

SILVIA PEIXOTO DE LIMA

**O ESTADO MÍNIMO E O TRABALHO DOCENTE:
INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE CUNHO NEOLIBERAL
EM DUAS UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO SUL -
1996 a 2006.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador(a): Prof^a Dr^a Margarita Victoria Rodríguez

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande
Julho - 2009

**O ESTADO MÍNIMO E O TRABALHO DOCENTE:
INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE CUNHO NEOLIBERAL EM
DUAS UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO SUL - 1996 a
2006.**

SILVIA PEIXOTO DE LIMA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Professora Doutora Margarita Victoria Rodríguez - UFMS

Professora Doutora Maria de Lourdes Pinto de Almeida - UNIPLAC

Professora Doutora Mariluce Bittar - UCDB

CAMPO GRANDE, 31 DE JULHO DE 2009.

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais.

AGRADECIMENTOS

À professora Margarita Victoria Rodríguez pela forma sábia como ensina, tornando-se uma agradável crítica e competente companhia na construção do conhecimento, ao dosar, com equilíbrio, ciência e amizade.

Às professoras Mariluce Bittar e Maria de Lourdes Pinto de Almeida pela interlocução crítica e sugestões, que culminaram na finalização dessa Dissertação, e às professoras Regina Cestari de Oliveira e Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli, pela riquíssima partilha do conhecimento e incentivo à pesquisa.

Aos diretores da Fundação José Silveira Coutinho, cujo apoio possibilitou a realização de um sonho, o Curso de Mestrado, e aos diretores do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN) pelo incentivo em forma de bolsa de estudo, condição *sine qua non* para a sua conclusão.

A todos os professores que participaram da coleta de dados, pois apesar de atarefados dispuseram do seu tempo fornecendo informações sobre seu trabalho, sobre sua vida, dentro de uma postura de reconhecimento do valor da pesquisa.

À amiga Ernângela Maria de Souza Calixto pela companhia cotidiana durante o curso e pelas palavras e gestos de incentivo.

Ao meu marido e meus filhos, por suportarem as ausências e viagens para a formação de uma pesquisadora e, mesmo assim, encorajarem minha participação no Programa de Mestrado. A estes, em especial, não tenho palavras para agradecer e, por isso, faço-o no silêncio de um abraço.

E, finalmente, a todos que de forma direta ou indireta colaboraram para a realização desse trabalho, pois como se nota, trata-se de uma construção coletiva.

Meu respeito e muito obrigada!

LIMA, Silvia Peixoto de. *O Estado mínimo e o trabalho docente: um estudo sobre a influência das políticas de cunho neoliberal em duas universidades de Mato Grosso do Sul, no período de 1996 a 2006*. Campo Grande, 2009. 141p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

O ESTADO MÍNIMO E O TRABALHO DOCENTE: INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE CUNHO NEOLIBERAL EM DUAS UNIVERSIDADES DE MATO GROSSO DO SUL - 1996 a 2006.

Esta Dissertação insere-se na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação – UCDB, e tem como tema a influência das políticas educacionais de modelo neoliberal no processo de formação e profissionalização dos professores da educação superior. Apresenta como objetivo analisar as mudanças ocorridas no trabalho e na formação docente em duas instituições de Educação Superior (IES) do estado de Mato Grosso do Sul, sediadas em Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em função das políticas de cunho neoliberal. O recorte temporal é de 1996 a 2006, adotando-se como estratégia metodológica a revisão bibliográfica, focando a relação Estado, educação e trabalho. Para tanto, foram analisados os escritos dos teóricos clássicos da concepção liberal de Estado (Hobbes, Locke, Rousseau), contrapondo-os à concepção neoliberal (Friedman, Hayek), além do levantamento de fontes documentais (leis, decretos, resoluções, portarias) do período pesquisado. Foram realizadas entrevistas com 16 professores, sendo 8 de cada IES, para registrar a percepção dos docentes a respeito do trabalho e da formação docente. Os resultados apontam que as políticas neoliberais atingem a classe trabalhadora como um todo, acarretando aos professores o aumento do número de alunos por sala, a exigência de formação continuada como garantia de empregabilidade, a flexibilização dos direitos e o acúmulo de atividades que outrora não eram de responsabilidade dessa categoria profissional. Sendo assim, à semelhança dos demais trabalhadores, o docente sofre com as exigências desse modelo de Estado, que sob o discurso da polivalência e criatividade possibilita ao mercado o aperfeiçoamento dos mecanismos de extração do sobretrabalho, transferindo para este profissional a total responsabilidade por seu êxito ou fracasso.

