a crescente mercantilização da educação com o processo de intensificação do trabalho docente e subordinação ao mercado; ao qual acrescentamos que expressa também um movimento desencadeado pelo ataque à política de educação, que encerra fatores de privatização, prestação de serviços ao mercado e agregação de meios para ganhos maiores de lucratividade.

Como as políticas advogam um novo nível de subsunção do trabalho ao capital calcado na mercadorização crescente da educação, o protagonismo do professor, na verdade estaria encerrado em sua proporcional e, também crescente, subordinação aos mercados, sinônima do apelo à intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2011, P. 41; 42).

Contribuindo com esse debate, em Almeida (2015), observamos outra manifestação da subordinação da educação às formas de regulamentação do mercado e à lógica empresarial: a “[...] incorporação de um *ethos* corporativo, normatizador e balizador da formação em tempos de intensificação das formas de exploração do trabalho” (p. 10, grifo do autor). Essa submissão ocorre pela incorporação de uma lógica produtivista às ações e projetos de educação, em todos os níveis e modalidades; mas que desvendamos especialmente na educação superior.

Deste modo, tais perspectivas podem ser entendidas como elementos de aprofundamento de um processo em curso, de expansão e ampliação da educação superior ocasionado pelo estímulo à propagação do conhecimento em detrimento de sua produção/geração, assim como pela submissão sucessiva dos desígnios/finalidades da universidade pública aos interesses empresariais (NEVES, 2004).

Assim, de forma regulada, através de controle, padronização e subserviência da ciência e da produtividade, há o estabelecimento de metas a serem alcançadas pelos pesquisadores e suas instituições, de modo submisso ao sistema regulatório de produção científica, pautado em critérios estabelecidos pelas fundações e agências de fomento, como a CAPES e o CNPq.

Contribuindo ao debate, Sguissardi e Silva Junior (2018) expõem que há entre os programas de pós-graduação, uma competição – sejam eles de maior ou menor prestígio –, fora do circuito da região Sudeste ou no interior desta. Isto, pois, os programas mais consolidados servem de parâmetro e padrão para os programas menores se espelharem e seguirem, visto a natureza comparativa de avaliação da CAPES. Como consequências para o trabalho docente, os autores destacam: “[...] Este refinar do movimento faz ver quão cruel é esse processo para os programas não tão visíveis, pois impõe uma carga maior de trabalho ao professor pesquisador e o impele ao *produtivismo acadêmico*” (p. 228; 229, grifo dos autores).

Esse *ranking* de produtividade criado, que leva os pesquisadores, docentes a competirem em produtividade entre si, a fim de que as instituições e programas alcancem patamares cabíveis de premiações, observados nos critérios de avaliação para os programas de pós-graduação, acarretam uma relação de disputa entre as universidades. No que concerne à competição gerada nesse processo avaliativo pela CAPES, recorremos a Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva (2010), que destacam:

[...] as notas atribuídas aos programas instituem uma concorrência pelos recursos financeiros, instaurando verdadeira competição entre os pesquisadores de uma mesma área e acirrando a pressão sobre eles, seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica [...] (Sguissardi, Silva Júnior e Pinto e Silva, 2010, p. 15).

Essa competição ocorre, uma vez que, para as colocações dos programas com conceito mais elevado, podem existir apenas 3 (três) a 5 (cinco) instituições por área. Dessa forma, avaliamos que isso causa uma competição imensurável entre as instituições e os docentes que lecionam na pós-graduação destas instituições, que buscam atingir esse patamar, cumprindo para tal, os critérios estabelecidos, de publicação de artigos, defesa de teses e dissertações, participação em eventos, entre outros, em uma busca quantitativa pelos pontos dessas ações e atividades; como se a colocação desses cursos de pós-graduação em patamares de pontuação estabelecidos, determinassem um curso de pós-graduação com desempenho melhor ou pior, unicamente pela mensuração do conceito atribuído, sem considerar outros determinantes

importantes que se referem a qualidade do ensino, os avanços das pesquisas desenvolvidas, o aprendizado coletivo dos discentes e dos docentes envolvidos e as respostas às demandas sociais empreendidas pela formação realizada.

Ocorre que, a cada 4 (quatro) anos, os programas de pós-graduação e os cursos de mestrado e doutorado são examinados pela CAPES/MEC, ou seja, com uma periodicidade quadrienal é realizada a avaliação, podendo os programas ao final desta, serem rebaixados ou ascendidos, ao receberem os conceitos que vão de 1 (um) a 7 (sete). Os programas que recebem os conceitos 1 (um) ou 2 (dois) são considerados ruins e ineficientes e ficam sujeitos ao fechamento e descredenciamento pela CAPES ou a serem incorporados a outros. O conceito 5 (cinco) é o maior admitido para programas que ofereçam apenas curso de mestrado, sendo considerados de alto nível de desempenho. Já o conceito 4 (quatro) é atribuído para um bom desempenho, e o conceito 3, para um padrão mínimo de qualidade. Já os conceitos 6 (seis) e 7 (sete) são atribuídos a cursos com desempenho equivalente aos centros internacionais de ensino de pós-graduação e pesquisa, sendo exigido um padrão internacional. Especificamente para o conceito 7 (sete), máximo, há uma disputa voraz e injusta, pois, apenas 3 (três) ou 5 (cinco) programas por área podem deter esse conceito. Dessa forma, mesmo que os programas tenham uma qualidade satisfatória, com produção científica acadêmica esperada; defesas e titulação de seus discentes de forma regular, formando mestres e doutores; detenham impacto social; e preencham aos demais critérios de avaliação estabelecidos pela CAPES, os demais programas, devido à restrição quantitativa posta ao conceito máximo, não o alcançam (GUIMARÃES, 2007; LEHER, 2015).

Recorremos a Leher (2015), que problematiza esse processo de avaliação externa da pós-graduação, realizada pela CAPES, como uma disputa entre os programas de pós-graduação, em que mesmo cumprindo todos os requisitos e critérios de quantidade de publicação mínima, prazos de finalização dos cursos pelos discentes, maior produtividade acadêmica, entre outros, apenas poucos programas alcançam os patamares seletos, de obtenção das melhores notas. Mais perverso que isso, é a possibilidade de fechamento de programas com notas inferiores a três e a perda de bolsas de estudo para os discentes desses programas, adjunto a falta de apoio e investimentos em projetos de pesquisa, entre outras sanções e penalidades. Nesse movimento, as regras do mercado são as que sobressaem e não a

real qualidade e formação proporcionada pelos programas de pós-graduação das universidades.

No Brasil, a avaliação externa de toda a pós-graduação é feita pela CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior). Esta determina prazos para mestrado e doutoramento, estabelece a quantidade mínima de publicações por docente em revistas por ela qualificadas e, conforme a pontuação do programa de pós, atribui uma nota que pode ir de 1 a 7. Entretanto, nem todos programas podem obter a nota 7, a despeito de sua qualidade, pois este conceito é restrito a 3 ou 5 programas por área em todo país. É um campeonato em que a maioria, apesar da febre produtivista, ficará para trás. Programas com índice igual ou inferior a 3 podem ser fechados. A coerção econômica dá-se pela associação entre a nota obtida e o número de bolsas para os estudantes, bem como o apoio a projetos de pesquisa, etc. É uma forma de submeter o trabalho acadêmico às diretrizes gerais do Estado e do mercado, em total desconsideração com a prerrogativa da autonomia universitária constitucionalmente assegurada em 1988. (LEHER, 2015).

Nestes termos, queremos problematizar que esses *rankings* entre os programas de pós-graduação das universidades, se caracterizam como um elemento de avaliação importante e quase primordial para a construção de “ilhas de excelência” entre as universidades. Isso ocorre principalmente, pois, a “qualidade” desses programas e universidades é estabelecida e expressa de acordo com o atendimento de critérios previamente estabelecidos pelos órgãos de fomento e agências reguladoras, que influenciam os critérios de avaliação e os transformam em indicadores de pontuação restritos, pautados em índices que legitimam a meritocracia, cuja avaliação é executada pela CAPES.

Leher (2015) esclarece que a produção acadêmica considerada relevante é a veiculada pelas revistas qualificadas pela CAPES, criando “rotas de excelência” e determinando o que deve ser pensado nas universidades. Como resultado, alguns restritos e seletos pesquisadores e docentes são premiados, com bolsas, recursos para os projetos, viagens, entre outros. Contudo, cabe enfatizar que essas premiações são destinadas a poucos pesquisadores, visto que o objetivo é justamente incentivar a concorrência, competição e restringir o acesso de todos; uma vez que, apenas aqueles que detêm a capacidade de captação de recursos são incluídos nesse sistema. Para isso, o instrumento das “[...] revistas são a forma aparentemente “neutra” e “legítima” de segregação, de seleção, de estabelecer os temas desejáveis. O espaço das revistas pertence sobretudo aos ‘excelentes’ que fazem pesquisas ‘pertinentes’” (LEHER, 2015).

Batista e Codo (2011) contribuem a nossa análise das avaliações da pós-graduação nas universidades, ao chamar atenção para a “[...] volubilidade das novas situações criadas a

partir da flexibilidade do vínculo de emprego e da cultura do empreendedorismo [...]” (p. 409), cujas características marcam o trabalho flexível, na organização da produção taylorista.

Assim, apreendemos desse debate que, ao alcançar os conceitos mais altos (7 ou 6), os programas de pós-graduação de cada área, necessitam se manter nesse patamar, a cada avaliação subjacente. Visto que, não basta produzir e promover uma produtividade suficiente para alcançar a nota; é preciso sempre gerar mais resultados, pois, outros programas, que também anseiam chegar a esse patamar, disputam com aqueles que lá estão e sabem que o “posto” é transitório e volúvel, dependendo do “empreendedorismo” dos docentes, pesquisadores, discentes, e do quanto pró-ativos esses se mostrem⁹².

Avançando nesse debate, recorremos a Melo (2006) que destaca o papel exercido pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), ao controlar e qualificar os programas de pós-graduação e pesquisa, conduzindo ao cumprimento das metas internacionais das agências financiadoras, conforme os preceitos do Banco Mundial, com padronização das ciências e da produtividade a ser alcançada nas áreas do conhecimento. Nesse movimento, de estabelecimento de metas a serem alcançadas, um *ranking* de produtividade é perseguido pelos pesquisadores e suas instituições, de forma submissa ao sistema regulatório estabelecido.

[...] a centralização da avaliação da pós-graduação e pesquisa pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil, principalmente a partir de 2003, impele-nos ao cumprimento das recomendações do BM, qualificando-nos para a intensa competitividade internacional do mercado de conhecimento.

Aos poucos, a pós-graduação e a pesquisa vão sendo melhor e mais rigorosamente controladas. As agências financiadoras nacionais e internacionais trapaçam os rumos do Plano Nacional de Pós-graduação e pesquisa públicos e privados de todas as áreas na composição de níveis de exigência e excelência internacionais crescentes, igualando a produtividade científica das áreas, padronizando as ciências. [...] Um ranking de produtividade é traçado e aos poucos impele pesquisadores e instituições a almejar as premiações advindas de sua total submissão aos objetivos do sistema regulador (MELO, 2006, p. 138; 139).

⁹²Batista e Codo (2011) nos auxiliam a compreender esse processo, ao chamarem atenção para o caráter superficial e de aparência, causada pela mobilidade social e fluidez, que não permite aprofundar as relações nessa “sociedade ‘da aparência’”. Uma vez que, por serem fluídas, as posições não são conquistadas permanentemente, e nem com profundidade. Essa relação fica mais clara quando os autores explicam a relação do tempo com os relacionamentos, ao compreender que o tempo qualifica esses, uma vez que quanto mais longo o tempo de relacionamento, mais profundo; e, ao contrário, se curto, também mais superficial: “Segundo os valores da modernidade, a verdade ‘habita’ nas profundezas; o falso ou travestido, na superfície” (BATISTA; CODO, 2011, p. 404). nas palavras dos autores: “O que mais chama atenção na situação analisada é a volubilidade das novas situações criadas a partir da flexibilidade do vínculo de emprego e da cultura do empreendedorismo. Há uma aparência de maior fluência na sociedade, seja devido à mobilidade social ascendente quanto descendente. Não há posições conquistadas de uma só vez para sempre, isso interpela ainda mais a aparência, já que no transitório não se consegue nem viver nem enxergar profundidade. Vive-se numa sociedade ‘da aparência’, ao ponto desta ter, cada vez mais, um valor positivo (BATISTA; CODO, 2011, p. 409).

Pois bem que, consideramos que há aqui, além de um paradigma de análise que considera que há um padrão internacional imputado nas avaliações internas realizadas nos programas de pós-graduação nacionais, pela CAPES; também, a existência de concorrências e disputas entre os países, em relação ao número de artigos científicos publicados em revistas conceituadas no exterior.

Para a composição deste tipo de *ranking*, são avaliados os países com maior produção de artigos científicos. Segundo dados do *Institute for Scientific Information (ISI)*, ligado à *Thomson Scientific* (uma das maiores bases de dados científicos mundiais), em que são avaliados os 30 (trinta) países com mais elevada produção, o Brasil ocupou em 2004 e 2005, a 17ª posição; e em 2006, passou a 15ª posição, com o quantitativo de 16.872 artigos publicados nas mais importantes revistas científicas do mundo. Já em 2008, 2009 e 2010, o Brasil alcançou o 13º lugar no *ranking* de produção científica mundial. E em 2016 caiu para a 14º posição mundial, contabilizando 72,1 mil artigos publicados. (CUNHA, 2007; 2009).

Cabe destacar que o crescimento de publicações tem sido grande, tendo passado de 18,5 mil artigos em 2002, para 68,7 mil em 2015, ou seja, um aumento de 270%. Salienciamos que os países que detêm o maior número de publicações, são: os Estados Unidos, a Alemanha, o Canadá, o Japão, a Inglaterra e a China (CUNHA, 2007; 2009; HERMES-LIMA, 2019).

A seguir, apresentamos alguns gráficos da produção acadêmica dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras e a colocação destes nos *rankings* internacionais, ao serem comparadas com outras universidades do mundo, em relação ao volume e quantitativo de publicação e também de impacto científico, mensurado pela quantidade de citações recebidas (“CPP, *citations per paper*”). Estas informações foram analisadas por Hermes-Lima (2019), com base na classificação realizada por *Leiden Ranking*, divulgado em 2018, que se refere ao *ranking* 2013-2016, e classificou 938 universidades por quantidade de publicações ou por impacto⁹³.











No quadro abaixo (Quadro 4), verificamos que a Universidade de São Paulo (USP) esteve em 8º lugar mundial em quantidade de publicações, com 16,1 mil artigos publicados. Em 1º lugar estava Harvard (Estados Unidos da América), com 33 mil artigos, seguida por Toronto (Canadá), com 22 mil publicações, e Zhejiang (China), com quase 21 mil artigos.

⁹³ Outros *rankings* internacionais citados por Hermes-Lima (2019), são: *Times Higher Education (THE)*; *Shanghai*; *QS Ranking*.

Quadro 4 – Publicações acadêmicas mundiais, segundo os países e tipos de publicação, *ranking* 2013-2016: Gazeta do Povo, 2019.

Volume de publicação

Ranking por quantidade de publicações acadêmicas

Universidade	Papers	P (top 10%)	PP (top 10%)
 1º Harvard (EUA)	33.045	7.305	22,1%
 2º Toronto (Canadá)	22.151	3.088	13,9%
 3º Zhejiang (China)	20.876	2.005	9,6%
 4º Shanghai Jiao Tong (China)	20.406	1.773	8,7%
 5º Michigan (EUA)	18.348	2.806	15,3%
 6º Tsinghua (China)	16.929	2.120	12,5%
 7º Johns Hopkins (EUA)	16.831	2.698	16,0%
 8º USP (Brasil)	16.120	955	5,9%
 9º Nacional de Seul (Coreia do Sul)	15.468	1.217	7,9%
 10º Stanford (EUA)	15.364	3.441	22,4%

Fonte: Leiden Ranking 2013-2016. Extraído do Infográficos, do site Gazeta do Povo. (GAZETA DO POVO, 2019).

Hermes-Lima (2019) problematiza que essa volumosa quantidade de publicações científicas, não tem significado em si, se não forem considerados também o *ranking* de impacto científico medido em citações por publicação (ou CPP, *citations per paper*). Isto, pois, as citações se constituem em um dos indicadores mais utilizados para se medir o impacto dos artigos científicos. Segundo o autor, o Brasil se posicionou em 2016 no 53º lugar no *ranking* CPP de 66 países com pelo menos 3.000 publicações, com um impacto CPP=2,12.

Assim, ao prosseguir com a análise, detendo atenção às citações realizadas aos artigos, podemos visualizar no quadro abaixo (Quadro 5), que 955 artigos da USP estavam entre os 10% mais citados, o que representava 5,9% do total. Esta representatividade de citações fez a USP descer da 8ª posição de volume de publicações para a 90ª posição mundial em relação aos artigos citados. Sobre isso, Hermes-Lima chama atenção para o fato de que o desempenho de algumas universidades, como a posição no *ranking*, pode mudar de acordo com o número de publicações e citações recebidas.

É importante destacar que a Universidade Estadual Paulista (UNESP) é a 2ª colocada do Brasil, com 5,8 mil publicações, e a 150ª no *ranking* mundial; seguida pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na 186ª colocação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na 208ª posição (Quadro 5) (HERMES-LIMA, 2019).

Quadro 5 – Publicações acadêmicas de universidades no Brasil e no mundo, segundo quantidade total e artigos mais citados, *ranking* 2013-2016: Gazeta do Povo, 2019.

	Publicações			Artigos no Top10 de mais citados			% de artigos no Top10 mais citados		
	Quantidade	Ranking Mundo	Ranking Brasil	Quantidade	Ranking Mundo	Ranking Brasil	Quantidade	Ranking Mundo	Ranking Brasil
Harvard	33.045	1°		7.305	1°		22,1%	5°	
USP	16.120	8°	1°	955	90°	1°	5,9%	780°	8°
Unesp	5.817	150°	2°	298	379°	4°	5,1%	844°	13°
Unicamp	5.336	186°	3°	331	347°	2°	6,2%	752°	4°
UFRGS	5.040	208°	4°	306	373°	3°	6,1%	762°	5°
UFRJ	4.631	234°	5°	277	404°	5°	6,0%	771°	6°
UFSC	2.416	486°	8°	164	578°	7°	6,8%	710°	1°
UFSCar	1.710	643°	11°	111	723°	9°	6,5%	733°	2°
UnB	1.603	675°	12°	81	823°	14°	5,1%	852°	15°
Rockefeller	1.002	937°		316	358°		31,5%	1°	

Fonte: *Leiden Ranking* 2013-2016. Extraído do Infográficos, do site Gazeta do Povo. (GAZETA DO POVO, 2019).

Hermes-Lima (2019) destaca que a origem de grande parte da produção científica no Brasil é produzida pelas universidades federais e as universidades estaduais paulistas. Outras produções secundárias, são provenientes de institutos de pesquisa relacionados a rede federal, como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); e outras universidades estaduais e demais universidades privadas. Sobre isso, Oliveira (2002) discorre, explicitando que as universidades públicas concentram grande parte da produção de ciência, tecnologia e inovação no Brasil, sendo a maior parte das patentes apresentadas e concedidas, oriundas das universidades. Embora haja outras empresas e companhias estatais que produzem ciência e inovação, esta ocorre em escala menor, como por exemplo, a Petrobras e a Emprapa.

Hermes-Lima (2019) salienta que há pesquisadores brasileiros, cujos estudos entraram na classificação entre os top 1% mais citados do mundo, considerado por ele, de alta elite da ciência. Sobre isso, cabe destacar que mais de 80% dos pesquisadores do Brasil estão nas universidades, o que significa dizer que de cada 10 cientistas e pesquisadores brasileiros, 8 estão nas universidades, segundo a pesquisa realizada pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), em 2015, sobre a percepção pública da ciência e tecnologia no Brasil (ESCOBAR, 2019). Dentro deste entendimento,

Escobar (2019) destaca – a partir de dados da base *Web of Science*, compilados pela *Clarivate Analytics* – que:

das 50 instituições que mais publicaram trabalhos científicos no Brasil nos últimos cinco anos, 44 são universidades (36 federais, sete estaduais e uma particular) e cinco são institutos de pesquisa ligados ao governo federal (Embrapa, Fiocruz, CBPF, Inpa e Inpe), também mantidos com recursos públicos, além de um instituto federal de ensino técnico [...] (ESCOBAR, 2019).

Relacionado a estas referências, Moura (2019) recorre a afirmação feita pelo presidente da Academia Brasileira de Ciências, Luiz Davidovich, docente de uma universidade federal, que afirma que: “mais de 95% das publicações referem-se às universidades públicas, federais e estaduais”.