Palavras-chave: Estado, Políticas de Educação Superior, Trabalho e Formação Docente.

LIMA, Silvia Peixoto de. The minime State and the docent work: a search about the politic influency neoliberal in two universities from the state of South Mato Grosso, from 1996 to 2006. Campo Grande, 2009. 141 p. Dissert. Dom Bosco University.

ABSTRACT

THE MINIME STATE AND THE DOCENT WORK: THE POLOTIC NEOLIBERAL INFLUENCY IN TWO UNIVERSITIES FROM THE SOUTH MATO GROSSO – FROM 1996 TO 2006.

This search is about a line of searches about “Educations Politics, Schools and docents works” from the Education’s Master – UCDB, and the study is about the politic influency of the neoliberal model in the formation process of teachers in the superior education. Presents like objective to analise the changes that had happened in the work and formation of teachers in two Superior Education Institutes (SEI) from South Mato Grosso, in Campo Grande city: Catolic University Dom Bosco (UCDB) and Federal University from South Mato Grosso (UFMS) in function of the neoliberal politics. The time is from 1996 to 2006 adocting like metodologic strategic the bibliographic revision looking to the relationship of the State, education and work. So were analised the writers of classics theorics of the liberal conception of the State (Hobbes, Locke, Rousseau), against the neoliberal conception (Friedman, Hayek), althouth documentals founts (laws, decrets, resolutions) in the time searched. Were realized entrevistas, with 16 professors, being 8 from each SEI, to register the docents opinion about the work and formation of professors. The results shows that the neoliberals politics reach the workers team, leaving to the teachers a bigger number of pupils for class, the exigency for continuated formation to garantes the job things that in another time, weren’t workers responsibility. So, like the others workers the docents suffers with exigencies of this state models, that with a terrible talk about criativate possibilities the better mechanisms of extrations of work excess, transferring to this professional the total responsibility of his success or no.

Key-words: State. Superior education politic, work and docents formation.

LISTA DE SIGLAS

AGCS	Acordo Geral sobre Comércio em Serviços
AID	Agência Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantias de Investimento
ANDES-SN	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFI	Corporação Financeira Internacional
CICDI	Centro Internacional para Conciliação de Divergências nos Investimentos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FPF	Fundo Público Federal
GATT	Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OI	Organização Intergovernamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
SESU	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDERP	Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo I. O Estado liberal e sua relação com o trabalho e a educação	15
1.1 A concepção liberal clássica.....	15
1.2 A concepção contemporânea.....	35
1.3 Estado, trabalho, educação.....	44
Capítulo II. Políticas educacionais e docência universitária	48
2.1. Formação, profissionalização e trabalho docente.	49
2.2. As implicações das políticas educacionais na formação e trabalho docente.....	60
2.3. Desafios da docência universitária.....	68
Capítulo III. O trabalho docente em duas IES do Estado de Mato Grosso do Sul	74
3.1 Procedimentos metodológicos.....	75
3.2 Apresentando os dados.....	80
3.3 Primeiro eixo temático: Condições de trabalho.....	81
a Infraestrutura x precarização da universidade.....	84
b Satisfação x insatisfação salarial.....	90
c Qualificação x desqualificação profissional.....	101
Capítulo IV Ethos profissional	111
4.1 Segundo eixo temático: o <i>modo de ser</i> professor.....	112
a Avaliação x regulação.....	113
b Profissão x vocação.....	118
c Formação x informação.....	120
Considerações finais	126
Referências	130
Apêndice	141

INTRODUÇÃO

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”, do Programa de Mestrado em Educação – UCDB, e tem por objetivo analisar as mudanças ocorridas no trabalho e na formação docente, em função das políticas de caráter neoliberal implantadas pelo Estado, em duas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Mato Grosso do Sul, sediadas em Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Especificamente, objetiva verificar se há percepção dos docentes quanto à influência das políticas educacionais implementadas nas instituições universitárias em relação ao seu trabalho e formação e, ainda, analisar os conceitos que permeiam o cotidiano profissional dos professores da educação superior.