Parece-nos evidente a importância dos investimentos públicos para a produção científica, de conhecimento e pesquisa no Brasil. Visto que, a maior parte dessa produção está nas universidades públicas, principalmente nas federais, e demais entidades estatais de pesquisa, com vínculo com o governo federal e que se mantém (mesmo que em parte), através de recursos públicos.

No mais, estabelecemos algumas críticas a essa forma de avaliação internacional de produção quantitativa de artigos científicos, com uma valorização da publicação acadêmica decimal, em parâmetros de produtivismo que desconsideram o atendimento de demandas locais e territoriais e a aplicabilidade e qualidade desses estudos e publicações.

Ademais, os pesquisadores das universidades, que realizam o trabalho de pesquisa, produção de conhecimento e publicação, são formados por servidores docentes e discentes, sobretudo da pós-graduação. Neste ponto, nos interessa debater as requisições desse tipo de trabalho aos docentes, que se veem imputados a atingir metas e um elevado número de publicações, para que as universidades e cursos de pós-graduação alcancem resultados internacionalmente competitivos. Cabe destacar que estes pesquisadores docentes também passam por avaliações, e classificações de citações mundiais, por exemplo, sendo considerados de alto prestígio científico essas verificações numéricas de citações.

Nestes termos, recorreremos a Thiollent (2018), que coloca em debate o aspecto que se refere ao estabelecimento de padrões dominantes de ciência e pesquisa, que se apresentam como obstáculos ao pesquisador crítico. Uma vez que, esses padrões valorizam a publicação de artigos em revistas internacionais, sem se preocupar se a pesquisa atende às demandas locais e territoriais. Ademais, há a dificuldade de

construção de condições institucionais de relacionamentos entre os próprios docentes, que se refiram a um ambiente favorável para o desenvolvimento de pesquisas que considerem esses elementos. Neste sentido, para o autor, a censura científica que atravessa a universidade na atualidade, se refere a marginalização que as pesquisas científicas sofrem, por não intencionarem ou se adequarem aos padrões dominantes de ciência. Essa marginalização ocorre, por exemplo, através do acesso a determinadas revistas (melhor avaliadas), e aos recursos necessários para desenvolvimento de pesquisas; além do controle realizado em nome da qualidade científica – que necessita ser mensurada e quantificada –, criando uma marginalização do pensamento crítico. Nestes termos: “[...] ser crítico e comprometido, ainda é objeto de certas descriminalizações” (THIOLLENT, 2018).

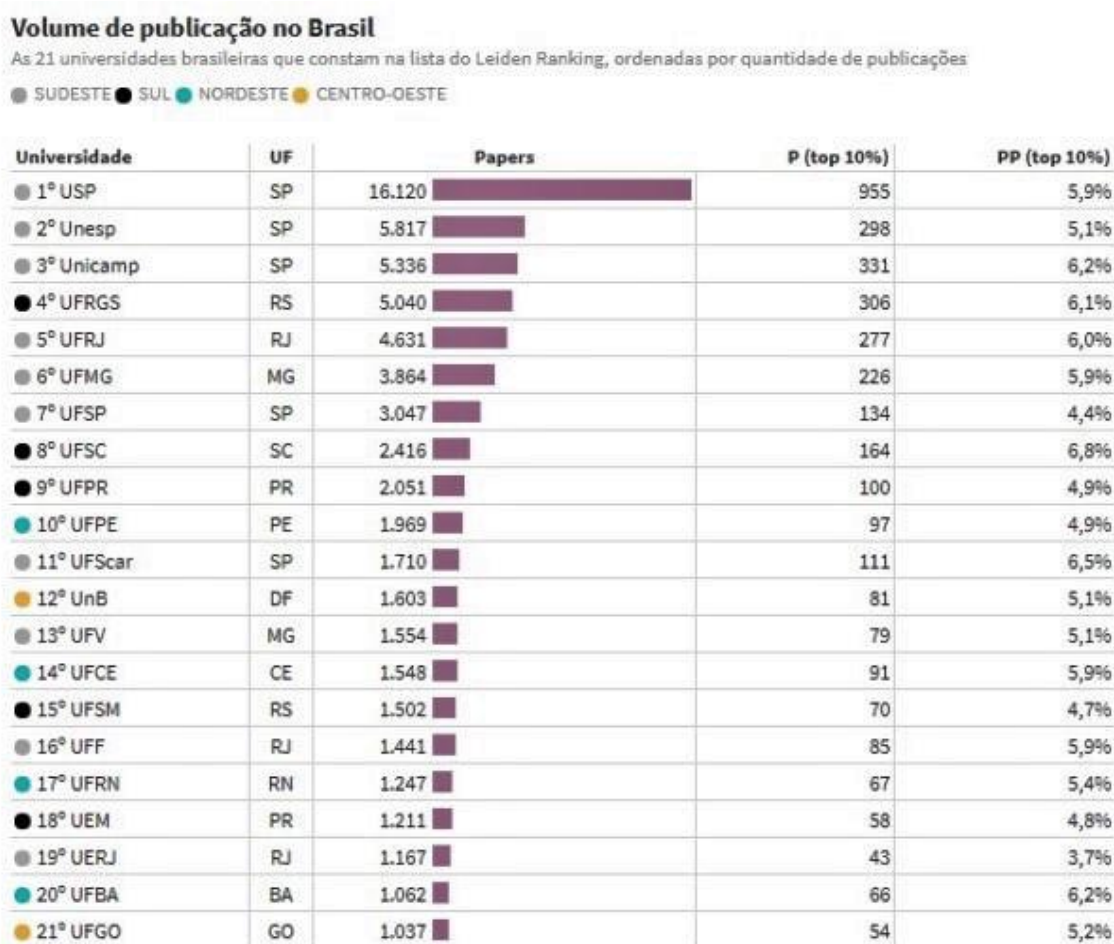
Na mesma linha de pensamento e discussão, Sguissardi e Silva Junior (2018) expõem que a avaliação acadêmica instituída em publicações de artigos e com peso maior em publicações internacionais indicam uma contradição, pois, visam o atendimento de demandas externas ao país, que não expressam as particularidades nacionais e os problemas locais. Nesse movimento, os parâmetros avaliativos externos pesam mais na produção dessas pesquisas para publicação internacional. Além disso, algumas áreas como saúde pública ou educação no Brasil, não se estabelecem como prioridade de publicação em outros países, dificilmente sendo publicadas em revistas internacionais, o que acarreta consequências para essas áreas e seus respectivos programas. Os autores destacam que este “[...] problema que se torna mais agudo se os textos são produzidos para o debate crítico, já que a prioridade está posta na pesquisa aplicada” (p. 237; 238).

Cabe destacar que, em muitas revistas, para que os pesquisadores possam publicar, é necessário pagar, podendo os recursos ser provenientes dos próprios autores dos artigos a serem publicados, ou dos órgãos de fomento dos países, que incentivam e financiam as pesquisas (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018).

Retornando aos quadros, no próximo (Quadro 6), são trazidas as 21 universidades brasileiras que constam na classificação realizada por *Leiden Ranking*, que se refere ao *ranking* 2013-2016, com a quantidade de artigos publicados por cada uma, e de citações destes artigos. Interessante notar como algumas universidades com um volume de artigos bem menor, detêm um percentual de citações maior, como por exemplo, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tem 2.416 artigos totais, e 164 artigos que estão entre os 10% mais citados do mundo, sendo considerados top-10 (%top-10 = 6,8%), ocupa o 1º lugar no Brasil nesse quesito e 710º lugar no mundo. Na média, 1 de cada 18

artigos, das universidades brasileiras, está entre os 10% mais citados do mundo (HERMES-LIMA, 2019).

Quadro 6 – Publicações acadêmicas de universidades brasileiras, segundo tipos de publicação, ranking 2013-2016: Gazeta do Povo, 2019.



Fonte: Leiden Ranking 2013-2016. Extraído do Infográficos, do site Gazeta do Povo. (GAZETA DO POVO, 2019).

O quadro a seguir (Quadro 7) expõe as publicações de artigos acadêmicos internacionais de vinte universidades brasileiras, em ordem classificatória, segundo o quantitativo de artigos publicados na base de dados *Web of Science*. Assim como, traz informações sobre os artigos mais citados, aqueles elaborados em colaboração com a indústria, e o percentual desses artigos publicados, com base *Leiden Ranking 2013-2016*.

Diante dos dados observados, destacamos que as 20 universidades que mais publicam no Brasil são todas públicas, sendo a maioria da rede federal. Além disso, gostaríamos de apontar o percentual de artigos publicados em parceria com a indústria,

que a média nos mostra que, de cada 100 artigos, cerca de 2 são elaborados em colaboração com o setor privado. Neste quesito, observamos que a universidade que mais publicou em colaboração com a indústria foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com 3,8%, seguida pela Universidade Federal de São Paulo, com 2,8%, e a Universidade Federal de Goiás, com 2,7%. A sinalização deste dado e a contabilização do quantitativo de artigos publicados em colaboração com a indústria, nos faz refletir quão valorizada essa informação tende a ser por esses *rankings* internacionais e, até que ponto, pode ser incentivada as parcerias das universidades com o setor privado, por este tipo de avaliação.

Quadro 7 – Publicações de artigos acadêmicos internacionais de universidades brasileiras, segundo natureza jurídica, artigos publicados na base de dados *Web of Science*, artigos altamente citados, em colaboração com indústria, e percentual com indústria, *ranking* 2013-2016: Ciência na Rua: Home, 2019.

Universidade	Natureza Jurídica	Artigos no Web of Science	Artigos altamente citados (top10%)	Artigos em colaboração com indústria	% com indústria
1 Univ São Paulo	Pública	31243	2540	740	2.4%
2 Univ Estadual Paulista	Pública	11247	724	139	1.2%
3 Univ Campinas	Pública	10559	891	253	2.4%
4 Univ Fed Rio de Janeiro	Pública	9967	835	376	3.8%
5 Fed Univ Rio Grande do Sul	Pública	8954	690	225	2.5%
6 Univ Fed Minas Gerais	Pública	7402	556	189	2.6%
7 Univ Fed São Paulo	Pública	6414	447	182	2.8%
8 Univ Fed Santa Catarina	Pública	4542	374	110	2.4%
9 Univ Fed Paraná	Pública	4093	254	88	2.2%
10 Fed Univ Pernambuco	Pública	3724	228	64	1.7%
11 Fed Univ São Carlos	Pública	3539	272	69	1.9%
12 Univ Brasília	Pública	3452	254	81	2.3%
13 Univ Fed Fluminense	Pública	3215	211	81	2.5%
14 Univ Fed Ceará	Pública	3057	226	55	1.8%
15 Rio de Janeiro State Univ	Pública	2962	216	70	2.4%
16 Univ Fed Viçosa	Pública	2769	176	56	2.0%
17 Fed Univ Santa Maria	Pública	2603	138	42	1.6%
18 Fed Univ Rio Grande do Norte	Pública	2567	187	37	1.4%
19 Univ Fed Bahia	Pública	2406	182	63	2.6%
20 Univ Fed Goiás	Pública	2270	161	62	2.7%
21 State Univ Maringá	Pública	2056	106	36	1.8%

Fonte: Leiden Ranking 2013-2016 (período mais recente) acesso em 10/04/2019

Fonte: *Leiden Ranking* 2013-2016. Extraído do site *Ciência na Rua: Home*. (CIÊNCIA NA RUA, 2019)⁹⁴.

⁹⁴ Este gráfico foi elaborado por Jacques Marcovich, coordenador do projeto Métricas, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), e enviado para publicação no site *Ciência na Rua*.

Buscamos outra base de classificação internacional utilizada para medição e estabelecimento de *ranking* entre as instâncias de pesquisa e as universidades, em relação a publicação de artigos e posições adquiridas na produção científica mundial. Notemos que as colocações das universidades podem variar um pouco, em uma ou duas colocações, segundo as fontes consultadas. Mais importante, no entanto, que o desfilar de elementos quantitativos, é levar em consideração as tendências que estas revelam, de intensificação do trabalho vivenciada pelos docentes inseridos nessa dinâmica de competitividade por maior número de publicações, que são avaliados pela produtividade advinda dessas publicações em revistas científicas internacionais qualificadas, adjunto às exigências e critérios de produção de pesquisas que atendam aos interesses do mercado.

Dessa forma, o gráfico a seguir (Gráfico 13) se refere a uma publicação realizada por *Clarivate Analytics*, a partir de uma solicitação da CAPES, que demonstra que o Brasil, no período de 2011 a 2016, publicou mais de 250.000 artigos na base de dados *Web of Science* em todas as áreas do conhecimento, o que equivale à 13ª posição na produção científica mundial, que avalia mais de 190 países (DAVIDOVICH apud MOURA, 2019).

O Gráfico 13, portanto, demonstra as 20 universidades que mais publicaram, entre 2011 e 2016, sendo todas elas públicas – 5 (cinco) estaduais e 15 (quinze) federais –, representando todos os estados brasileiros. Além do mais, é possível observar informações referentes ao impacto das citações dos artigos e o percentual de citações destes artigos no mundo. Correspondendo às informações trazidas pelos gráficos anteriores, constatamos que a USP permanece ocupando o 1º lugar, com 54.108 publicações artigos na base de dados *Web of Science*, seguido pela UNESP em 2º lugar, com 20.023 artigos. Já na avaliação referente ao impacto das citações dos artigos publicados na base de dados e os percentuais de citações destes artigos no mundo, a UERJ ocupa a 1º colocação nas avaliações, com a UNICAMP novamente em 2º lugar.

Gráfico 13 – Publicações e desempenho das universidades públicas brasileiras, segundo artigos publicados na base de dados *Web of Science*, o impacto da publicação, e os artigos mais citados, *ranking* 2011-2016: Moura, 2019.

Desempenho das principais universidades brasileiras em pesquisa

Período 2011-2016

Universidade	Documentos na <i>Web of Science</i>	Impacto da citação	Artigos no Top 1 (%)	Artigos no Top 10 (%)
Univ. de São Paulo (USP)	54.108	0,93	1,06	7,96
Univ. Estadual Paulista	20.023	0,79	0,69	6,10
Univ. Estadual de Campinas	17.279	0,94	1,22	8,35
Univ. Federal do Rio de Janeiro	16.203	0,93	1,11	8,18
Univ. Federal do Rio Grande do Sul	14.611	0,89	0,86	6,6
Univ. Federal de Minas Gerais	13.294	0,88	0,67	6,24
Univ. Federal de São Paulo	10.667	0,93	1,05	6,15
Univ. Federal do Paraná	8.233	0,67	0,44	5,31
Univ. Federal de Santa Catarina	7.908	0,91	0,66	6,79
Univ. do Estado do Rio de Janeiro	6.433	1,01	1,45	8,98
Univ. Federal de Pernambuco	6.420	0,73	0,48	5,51
Univ. Federal de Viçosa	6.373	0,63	0,56	4,33
Univ. de Brasília	6.218	0,89	1,13	6,10
Univ. Federal de São Carlos	5.794	0,72	0,50	6,28
Univ. Federal de Santa Maria	5.750	0,65	0,24	4,96
Univ. Federal do Ceará	5.621	0,76	0,75	6,12
Univ. Federal Fluminense	5.441	0,71	0,70	5,99
Univ. Federal de Goiás	4.217	0,74	0,81	5,90
Univ. Federal da Bahia	4.198	0,81	0,88	6,77
Univ. Estadual de Maringá	4.067	0,61	0,44	4,50

Fonte: *Research in Brazil - A report for CAPES by Clarivate Analytics - 2017*

Fonte: *Research in Brazil – A report for CAPES by Clarivate Analytics – 2017*. Extraído do site da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP. (MOURA, 2019).

A partir desses gráficos, refletimos que é axiomático que a exigência e a busca por excelência internacional, visa padronizar as ciências e submeter os docentes e os pesquisadores a um sistema regulador de produtividade, em parâmetros mercantis e empresariais mundiais.

Sendo assim, se nos pusermos de acordo de que, em última instância, os *rankings* internacionais são acompanhados pela CAPES, e servem como incentivo para que cresça no Brasil o quantitativo de doutores, mestres, pós-graduados e cientistas, com metas para alcance de números cada vez maiores, podemos problematizar quão interligado e subserviente a essas avaliações, os programas de pós-graduação se tornam, buscando quantificar seu crescimento (CUNHA, 2009).

Com o objetivo de investigar o aumento do número de discentes e de programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, no período de 2007 a 2017, recorreremos ao Sistema Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), que se caracteriza por

ser um aplicativo gráfico que exhibe em um cartograma, informações quantitativas de outras bases de dados, apresentando indicadores sobre a quantidade de programas da Capes, docentes e discentes, distribuição de programas por grau, região geográfica do país, por grande área de conhecimento científico, por status jurídico, número de bolsas de mestrado e doutorado, entre outros.

Na tabela abaixo (Tabela 10), podemos analisar o alargamento do número de discentes de pós-graduação *stricto sensu*, entre os anos de 2007 a 2017. Dessa forma, em 2007, o total de discentes matriculados em programas de pós-graduação *stricto sensu* era 141.661, passando para o número total geral de 275.297 em 2017, o que significou um aumento de 94,3% em 10 (dez) anos (de 2007 a 2017). Através da tabela, podemos observar também o crescimento do número de mestres e doutores ao longo desses anos. Nesse aspecto, de 2007 a 2017, o quantitativo de mestres cresceu 69,7%; de doutores, 122,4%, e de mestres profissionais, 211,8%.

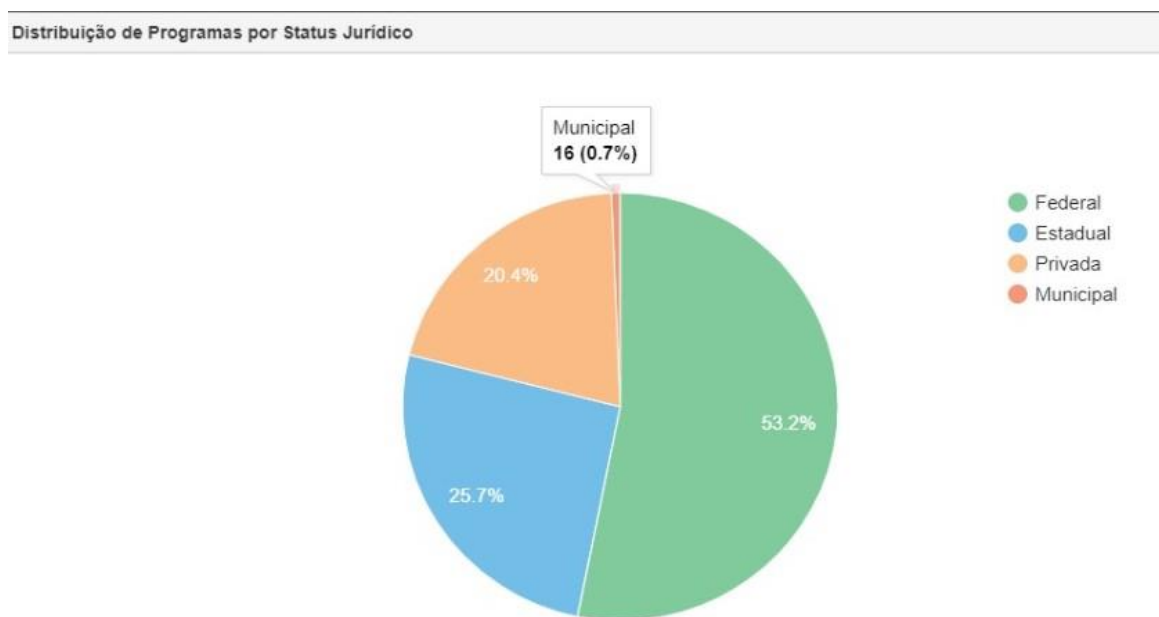
Tabela 10 – Discentes de pós-graduação *stricto sensu*, segundo distribuição por grau e situação, nos anos de 2007 a 2017, e percentual de crescimento: CAPES; 2017.

Ano	Distribuição		por grau e		situação		Total geral de discentes matriculados
	Mestrado Titulado	Matriculado	Doutorado Titulado	Matriculado	Mestrado Titulado	Profissional Matriculado	
2007	30.559	84.356	9.915	49.667	2.331	7.638	141.661
2008	33.360	88.295	10.711	52.750	2.654	9.073	150.118
2009	35.686	93.016	11.368	57.917	3.102	10.135	161.068
2010	36.247	98.611	11.314	64.588	3.343	10.213	173.412
2011	39.544	105.240	12.321	71.890	3.689	12.505	178.635
2012	42.878	109.515	13.912	79.478	4.260	14.724	203.717
2013	45.490	109.720	15.650	88.337	6.045	20.728	218.785
2014	46.245	114.341	17.286	95.383	6.967	25.236	234.960
2015	47.644	120.050	18.996	102.207	9.023	28.384	250.641
2016	49.002	126.436	20.603	107.640	10.612	32.742	266.818
2017	51.873	126.503	22.051	111.383	11.381	37.411	275.297
Crescimento (%) de 2007 a 2017	69,7%	50,0%	122,4%	124,2%	211,8%	210,2%	94,3%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Sistema Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES) de 2007 a 2017. CAPES, 2017.