Embora no estado de Mato Grosso do Sul exista também a Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) optamos pela UCDB e pela UFMS por dois motivos: o primeiro, diz respeito ao tempo de atuação destas em Mato Grosso do Sul, já que ambas são as mais antigas do estado, e o segundo, por considerar as suas categorias administrativas, ou seja, Comunitária/Filantrópica/Confessional (UCDB) e Pública (UFMS), fato que isso amplia a relevância de ambas para com o desenvolvimento do estado, em função do seu papel na formação dos profissionais de Mato Grosso do Sul e na interação com a sociedade.

A escolha do tema ocorreu em decorrência do meu ingresso no Programa de Mestrado da UCDB, o que permitiu o estudo das políticas educacionais, somado à minha atuação como professora na educação superior. Consequentemente foi possível observar os desdobramentos das políticas de cunho neoliberal no cotidiano profissional dos docentes por

meio do aumento gradativo do número de alunos matriculados e, ainda, das atividades a serem desempenhadas, levando-me a questionamentos como: os professores percebem a influência das políticas de cunho neoliberal no trabalho e formação docente? Distinguem as mudanças ocorridas ou naturalizam-nas? Assim, esta pesquisa tem por objeto a influência das políticas educacionais de modelo neoliberal no processo de formação, profissionalização e trabalho dos professores da educação superior, observando o recorte temporal de 1996 a 2006, ou seja, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para iniciar o estudo, foi realizado levantamento das dissertações publicadas pelas IFES pesquisadas, sobre o tema em questão. Iniciado em 1996, o Programa de Mestrado em Educação da UCDB contou até julho de 2009 com a produção de 188 dissertações, sendo que entre estas há aquelas que têm como objeto de estudo o professor nos mais variados níveis de ensino. No entanto, não há pesquisas que se dediquem à influência das políticas educacionais no trabalho e na formação do professor da educação superior. Já na UFMS, há registro de 270 dissertações produzidas entre os anos de 1991 a 2007, sendo que dentre estas, destacamos o estudo realizado por Francellino (2002) “Trabalho docente e as fontes de Estresse Ocupacional em uma Universidade Federal”, que analisa o trabalho do professor da educação superior e sua relação com a síndrome do estresse em face da realidade do mundo globalizado. Quanto as demais pesquisas, em ambas as universidades, os estudos que se destinam a análise da docência abordam ora a prática, ora a formação docente sem, contudo, ir ao encontro de nosso objeto.

A ausência de pesquisas sobre o trabalho do professor da educação superior é um fato apontado por pesquisadores nacionais (MOROSINI, 2001; MANCEBO, 2004; e BITTAR, 2008). De acordo com Morosini (2001), na publicação acerca do professor da educação superior, sua identidade, formação e docência, a pesquisa sobre esse profissional tem se caracterizado por poucos estudos isolados e descontínuos, não se constituindo área sólida de produção científica. Tal situação se agrava em função da expansão acelerada do Sistema de Educação Superior, o qual tem ampliado as vagas para ingresso nas Instituições de Educação Superior (IES). Sendo assim, a pesquisa sobre a docência, nesse nível de ensino, se faz relevante, já que as políticas educacionais que influem sobre as IES não têm sido acompanhadas de medidas que assegurem as condições materiais para uma educação igualitária, incluindo condições dignas de trabalho para os docentes.