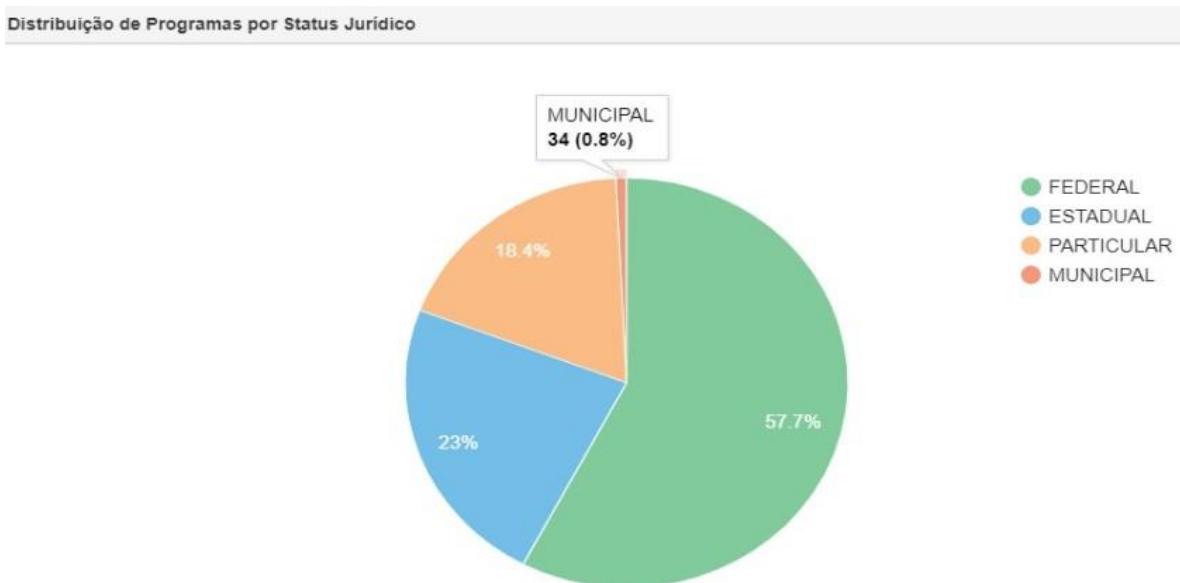
A maior parte desses discentes encontram-se matriculados em programas de pós-graduação da rede federal de educação, como podemos analisar através dos Gráficos 14 e 15 abaixo. Isto pois, ao longo dos anos tem se mantido o maior percentual de programas nas instituições públicas federais de educação superior, com um percentual de 53,2% em 2007; e um leve aumento em 10 (dez) anos, passando a 57,7% em 2017. Em seguida vêm os programas de pós-graduação na rede estadual, com 25,7% em 2007; e 23% em 2017. A rede privada de educação superior, ao contrário dos cursos de graduação que expandiram vertiginosamente no decorrer desses anos, como já vimos acima, em relação à pós-graduação apresentou uma diminuição, passando de 20,4% em 2007, para 18,4% em 2017. E em quarto e último lugar, há um percentual pequeno de programas de pós-graduação na rede municipal de educação superior, com 0,7% em 2007 e 0,8% em 2017.

Gráfico 14 – Percentual referente aos programas de pós-graduação stricto sensu, segundo os entes da federação (status jurídico), no ano de 2007: CAPES, 2017.



Fonte: Extraído do Sistema Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), 2007. CAPES, 2017.

Gráfico 15 – Percentual referente aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, segundo os entes da federação (status jurídico), no ano de 2017: CAPES, 2017.



Fonte: Extraído do Sistema Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES), 2017. CAPES, 2017.

Já através da tabela abaixo (Tabela 11), podemos visualizar o número de programas de pós-graduação por grau/nível, entre os anos de 2007 a 2017, considerando para tanto, os programas de mestrado/doutorado, mestrado, mestrado profissional, e doutorado. É axiomático que dentre esses níveis, aquele que mais aumentou no período de 2007 a 2017 foi o mestrado profissional, apresentando um salto de 222% de crescimento; seguindo do programa de doutorado, com 135% de ampliação; programa de mestrado/doutorado, com 87,1%; e programa de mestrado, com 56,6%.

Interessante notar a expansão dos programas de mestrado profissional, com um elevado aumento nos anos analisados, que acreditamos se referirem em sua maioria, àqueles oferecidas nas universidades privadas. Isso reflete a tendência de ensino na pós-graduação *stricto sensu* voltado ao mercado, mais técnico e especializado, que prioriza a aplicação de conhecimento na atividade interventiva do trabalho, com o objetivo de gerar novos produtos e serviços; em detrimento do ensino acadêmico e da geração e acumulação de conhecimento e pesquisa científica. Sobre isso, Siqueira (2006) destaca que os mestrados e doutorados profissionais se caracterizam por serem cursos mais rápidos e de caráter profissionalizante, que focam em uma formação utilitária e imediatista. Neste movimento, podemos também identificar uma grande correlação de forças e disputa das classes sociais fundamentais, que também atravessam a pós-graduação, na educação superior.

Em relação ao quantitativo geral, mensuramos que os programas de pós-graduação no Brasil tiveram um crescimento de 89,1% entre os anos de 2007 a 2017, passando de 2.408 programas no total, a um quantitativo de 4.346, em dez anos, conforme podemos visualizar na tabela abaixo (Tabela 11).

Esse crescimento significativo responde a um dos objetivos fundamentais definidos no IV Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010, aprovado no governo Lula, que destacou a necessidade de que houvesse uma expansão da pós-graduação que levasse a um “[...] expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia e do setor empresarial.” (BRASIL, 2004c, p. 9). Podemos analisar, ademais, quão relevante é o papel das empresas nesse processo, e de que forma a educação superior, a pós-graduação e a pesquisa são moldadas e pensadas para atendimento dos interesses mercantis, em uma perspectiva de facilitação da prestação de serviços no mercado.

Tabela 11 – Programas de pós-graduação stricto sensu, segundo distribuição por grau, nos anos de 2007 a 2017, e percentual de crescimento: CAPES; 2017.

Ano	Distribuição por grau				Total geral de programas
	Mestrado/Doutorado	Mestrado	Mestrado Profissional	Doutorado	
2007	1.207	980	184	37	2.408
2008	1.284	1.029	218	36	2.567
2009	1.381	1.054	243	40	2.718
2010	1.453	1.091	247	49	2.840
2011	1.563	1.175	338	52	3.128
2012	1.664	1.230	395	53	3.342
2013	2.045	955	482	55	3.537
2014	2.061	1.080	549	58	3.748
2015	2.087	1.167	613	64	3.931
2016	2.106	1.292	703	76	4.177
2017	2.144	1.367	753	82	4.346
Crescimento (%) de 2007 a 2017	87,4%	56,6%	222%	135%	89,1%

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Sistema Informações Georreferenciadas da CAPES (GEOCAPES) de 2007 a 2017. CAPES, 2017.

Levando em conta essas questões postas em debate, perquirimos até que ponto o discurso aparentemente científico e neutro empregado no currículo acadêmico e de

produção intelectual das universidades é, em realidade, carregado de signos de uma nova racionalidade do empreendedorismo, autogestão e concorrência para produção de conteúdos e conhecimentos como mercadorias, em escala de produção empresarial, para um mercado intelectual ávido por mais produção quantitativa, que tem uma educação cada vez mais pautada por indicadores, *rankings* e eficiência. Não importando nesse processo, a qualidade e o conteúdo que é produzido, tampouco sua contribuição efetiva para transformações e mudanças significativas perante as demandas sociais.

Vê-se, pois, que estamos diante de um processo de intensificação do trabalho docente pautado em um processo de burocratização e de produtivismo acadêmico que alimenta o mercado editorial; contudo, que não necessariamente é fundamentado em pesquisa e estudos aprofundados. Antes, a base que sustenta essa burocratização e produtivismo é a necessidade de produção de coletâneas, que algumas vezes, nem mesmo servem de conhecimentos que sejam estudados e pesquisados (VALE, 2019).

Destarte, explicitando o que temos afirmado, a respeito dos processos de trabalho na esfera dos serviços, associamos que o trabalho docente na universidade, ao seguir uma dimensão e organização do trabalho cada vez mais pautado pelo produtivismo acadêmico, sobretudo na área da pós-graduação e pesquisa, tem se caracterizado por um trabalho intelectual que tende a uma lógica de maior controle e gerenciamento do trabalho, através de uma crescente exigência produtivista do conhecimento, e de publicação quantitativa.

Visto dessa forma, o trabalho docente vem sendo compelido a um trabalho que cada vez mais se aproxima – em sua forma, controle e gerenciamento – do trabalho realizado na esfera da produção, ou seja, apresentando características de uma aproximação com o trabalho produtivo, no que se refere a organização e estruturação. Essa dinâmica de articulação orgânica que é estabelecida, é própria do trabalho improdutivo no capitalismo monopolista, como vimos no terceiro capítulo desta tese.

Cabe destacar que o produtivismo acadêmico é regulatório e normativo na pós-graduação, havendo um distanciamento entre esta e a graduação. Esta última passa por um movimento de desvalorização, muitas vezes carecendo de um planejamento institucional a médio prazo, um corpo docente com titulação e vínculo estável, entre outros. Como forma de resistência, há iniciativas internas dos departamentos e cursos, de aproximação da pós-graduação com a graduação, no desenvolvimento de pesquisas, por exemplo (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018).

Refletir sobre as formas como os servidores docentes incorporam ou não essas requisições, estabelecidas através das legislações, passa pela discussão de temas que se

referem a: crítica, reivindicação, luta e resistência; em contraposição à reprodução, legitimação e continuidade da ordem vigente. Não deixando de considerar, entretanto, a relação dialética de autonomia relativa que os servidores docentes detêm nas universidades.

Dentre os pontos necessários, para que haja mudanças na universidade pública, que se refiram a perspectiva da formação e da democratização, destacamos alguns, com base em Chauí, que contribuem ao debate realizado nessa tese. A autora destaca a importância de haver uma revalorização da docência, visto que esta “[...] foi desprestigiada e negligenciada com a chamada ‘avaliação da produtividade’, quantitativa.” (2003, p. 14). Outra questão levantada se refere à pesquisa, que necessita de autonomia e de condições materiais para que seja realizada, sem a compressão do tempo para formação dos discentes de pós-graduação. A avaliação não deve ser regida pela produtividade e eficácia, sendo preciso que haja outras formas avaliativas, que considerem a qualidade e a relevância social e cultural, com base nas necessidades do país, com parcerias com os movimentos sociais, que agreguem elementos de análise, reflexão e crítica. O financiamento das pesquisas deve ser proveniente de fundos públicos, através de agências e órgãos de fomento de incentivo à pesquisa, que respeitem os projetos propostos pelas próprias universidades; e também de setores públicos com base em levantamentos regionais e locais, das demandas de pesquisas. Já as avaliações dos projetos de pesquisa devem ser realizadas por comissões democraticamente escolhidas pela comunidade acadêmica das universidades, para que possam ser apresentados resultados tanto à sociedade, quanto ao Estado (CHAUI, 2003).

Finalizando com essas contribuições, de mudanças democráticas possíveis nas universidades públicas, concluímos que tratamos neste capítulo, de pressupostos básicos de discussão sobre as formas em que são demarcadas as tendências de maior produtividade e alcance de maior eficiência pelas universidades, tendo como principal instrumento percussor, a reorganização e a intensificação do trabalho docente, em um movimento de formação de consenso e mudança das relações de formação e construção do conhecimento científico, que passa a ser avaliado por requisitos e critérios produtivistas, com atribuição de valor pelo desempenho individual docente, que segue, cada vez mais, parâmetros empresariais de produção.

Dentro desse processo, há uma clara tendência em reforçar uma crescente subordinação do trabalho docente ao arcabouço legal que legitima essas relações, enquanto instrumentos legais burocráticos criados pelo Estado e formulados pelos aparelhos privados que interferem nas políticas educacionais de educação superior, como por exemplo, os organismos internacionais. Nessa linha de raciocínio, é importante

ressaltar o quanto as formas de controle legais têm conseguido impor um padrão de conformidade do trabalho docente, tendo como baliza, o capital financeiro e o direcionamento da educação superior, para a política econômica e industrial, e os interesses monetários e financeiros das agências financiadoras.

Assim, se estabelece o objetivo de tornar as universidades cada vez mais operacionais para atender ao modelo de desenvolvimento econômico do capitalismo neoliberal. Acarretando para o trabalho docente, a flexibilização da organização dos processos de trabalho nas universidades; critérios e normas de padronização do perfil profissional destes, com a busca e relevância de determinadas atividades em detrimento de outras, para se obter maior produtividade em tempos de acumulação flexível; avaliação do quantitativo de atividades desempenhadas, em menor tempo e dispendo de menos recursos, entre outros.

Porém, cabe ressaltar que esse processo estrutural de subordinação do trabalho docente ao movimento de burocratização das universidades, não se caracteriza, necessariamente, por uma tendência típica de racionalização e obediência impessoal e acrítica às disposições legais. Nestes termos, se por um lado há uma adesão e captura de “mentes” em relação à racionalização e controle avaliativo do trabalho, por meios quantitativos; por outro lado, também há resistência e crítica a esse modelo produtivista e que segue padrões empresariais de avaliação e gestão da educação superior federal.

Na qualidade de epílogo, pretendemos retomar e avançar na discussão sobre as relações do trabalho docente, que tem sido pautado a partir de uma intensificação e medidas gerenciais de organização do trabalho, com as legislações da educação superior federal. Para tanto, abordamos os pressupostos presentes nas ações dos principais organismos multilaterais de financiamento de projetos políticos (dentre eles, os educacionais), para avaliar em que medida as orientações e pressupostos destes, tem sido paulatinamente implementados na política de educação superior no Brasil nos últimos anos, e as consequências dessas medidas nas universidades. Neste percurso de exame, procuramos destacar as principais legislações aprovadas entre os anos 2007 a 2017, que se referiam à educação superior pública federal. Como se pôde observar, as diretrizes traçadas pela legislação aprovada, ora analisadas, se construíram em consonância com as condicionalidades e orientações previstas pelos organismos internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizarmos este trabalho, que teve como objetivo refletir e analisar a configuração do trabalho do servidor docente nas universidades, a partir das mudanças no mundo do trabalho, principalmente no setor dos serviços, esperamos ter fornecido subsídios para algumas discussões importantes no contexto atual, de contrarreforma da educação superior na fase neoliberal do capitalismo, que na universidade se materializa através da retirada da sua autonomia e indução para vinculação progressiva com o mercado e a lógica empresarial.

Também ensejamos ter elencado discussões que se refiram à intensificação do trabalho docente – orientado pelo produtivismo acadêmico, maior racionalidade, avaliação e perda de autonomia – diante das alterações legais pelas quais a educação superior tem passado nos últimos anos, que vem paulatinamente associando a educação com os interesses do capital, em um movimento de mercadorização da ciência e do conhecimento e precarização da educação superior.

Pelo que já indicamos, apreendemos que as requisições ao trabalho imaterial na universidade, inserem o trabalho docente em avaliações, e diversas requisições de trabalho, que levam à intensificação do trabalho, voltando-se ao ensino de graduação, à pesquisa e pós-graduação, extensão, gestão, à requisição de produtivismo acadêmico pela publicação quantitativa, as orientações aos discentes, entre outros.

Refletir sobre a intensificação do trabalho docente requer que pensemos também que este é resultante de relações entre os docentes e os discentes, no ensino em sala de aula, orientações, pesquisa e extensão; os docentes e as formas de gestão e controle do trabalho pelas reitorias; os docentes e as requisições externas dos órgãos de fomento, de pesquisa e pós-graduação; os docentes entre pares, na disputa por recursos e financiamentos de pesquisas e reconhecimento da produção acadêmica, entre outros.

Outra questão que merece destaque é a racionalização e reorganização do trabalho docente, que objetivam o atendimento dos interesses do capital, e a manutenção da ideologia e racionalidade neoliberal, subordinando o trabalho docente a estas requisições na universidade.

Ensejamos, ainda, indicações sobre o trabalho docente, que apresentam características de intensificação, a partir da expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI; que dizem respeito aos aspectos mais intensos, que passaram a demandar o gasto de energias, abarcando as dimensões física, cognitiva e emotiva, pelo aumento no número de

vagas discentes, sem acréscimo condizente de recursos humanos e físicos; que, em última instância se traduziu em uma ampliação do trabalho docente, pelo aumento dos esforços subjetivos e das suas capacidades; que se trata de um trabalho imaterial, com consequências particularizadas dessa intensificação. Visto que, como já debatemos, este se caracteriza como um trabalho de tipo intelectual, que está na esfera do conhecimento e das emoções, e se refere a capacidades intelectuais, de cultura e lógica; além de requisições relacionais, comunicativas, afetivas, de cuidado coletivo e individual, afetividade e habilidades.

Nesse quadro, nosso objetivo versou por apreender as principais determinações que interferem no trabalho docente, também em relação às formas de reorganização e intensificação do trabalho nas universidades, de um produtivismo acadêmico que se traduz no setor público enquanto requisições trazidas pela fase monopolista do capital no setor dos serviços, e pelo advento da ideologia neoliberal, as quais implicam em uma flexibilização, racionalização e maior controle do trabalho na universidade.

Nossa pretensão neste estudo, ao discutir o trabalho docente, foi realizá-lo por meio de uma análise crítica que considera este trabalhador, enquanto trabalhador coletivo que contribui para a reprodução do modo de produção capitalista, e atua na esfera da reprodução social e do Estado. Tendo essa compreensão a partir da discussão do trabalho na contemporaneidade da sociedade capitalista, sob a égide da financeirização e da ideologia neoliberal, que tem na precarização do trabalho a sua face generalizada. Ao considerarmos essas discussões demasiado importantes, consideramos imperioso partir de categorias que servissem para todo e qualquer tipo de trabalho, e assim, estabelecer mediações, determinações, para então se chegar às categorias que estavam mais próximas da nossa temática – o trabalho docente na universidade.

Assim sendo, procuramos traçar algumas características do trabalho no setor dos serviços, a fim de compreender o trabalho neste setor, a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na sociedade de classes na contemporaneidade; e seus impactos no Estado e na universidade.

À vista disso, esta tese não pretende esgotar o assunto, antes contribuir para provocar mais debates sobre a temática, esperando que outros estudos sejam realizados para sua maior qualificação e investigação. Destarte, a síntese a que chegamos, com a construção materializada neste trabalho, é provisória, devendo servir como ponto de continuidade para outras pesquisas e também de superação, dada a realidade mutável a que vivemos. Sob esta compreensão, torna-se relevante a evidência e a nitidez sobre a importância de entender a

relação da universidade e do Estado sob o ataque da democracia, para que seja fortalecida a luta das classes trabalhadoras.

Nestes termos, detemos o entendimento dos limites e impedimentos possíveis diante de um estudo como esse, que se refere a um empreendimento que não se esgotará neste momento; antes, ainda demandará muito investimento teórico, histórico, temporal e de pesquisa empírica. Entretanto, afirmamos que cientes de todas essas ressalvas e particularidades, esse trabalho se constitui em um empreendimento de esforços para a realização de uma compreensão crítica das formas de reorganização do trabalho docente na universidade, que tem gerado um processo de intensificação do trabalho, que requer uma reflexão coletiva crítica contínua.

Essa reflexão coletiva coaduna, por assim dizer, com um compromisso social que ultrapassa a análise do trabalho de uma categoria, como a docente, mas se insere em um projeto de classe social, de compromisso com a democracia, a universidade pública de qualidade alicerçada no tripé ensino, pesquisa e extensão, no compromisso da busca pelo conhecimento científico que contribua para a melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras, e no compromisso de uma universidade que se disponha a interferir na realidade das relações sociais de forma mais ampla.

Isto, pois, sabemos que as discussões elencadas nesse trabalho não dão conta de todos os determinantes sobre essas questões, mas podem contribuir para fomentar o debate, iniciando-o. Daí resulta o pressuposto básico desse estudo, que se assentou na perspectiva de esmiuçar uma análise, mesmo que inicial, que pudesse dar fundamento para entender os principais desafios postos aos servidores docentes, enquanto parte das classes trabalhadoras.

Conceber os servidores docentes das universidades como pertencentes às classes trabalhadoras, se refere a uma concepção que considera as dimensões una e múltiplas desse processo; visto que, devemos ter cuidado para não fazer generalizações indevidas, mas sem nos esquecer que os determinantes da ordem do capital, que determinam a organização do trabalho, são os mesmos para todos os trabalhadores. Sendo assim, essa característica de traços uno e diversos/múltiplos, tem relação com traços comuns que caracterizam o servidor docente enquanto pertencente às classes trabalhadoras, mas também apresenta as diferenças inúmeras.

Este trabalho se voltou também para a perspectiva de refletir junto aos principais autores marxistas analisados, sobre as particularidades das dinâmicas de constituição das novas/atuais formas de organização e controle do trabalho coletivo no setor de serviços, que se vincula ao processo de valorização e reprodução do capital. Essas questões se mostram

necessárias para entender os principais desafios postos na atualidade diante do capitalismo monopolista, em relação às mudanças empreendidas no campo do trabalho. Além disso, analisar de que forma, a partir da teoria marxista, os principais autores estudados, nos propiciaram desenvolver um debate crítico da dinâmica do modo de produção do capital.

Face ao exposto, o presente trabalho foi conduzido visando pretender um esforço teórico de análise crítica sobre a atual “morfologia do trabalho”, frente às formas de dominação política e econômica; cuja discussão foi fundamental para a problematização dos conceitos centrais do tema estudado, referente as mudanças nas relações e nos processos de trabalho coletivo experienciados na educação superior federal.

Procuramos nesse trabalho, tecer elementos de análise sobre a educação superior a partir do projeto do capital para a educação na América Latina e Brasil, que considera as determinações e recomendações dos organismos internacionais, como: o FMI, a OMC, o BM, a UNESCO; que, articulados entre si, e também como consequência dessa estreita articulação com a crise estrutural do capitalismo, vão exigir um processo de reconfiguração dos Estados nacionais, e ter como eixo central o processo de mercantilização da vida e das políticas sociais, como a educação.

Um aspecto importante a ser destacado em relação às proposições desses organismos, é que estas tendem a se concentrar em temas referentes a: defesa da mercantilização da educação; estreitamento da relação público-privada; diversificação das instituições e dos cursos de educação superior; aligeiramento da formação profissional; processo de certificação em larga escala; diversificação das fontes financeiras, com a paulatina desresponsabilização do Estado; e uma ampliação do acesso compreendida como uma política que se focaliza especialmente nos segmentos mais pobres da população.

Assim sendo, no quadro das transformações atuais na educação superior federal, nos interessou desvendar as tendências de articulação da educação ao mercado, por meio das adequações das universidades à dinâmica contemporânea da acumulação, considerando as repercussões das alterações ensejadas pela expansão da educação superior, a partir das orientações dos organismos financeiros internacionais.

Sobre isso, identificamos que o REUNI efetiva tal adequação e aproximação da educação superior ao mercado, ao se caracterizar como um programa circunscrito, prioritariamente, ao ensino, com enfoque no aumento do número de cursos de graduação, não vinculando a pesquisa e a extensão nesse processo de expansão. Como vimos anteriormente, tal direcionamento segue as recomendações dos organismos financeiros internacionais, uma vez que, a indicação é a formação para atuação no mercado, sem a premência de uma

qualificação que incluía estas outras áreas. Portanto, o ensino em sala de aula se pauta por programas de aprendizagem, simplificação dos currículos e conteúdos, sem a necessidade da pesquisa para subsidiar o conhecimento ministrado; uma vez que, esta é considerada uma sobrecarga para o tipo de educação superior dos países (periféricos) da América Latina e Caribe.

Outra identificação do REUNI com as orientações dos organismos internacionais é a diversificação de instituições e cursos, com ênfase na certificação em larga escala, como consequência de um aumento do número de vagas discentes nas universidades, com o advento do aligeiramento do tempo de formação.

A diversificação de instituições, de igual modo, atende ao preceito de que deve haver instituições que se concentram no desenvolvimento de pesquisa, tecnologia e inovação, e que se configuram em centros seletos de excelência; se organizando sob avaliações e critérios estabelecidos internacionalmente, com uma produtividade acadêmica e desenvolvimento de estudos de pós-graduação que contribuam para o crescimento econômico.

Outros elementos da tendência de articulação entre a educação e o mercado, que seguem os direcionamentos dos organismos internacionais, como o Banco Mundial, é a redução dos investimentos públicos nas universidades, além de cortes financeiros em áreas importantes para o desenvolvimento e ampliação da pesquisa e da extensão, por exemplo. Também incentivos à cobrança de mensalidades nas universidades públicas e a destinação de financiamento estudantil para aqueles que não possam pagar (na lógica da prestação de serviço, e não mais direito à educação superior).

A questão diz respeito, portanto, a um processo contraditório de expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, visto que, mesmo que tenha sido ampliado o número de vagas discentes, cursos, campi e instituições, esse alargamento não veio acompanhado de um aumento de investimentos na educação superior federal. Demarcamos aqui, que o REUNI se constitui em uma das expressões do processo contraditório de conformação da educação superior segundo as políticas neoliberais e a contrarreforma do Estado, ao mesmo tempo em que se caracteriza como um programa que democratiza o acesso de segmentos das classes trabalhadoras à educação superior federal.

Ressalta-se, ademais, que a expansão foi projetada para ser realizada através da otimização dos recursos financeiros existentes, sob uma perspectiva de contenção dos gastos com a educação pública. E nesse percurso, de forma estratégica, ao reduzir o financiamento para as universidades, impossibilitando que as ações de ensino, pesquisa e extensão sejam

realizadas, gera uma privatização interna, que é traduzida em um processo de afinamento que leva ao aumento de vínculos com o setor produtivo, como forma de obtenção de recursos.

Ressalta-se como consequência, no Brasil, a exigência de reconfiguração do Estado, enquanto uma adesão servil às determinações dos organismos internacionais; materializando nos programas e políticas, a execução de uma política de educação que subjuga a ciência, a pesquisa e os resultados decorrentes destas, aos interesses do capital; além de ensejar um crescente controle do trabalho intelectual, com o objetivo último de subjugar o trabalho a essa forma de reprodução metabólica do capital, e de mercantilização de todas as esferas da vida.

Adjunto a isso, os organismos internacionais inserem ideologias que vão ao encontro da mercantilização da educação superior e “captura na subjetividade” dos trabalhadores, oportunizando o entendimento de que os servidores docentes seriam uma espécie de “despesa” ou “custo” de produção, e os discentes seriam “clientes”, enquanto a educação e o conhecimento são compreendidos como mercadorias.

Destarte, a atividade guiada pela forma mercadoria vai se apresentar no trabalho docente, através da busca crescente pela produtividade acadêmica, e de produção de uma ciência voltada para o atendimento dos interesses do mercado; em prejuízo dos interesses das comunidades locais do entorno da universidade, e das demandas das classes trabalhadoras.

Nesta trajetória, procuramos considerar os diferentes elementos presentes, de forma concomitante, na educação superior federal, que atingem os servidores docentes e atendem às orientações e aos protocolos internacionais desses organismos internacionais, que pensam a educação superior a partir da dominância dos monopólios e do capital financeiro; em que identificamos, por um lado, a formação de “ilhas de excelência”; e, por outro, a centralização no ensino massificado e diminuto, conforme prevê o Protocolo de Bolonha. De modo que, identificamos que estão presentes nesse movimento, a intensificação e a reorganização do trabalho de acordo com esses preceitos internacionais.

Por um lado, identificamos a intensificação do trabalho vivenciada pelos docentes inseridos nos programas de pós-graduação das universidades, que são avaliados pela produtividade advinda das publicações em revistas científicas qualificadas pela CAPES e às exigências e critérios de produção de pesquisas que atendam aos interesses do mercado; e por outro lado, os servidores docentes dos novos campi universitários e cursos, criados a partir da expansão segundo implantação do REUNI, voltados para o ensino diminuto, salas de aula com um número elevado de discentes, e cursos aligeirados e massificados.

Destarte, a expansão da educação superior federal provocou mudanças no processo de reorganização do trabalho docente na universidade, que nosso trabalho pretendeu revelar, que

se referem a algumas questões fundamentais referentes ao perfil docente, como: requisições de maior produtividade acadêmica, na qual a pós-graduação passou ter mais centralidade, com destinação de recursos para realização de pesquisas e pagamento de sobressalario ao pesquisador docente; um trabalho mais regulamentado, sob formas avaliativas e mensurativas; direcionamento para um perfil de docente “empreendedor”, entre outros.

Enquanto que nos cursos de graduação, passou haver uma combinação de processos de focalização no ensino massificado e aligeirado, em separação com as demais áreas, de pesquisa e extensão; incorporação de mudanças contemporâneas do mundo trabalho, no setor dos serviços, caracterizadas pela aceleração do tempo e facilidade de resposta e conectividade às demandas profissionais, pelo uso das tecnologias, com requisições de trabalho pautadas em uma burocratização e rotinização, que retira a autonomia docente.

Assim sendo, nossa pesquisa buscou com esse estudo, desvelar como a expansão da educação superior federal se materializou na universidade, através de uma educação periférica e subordinada, dentro de uma política de educação que nunca se universalizou no Brasil, muito menos na educação superior; cuja ampliação da educação superior ocorreu de forma majoritariamente privada; mesmo que por uma correlação de forças específica, em que também ocorreu uma expansão pública, em uma conjuntura de governos de centro-esquerda (governos do PT).

À vista disso, buscou-se aqui avançar, no conhecimento de como o trabalho docente, no processo de expansão da educação superior, foi reorganizado para atender a duas premissas principais de orientação da educação superior em termos neoliberais: a universidade voltada para o ensino de graduação aligeirado, massificado e que não contempla o tripé ensino, pesquisa e extensão; e a universidade enquanto centro de excelência em pesquisa, com cursos de pós-graduação e pesquisa que seguem padrões avaliativos internacionais, voltados para a produtividade e competitividade. Em ambos os casos, há intensificação e reorganização do trabalho docente, porém diferenciados, de acordo com as demandas e requisições de trabalho, em que se inserem. Essas políticas são implantadas a partir de recomendações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, e se materializam nas legislações nacionais aprovadas.

É nesse sentido que se desenvolveu nossa reflexão de que há uma crescente subordinação do trabalho docente ao arcabouço legal que legitima essas relações, enquanto instrumentos legais criados pelo Estado e formulados pelos aparelhos privados, que interferem nas políticas educacionais de educação superior, como os organismos internacionais. Dessa forma, é estabelecido um padrão de conformidade do trabalho

docente, tendo como baliza o capital financeiro e o direcionamento da educação superior para a política econômica e empresarial.

Nessa direção, procuramos elencar algumas das principais legislações aprovadas entre os anos 2007 a 2017, que se referiam à educação superior pública federal, buscando desvelar o processo de reformulação da educação superior brasileira, enquanto ação política governamental, que visa atender aos interesses do capital. Por outro lado, salientamos que também há contradições presentes nas legislações, que expressam a luta de classes e sinalizam respostas às reivindicações e demandas das classes trabalhadoras, e de suas representações coletivas, por meio dos movimentos estudantis e sociais, sindicatos, associações e conselhos trabalhistas, entre outros.

Contudo, grande parte das legislações aprovadas corroboraram para uma quebra da autonomia universitária, através de uma precarização da educação superior federal, que ocorreu sobre uma (des)regulamentação da universidade pública, gratuita e de qualidade, tendo como principal objetivo atender aos interesses econômicos de reprodução do capital.

Nesta perspectiva, devemos sinalizar que a educação superior se encontra no cerne do interesse do capital, no que se refere à subordinação da ciência ao mercado, ao produzir novos conhecimentos úteis às empresas, que possam fomentar a concorrência entre elas. Além disso, a própria universidade tem sido avaliada a partir de critérios oriundos do setor privado, que abrangem a gestão, flexibilização, produtivismo, alcance de metas, que colocam a ciência e a produção do conhecimento sob a égide da lógica do mercado, com incentivos das parcerias público-privadas, venda de cursos, busca pelo empreendedorismo e produtivismo na universidade.

Estes parâmetros de produtivismo desconsideram o atendimento de demandas locais e territoriais e a aplicabilidade e qualidade dos estudos e publicações. Sendo carregados de uma nova racionalidade do empreendedorismo, autogestão e concorrência para produção de conhecimentos, não importa nesse processo, a qualidade e o conteúdo que é produzido, ou sua contribuição para transformações e mudanças diante das demandas sociais; indo ao encontro de uma universidade pautada pelos interesses do capital, que precariza a educação superior federal, subjugando o fundo público aos seus ditames.

Tais referências são consideradas fundamentais neste estudo, na apreensão de que, de acordo com os interesses de legitimação e captura do fundo público pelo capital, ocorrem diversas formas de precarização da educação superior federal, podendo esta se manifestar pela

redução do repasse direto de recursos financeiros às instituições federais, para provimento de suas demandas e atividades acadêmicas; também pelo incentivo e alocação financeira no setor privado de educação superior, e suas desonerações fiscais; além disso, há a privatização interna da universidade, com programas, formas de gestão e direcionamento do trabalho para o desenvolvimento econômico e favorecimento de empresas e o setor privado, através do desenvolvimento científico e capacitação científica, com vistas à capacitação tecnológica econômica do sistema produtivo, com o estabelecimento de cooperação entre a universidade e o setor privado; conjuntamente, as pesquisas e a ciência nas universidades são direcionadas, ao cumprirem os critérios avaliativos e exigências estabelecidas pelas agências e órgãos de fomento, à produção de serviços que sejam proveitosos e atendam aos interesses econômicos privados, das empresas e indústrias.

Já no que concerne ao trabalho docente, enfatizamos o que temos discutido em muitos momentos nessa tese, de que estas configurações de precarização da educação superior federal impactam e interferem no trabalho docente, determinando suas requisições e reorganização dos processos e relações de trabalho, ocasionando intensificação e a construção de uma ideologia de produtivismo acadêmico na universidade, que transpõe a lógica do setor privado, pautada na gestão, planejamento, produtividade, flexibilidade, previsão, êxito e controle, constituindo-a em uma “universidade operacional”, ou em outras palavras, em uma organização social não pautada pelo padrão universitário.

Face ao exposto, passa a ser requisitado um “empreendedorismo” desses trabalhadores, em que é preciso sempre gerar mais resultados, em um movimento de competição e disputa entre os pares, que também se expressam entre os programas de pós-graduação, as universidades nacionais e internacionais.

Tal ideologia neoliberal também está presente na perda de autonomia do trabalho docente, por meio da captura da universidade pelo capital, com a prestação de serviços às empresas e ao setor privado, como forma de captura de recursos financeiros, para o financiamento de pesquisas e estudos, e também como um sobressalário dos docentes e demais pesquisadores, “[...] fazendo do financiamento o grande indutor da intensificação do trabalho deste professor e estimulando o autofinanciamento das universidades – uma lógica muito perversa.” (SGUISSARDI, SILVA JÚNIOR; PINTO E SILVA, 2010, p. 18).

Acrescentamos que, para os projetos de pesquisa serem financiados pelos órgãos de fomento, os docentes e pesquisadores também precisam adequá-los aos critérios de produção de serviços favoráveis e lucrativos ao capital, para assim serem aprovados e

custeados por recursos públicos, em uma nítida subserviência do fundo público ao capital.

Neste contexto, esta tese pretendeu iniciar uma discussão crítica, teórica e empírica, sobre a forma como a intensificação e as mudanças nas relações e nos processos de trabalho coletivo dos servidores docentes das universidades estão vinculadas ao arcabouço legal que versa sobre a educação superior federal, criando as bases institucionais para controle e gestão do trabalho docente. Porém, é importante demarcar que qualquer síntese deixa muitas variáveis de fora sempre.

Nossa pesquisa pretendeu demarcar o quanto a universidade pública tem sido disputada pelas classes dominantes, por ser este um elemento importante de afirmação da heteronomia e autocracia. Destarte, observamos um forte embate de projetos educativos dentro da universidade, uma vez que para as classes dominantes, a educação é muito relevante e estas atuam fortemente sobre essa área; enquanto que na perspectiva das classes trabalhadoras, a desconstrução de uma educação classista nestes termos, significa o acesso a um direito fruto das lutas históricas pela educação superior pública e de qualidade.

Sem dúvida, as universidades e demais instituições federais de educação superior têm sido alvo de disputas, tanto das classes dominantes, que exercem sua hegemonia por meio de seus aparelhos “privados” – como os organismos financeiros internacionais –, reprodutores de sua ideologia; quanto das classes trabalhadoras, que procuram se organizar e propor alternativas, por meio também dos seus aparelhos “privados” – entidades coletivas, como os sindicatos e movimentos sociais organizados, entre outros –, exercendo um contraponto aos detentores do poder, afirmando a prioridade da educação superior pública, de qualidade e gratuita.

Em Gramsci (1982, 2007), podemos apreender que a educação se constitui em um campo estratégico e fundamental, para que as classes dominantes possam perpetuar a cultura hegemônica burguesa, mantendo o controle da sociedade, transmitindo os conhecimentos acumulados historicamente, de forma a intervir na construção de valores e cultura, transformando estas em sendo comum; e, se utilizando do Estado nesse movimento.

Apesar disso, Gramsci (1982, 2007) também nos adverte que a educação – paradoxalmente e estrategicamente – é uma ferramenta essencial para elevação das massas, corroborando para conhecer e dominar os mecanismos de reprodução social; estabelecer uma posição contrária à história; e adquirir consciência política do valor histórico e das possibilidades de transformação social. Dessa forma, analisamos o quanto a educação e a

modalidade de educação superior expressam as lutas sociais e se constituem em espaço de disputa das classes sociais fundamentais na sociedade capitalista.

Portanto, contrapor e reverter esse processo, diz respeito à disputa em que a universidade está inserida, em que é preciso uma verdadeira “guerra de posição” consolidada em segmentos das classes trabalhadoras que anseiam com uma universidade universal e a construção de uma nova sociedade, baseada na igualdade, sem exploração de uma classe sobre a outra.

Uma vez que, importa ter presente, a compreensão sobre os limites enfrentados pela universidade e por seus trabalhadores, dentre os quais, os docentes, que diariamente travam lutas e reivindicações dentro e fora da instituição; mas que, ainda assim, ocorrem dentro da ordem democrática burguesa. Havendo nesse processo, o que podemos definir como uma heteronomia muito bem travestida em autonomia universitária. Diante disso, portanto, não resta dúvidas que não há perspectivas de futuro para as universidades públicas federais, quicá para a humanidade, dentro do modo de produção social capitalista, visto sua característica destrutiva inerente; sendo fundamental, assim, que se estabeleça como horizonte de lutas das classes sociais, a superação dessa ordem e sociedade.

Outro ponto que consideramos importante destacar, como bem analisado por Leher (2015), é que historicamente, a função social da universidade se constituiu em um processo de lutas por produção de ciência e tecnologia. Sendo assim, destaca-se a importância da disputa da universidade, para que esta não se torne uma prestadora de serviços, ou de desenvolvimento de inovação – que deveria ser realizado nas empresas. Para o autor, em uma sociedade socialista, a universidade se tornaria um espaço de convergências de movimentos sociais e de pesquisadores.

Partindo dessas considerações, refletimos que lutar pela universidade pública, pelo conhecimento e pela ciência socialmente referenciada, significa contrapor e criticar a lógica produtivista que tem se imposto ao trabalho docente nas universidades. Em vista disso, um trabalho docente diferente é possível e desejável, pois, pode atender às reais necessidades de produção do conhecimento e pesquisa na universidade; porém, esse processo passa pela reflexão e deliberação coletiva dos docentes, sobre o próprio trabalho, além de outros fatores políticos, econômicos e sociais, se convertendo em uma luta e reivindicação no seio da luta de classes dos trabalhadores.

Face ao exposto, a presente tese foi conduzida pela certeza de que o cenário atual do trabalho docente na universidade, marcado pela intensificação e pelo produtivismo acadêmico não é inevitável como aparenta ser. Isto, pois, ao mesmo tempo em que o capitalismo

experimenta novas formas de subjugação da classe trabalhadora; também há a formulação de alternativas de luta pelas classes trabalhadoras, com a construção de projetos de reivindicação pela não precarização e intensificação do trabalho.

Todo esse processo não se realiza de forma desvinculada de um processo de tomada de consciência e de ação, de organização, de vitalidade dos sindicatos, movimentos estudantis e mobilização acadêmica e dos movimentos sociais “extramuros” da universidade. Isto, pois, reconhecemos que o trabalho docente não se constitui em um trabalho autônomo em relação a nova morfologia do trabalho no setor dos serviços, antes se constitui em uma expressão que está presente no Estado, uma forma de gestão empresarial da universidade pública, que tem como horizonte a mercantilização cada vez maior da educação superior pública, e subjugação das classes trabalhadoras a essa lógica.

Uma vez que, ao deslocar a educação superior da esfera pública, subordinando-a ao mercado e a uma flexibilização crescente, as consequências advindas são relacionadas a mercantilização da educação e ao enfraquecimento do coletivo e de uma educação democrática e politizada (MANCEBO, 1997).