No intuito de analisar a produção escrita sobre a temática “trabalho docente”, Mancebo (2004) examina 335 documentos presentes no Banco de Dados Universitas/Br produzidos entre 1968-2000. A fim de organizá-los, a pesquisadora delimita três períodos distintos. No primeiro, observa que a produção escrita sobre o trabalho docente foi profundamente marcada pelo clima político institucional advindo do regime militar e da Lei da Reforma Universitária, Lei nº 5540/68. Neste, a produção escrita sobre a temática foi reduzida, mantendo-se, salvo raras exceções, a aspectos técnicos e específicos sobre a carreira docente. Na segunda fase – entre 1978 e 1989 – iniciam-se os debates críticos sobre a educação superior, visando à melhoria da qualidade do ensino, à revalorização das instituições de educação superior, incluindo as discussões sobre a recuperação das condições de trabalho dos docentes. Na terceira fase – 1990 a 2000 – é que se consolida a produção escrita que articula a análise do trabalho docente ao contexto global, destacando as intensas mudanças ocorridas no campo produtivo, da reestruturação do mercado de trabalho docente e da influência da tecnologia e das políticas educacionais no cotidiano profissional.

Ainda no que se refere ao levantamento das produções escritas sobre o trabalho docente, é importante destacar as pesquisas da Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente¹ que, em seu mais recente seminário (2008), contou a exposição de 365 artigos científicos, sendo que do total 51 abordavam a influência das políticas educacionais no trabalho docente e desses, 4 estudos pertencentes ao grupo de trabalho *Políticas educativas y trabajo docente* discutiam, especificamente, as consequências das políticas educacionais sobre a formação e o trabalho do docente da educação superior no Brasil. Entre as quatro, escolhemos três como destaques, por terem sido apresentadas como pesquisas concluídas.

A pesquisa bibliográfica e documental realizada por Chaves (2008) investiga a política de expansão da educação superior pública, adotada nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, e sua relação com o processo de precarização do trabalho docente, com ênfase em duas ações governamentais adotadas nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES): a instituição da Gratificação de Estímulo a Docência (GED) e a criação de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). A pesquisa conclui que a política de expansão adotada em ambos os governos fundamenta-se na lógica reprodutivista com racionalidade de recursos e

¹ A Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO) foi criada em 1999 com objetivo de possibilitar o intercâmbio entre pesquisadores que vêm desenvolvendo estudos sobre a temática “Trabalho Docente”. A rede realiza seminários bianuais os quais vêm envolvendo um número crescente de pesquisadores da América Latina.

intensificação do trabalho docente, aumentando o número de discentes por sala, sem oferecer estrutura física, recursos humanos e financeiros para atender com qualidade ao processo de expansão.

Lucchesi (2008), objetivando refletir sobre os atuais cenários apontados para educação superior brasileira e seus impactos na formação dos profissionais da educação, utiliza a pesquisa bibliográfica e documental para analisar dados oficiais dos órgãos governamentais ligados à educação. A pesquisadora conclui que em 2006, 62% das universidades não cumpriram o critério de um terço dos docentes em período integral, evidenciando que a reforma do aparelho do Estado brasileiro representou uma estratégia política e econômica essencial para se manter mediante as políticas públicas, a privatização da Educação Superior no Brasil. Para Lucchesi (2008), esse processo teve como consequência a ausência de uma política de pesquisa, pois a função, o *ethos* da universidade, é a produção de conhecimento e a ausência de uma agenda de políticas públicas para o ensino superior que expressem a devida importância à educação, por meio da valorização do professor.

Barros e Souza (2008) também expõem os resultados de uma pesquisa bibliográfica e documental e apresentam dados que expressam a relação existente entre a reforma, a avaliação e o trabalho docente, no intuito de demonstrar os impactos dessa política no trabalho docente. Para os autores, as transformações no mundo do trabalho atingem o universo da consciência, da subjetividade do trabalho e as suas formas de representação, sendo que, no intuito de demonstrar maior produtividade e maior envolvimento com a instituição, o docente pode sofrer um estranhamento em relação ao que produz.