Essas questões são produzidas a partir de dimensões ideológicas advindas do neoliberalismo, como uma forma de pensar a política educacional voltada para o mercado, com aparatos subjetivos, culturais, além de políticos e econômicos, com a produção de conhecimento e ideologia pelas classes dominantes.

Sobre esse debate, Dardot e Laval (2016) nos forneceram subsídios teóricos para refletir sobre a lógica gerencial na educação, ponderando que há um movimento de transposição da lógica empresarial, para a gestão da educação pública, que se estrutura embasada sobre a racionalidade neoliberal, que organiza tanto as ações dos governos, quanto dos sujeitos sociais. Nesse processo, o capitalismo neoliberal interioriza a concorrência nas instituições educacionais, nas formas de avaliação e gestão do trabalho, e entre os próprios sujeitos sociais; além de intensificar o trabalho e diminuir prazos e salários.

Diante dessas análises, sublinhamos a necessidade desse estudo, que se constrói na perspectiva de desvendar a concretude do trabalho dos servidores docentes e as relações e processos de trabalho que são construídos nessa dinâmica, em que a intensificação do trabalho, a flexibilização e as ferramentas de gestão e controle baseadas em um gerencialismo do Estado, tem se apresentado cada vez mais nas universidades. Essas medidas de organização e gestão da força de trabalho nas universidades apresentam e expressam os interesses do capital e formas gestadas como meios de superação da crise estrutural do

capitalismo que vem se aprofundando, através da maior intensificação, visando em última instância, o controle e regulação da força de trabalho das universidades.

Importante destacar nesse entendimento, que não tivemos a pretensão de enquadrar uma presunção, determinada a priori, de que os determinantes da atual “morfologia do trabalho” ocorridos no setor de serviços constituam um modelo universal, que necessariamente se reproduzem em qualquer trabalho desse setor. Dessa forma, ao analisar as semelhanças e determinantes já estudados sobre essa temática, interpretamos essas semelhanças, sem concluir ou determinar sobre elas uma transposição automática de conceitos e interpretações, ou uma inevitabilidade de repetição dessa nova “morfologia do trabalho”, o que consideramos que não seria adequado ao estudo e pesquisa que nos propomos, por ocasionar interpretações equivocadas sobre o trabalho docente, inserido no processo de trabalho educacional na universidade.

Dessa forma, no quadro das transformações atuais na universidade, interessou-nos desvendar a relação existente entre a intensificação e a reorganização das relações e dos processos de trabalho vivenciados pelos servidores docentes. Apreendendo que a expansão da educação superior, além de ter se estabelecido nas universidades sem afiançar a manutenção e a continuidade dos trabalhos consequentes e necessários à abertura de novos cursos, gerando demandas relacionadas a recursos humanos, materiais e de estrutura; conjuntamente, acarretou um aumento e expansão que não se traduziu em melhores condições de trabalho, mantendo relações intensificadas e precarizadas. Para isso, procuramos desvelar alguns pontos que disseram respeito e abrangeram o processo de expansão do acesso da educação superior brasileira, evidenciando-a na rede pública federal.

Em relação ao nexos dessas discussões, procuramos apontar os principais aspectos e refletir o quão urgente é a discussão e problematização da abordagem da temática de precarização da educação, sobretudo a educação pública superior, como espaço de valorização do capital. Ou seja, em uma tendência à precarização das relações sociais, por meio da formação profissional de nível superior. Esse processo passa pela importância de se compreender a que grupos, que compõe os aparelhos privados da hegemonia das classes dominantes, serve a forma de pensar esses processos de educação na universidade pública, de precarização e apropriações neoliberais da educação superior.

A educação tem sido considerada um nicho mercadológico importante para os organismos financeiros internacionais. Na medida em que, o capital entra em suas crises cíclicas, que são inerentes a esse modo de produção, os setores produtivos são menos procurados, e há uma busca no setor de serviços, de elementos centrais de desenvolvimento e

busca de obtenção de mais lucros e rentabilidade, através do investimento e penetração dos capitais excedentes no setor de serviços, dentre os quais, destaca-se a educação, enquanto mercadoria.

Vê-se, pois, que o neoliberalismo não tem como prioridade o ensino superior gratuito público e que siga os modelos de universidade que concentra: ensino, pesquisa e extensão, por considerá-lo um modelo ultrapassado. Com isso, observa-se as numerosas orientações do Banco Mundial, aos países periféricos latino-americanos, de que este tipo de universidade não se adéqua e não interessa, por ser oneroso. Na mesma linha, as alternativas são para que haja uma diversificação dos modelos universitários, com cursos universitários voltados para a formação técnica e que aponte para o aligeiramento do mercado com horizonte.

Ao realizarmos essa análise, não perdemos de vista a inserção do Brasil enquanto um país subserviente aos ditames do capital internacional, inserindo-se como país periférico na dinâmica das relações econômicas. Dessa forma, não interessa ao capital, que o Brasil seja um país de referência no desenvolvimento tecnológico, ciência e inovação, visto seus determinantes de país com limitação de crescimento do mercado interno, que se volta para fora, e o estabelecimento de uma ação modernizadora conservadora, que promove as mudanças atreladas às relações sociais e à dinâmica da aristocracia agrária.

Analizamos que os organismos internacionais, como o Banco Mundial, têm interferido nas políticas de educação dos países periféricos. Este movimento ocorre através de redefinições dos programas, projetos e ações dos diversos níveis e modalidades de educação, fundamentando e impondo as ações de contrarreforma do Estado nessa área, de forma estrutural e articulada, entre as relações de governabilidade e segurança, implementando ideologias que fundamentam as recomendações e orientações desses organismos, nas práticas educacionais das instituições, que se sustentam na redução dos custos e financiamentos públicos pelo Estado e na precarização da educação.

Além disso, a inserção de empresas nas universidades públicas tem significado uma definição pelo capital, de como deve ser a educação superior e a quais interesses científicos, tecnológicos e de pesquisa, a universidade deve se voltar, enquanto um processo de alienação de qualquer relatividade autônoma da universidade, em servência ao capital. Destarte, essas alterações visam aprofundar, ainda mais, um processo que oportuniza maiores lucros das empresas através de alterações importantes, no que se refere às instituições de ciência e tecnologia públicas, como as universidades federais.

Cabe aqui destacar, o papel exercido pelas agências/fundações reguladoras da pesquisa e pós-graduação nas universidades, como a CAPES, na reorganização da pós-

graduação no Brasil; e o CNPq, na indução à pesquisa, por meio de editais e convênios; além do incentivo de fusão crescente e progressivo da universidade com o mercado e o setor produtivo, no processo de mundialização do capital. Esse processo se realiza a partir de um aparato jurídico, que estabelece as normativas legais para essa reorganização das universidades, em um movimento de contrarreforma do Estado. Cujo movimento se expressa, tanto nas agências e órgãos de fomento, quanto nas universidades, e também nas legislações, enquanto um processo em disputa, no cerne da correlação de forças das classes sociais fundamentais em luta, cuja materialidade se expressa nas concepções voltadas para o mercado.

Não consideramos que seria exagero afirmar que tais alterações têm paulatinamente “aberto as portas” para que as empresas possam ir às universidades comprar serviços, de forma cada vez mais legal e normatizada. Isso gera uma concorrência maior entre os trabalhadores, os programas e as universidades; já que, os servidores docentes para realizarem seus projetos de pesquisa, cada vez mais, têm a necessidade de se constituírem em “empreendedores da ciência”, uma vez que, necessitam “vender” seus projetos, em troca de investimentos; sendo transformados em “autogerentes” de si mesmos. Dessa forma, instaura-se uma competição entre os docentes e as universidades, que passam a ser regidos pelas regras do mercado. A intensificação do trabalho docente se torna parte da regra, e não exceção, sendo naturalizado no fazer profissional, para alcance das metas estabelecidas externa e internamente às universidades.

Vale recordar aqui, a contribuição de Mancebo (1997), que destaca dentre as principais mudanças na educação superior (desde o advento neoliberal, na década de 1990), a constituição de uma autonomia que conduz à competição e descrença com o coletivo. Adjunto a isso, há a construção de requisições de atendimento às exigências de expansão do ensino superior e serviço às empresas, em relação às demandas de produção de conhecimentos e formação de mão de obra.

Conforme apontado por Leher (2015), a avaliação sobre o trabalho docente tem sido ministrada de forma a restringir a criatividade e a reflexão, além de empobrecer a investigação científica e a autonomia do trabalho docente, por meio da captura da universidade pelo capital, com a prestação de serviços às empresas, em vários domínios, como: energia, telecomunicações, engenharias, entre outros. Nesse processo, muitos servidores docentes se convertem em “funcionários de corporações”.

Para Leher (2015), “[...] no Brasil, como realidade geral, a inovação tecnológica, no sentido próprio do termo, não existe”; diferente dos países centrais, em que a inovação

tecnológica ocorrem dentro das empresas. Isso ocorre, pois, “[...] somos um país capitalista dependente, inserido em circuitos produtivos em que o grosso da produção industrial já recebe tecnologia pronta”. Esse debate levantado por Leher, nos faz revisitar os ensinamentos de Fernandes (2009a), de que o Brasil, enquanto um país dependente, se ancoram em uma industrialização retardatária que transpõem etapas, assimilando o progresso das formações mais avançadas, como um suposto “progresso” próprio da sua formação social.

Problematizamos que, ao concorrer a editais dos órgãos de fomento para o desenvolvimento de projetos que atendam ao objetivo de desenvolvimento econômico do país e aos interesses do capital; ou, ao oferecer e prestar serviços às empresas privadas, sendo financiada por estas, cumprindo e fomentando a pesquisa, a ciência e a tecnologia sob os ditames diretos do mercado, a universidade passa a se submeter ao controle de grupos privados empresariais e mercantis, que impõem padrões de produtividade e metas de lucratividade que atravessam e acarretam a intensificação e a reorganização do trabalho docente, reformulando o projeto pedagógico, a indissociabilidade entre o tripé ensino, pesquisa e extensão, a depreciação da qualidade do ensino e pesquisa, e resultando na restrição da função social da universidade; uma vez que, a converte em prestadora de serviços; e o servidor docente em encarregado de executar as requisições impostas por esse processo interno e paulatino de privatização.

Analisamos que as mudanças na legislação da educação superior se apresentaram como uma reflexão importante, não apenas para que possamos fazer um balanço analítico das intervenções nos últimos anos, dos governos, nessa área; mas também, para pensarmos os rumos do processo de construção de projetos de educação no Estado estrito; assim como, os desafios e dilemas colocados aos processos de trabalho coletivo dos servidores docentes das universidades, diante da intensificação e reorganização das condições do trabalho, que vem sofrendo com as consequências causadas pela aceleração do tempo, em que o tempo de vida é transformado em tempo de trabalho ou tempo de consumo; com disponibilidade integral e uma renovação real do tempo acelerado. Diante das questões apresentadas, concluímos que existe uma relação de causalidade entre as mudanças na legislação da educação superior, que visam a paulatina precarização da educação, e a implementação de um novo modelo de gestão do trabalho e intensificação do trabalho docente.

A reflexão a respeito do processo de intensificação do trabalho docente e o produtivismo acadêmico expressa uma dupla face de uma expansão heteronômica da universidade no Brasil. Isso porque, há em uma face da mesma moeda, um ensino de graduação com um aumento expressivo das vagas discentes, que não ocorre de forma

associada a um padrão universitário; e na outra face, uma expansão da pós-graduação, que se consolida pautada sobre uma ideologia e exigência avaliativa produtivista, de produção quantitativa e numérica, e não baseada na autonomia científica e cultural da universidade. Essa dupla face da expansão heteronômica da universidade agudiza e amplia as requisições ao trabalho docente, que passa por uma reorganização pautada nos critérios da “universidade operacional”.

Fundamental ressaltar, que a relação subordinada e dependente do Brasil, na esfera da educação superior, não significa uma ausência ou anulação de produção científica no país. Todavia, essa produção científica encerra elementos de dependência que envolve determinados setores, sem desenvolver a totalidade destes e, promove a potencialização de setores que são estratégicos para o processo de acumulação capitalista, na relação mundializada de acumulação de capital. Na atualidade, as principais áreas que recebem investimentos são aquelas vinculadas ao agronegócio; à exploração mineral, como de petróleo e gás; algumas áreas estratégicas da saúde, entre outras.

Lembramos que essas características não se constituem em traços singulares e exclusivos do período atual, visto que Florestan Fernandes, já nos alertava sobre as características sócio-históricas de constituição de um país periférico e economicamente dependente, que se subordina ideologicamente e economicamente, pela sua burguesia subordinada e dependente, à burguesia internacional dominante. Dessa forma, tratamos de acentuar que há elementos estruturantes da configuração da política e economia nacional, de um modelo de dependência (heteronomia) em relação aos países de potência hegemônica mundial; pautado em um conservadorismo político que limita o controle e a inserção das classes trabalhadoras nas decisões e determinações políticas, econômicas e culturais do país; que se manifestam a partir do exame da configuração histórico espacial da luta de classes, ou seja, identificando os elementos estruturantes do capitalismo dependente brasileiro, e de que estes elementos vão se manifestar em determinado tempo histórico.

Tratamos aqui de um pressuposto de compreensão da teoria da dependência, enquanto uma teoria fundamental para entender o capitalismo em cada um dos seus momentos de desenvolvimento, sendo utilizada como um instrumental científico, de interpretação da realidade, para a partir dessa interpretação e desvelamento, também poder transformá-la. Sendo assim, é preciso conhecer as características históricas atuais da luta de classes, reconhecendo as suas formas de expressão na contemporaneidade.

Portanto, a relação de dependência do Brasil, enquanto característica de país periférico e subordinado perante os países centrais, ocorre pelo lugar que o país ocupa na divisão

sociotécnica internacional do trabalho. E nesse processo, a mercantilização da educação e a expansão da educação privada é impulsionada pelo capital financeiro, mundialmente interligado (ALMEIDA, 2015).

Nestes termos, concordamos com perspectiva interpretativa de Almeida (2015), que situa a educação pública no Brasil na contemporaneidade, enquanto uma política que cumpre “[...] uma função econômica de adequação das bases de formação técnica da força de trabalho às novas exigências de superexploração do trabalho para a recomposição das taxas de lucro [...]” (p. 7), com uma reedição da educação para atendimento das requisições de conformismo, estabelecidas segundo as exigências advindas da “[...] intensificação dos processos de exploração sobre os trabalhadores e de regressão dos direitos sociais [...]” (p. 7).

Desta feita, tivemos sempre como pano de fundo, a perspectiva de trazer essas discussões à tona para que fosse possível empreender uma reflexão das relações sociais, políticas, econômicas e culturais brasileiras na atualidade, analisando a expansão e ampliação da educação superior nos moldes da contrarreforma do Estado, de ensino diminuto e aligeirado e precarização da educação superior, em sua associação com o padrão de escola superior dependente, que marca historicamente o país.

Ponderar sobre essas questões é importante ao nosso estudo, uma vez que consideramos que a educação superior federal se institui calcada em uma estrutura educacional que não é universal, nem tampouco democrática e se expressa por uma expansão do acesso de segmentos das classes trabalhadoras, que é fruto das lutas e reivindicações dos movimentos sociais/estudantis. Não obstante, mantém um elitismo histórico, coadunado a inserção de segmentos das classes trabalhadoras com diferenciações e limites, relacionados às formas concretas de permanência universitária.

Nestes termos, refletimos que a expansão da educação superior tem sido marcada pela precarização, “massificação” e desqualificação – desintegrando ensino, pesquisa e extensão na produção do conhecimento científico – em um país de capitalismo periférico e dependente. A universidade no Brasil foi formada de forma elitista e essa expansão da educação superior, segundo implementação do REUNI, não modifica essa natureza, nem tampouco democratiza o acesso, que ainda se mantém restrito. Porém, essa expansão apresenta uma tendência ao ingresso de segmentos das classes trabalhadoras, em um movimento de inserção dessas classes; mesmo sem dispor de condições adequadas e efetivas de permanência universitária e não oferecendo excelência acadêmica, com a combinação esperada entre: ensino, pesquisa e extensão; e, condições dignas de trabalho para os servidores docentes e técnicos, e meios de aprendizado eficientes para os discentes.

Dessa forma, em relação a esse campo, importa considerar que o REUNI constitui uma das expressões das universidades federais, abarcando questões estruturais abrangentes que se relacionam com as características de formação social, econômica e cultural do Brasil, enquanto um país periférico e dependente que não universalizou a educação pública e o acesso à educação superior.

Relacionamos, especificamente, o REUNI como expressão fenomênica de um processo que já vinha se estabelecendo na universidade, ao longo dos anos que marcam a implementação e o avanço do neoliberalismo no país, desde a década de 1990. Deste modo, consideramos que a concepção e as práticas de gestão, administração, avaliação da universidade pública, e a reformulação e reestruturação da educação superior federal têm sido pautadas a partir do processo de contrarreforma do Estado, que se materializam por meio de um conjunto de ações políticas governamentais que atendem aos interesses do capital; e, em última instância, incidem na conformação dos processos de trabalho na educação superior, inclusive no que se refere ao trabalho docente. Dessa maneira, o REUNI se configura como uma das expressões da concepção de universidade associada à contrarreforma, se vinculando a essa prática de universidade.

Diante dessas considerações, estamos cientes de que essa tese encontrou limites que dizem respeito à constituição de um empreendimento de pesquisa que ainda demanda muito investimento teórico, histórico, temporal e de pesquisa para compreensão crítica das configurações atuais da “morfologia do trabalho” contemporâneos dos trabalhadores, dentre eles os servidores docentes; porém, que pela sua natureza e objetivo, permitiu a construção de um caminho de investigação teórica sobre o tema, com base em autores relevantes para essa discussão.

Dessa forma, mesmo considerando que a consecução de uma análise deste monte não se exaurirá nessa tese, visto a complexidade das formas identitárias e diversas que encerram a categoria dos servidores docentes das universidades, estamos convencidos da necessidade de início de um trabalho nessa direção, de discussão teórica comprometida com o rigor científico, que sirva de contribuição para avanços nessa área, que vão além de uma contribuição teórica; pois, acreditamos que ao analisar as formas de domínio existentes na sociedade capitalista, corroboramos para o fortalecimento das classes trabalhadoras na luta de classes; e, assim, se torna possível pensar nas estratégias, nas contradições, nas concepções e nas possíveis formas de organização coletiva.

Enquanto redigimos essas considerações, muitos servidores docentes se encontram diante de requisições de trabalho e propostas governamentais de intensificação e precarização

do trabalho. E nesse meio, há também aqueles que contribuem e lutam por mudanças nesse cenário, em cuja luta nos engajamos, através desta modesta contribuição de pesquisa e estudo, que desejamos que seja mais que útil, que seja instrumento e meio de corroboração com a luta desses trabalhadores.

Destacamos como principais desafios de luta dos servidores docentes das universidades, enquanto trabalhadores inseridos na luta das classes trabalhadoras, a mobilização através dos sindicatos; o combate às medidas de intensificação do trabalho; e o entendimento de que os ataques aos direitos dos trabalhadores é um processo mundializado e internacionalmente interconectado. Sobre essa temática, relembramos que Antunes (2018) nos adverte que quanto mais frágil a legislação de proteção social e as organizações sindicais, tanto maior as condições de precarização do trabalho.

Em uma perspectiva similar, encontram-se nossas principais preocupações de análise, através das quais buscamos problematizar e descortinar o processo de precarização da educação, a perda de direitos na educação superior federal; adjunto a um conjunto de requisições, exigências e os incentivos à competição pelos recursos escassos entre os servidores docentes, que mantêm os trabalhadores sob pressão e que os leva ao acirramento competitivo, acarretando um dilaceramento dos laços sociais nos ambientes de trabalho, cujas situações sócio laborais engendram a expansão dos desgastes das relações de trabalho.

Nesse espectro, podemos dizer que a pesquisa sobre os elementos constituintes da expressão da luta de classes na educação superior, instigaram essa investigação sobre os contextos favoráveis e desfavoráveis para a construção de resistências coletivas e lutas organizadas pelos docentes, em relação às demandas de reorganização do trabalho, através da participação nos movimentos dos trabalhadores – como sindicatos, associações, entre outros.

Consequentemente, enfatizamos que a importância dos movimentos de resistência coletiva dos trabalhadores se faz eminente, pois, mesmo que não haja um ganho imediato das reivindicações; apenas pelo fato de haver luta e embate, se estremece, enfraquece e desequilibra o poder instituído, em um movimento de disputas entre forças políticas, ideológicas e culturais.

Dessa forma, não podemos perder de vista que a universidade federal é gestada por um Estado que está sob o comando e hegemonia do capital, e coloca para os servidores públicos (de forma coletiva), a constante conjuntura de perda de direitos e corrosão das suas principais conquistas históricas, fruto das lutas sociais, dos sindicais e dos movimentos trabalhistas.

Assim sendo, é fundamental não deixar de considerar que o trabalho docente está inserido no contexto de disputa entre projetos antagônicos de educação e de universidade

pública. Nestes termos, pode-se dizer que a universidade está em disputa e as concepções de uma universidade para o mercado, que educa para a subalternidade e a desigualdade, cujo princípio educativo leva à alienação, ao afastamento do pensamento crítico e à naturalização da exploração capital X trabalho; ou uma universidade de fato universal, que contribua para a emancipação humana. Neste ponto, concordamos com os autores: “Disse certa vez Octavio Ianni que *universidade* não rima com mercado, mas sim com *universalidade*” (ANTUNES, 2018, p. 13, grifo do autor).

Concordo com a perspectiva analítica de Mancebo e Santos (2002), que nos elucida que para se pensar em mudanças, é preciso que sejam estabelecidas práticas de desconstrução dos movimentos de fragmentação, isolamento, burocracia funcional que levam à fragilização dos servidores docentes. Para isso, é preciso que se articule ações propositivas, com discussões que se refiram ao papel da produção de conhecimento “[...] com as questões sóciohistóricas, da definição de políticas científicas e de financiamento em todas as áreas de conhecimento, da análise das macro e micro-relações que têm envolvido o trabalho docente e da reinvenção de novos modos de subjetivação que escapem à emulação e ao individualismo” (p. 71). Sendo imprescindível que haja espaços para debates e discussões, nos quais, as divergências sejam respeitadas, a partir de um posicionamento que se assente no compromisso ético-político com o trabalho acadêmico. “À produção em tempo sequencial, repetitivo, acelerado, isolado e competitivo, pode-se contrapor práticas de cidadania – produção em tempo progressivo, que se desdobra a partir de debates e reflexão, estimulando a crítica na ordem do conhecimento e a inserção político-institucional dos docentes” (p. 71).

Cabe também ressaltar que a universidade detém autonomia didático científica e necessita buscar o fortalecimento deste princípio autônomo para produzir conhecimento independente de vínculos com órgãos de fomento externos privados, que, pelo fato de financiarem as pesquisas desenvolvidas, possam determinar desde o que será pesquisado, até seu destino final e forma de comercialização.

Isto posto, em relação à universidade, Krein (2020), expõe que é preciso que se repense o compromisso científico, ético e de produção de conhecimento desta; além do seu papel e função social de instituição de formação acadêmica, que contribua para a construção de uma sociabilidade mais justa e igualitária, em um outro modo de produção da vida social.

Nesse contexto, esse entendimento da universidade se constitui em um processo desafiador para as lutas dos trabalhadores e estabelecimento de resistências, diante da complexidade do mundo do trabalho na contemporaneidade, não apenas para as pesquisas, mas também para as ações que visam a transformação e superação desse modo de produção.

Estes desafios e possibilidades, de construção de uma universidade autônoma, constituída em espaço de fortalecimento democrático, disseminação e produção do conhecimento, apenas poderá ser enfrentada de forma coletiva, pelo conjunto das classes trabalhadoras, em prol da educação superior pública, democrática e de qualidade socialmente referenciada, entendida como um direito social.

REFERÊNCIAS

ADUR-RJ - Associação dos Docentes da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Algumas considerações a respeito da Proposta do Reuni na UFRRJ**. 2007. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/reuni_na_rural.htm>. Acesso em: 24 nov. 2019.

ALESSI, Gil. Entenda o que é a PEC 241 (ou 55) e como ela pode afetar sua vida: com o objetivo de congelar gastos públicos e contornar a crise econômica, proposta divide especialista. In: **El País**. Brasil. Publicado em: 13 dez. 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html>. Acesso em: 03 fev. 2021.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira. de. A política de educação, impactos da contrarreforma do Estado e a desconstrução dos direitos sociais. In: **5º Encontro Nacional de Serviço Social e Seguridade Social**. Belo Horizonte: CFESS, CRESS -6ª Reg., Nov. 2015.

_____. O Serviço Social na educação. CONSELHO REGIONAL DE SERVIÇO SOCIAL DE MINAS GERAIS – CRESS 6ª Reg. (Org.). **Anais do Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Textos & Artigos**. Belo Horizonte: CRESS 6ª Região, 2008. p. 83-100.

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2000.

_____. **IX Seminário de Saúde do Trabalhador**. UNESP, 2015. Giovanni Alves UNESP Marília SP. Mesa redonda Terceirização e os desafios para os trabalhadores e sindicatos. [Filme-vídeo]. Produção de **Edvânia Angela de Souza Lourenço**. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 04 out. 2017. Categoria **Pessoas e blogs**, Licença Padrão do YouTube. 26 min. color. son. Disponível em: <<https://youtu.be/5VmMbm8uh4o>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

ALVES, Maria José Sousa. **Reflexões sobre o trabalho do assistente social na defesa dos direitos da mulher em situação de violência**. In: Conselho Regional de Serviço Social 2ª Região – CRESSMA. 2ª Vara de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher. 2019. Disponível em: <<http://www.cressma.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Maria-Jos%C3%A9-Sousa-Alves-assistente-social-da-Vara-Especial-de-Viol%C3%Aancia-Dom%C3%A9stica-e-Familiar-contra-a-Mulher.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

AMORIM, Felipe. PEC do Teto é aprovada em votação final e congela gastos por 20 anos. In: **UOL**. Publicado em: 13 dez. 2016. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/12/13/pec-que-congela-gastos-do-governo-por-20-anos-e-aprovada-em-votacao-final.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

ANDIFES. Gestão Orçamentária das universidades federais: Orçamento Público Federal e Matriz OCC. Seminário Andifes sobre Gestão Orçamentária e Financeira das universidades federais. Apresentação: Tomás Dias Sant'Ana, Coordenador Nacional do FORPLAD. Julho de 2015. Disponível em: <<http://www.forplad.andifes.org.br/sites/default/files/Gest%C3%A3o%20Or%C3%A7ament%C3%A1ria%20das%20Universidades%20Federais%20Or%C3%A7amento%20P%C3%BA>>

blico%20Federal%20e%20Matriz%20OCC%20-%20Tom%C3%A1s%20-%20UNIFAL.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

ANTUNES, André. Financiamento da educação: garantir 10% do PIB para a educação pública e acabar com os incentivos do governo à educação privada serão algumas das bandeiras na Conferência. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho – jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde**. ISSN 1983-909X. no V, n. 29, jul./ago. 2013. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_29.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016. p. 01-09. p. 10 – 13.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho (Mundo do Trabalho). 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. Como se trama a uberização total. In: **IELA - Instituto de Estudos Latino-Americanos. Universidade Federal de Santa Catarina**. Publicado em: 16 jun. 2020a. Disponível em: <<https://iela.ufsc.br/noticia/como-se-trama-uberizacao-total>>. Acesso em: 06 out. 2020.

_____. Uberização nos leva para a servidão, diz pesquisador. “Uberização” do trabalho: caminhamos para a servidão, e isso ainda será um privilégio. In: **Congresso em Foco**: respeitamos as diferenças. UOL. Por Heitor Peixoto. Publicado em: 25 jul. 2019. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/opiniao/colunas/uberizacao-nos-leva-para-a-servidao-diz-pesquisador/>>. Acesso em: 06 out. 2020.

_____. In: **Futuro do Trabalho - Agenda Direitos Humanos**. [Filme-vídeo]. Produção de Direitos Humanos Unicamp. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 23 jul. 2020b. Licença Padrão do YouTube. 81min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-i4A7h4jcY>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

_____. In: **Entrevista: Ricardo Antunes #AsduerjNaQuarentena**. [Filme-vídeo]. Produção de Associação de Docentes da UERJ. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 09 nov. 2020c. Licença Padrão do YouTube. 76min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q3kK9IFOs3M>>. Acesso em: 09 nov. 2020.

_____. O regime da burla ou o futuro das relações de trabalho no Brasil. Entrevista com Ricardo Antunes concedida a Liliane Machado. In: **Universidade e Sociedade**, Ano XXVI, Nº 57. 2016. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. p. 152-163.

ARAÚJO, Wallison. In: **Tema 1: PNE e Direito a educação em tempos de pandemia: Concepções e perspectivas**. Seminário "Políticas e Gestão da Educação: pandemia, organização e privatização", evento da Rede de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Públicas e Educação (REPPE). [Filme-vídeo]. Produção de REPPE EDUCAÇÃO. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 07 out. 2020. Licença Padrão do YouTube. 120min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9iYG8UYkfuY>>. Acesso em: 07 out. 2020.

ARAÚJO, Fabrícia Silva; BEZERRA, Juliane Cristina Bispo. Tendências da Política de Assistência ao Estudante no Contexto da Reforma Universitária Brasileira. **Anais II Jornada Internacional de Políticas Públicas Questão Social e Desenvolvimento no Século XXI**. São Luís – MA, 2007.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Compilado: gráficos de pizza do Orçamento Geral da União (executado) – 2011-2019**. Dez. 2019. Disponível em: <<https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/graficos-de-pizza-do-orcamento-geral-da-uniao-executado-2011-2018/>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

_____. **Mentiras e verdades sobre a dívida pública – parte 2**. Out. 2015. Disponível em: <<https://auditoriacidadada.org.br/conteudo/mentiras-e-verdades-sobre-a-divida-publica-parte-2/>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BARBOSA, Rosângela Nair. Barbosa. Introdução ao estudo da administração e planejamento aplicados ao trabalho do assistente social. In: **Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea** – Revista da Faculdade de Serviço Social da UERJ. Rio de Janeiro: UERJ, n. 14, jan./jun. 1999. p. 29-42.

_____. Os direitos e a avaliação de políticas sociais: a perspectiva das mudanças técnicas num contexto anti-público. **Centro de Português de estudos sobre História e Trabalho Social** – CPIHTS, v. 20. Lisboa: CPIHTS, 2003. Disponível em: <<http://www.cpihts.com>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

_____. CARDOSO, F. G. e ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **A categoria “processo de trabalho” e o trabalho do Assistente Social**. In: Revista Serviço Social e Sociedade. n 58. São Paulo: Cortez. Ano XIX, nov. 1998. p. 109-130.

BATISTA, Anália Soria; CODO, Wanderley. O trabalho e o tempo. In: JACQUES, Maria da Graça. CODO, Wanderley. (Org.). **Saúde mental e trabalho: leituras**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 401 – 420.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEVILAQUA, Aluisio Pampolha. A crise orgânica do capital: o valor, a ciência e a educação. **Ciência & Luta de Classes** (versão digital). Revista de Teoria Marxista-Leninista, ano I. vol. 2, n. 2. jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.ceppes.org.br/revista/edicao-atual/a-crise-organica-do-capital-o-valor-a-ciencia-e-a-educacao/>>. Acesso em: 17 fev. 2015. p. 4-20.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine; LOURDES, Rita de Lima (Orgs.). **Marxismo, política social e direitos**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Observatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis – FONAPRACE. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. 2018. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Gradua%C3%A7%C3%A3o-das-Universidades-Federais-1.pdf>> Acesso em: 15 maio 2021.

_____. **Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007a.** Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6095.htm> Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007b.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm> Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009a.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm> Acesso em: 23 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 6.833, de 29 de abril de 2009b.** Institui o Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal – SIASS e o Comitê Gestor de Atenção à Saúde do Servidor. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/Decreto/D6833.htm> Acesso em: 6 out. 2009.

_____. **Decreto Nº 7.232, de 19 de julho de 2010a.** Dispõe sobre os quantitativos de lotação dos cargos dos níveis de classificação “C”, “D” e “E” integrantes do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, das universidades federais vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7232.htm> Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 7.233, de 19 de julho de 2010b.** Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 7.234, de 19 de julho de 2010c.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm> Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 7.423, de 31 de dezembro de 2010d.** Regulamenta a Lei no 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, e revoga o Decreto no 5.205, de 14 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7423.htm> Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 7.824, de 11 de outubro de 2012a.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições

federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/decreto_7824.pdf> Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016a.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19> Acesso em: 23 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017a.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Decreto Nº 9.034, de 20 de abril de 2017b.** Altera o Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/decretoN9034.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Emenda Constitucional Nº 85, de 26 de fevereiro de 2015a.** Altera e adiciona dispositivos na Constituição Federal para atualizar o tratamento das atividades de ciência, tecnologia e inovação. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc85.htm>. Acesso em: 9 set. 2021.

_____. **Emenda Constitucional N.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. **Instrução Normativa Nº 5, de 26 de maio de 2017d.** Dispõe sobre as regras e diretrizes do procedimento de contratação de serviços sob o regime de execução indireta no âmbito da Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional. Diário Oficial da União. Publicado em: 26/05/2017. Edição: 100. Seção: 1. Página: 90. Órgão: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão - Secretaria de Gestão. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20239255/do1-2017-05-26-instrucao-normativa-n-5-de-26-de-maio-de-2017-20237783>. Acesso em: 09 jul. 2021.

_____. **Lei Nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18958.htm>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Lei Nº 9.678, de 3 de julho de 1998.** Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Revogado pela Lei nº 11.784/2008.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9678.htm#anexo.>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. **Lei Nº 10.861, de 14 de abril de 2004a** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Lei Nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005a**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm>. Acesso em: 24 jun. 2020.

_____. **Lei Nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005b**. Altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da Lei nº 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11087.htm>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. **Lei Nº 11.784, de 22 de setembro de 2008ª**. Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006, entre outras leis e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11784.htm#art176>. Acesso em: 12 jan. 2021.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008b**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei Nº 12.349, de 15 de dezembro de 2010e**. Altera as Leis nos 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1o do art. 2o da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12349.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei Nº 12.677, de 25 de junho de 2012b**. Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12677.htm#art5>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012c**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_29_08_2012.pdf> Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. **Lei Nº 13.184, 4 de novembro de 2015b.** Acrescenta § 2º ao art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a matrícula do candidato de renda familiar inferior a dez salários mínimos nas instituições públicas de ensino superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13184.htm>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016b.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei13409.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Lei Nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016c.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13243.htm>. Acesso em: 21 set. 2019.

_____. **Lei Nº 8.662, de 7 de junho de 1993.** Dispõe sobre a profissão de Assistente Social e dá outras providências; Código de Ética do/a Assistente Social. 10 ed. revisada e atualizada. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social: 2012. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2016.

_____. **Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 09 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 07 jan. 2021.

_____. **Lei Nº 12.863, de 24 de setembro de 2013a.** Altera a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nºs 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei nº 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12863.htm#art6>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014a.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art.>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

_____. **Lei N° 13.429, de 31 de março de 2017e.** Altera dispositivos da Lei n° 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm>. Acesso em: 9 jul. 2021.

_____. **Lei N° 12.772, de 28 de dezembro de 2012g.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei n° 7.596, de 10 de abril de 1987; [...] e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 09 set. 2021.

_____. **Lei N° 13.325, de 29 de julho de 2016e.** Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13325.htm#art1>. Acesso em: 09 set. 2021.

_____. **Medida Provisória N° 520, de 31 de dezembro de 2010f.** Autoriza o Poder Executivo a criar a empresa pública denominada Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares S.A. - EBSEH e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2010/medidaprovisoria-520-31-dezembro-2010-609913-publicacaooriginal-131245-pe.html>>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012.** Relatório da Comissão Constituída pela Portaria n° 126/2012. Brasília, DF: MEC, 2012f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010.** Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, Dez. 2004c. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2021.

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Secretaria de Orçamento Federal. **Manual técnico de orçamento MTO.** Ed. 2017c. Brasília. 2016. Disponível em: <http://www.orcamentofederal.gov.br/informacoes-orcamentarias/manual-tecnico/mto_2017-1a-edicao-versao-de-06-07-16.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Estado, de 21 de setembro de 1995.** Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/planodiretor1995.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. **Portaria Normativa Interministerial N° 22, de 30 de abril de 2007c.** Constitui, em cada universidade federal, como instrumento de gestão administrativa de pessoal, um banco de professores-equivalente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/professor_equivalente.pdf>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Portaria Normativa Nº 21, de 5 de novembro de 2012e.** Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. Disponível em:

<https://sisu.ufes.br/sites/sisu.ufes.br/files/field/anexo/portaria_normativa_ao_21_de_5_de_novembro_de_2012_alterada_pela_portaria_ao_1.117-2018.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

_____. **Portaria Nº 651, de 24 de julho de 2013b.** Institucionaliza no âmbito do Ministério da Educação, a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital Matriz OCC, como instrumento de distribuição anual dos recursos destinados às universidades federais.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30801007/do1-2013-07-26-portaria-n-651-de-24-de-julho-de-2013-30800999>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Portaria Nº 3.120, de 1º de julho de 1998.** Aprova a Instrução Normativa de Vigilância em Saúde do Trabalhador no SUS, na forma do Anexo a esta Portaria, com a finalidade de definir procedimentos básicos para o desenvolvimento das ações correspondentes. Disponível em: <<https://renastonline.ensp.fiocruz.br/recursos/portaria-3120-1o-julho-1998>>. Acesso em: 11 set. 2020.

_____. **Portaria MP/MEC Nº 224, de 23 de julho de 2007d.** Altera a Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30 de abril de 2007, DOU 02.05.2007. Disponível em: <https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-224-2007_200876.html>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Portal da Transparência, Controladoria-Geral da União. Detalhamento dos Servidores Públicos. Abr. 2020.** Disponível em:

<<http://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/orgao?pagina=1&offset=&direcaoordenacao=asc&tipo=1&tipovinculo=2&orgaoservidorlotacao=or26249&colunasselecionadas=linkdetalhamento%2corgaosuperioreexerciosiape%2corgaoexerciciosiape%2cquantidadepessoas%2cquantidadevinculos%2corgaolotacaosiape&ordenarpor=orgaosuperioreexerciosiape&direcao=asc>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

_____. **Projeto de Lei nº 4330, de 24 de outubro de 2004b.** Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node0114vzbz30ls3hytwdvphn84k36802.node0?codteor=246979&filename=PL+4330/2004>. Acesso em: 13 fev. 2020.

_____. **Projeto de Lei nº 8035, de 20 de dezembro de 2010g.** Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostraintegra?codteor=831421>. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Ministério da Educação (MEC). 24 fev. 2010h.** Disponível em:

<http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81>. Acesso em: 24 nov. 2019.

_____. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012d.** Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diário Oficial da União [DOU], n.12, 13 jun. 2013, seção 1, p.59.

Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2015.

_____. **Resolução nº 510, de 06 de abril de 2016d.** Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. **A Coleta de dados das IFES para Alocação de Recursos Orçamentários. Novembro 2006.** Relatório Matriz 2006. Documento que registrar os pontos e procedimentos fundamentais de todo o processo de coleta, análise e validação dos dados das IFES para a alocação de Recursos Orçamentários Anuais para Custeio e Capital (OCC). Disponível em: <<http://www.forplad.andifes.org.br/sites/default/files/RelatorioMatriz2006.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2020.

_____. **A democratização e expansão da educação superior no país (2003 – 2014).** Brasília: MEC, 2014b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BRAVO, Maria Inês Souza. **A política de saúde no Brasil.** In: MOTA, Ana Elisabete [et al.] (Org.). São Paulo: OPAS, Ministérios da Saúde, 2006.

_____. **As políticas brasileiras de Seguridade Social: saúde.** In: CFESS/ CEAD. Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo III: Política Social. Brasília: UnB-CEAD/ CFESS, 2000.

_____. **A saúde no Brasil na década de 90 – Projetos em disputa.** In: Superando desafios. 1998. Caderno de Serviço Social do Hospital Universitário Pedro Ernesto, UERJ, Ano III. n. 4. p. 29-34.

CABRITO, Belmiro Gil. **Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o Processo de Bolonha entre as promessas e as realidades.** São Paulo: UNESP, 2008.

CAPES. GEOCAPES - Sistema de Informações Georreferenciadas – CAPES. 2017. Disponível em: <<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

CAVALCANTI, Cecília Paiva Neto. **A área da saúde do trabalhador no âmbito das instituições públicas: um espaço de atuação para o assistente social.** Rio de Janeiro, 1994. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Curso de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

CASTELO, Rodrigo. **O Social-liberalismo: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal.** RJ: Expressão Popular, 2010.

_____. Palestra de Abertura - Neodesenvolvimentismo? Um debate sobre o Brasil Contemporâneo. [Filme-vídeo]. In: **Seminário comemorativo ao dia do/a Assistente Social – Palestra de abertura.** Realização em: 14 maio 2013. Produção de Cress Ceará. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 02 set. 2013. Categoria Educação, Licença Padrão do YouTube. 118 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7ILkUp9os9U>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG. 5 out. 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; CABRITO, Belmiro Gil. **Políticas públicas de financiamento e acesso na educação superior do Brasil e de Portugal – diferenças e convergências**. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais – XI CONLAB. 7 a 10 ago. 2011. Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2011. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8849374-Politicass-pubblicas-de-financiamento-e-acesso-na-educacao-superior-do-brasil-e-de-portugal-diferencas-e-convergencias.html>>. Acesso em: 17 maio 2016.