Conclui-se pelo levantamento bibliográfico que embora o tema, “influência das políticas educacionais sobre o trabalho e a formação docente”, venha se constituindo objeto de estudo no cenário acadêmico, a produção a respeito deste ainda é pequena. A inexistência de pesquisa sobre a temática nas IES de Mato Grosso do Sul, especificamente, atribui relevância a realização deste estudo.

Posto isto, esclarecemos que além do levantamento bibliográfico, este estudo adotou como estratégia metodológica a realização de entrevistas, conduzidas por um questionário semiestruturado com 16 professores, sendo 8 de cada Instituição de Educação Superior (IES), com diferentes tempos de serviço, os quais giravam em torno de 5, 10, 15 e 20 ou mais anos. As entrevistas foram gravadas e transcritas a fim de manter a fidedignidade

dos dados. A pesquisa privilegia os aspectos qualitativos das entrevistas realizadas, por julgar este modelo mais adequado ao que pretendemos investigar.

Sendo assim, organizamos esta Dissertação, procurando, no primeiro capítulo, resgatar a relação entre Estado, trabalho e educação na visão liberal clássica e contemporânea, com base nas obras de Hobbes (1979), Locke (1997, 2005, 2007a, 2007b), Rousseau (1983, 1996), Hayek (1990) e Friedman (1979, 1985). O capítulo analisa as diferentes concepções presentes entre os liberais e os neoliberais, pois estas têm fundamentado as políticas sociais vigentes no cotidiano do trabalhador brasileiro, no intuito de promover um projeto de sociedade coerente com a ideologia que as fundamenta.

No segundo capítulo, objetivamos ampliar a discussão sobre os desdobramentos da concepção neoliberal e seus efeitos na formação, profissionalização e trabalho docente, especificamente a docência universitária, refletindo sobre a influência das políticas educacionais nesse processo. Este procura dar ênfase à análise conceitual, discutindo diferentes concepções para as categorias centrais desse estudo, dentro de uma perspectiva crítica.

Optamos em organizar os dados obtidos por meio da pesquisa, realizada em duas universidades de Mato Grosso do Sul, com sede no município de Campo Grande, os quais objetivam levantar a influência das políticas educacionais de cunho neoliberal no trabalho docente, em dois eixos temáticos: condições de trabalho dos professores e *ethos* profissional. O eixo temático, “condições de trabalho”, é apresentado no terceiro capítulo, e pretende demonstrar as condições de sobrecarga e precarização às quais estão submetidos os professores da educação superior. Para tanto, utiliza-se da análise transversal, buscando evidenciar as semelhanças, complementos e possíveis contradições entre as experiências docentes. O capítulo é composto também, pela explanação sobre os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

Já no quarto e último capítulo apresentamos o eixo temático “*ethos* profissional”, que busca registrar a percepção dos docentes entrevistados sobre o *modo de ser* professor, ou mais especificamente, suas opiniões sobre a profissão e formação docente. Neste, discute-se a docência como profissão, a influência das políticas de cunho neoliberal na formação e trabalho docente.

A estes seguem as considerações finais e as referências utilizadas para embasar esta pesquisa.

Capítulo I

O Estado liberal e sua relação com o trabalho e a educação

O objetivo deste capítulo é resgatar a relação entre Estado, trabalho e educação na visão liberal clássica e contemporânea, a fim de elucidar as categorias que servem de base para a presente pesquisa.

Consideramos as categorias como conceitos explicativos, e como afirma Barroco (2003, p.25) “são modos de ser objetivos [*que*] expressam o processo de (re) produção do ser social na história”. Além disso, as categorias, de acordo com Noronha (2002), exprimem elementos gerais que levam o pesquisador à formulação adequada da realidade que pesquisa e, portanto, têm função metodológica.

1.1 A concepção liberal clássica

Segundo Carnoy (2000), a teoria clássica do Estado surgiu no século XVII proveniente das mudanças econômicas e políticas ocorridas na Europa, em função do declínio do sistema feudal.