CHESNAIS, François. A ditadura das finanças sobre o planeta: Doze teses sobre a mundialização do capital. In: FERREIRA, Carla; SCHERER, André Forti (orgs.). **O Brasil frente à ditadura do capital financeiro: reflexões e alternativas**. Lajeado: UNIVATES, 2005. p. 17-31.

CIÊNCIA NA RUA. Gráfico elaborado por: Jacques Marcovich. Abr. 2019. Disponível em: <<https://ciencianarua.net/wp-content/uploads/2019/06/Screen-Shot-2019-04-11-at-12.20.06.png>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

COSTA, Dalva Horácio da. O trabalho nos serviços de saúde e a inserção dos (as) assistentes sociais. In: **Serviço Social e Sociedade**, nº 62. São Paulo, Cortez, mar. 2000. p. 35-72.

_____. Os serviços sociais na contemporaneidade: notas sobre o trabalho nos serviços. In: MOTA, Ana Elizabete (org.). **A Nova fábrica de consensos**. 5 ed. São Paulo, Cortez, 2010. p. 97-113.

COUTINHO, Carlos Nelson. **De Rousseau a Gramsci: ensaios de teoria política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. **Gramsci, um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

_____. **Intervenções. O Marxismo na batalha das Idéias**, São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Marxismo e política**. A dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 1996.

CRESS. Metas de produtividade X Qualidade do atendimento ao público. **PRAXIS**. nº 65. Conselho Regional de Serviço Social/RJ. maio/jun. 2012. p. 6-7.

CUNHA, Adriane. Produção científica: Brasil sobe no *ranking*. In: **MEC – Ministério da Educação**. Jul. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/8576-sp-342271386>>. Acesso em: 24 nov. 2009.

_____. Pesquisadores brasileiros aumentam participação no cenário mundial. In: **MEC – Ministério da Educação**. Fev. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>>

secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/6694-sp-2111739356>. Acesso em: 11 jul. 2021.

CUNHA, Celio da. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. **Texto da Declaração de Bolonha Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999.**

Disponível em: <http://www.abc.org.br/wp-content/uploads/2009/09/www.ufabc_edu_br_images_stories_pdfs_declaracaodebolonhaportugues.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2015.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

_____. **A loucura do trabalho: estudo de psicologia do trabalho**. 2 ed. Editora Cortez, 1992.

DEMIER, Felipe. **Entrevista com o historiador Felipe Demier sobre o seu novo livro "Depois do Golpe"**. [Filme-vídeo]. Produção de Esquerda Online. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 17 maio. 2017. Categoria Pessoas e Blogs, Licença Padrão do YouTube. 35 min. color. son. Disponível em: <<https://youtu.be/ImidGbSiPjA>>. Acesso em: 20 set. 2019.

DIAS, Marco Antonio Rodrigues. Cátedras e redes UNESCO: instrumentos para uma cooperação interuniversitária solidária. Capítulo 1. In: UNESCO. **Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. CALIMAN, Geraldo (Org.). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. Disponível em: <<https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/05/cc3a1tedras-unesco-e-os-desafios-21mai19.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

DIAS, E.C. O manejo dos Agravos à Saúde Relacionados com o Trabalho. In: Mendes, R. (Org.). **Patologia do trabalho**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1995.

DRUCK, Graça. Entrevista. Entre os que permaneceram trabalhando em atividades consideradas essenciais na pandemia, uma grande parte é de terceirizados. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho – jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde**. ISSN 1983-909X. Ano XIII, n. 73, set./out. 2020. (p. 14-15).

ESCOBAR, Hertton. Fábricas de conhecimento: o que são, como funcionam e para que servem as universidades públicas de pesquisa. In: **Jornal da USP**. Abr. 2019. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/fabricas-de-conhecimento/>>. Acesso em: 18 jul. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. In: **Educação pública, interesses privados**. Debate com as professoras Olinda Evangelista e Virgínia Fontes. [Filme-vídeo]. Produção de GEPECS - Educação e crítica social. YouTube BR, Publicado em: 6 out. 2020a. Licença Padrão do

YouTube. 135min. color. son. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=6_LKryYfL1M>. Acesso em: 06 out. 2020.

_____. In: **Por que devemos ser contrários ao empresariamento da educação?** [Filme-vídeo]. Produção de LIEPE – Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação. YouTube BR, Publicado em: set. 2020b. Licença Padrão do YouTube. 195min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Oo-iTPHPOQI&t=2297s>>. Acesso em: 09 out. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Edusp, 1966.

_____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. São Paulo: Global, 2009a. p. 41-112.

_____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 6 ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2009b.

_____. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

FONTES, Virgínia. In: **Educação pública, interesses privados**. Debate com as professoras Olinda Evangelista e Virgínia Fontes. [Filme-vídeo]. Produção de GEPECS - Educação e crítica social. YouTube BR, Publicado em: 6 out. 2020. Licença Padrão do YouTube. 135min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6_LKryYfL1M>. Acesso em: 06 out. 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Série Pesquisa. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Silene de Moraes; MURAD, Larissa Costa; BATALHA, Arthur Montilho Araújo. Universidade em tempos de radicalização da crise: aportes ao debate. In: [SYN]THESIS, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 9-21, jan./jun. 2017. Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/47108/31378>>. Acesso em: 20 out. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de abertura da 33ª reunião anual da Associação nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. **Revista brasileira de educação**, v. 16, n. 46 jan./abr. 2011.

_____. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. Chapecó/SC, Sinproeste, 2013, 16p. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>> Acesso em: 27 jul. 2015.

G1 – GLOBO. O portal de notícias da Globo. 90% das universidades federais tiveram perda real no orçamento em cinco anos; verba nacional encolheu 28%. Por: Ana Carolina Moreno. Jun, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/90-das-universidades-federais-tiveram-perda-real-no-orcamento-em-cinco-anos-verba-nacional-encolheu-28.ghtml?_ga=2.103328832.1723079031.1627334181-d27984d1-669b-7558-d27f-ab2df6e8acef>. Acesso em: 31 jul. 2021.

GARCIA, Ana; LOPES, João Roberto. In: **BRICS e seu banco de desenvolvimento**. [Filme-vídeo]. Produção de AEPET Nacional. YouTube BR, Publicado em: 5 abr. 2016. Categoria Notícias e política, Licença Padrão do YouTube. 59 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=W4Czq5bVHx0>>. Acesso em: 06 jun. 2016.

GAZETA DO POVO. **Qualidade acadêmica: a produção científica no Brasil**. Infográficos. Abr. 2019. Disponível em: <<https://infograficos.gazetadopovo.com.br/educacao/qualidade-producao-cientifica-no-brasil/>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

GENTIL, Denise. **A “farsa” chamada déficit da Previdência**: entrevista [15 fev. 2016, atualizada em 21 abr. 2016]. Brasileiros. Caderno Economia. Entrevista concedida a Wanderley Preite Sobrinho. Disponível em: <<http://brasileiros.com.br/2016/02/farsa-chamada-deficit-da-previdencia/>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

GOMES, Selma Graciele. A concepção neoprodutivista na condução da política educacional brasileira. São Luís: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas (IV JOINPP)**. Universidade Federal do Maranhão. 2009. Eixo 11 – Educação. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-concepcao-neoprodutivista-na-conducao-da-politica-educacional-brasileira.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

GOMEZ, Carlos Minayo; LACAZ, Francisco Antonio de Castro. Saúde do trabalhador: novas-velhas questões. **Ciênc. Saúde coletiva** [online]. 2005, vol.10, n.4, pp. 797-807. ISSN 1413-8123. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232005000400002>. Acesso em: 12 dez. 2009.

GÓMEZ, José Maria. Entre potencialidades e limites, temores e esperanças notas sobre a sociedade civil e a globalização. In: DAHMER, Tatiana; GARCIA, Joana; LANDIM, Leilah. (orgs.). **Sociedade & Políticas**: novos debates entre ONGs e universidade. Rio de Janeiro: Revan, 2003. p. 11-35.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere, volume 3**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3 ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4 ed. Coleção Perspectivas do Homem, vol. 48. Série Filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPPI, Luciano. **Tudo Começou com Maquiavel. As Concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1985.

GRUPO BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil, v.1, Síntese, Nov. 2017.

GUALBERTO FILHO, A. As Condições de Trabalho na Universidade e seus Reflexos na Formação do Aluno e na Sociedade. In: **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 14, n.53 (jan/fev/março), 1986. pp. 15-16.

GUERRA, Yolanda. Instrumentalidade do processo de trabalho e Serviço Social. In: **Serviço Social e Sociedade**. n. 62. São Paulo: Cortez, 2000. p. 05-34.

GUIMARÃES, Ana. Pós-graduação: qualidade comprovada. In: **MEC – Ministério da Educação**. Out. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/9205-sp-104468651>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

GUIMARÃES, Cátia. O lucrativo mercado da educação superior: incentivo público foi determinante para que o Brasil se tornasse um dos maiores mercados privados de ensino superior do mundo. **Revista POLI**: saúde, educação e trabalho – jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde. ISSN 1983-909X. Ano V, n. 29, jul./ago. 2013. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/revista_poli_-_29.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2016. p. 01-09. p. 10 – 13.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª Ed. ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. **O cotidiano e a história** (Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder). 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. p.43-63.

HERMES-LIMA, Marcelo. *Leiden Ranking*. “Tamanho não é documento”: nossas universidades produzem milhares de pesquisas, mas impacto global é pequeno. In: **Gazeta do Povo**. Mar. 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/tamanho-nao-e-documento-nossas-universidades-produzem-milhares-de-pesquisas-mas-impacto-global-e-pequeno/>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na contemporaneidade**: trabalho e formação profissional. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____.; CARVALHO, Raul de. **Relações sociais e Serviço Social no Brasil**: esboço de uma interpretação histórico-sociológica. 15ªed. São Paulo: Cortez/Celats, 2003.

IANNI, Octavio. O mundo do trabalho. In: **São Paulo em Perspectiva**. Trabalho: globalização e tecnologia. v. 8. Nº.1. Jan-Mar. 1994. p. 2-12. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v08n01/v08n01_01.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

IASI. Mauro. In: **Lançamento do livro “Serviço Social, Favelas e Educação Popular”**.

[Filme-vídeo]. Produção de Escola de Serviço Social UFF. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 21 abr. 2021. Licença Padrão do YouTube. 115 min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FLpTGEtCq_0>. Acesso em: 23 abr. 2021.

IEPE / CG - Casa das Garças. Instituto de Estudos de Política Econômica/Casa das Garças. s/d. Disponível em: <<https://iepecdg.com.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

IFRN. Metodologia da pesquisa Instrumentos de Pesquisa. Técnicas de coleta de dados e instrumentos de pesquisa. Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/andreacosta/desenvolvimento-de-pesquisa/tecnicas-de-coletas-de-dados-e-instrumentos-de-pesquisa>>. s/d. Acesso em: 19 nov. 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Tabelas de Divulgação Censo da Educação Superior 2019.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>>. Acesso em: 06 fev. 2021.

_____. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2019.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2021.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2011.** Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015.** Brasília: INEP, 2015a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2015.** Brasília: Inep, 2015b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2017.** Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2021.

_____. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2007.** Brasília: Inep, 2007a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 09 out. 2016.

_____. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2007.** Brasília: Inep, 2007b. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

_____. **Indicadores Financeiros Educacionais**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

KREIN, José Dari. In: **Futuro do Trabalho - Agenda Direitos Humanos**. [Filme-vídeo]. Produção de Direitos Humanos Unicamp. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 23 jul. 2020. Licença Padrão do YouTube. 81min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-i4A7h4jcY>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

LACAZ, Francisco Antonio de Castro. O campo Saúde do trabalhador: resgatando conhecimentos e práticas sobre as relações trabalho-saúde. **Cad. Saúde Pública** [online]. 2007, vol.23, n.4, p. 757-766. Disponível em: <[http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2007000400003&script=sci_arttextISSN 0102-311X](http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2007000400003&script=sci_arttextISSN%200102-311X)>. doi: 10.1590/S0102-311X2007000400003. Acesso em: 11 jan. 2009.

_____. Saúde dos trabalhadores: cenário e desafios. **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, 13 (Supl. 2). 1997. p. 7-19. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v13s2/1360.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2010.

LAMOSAS, Rodrigo. **UàE entrevista - Rodrigo Lamosa e Luiza Colombo**. [Filme-vídeo]. Produção de UFSC à Esquerda. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 02 ago. 2019. Categoria Sem fins lucrativos/ativismo, Licença Padrão do YouTube. 30 min. color. son. Disponível em: <<https://youtu.be/YaiSq1vV7dQ>>. Acesso em: 04 ago. 2019.

_____. **Curso de Extensão LIEPE-UFRRJ e SEPE - RJ - Aula 5**. [Filme-vídeo]. Produção de LIEPE. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 30 set. 2020. Licença Padrão do YouTube. 167 min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ig6k_xWF8rE>. Acesso em: 30 set. 2020.

LARA, Ricardo. **Saúde do trabalhador**: considerações a partir da crítica da economia política. In: R. Katál., Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 78-85, jan./jun. 2011.

LAURELL, Asa Cristina. **A saúde-doença como processo social**. Revista Latinoamericana de Salud. México, 2: 7-25, 1992.

_____. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____.; NORIEGA, Mariano. **Processo de produção e saúde**: trabalho e desgaste operário. São Paulo: Hucitec, 1989.

LAVAL, Christian. **A escola não é empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

_____. Escola não é empresa! O ataque do neoliberalismo à educação. **Boitempo Editorial**. TV Boitempo. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PbKVCOKdjWg&list=RDCMUCzfw0utuEVxc4D6ggXcqiQ&start_radio=1> Acesso em: 13 jul. 2020.

_____; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Coleção Estado de Sítio. São Paulo: Boitempo, 2016.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FAVERO, Osmar. (Org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas-SP: Autores Associados; Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense (EDUFF), 2005. p. 211-245.

_____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1999. p. 19-30.

_____. **Banco Mundial: ajuste regressivo e antidemocrático**. Em defesa da universidade pública e do princípio constitucional da gratuidade In: UFRJ, Assessoria de Imprensa do Gabinete do Reitor. 29/11/2017. Disponível em: <<https://ufrj.br/noticia/2017/11/29/banco-mundial-ajuste-regressivo-e-antidemocratico>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Debate Reuni na Bio UFRJ com Roberto Leher**. Debate realizado no dia 21-09-2007, com a participação do Prof. Roberto Leher (Fac. de Educação da UFRJ), sobre o decreto-lei do governo federal do REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e como o processo das discussões está se dando na UFRJ. BRASIL, UFRJ: 2007. Disponível em: <<https://www.youtube.com>> Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, out.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 jun. 2010. p. 1157-1173.

_____. **A escola não é uma empresa**: educação antes, durante e depois da pandemia. [Filme-vídeo]. Produção de Autonomia Literária. Vídeo YouTube BR, Publicado em: out. 2020. Licença Padrão do YouTube. 86 min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XSFAZP_ziYg&t=635s>. Acesso em: 30 out. 2020.

_____. Para reabrir debate sobre o papel da Universidade. In: **Outras Mídias**. Redação Outras Palavras. Publicado em: 15 maio 2015. Entrevista a Pedro Almeida Ferreira e Raquel Varela, na Revista Rubra. 2015. Disponível em: <<https://outraspalavras.net/outrasmidias/para-reabrir-debate-sobre-o-papel-da-universidade/>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

_____. ‘Não é só uma lógica econômica, é um horizonte para a formação humana no Brasil’. Entrevista com Roberto Leher In: **Instituto Humanitas Unisinos**. Especial ‘Ataque aos direitos’, da Revista Poli, EPSJV/Fiocruz. 05 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/noticias/557366-nao-e-so-uma-logica-economica-e-um-horizonte-para-a-formacao-humana-no-brasil>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

LEMOS, Renato Luís do Couto Neto e. Contrarrevolução e ditadura: ensaio sobre o processo político brasileiro pós-1964. In: **Marx e marxismos**, n. 2, p. 132, Niterói: Niep-Marx, 2014.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo**: fase superior do capitalismo. Trad. Editorial Progresso, Lisboa-Moscovo, 1984. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/lenin/1916/imperialismo/index.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

LIMA, Kátia. A reformulação da educação superior brasileira: impasses e desafios da formação profissional em Serviço Social. In: **Anais da IV Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão**. UFMA: São Luís-MA, Ago. 2009. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/>. Acesso em: 10 out. 2019.

_____. Brasil em tempos de contrarrevolução. In: **Revista Universidade e Sociedade**. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-Brasília: ANDES/SN, Janeiro 2017 (volume 59). P. 92-103. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-2086732538.pdf>> Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; PEREIRA, Larissa Dahmer. (Orgs.). **Serviço social e educação**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. 03-25.

_____. **Kátia Lima falando sobre a ocupação da reitoria da UFF**. [Filme-vídeo]. Produção de Fernando Brasil Cascon. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 09 set. 2011a. Categoria Educação, Licença Padrão do YouTube. 24 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2ZkMQwA5BCE>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

_____. Expansão e reestruturação das universidades federais e intensificação do trabalho docente: o Programa REUNI. In: **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão**. UFMA: São Luís- MA, Ago. 2011b. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

_____. Capitalismo dependente e a “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lucia Maria W. (Orgs.). **Educação superior: uma reforma em processo**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 19-42.

_____. **Contra-Reforma da Educação Superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. Financiamento da Educação Superior Brasileira nos anos de Neoliberalismo. In: MANCEBO, Deise; JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de (Orgs.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas**. São Paulo: Alínea, ISBN, 2006. p. 27-41.

_____. **Plano Nacional de Educação 2011-2020: desafios para a educação superior**. Encontro Nacional de Pesquisadores de Serviço Social (ENPESS), Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.abepss.org.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2019.

_____. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. 2005. 469 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

_____. Universidades federais e Programa REUNI: implantando a noção banco mundialista de “educação terciária”. In: **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão**. UFMA: São Luís- MA, Ago. 2013. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

_____. MANCEBO, Deise; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa;

PEREIRA, Larissa Dahmer. Trabalho docente e do técnico-administrativo na expansão da educação superior brasileira. In: **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão**. UFMA: São Luís- MA, Ago. 2011. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

_____.; PEREIRA, Larissa Dahmer; MACHADO, Suelen Borges; COELHO, Aline Teles Veloso. Reformulação da educação superior brasileira: impasses e desafios para a formação profissional em Serviço Social. In: **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão**. UFMA: São Luís- MA, Ago. 2009. Disponível em: <www.joinpp.ufma.br/>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. In: Artigos - Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo – IEA. 2012. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/iea/artigos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>> Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. In: **Pensando com Florestan Fernandes**. [Filme-vídeo]. Produção de Realidade Brasileira. YouTube BR, Publicado em: 19 jun. 2015. Categoria Pessoas e blogs, Licença Padrão do YouTube. 48 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HmeLJblyHOY>>. Acesso em: 18 maio 2016.

LUKÁCS, Georg. Os princípios ontológicos fundamentais de Marx. In: LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do Ser Social I**. São Paulo: Ciências Humanas, 2012. p. 07-171. Disponível em: <<https://efchagasufc.files.wordpress.com/2012/04/7-os-princc3adpios-ontolc3b3gicos-fundamentais-de-marx.pdf>>. Acesso em: 09 maio 2015.

MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. **20ª Reunião Anual da Anped**. Trabalho apresentado no GT 11 - Política de Educação Superior. Caxambu - MG. Set. 1997. Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/20/MANCEBO.htm>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

_____.; EWALD, Ariane P.; PRESTRELO, Eleonora Torres; UZIE, Ana Paula. Em discussão: o trabalho docente. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, 2006. Capa, Editorial, v. 6, n. 1. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11076/8778>>. Acesso em: 03 nov. 2019.

_____.; ROCHA, Marisa Lopes da. Avaliação na educação superior e trabalho docente. In: **Interações** [online]. 2002, vol.7, n.13 [citado 2021-01-14], pp. 55-75. ISSN 1413-2907. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072002000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 jan. 2021, p. 55-75.

MANDEL, Ernest. **Capitalismo tardio**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARANHÃO, César Henrique. Acumulação, trabalho e superpopulação: crítica ao conceito de exclusão social. In: MOTA, Ana Elizabete (Org.). **O mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, política e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 92 – 132.