Chauí (2006) explica que entre os séculos XVI e XVII ocorreram muitos fatos históricos que contribuíram para essas mudanças: o declínio da aristocracia; o avanço da burguesia; o crescimento das corporações de ofício e do comércio; a decadência agrária, que provocou migrações para as cidades; a intensificação da vida urbana, que exigiu a criação de especialidades regionais e o intercâmbio comercial; o desenvolvimento das grandes rotas comerciais que deram origem “[...] a um novo tipo de riqueza, o capital, baseado no lucro advindo da exploração do trabalho dos homens pobres e livres que haviam migrado para as cidades e na exploração do trabalho escravo de índios e negros nas Américas” (p.372).

Além destes, as ideias defendidas pela Reforma Protestante, que questionava o poderio econômico da Igreja Católica e apregoava o trabalho como maior virtude humana, contribuíram para a crença de que a igualdade entre os homens deveria ser social,

condenando as injustiças dos ricos contra os pobres (Idem, 2006).

[...] todos estes fatos evidenciavam que a idéia cristã, herdada do Império Romano e consolidada pela Igreja Romana, de um mundo constituído naturalmente por hierarquias fixas, era uma idéia que não correspondia à realidade. A antiga idéia do direito natural objetivo como a ordem fixa da natureza e da sociedade perdera sentido diante de todas essas mudanças sociais, econômicas e técnicas (CHAUÍ, 2006, p.372).

Este contexto histórico e o surgimento de duas classes sociais (a burguesia e os trabalhadores livres) evidenciaram dois fatos que já não podiam ser negados: a existência de **indivíduos** e a existência de **conflitos** entre eles pela posse de riquezas e prestígio. Tais fatos contrariavam a ideia de que cada pessoa ocupava uma ordem hierárquica e fixa no Universo, que se definia com base na posição social de sua família ou do grupo a que pertencia, pois havia conseguido mudar de posição social. Contrariavam ainda a ideia de que a comunidade política era una e fraterna como concebida pela tradição cristã, mas ao contrário, era permeada por disputas sociais. Dessa forma, os teóricos precisavam explicar o que eram os indivíduos e por que lutavam uns contra os outros, oferecendo teorias capazes de solucionar os conflitos sociais (CHAUÍ, 2006).

As ideias que justificavam a supremacia de alguns como ordem natural das coisas ou como vontade de Deus, já haviam sido questionadas por Maquiavel, em 1513, com a obra *O príncipe*, na qual revelava que a política tinha como finalidade a tomada, manutenção e extensão do poder e não o bem comum e a justiça como afirmavam os romanos.

Maquiavel seculariza a política como atividade humana “[...] nascida das lutas sociais e obra da própria sociedade para dar a si mesma unidade e identidade” (CHAUÍ, 2006, p.367). Para ele, o bom governante não era aquele que possuía as virtudes teorizadas pelos gregos e romanos, mas sim, virtú e fortuna, entendidas como força, virilidade e sorte, ocasião, respectivamente. O verdadeiro príncipe seria aquele capaz de obter e manter o poder, pois não teria outro objetivo ou pensamento que não a guerra, seu regulamento e sua disciplina “[...] pois essa é a única arte que se espera de quem comanda. É ela de tal poder que não apenas conserva príncipes aqueles que assim nasceram como muitas vezes permite que cidadãos de situação particular elevem-se àquela condição” (MAQUIAVEL, 1999, p. 95).

O príncipe devia ter caráter flexível, moldando-se segundo as circunstâncias, devendo agir de forma paradoxal, desde que em prol da governabilidade, aliando-se aos pequenos e defendendo o povo do desejo de opressão dos grandes. Dessa forma, poderia ser impiedoso ou generoso, leal ou infiel, cuidando para ser temido, mas nunca odiado.

Chauí (2006) explica que a força da teoria defendida por Maquiavel, somada à

sucessão de fatos históricos já citados, causou certo “desordenamento”, exigindo novas teorias que justifiquem a ocupação do poder.

É essa justificativa que Thomas Hobbes (1588-1679) procura oferecer em “Leviatã”, defendendo o poder absoluto do monarca em detrimento da tese do direito universal do Papa e aos constantes ataques da burguesia interessada em livrar-se da intervenção do Estado nas atividades de livre comércio, na Inglaterra do século XVII.