MARCH, Claudia. A Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares, universidades públicas e autonomia: ampliação da subordinação à lógica do capital. In: **Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, n. 49, Ano XXI. Janeiro

2012. p. 62-69. Disponível em:

<https://www.andes.org.br/img/midias/3231647f3b716ba8a720740b75b864e7_1548264091.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MARI, Cezar Luiz de. Educação Superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. In: **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio 2009. p. 167-190. Disponível em:

<<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/9>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MARINI, Rui Mauro. O ciclo do capital na economia dependente. In: FERREIRA, C.; et al. (orgs.). **Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência**. São Paulo: Boitempo, 2012. p 21-35.

MARTINS, André Silva. **Burguesia e a nova sociabilidade**: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro.

MARTINS, Antônio Gabriel M. Que parte de mim é que me guia? A essência e os limites da liberdade e da igualdade na sociedade capitalista. In: GUERRA, Yolanda; FORTI, Valéria (Orgs.). **Projeto ético político do Serviço Social**: contribuições à sua crítica. Coletânea Nova de Serviço Social. Lúmen Juris: Rio de Janeiro, 2015, p. 153-180.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/RKsKcwfYc6QVFBHy4nvJzHt/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos**. / Karl Marx; tradução [de] José Paulo Netto e Maria Antônia Pacheco. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. Processo de trabalho e processo de valorização. In: **O Capital** – crítica da Economia Política. Coleção “Os economistas”. Tradução de Regis Barbosa e Flavio R. Kothe. 3. ed. Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1988, p. 142-156.

_____. A lei geral da acumulação capitalista. In: **O Capital**: crítica da economia política. Liv. I, Vol. II. Trad. Reginaldo Sant’Anna. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009a, p. 715-753.

_____. A metafísica da economia política. In: Marx K. **A Miséria da Filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. Tradução de José Paulo Netto. 1. ed. Expressão Popular: São Paulo, 2009a.

_____. Introdução. In: **Grundrisse**: Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011, p. 39-64.

_____. A mercadoria. In: **Contribuição à crítica da Economia Política**. Tradução de Maria Helena Barreiro Alves. 1. ed. São Paulo: Martis Fontes, 2003, p. 11-58.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**, 1843. Introdução. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 145-175.

_____. Para a crítica da economia política – Prefácio. In: Marx, K. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Nova Cultura, 1986. Coleção Os Economistas, p. 23-27.

_____; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **A Ideologia alemã**. Tradução de Álvaro Pina. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009b.

_____. Salário, preço e lucro. In: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho I**. São Paulo: Expressão Popular, 2004a. p. 59-102.

_____. Trabalho produtivo e trabalho improdutivo. In: ANTUNES, R. **A dialética do trabalho I**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b. p. 127-140.

MEC. REUNI. **UFRRJ vai dobrar número de cursos**. Assessoria de Comunicação Social. Mar. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/228-noticias/1251751966/10057-sp-1456545394>>. Acesso em: 24 nov. 2009.

MENDES, René. **Patologia do trabalho**. São Paulo: Atheneu, 1995.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Historiografia brasileira em questão: considerações sobre economia e política. **História Revista**, v. 11, n. 2. Goiânia, jul. /dez. 2006. p. 201-219.

_____. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. **Outros Tempos**, vol. 1, 2007. p. 1-12.

MENNA-BARRETO, Luiz. Produtivismo além dos números. In: **Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, n. 49, Ano XXI. Janeiro 2012. p. 46-49. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/3231647f3b716ba8a720740b75b864e7_1548264091.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 6a. ed. São Paulo / Rio de Janeiro: Hucitec / ABRASCO, 1999, p.89-196.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; THEDIM-COSTA, Sonia Maria da Fonseca. A construção do campo da saúde do trabalhador: percurso e dilemas. **Caderno Saúde Pública**, 13, Supl. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 21-32.

_____. Incorporação das ciências sociais na produção de conhecimentos sobre trabalho e saúde. **Ciênc. Saúde Coletiva** [online]. 2003, vol.8, n.1, p. 125-136. ISSN 1413-8123. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 12 dez. 2009.

MOURA, Mariluce. Universidades públicas respondem por mais de 95% da produção científica do Brasil. In: **Ciência na Rua: Home**. Blog, política científica e tecnológica,

reportagens e artigos. Abr. 2019. Disponível em: <<https://ciencianarua.net/universidades-publicas-respondem-por-mais-de-95-da-producao-cientifica-do-brasil/>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

MOUTA, Thaís Carneiro. **Saúde do trabalhador e atenção ao servidor público**: estudo exploratório de afastamentos por doença em universidade pública no Rio de Janeiro. 2013. 133f. Tese. (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

_____. O movimento de reconceitualização – 40 anos depois. In: **Serviço Social e Sociedade**. n. 84. São Paulo: Cortez, 2005, p. 5-20.

_____. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. In: **Revista Serviço Social e Sociedade**. n. 50. São Paulo: Cortez, 1996, p. 87-132.

_____. **Análise de conjuntura com professor José Paulo Netto** (PPGPS/ SER/ UnB, 20 abril de 2016). [Filme-vídeo]. Produção de Iva Boschetti. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 25 abr. 2016. Categoria Pessoas e blogs. Licença Padrão do YouTube. 141 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xJnbJYKq6O4>>. Acesso em: 19 maio 2016.

_____. **Aula 2 DVD 1 Curso o Método em Marx com José Paulo Netto**. [Filme-vídeo]. Produção de João Vicente Nascimento Lins. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 09 out. 2011b. Categoria Educação, Licença Padrão do YouTube. 1h 47 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mvNjhpcWDic>>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. O movimento de reconceitualização – 40 anos depois. In: **Serviço Social e Sociedade**. n. 84. São Paulo: Cortez, 2005, p. 5-20.

_____. **Universidade e Lutas Sociais, Palestra Pública por Jose Paulo Netto**. [Filme-vídeo]. Produção de Kamil Gerónimo. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 30 jun. 2015. Categoria Educação, Licença Padrão do YouTube. 68 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1WTpapTu3Kw>>. Acesso em: 17 maio 2016.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A reforma universitária do Governo Lula transforma a Universidade em um negócio. **Jornal da ADUFF**. Associação dos docentes da UFF. Seção sindical do ANDES-SN. Entrevista. 2004. Disponível em: <http://www.aduff.org.br/arquivo/20040824_entrevistalucianeves.htm>. Acesso em: 5 maio 2016.

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, Lúcia Maria W. et al. **Educação Superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

OLIVEIRA, Ana Beatriz de.; MATHEUS, Dácio. SASS, Nelson. SANTOS, Silmário Batista dos. Quem quer parar as universidades federais? In: **ANDIFES**. Maio 2021. Disponível em: <<https://www.andifes.org.br/?p=87418>>. Acesso em: 11 jul. 2021.

OLIVEIRA, Francisco de. Prefácio. In: SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. **O Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de. [et al.]. **Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios**. Série Documental. Textos para Discussão. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Pol%C3%Adticas+de+acesso+e+expans%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior+concep%C3%A7%C3%B5es+e+desafios/441ad769-2749-4daf-82b9-de01e36b05c1?version=1.2>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. A política governamental de ciência e tecnologia: da C&T a CT&I. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.). **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002. p. 65-84.

OLIVEIRA, Sergio. O recondicionamento do trabalho docente nos anos de contrarrevolução capitalista neoliberal. In: **Revista Sinpro-Rio / Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região**. - nº 07. Jun. 2011. Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2011. Disponível em: <https://site.sinpro-rio.org.br/wp-content/uploads/2019/06/revista_superior2011.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021. p. 38-45.

ORTIZ, Renato. Notas sobre Gramsci e as ciências sociais. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 21 N. 62. São Paulo: Oct. 2006. doi: 10.1590/S0102-69092006000300007.

O SISTEMA PÚBLICO DE SAÚDE BRASILEIRO. Seminário Internacional Tendências e Desafios dos Sistemas de Saúde nas Américas. São Paulo, 11-14 ago. 2002. Ministério da Saúde, Brasília.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. O processo de modernização da universidade - casos USP e UFRJ. In: **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, **12(2)**: 189-202, novembro de 2000.

_____. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. In: **Universidade e Sociedade / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior**, n. 49, Ano XXI. Janeiro 2012. p. 51-61. Disponível em: <https://www.andes.org.br/img/midias/3231647f3b716ba8a720740b75b864e7_1548264091.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRÉDES, Rosa. A consolidação do serviço social na educação: um desafio coletivo da categoria profissional. In: **Seminário Nacional Serviço Social na Educação**. Apresentado em: 05 jun. 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: Queiroz, Ed. 1991, p. 1-26; 73-90.

RAICHELLIS, Raquel. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELLIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria. **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. In: **Serviço Social e Sociedade**. n. 107. São Paulo: Cortez, jul./set. 2011, p. 420-437.

_____. Serviço Social: trabalho e profissão na trama do capitalismo contemporâneo. In: RAICHELIS, Raquel; VICENTE, Damares; ALBUQUERQUE, Valéria. (Orgs.) **A nova morfologia do trabalho no Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2018.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. O trabalho do técnico-administrativo em instituições federais de ensino superior: análise do cotidiano e implicações na saúde. In: **Anais da V Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão**. UFMA: São Luís – MA, Ago. 2011. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/MESAS_TEMATICAS/TRABALHO_DOCENTE_E_DO_TECNICOADMINISTRATIVO_NA_EXPANSAO_DA_EDUCACAO_SUPERIOR_BRASILEIRA.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

ROCHA, Anderson. In: **Futuro do Trabalho - Agenda Direitos Humanos**. [Filme-vídeo]. Produção de Direitos Humanos Unicamp. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 23 jul. 2020. Licença Padrão do YouTube. 81min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a-i4A7h4jcY>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SAMPAIO JR, Plínio de Arruda. **A natureza da burguesia brasileira em Florestan Fernandes**. 2001, Disponível em: <http://www.fau.usp.br/docentes/depprojeto/c_deak/CD/3publ/01dossiebrasil/bib/sam1-brg/index.html> Acesso em: 20 ago. 2017.

ROCHA, Vânia Amaral da. **Políticas de avaliação docente no ensino superior: o significado da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) na Universidade Federal de Uberlândia**. 2005. 239f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

_____. **Financeirização da educação superior: estratégia da mercantilização**. Revista Sinpro-Rio - Sindicato dos professores do município do Rio de Janeiro. Educação superior: para além da mercantilização, a financeirização. n. 07. jun. 2011. Rio de Janeiro: Sinpro-Rio, 2011.

_____. **Seminário: Trabalho Docente e as Políticas Educacionais (Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos)**. [Filme-vídeo]. Produção de SINPRONORTE. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 11 maio 2016. Categoria Pessoas e blogs, Licença Padrão do YouTube. 1h 18min. color. son. Disponível em: <<https://youtu.be/iSuRQaWXc-0>>. Acesso em: 30 out. 2019.

SANTOS, Lavoisier Almeida dos; MELO, Valci. Entre Córdoba e Bolonha: o Reuni e a Contraditória Expansão da Universidade Brasileira. In: **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019015, 2019. DOI: 10.20396/riesup.v5i0.8653586. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653586>>. Acesso em: 7 jan. 2021, p. 1-25.

SANTOS, Luiz Alberto. Entrevista. Em debate: 25 anos da reforma do aparelho do Estado. **Revista POLI: saúde, educação e trabalho – jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde.** ISSN 1983-909X. Ano XII, n. 69, mar./abr. 2020, p. 26-27.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior - GED. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/33-1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

SANTOS, Joselita Anunciação. PEREIRA, Vanessa de Carvalho. A destinação orçamentária da União e sua vinculação ao custo aluno nas Universidades Federais. In: **XXVI Congresso Brasileiro de Custos.** Curitiba-PR, Brasil. 11 a 13 Nov. 2019. Disponível em: <<https://anaiscbc.emnuvens.com.br/anais/article/view/4634>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

SANTOS, Renato dos. O fim da universidade. In: **Caderno Mais, Folha de São Paulo.** Publicado em: 4 de junho de 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200003.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **TV UFBA no íntegra - Dermeval Saviani: "Políticas Educacionais Brasileiras"**. [Filme-vídeo]. Produção de TV UFBA. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 30 abr. 2015. Categoria Educação, Licença Padrão do YouTube. 113min. color. son. Disponível em: <<https://youtu.be/uhomL5IUoFk>>. Acesso em: 02 nov. 2019.

SEBRAE. Portal SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **O Novo Marco Legal de Ciência, Tecnologia e Inovação: conheça os princípios do novo marco legal, que trazem um leque de oportunidades para as empresas no Brasil.** 12 jul. 2018. Disponível em: <<https://m.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/o-novo-marco-legal-de-ciencia-tecnologia-e-inovacao,8603f03e7f484610VgnVCM1000004c00210aRCRD>>. Acesso em: 16 jun. 2020.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. O significado da atual avaliação externa do MEC para as universidades brasileiras. In: **23ª Reunião Anual da ANPED.** Trabalho GT 11 – Política de Educação Superior. Caxambu, MG: Set. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1106T.PDF>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a Sociedade Civil. Cultura e Educação para a Democracia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SEVCENKO, Nicolau. O professor como corretor. In: **Caderno Mais, Folha de São Paulo.** Publicado em: 4 de junho de 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0406200004.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições? In: **23ª Reunião Anual da ANPED.** Trabalho GT 11 – Política de Educação Superior. Caxambu, MG: Set. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____.; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Universidade Pública brasileira no Século XXI: educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente. In: **Espacios**

en Blanco. Revista de Educación, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, n. 23, junio, p. 119-156, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/eb/v23n1/v23n1a07.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2021.

_____. **O Trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

_____.; PINTO E SILVA, Eduardo. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. In: **Universidade e Sociedade.** Ano XIX, N° 45, Distrito Federal: Jan. 2010. p. 9-25.

SILVA, Fabrício da. In: **Curso de Extensão LIEPE-UFRRJ e SEPE - RJ - Aula 03.** [Filme-vídeo]. Produção de LIEPE – Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 16 set. 2020. Licença Padrão do YouTube. 152min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IUaeFtYjsKo&t=1s>>. Acesso em: 16 set. 2020.

SILVEIRA, Ana Lúcia da Costa. A profissionalização ilusória das massas: o Reuni e a UFRRJ como exemplos. **O Social em Questão.** Ano XIV. N° 25/26. 2011, p. 303-322.

SILVEIRA, Zuleide S. In: **Conferência V: Educação e Crise do Capital e (Des)Medidas Conjunturais.** III Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: Para onde vai a educação? Crise do capital, conservadorismo e desafios à democracia na América Latina (200 anos de Friedrich Engels). Produção de GPETED Estado Trabalho Educação e Desenvolvimento. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 19 set. 2020. Licença Padrão do YouTube. 223min. color. son. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UGgeKtZh__Y&t=11133s>. Acesso em: 19 set. 2020.

SIMIONATTO, Ivete. Reforma do Estado abre caminho para o mercado. In: **Revista Inscrita - Conselho Federal de Serviço Social,** Ano II, n. IV, Maio 1999. p. 13-24.

SIQUEIRA, Ângela Carvalho de. O Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010 e a reforma da educação superior do governo Lula. In: _____; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006. p. 107-124.

_____.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **Educação superior: uma reforma em processo.** São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA FILHO, Rodrigo de; GURGEL, Claudio. **Gestão Democrática e Serviço Social:** princípios e propostas para a intervenção crítica. São Paulo: Cortez, 2016.

SOUZA, Lanara Guimarães de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. (UNEB) In: LORDÊLO, Jose Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Orgs.). **Avaliação educacional desatando e reatando nós.** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p.17-30. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/wd/pdf/lordelo-9788523206543.pdf#page=18>>. Acesso em: 31 maio 2016.

SPADETTI, Renata Tuão. Estratégias do Banco Interamericano de Desenvolvimento para a educação em tempos de pandemia. In: **Classe Dominante e Educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. [Filme-vídeo]. Produção de LIEPE – Laboratório de Investigação em Estado, Poder e Educação. Vídeo YouTube BR, Publicado em: Jul. 2020. 113 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X4en5Sjn8jk>>. Acesso em: 29 ago. 2020.

SPAGNOL, Débora. A terceirização, a Lei nº 13.429/2017 e seus impactos: vantagens, desvantagens e modificações. In: **JusBrasil**. 2017. Disponível em: <<https://deboraspagnol.jusbrasil.com.br/artigos/446554177/a-terceirizacao-a-lei-n-13429-2017-e-seus-impactos-vantagens-desvantagens-e-modificacoes?ref=serp>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

STEVANIM, Luiz Felipe. Quem ganha com a dívida pública? In: **Revista RADIS**. Programa Radis de comunicação e saúde. n. 162. Rio de Janeiro: ENSP; FIOCRUZ. Mar. 2016. p. 12-16.

TESOURO NACIONAL. **Relatório de Projeções da Dívida Pública 2021** – No 1. Ministério da Economia, Secretaria Especial de Fazenda, Secretaria do Tesouro Nacional, Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, Abril, 2021, número 1. Disponível em: <https://sisweb.tesouro.gov.br/apex/f?p=2501:9:::9:P9_ID_PUBLICACAO:38868>. Acesso em: 29 jun. 2021.

THIOLLENT, Michael. In: **Michel Thiollent fala sobre Metodologias Participativas na Uneb**. [Filme-vídeo]. Produção de Repórter Hoje. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 2018. 8 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=--vB4UqybLY>>. Acesso em: 29 out. 2020.

TONET, Ivo. **Educar para a cidadania ou para a liberdade?** Florianópolis: Perspectiva, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005, p. 469-484.

_____. **A crise atual e os problemas da educação**. [Filme-vídeo]. Produção de Sociedade entre Parênteses. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 14 set. 2015. Categoria Educação, Licença Padrão do YouTube. 75 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=26ecqA6zIhY>>. Acesso em: 16 maio 2016.

TORRES, Rosa Maria, Melhorar a qualidade de educação básica? Às estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. PUC-SP, Ação Educativa. São Paulo: Cortez, 1996. p. 125-193. Disponível em: <https://fritznelalphonse.files.wordpress.com/2013/05/torres_melhoraraqualidadedaeducac3a7c3a30bc3a1sica0003_.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

TROTSKY, Léon. **História da Revolução Russa**. Vol. I, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. Capítulos 1, 23 e apêndice.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998**. In: Conferência Mundial sobre Educação Superior. Paris: 9 out. 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a->

Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. **Cátedras UNESCO e os Desafios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.** CALIMAN, Geraldo (Org.). Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019. Disponível em: <<https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/05/cc3a1tedras-unesco-e-os-desafios-21mai19.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

UFRRJ. **Relatórios de Gestão da UFRRJ.** Portal UFRRJ. Institucional. Disponível em: <<https://portal.ufrj.br/institucional/relatorios-de-gestao/relatorios-de-gestao-da-ufrj/>>. Acesso em: 23 nov. 2019.

UFRRJ. **PORTARIA Nº 1209/2020 - GABREI (12.28.01.04). 30 de março de 2020a.** Disponível em: <http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA_1209_2020_GABREI-assinada.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

UFRRJ. **PORTARIA Nº 1211/2020 - GABREI (12.28.01.04). 30 de março de 2020b.** Disponível em: <http://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/03/PORTARIA_1211_2020_GABREI-assinada.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.

UFRRJ. **Trabalho remoto instituído na UFRRJ. 01 de abril de 2020c.** Disponível em: <<http://portal.ufrj.br/44629-2/>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

Vale, Erlenia Sobral do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico:** reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 237. 2012.

_____.; ALVES, Danielle Coelho; MACÁRIO, Eptácio. A política de ensino superior no Ceará: o caso da Universidade Estadual do Ceará. In: **Anais da VI Jornada Internacional de Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão.** UFMA: São Luís-MA, Ago. 2013. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2013/JornadaEixo2013/anais-eixo15-impassesedesafiosdaspoliticadeeducacao/apoliticadeensinosuperiornoceara-ocasodauniversidadeestadualdoceara.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

_____. **Seminário Nacional O trabalho do/a assistente social na assistência estudantil.** Mesa-redonda: Educação e Assistência Estudantil no contexto neoliberal [Filme-vídeo]. Produção de CFESS Vídeos. Vídeo YouTube BR, Publicado em: 2019. Licença Padrão do YouTube. 227 min. color. son. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MI-D8aeiyA4>>. Acesso em: 24 jul. 2021.

VASCONCELLOS, Luiz Carlos Fadel de; PIGNATI, Wanderlei Antonio. Medicina do Trabalho: subciência ou subserviência? Uma abordagem epistemológica. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.11, n.4, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232006000400031&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 jan. 2010.

VAZ, Ana Lúcia. Cursos sequenciais: a lógica do mercado invade as universidades. In: **Revista Inscrita** - Conselho Federal de Serviço Social, Ano II, n. V, Dez. 1999. p. 40- 43.

VELOSO, Renato. **Serviço Social, tecnologia da inovação e trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.

WIKIPÉDIA. **Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos**. Wikipédia, a **enciclopédia livre**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Emenda_Constitucional_do_Teto_dos_Gastos_P%C3%BAblicos>. Acesso em: 03 fev. 2021.