Para isso, Hobbes parte da concepção do homem em estado de natureza. Esta seria uma situação hipotética, anterior a qualquer sociabilidade, na qual os homens são iguais, desfrutam dos bens naturais, mas por serem totalmente livres e naturalmente maus, vivem em constante medo da morte violenta. Mesmo porque, nessa situação anárquica, em que “[...] todo homem é inimigo de todo homem” reina a discórdia gerada pela competição, a desconfiança e o desejo de glória (HOBBS, 1979, p.76).

O autor destaca que o homem possui “[...] um perpétuo e irrequieto desejo de poder e mais poder, que cessa apenas com a morte” levando os homens a uma constante competição pela riqueza, elogio, honra e outros (HOBBS, 1979, p.60). Contudo, se não há um poder comum, não há lei, o que inviabiliza a existência da justiça. Mesmo porque se não há lei não há injustiça.

Esta situação é inviável para a vida humana porque

[...] **não há lugar para a indústria**, pois seu fruto é incerto; conseqüentemente não há cultivo da terra, nem navegação, nem uso das mercadorias que podem ser importadas pelo mar; não há construções confortáveis, nem instrumentos para mover e remover as coisas que precisam de grande força; **não há conhecimento** da face da Terra, nem cômputo do tempo, nem artes, nem letras; **não há sociedade**; e o que é pior do que tudo, um constante temor e perigo de morte violenta. E a vida do homem é solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta. (HOBBS, 1979, p.76, grifos nossos).

Para Hobbes, cabe ao Estado a garantia de paz entre os homens, protegendo-os do próprio egoísmo, possibilitando o trabalho, o conhecimento e a vida em sociedade. Desta forma, a relação entre Estado, educação e trabalho, para esse autor, torna-se vital, já que sem o primeiro, os demais não são possíveis.

Sendo assim, o homem deve fazer uso do direito de natureza, *jus naturale*, e utilizar seu poder para proteger sua vida e seus bens, cedendo esse poder sob pacto a um soberano, com o objetivo de assegurar a paz na sociedade. Estabelece-se assim um contrato social, no qual os homens que não são sociáveis por natureza, mas egoístas, concordam em subordinar-se a um monarca ou uma assembleia em nome da paz e da prosperidade, instituindo a sociedade civil que, nesse caso, é, como ensina Bobbio (1991), o próprio Estado.

O soberano tem poder absoluto. Isso quer dizer que jamais poderá ser contestado, pois seu poder foi conferido pelo povo reunido. Na interpretação de Hobbes, o povo é o autor de cada ação do soberano. O que o leva a concluir que se no caso de um atentado contra o soberano, o executor for morto, será ele o autor do próprio castigo, pois “[...] por instituição é autor de tudo quanto seu soberano fizer” (idem, 1979, p.107).

O soberano tem o direito de não ser destituído, tendo por competência ser juiz de quais opiniões e doutrinas são contrárias à paz. Cabe-lhe prescrever as regras para utilização da propriedade, exercer a autoridade judicial, declarar guerra e paz, recompensar com riquezas e honrarias ou punir com castigos corporais ou pecuniários aos súditos, de acordo com a lei que estabeleceu.

Em caso de morte do soberano o sucessor será aquele escolhido pelo predecessor, seja por testamento ou por palavra expressa. Se pertencente à monarquia, a sucessão não precisa ser necessariamente realizada por alguém da família do soberano, devendo assumir o cargo aquele que o governante escolheu.

Segundo Hobbes (1979), a instituição do Estado tem por objetivo garantir a segurança do povo, mas esta só é possível pelo uso da espada, porque “[...] os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar qualquer segurança a ninguém” (Idem, 1979, p.103). Nesse sentido, a liberdade dos súditos limitava-se a aquilo que o soberano permitiu como comprar e vender, escolher a residência, alimentação, profissão, realizar contratos mútuos e instruir os filhos como lhes aprouver.

As paixões que fazem os homens tender para a paz são o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável e a esperança de consegui-las por meio do trabalho. O desejo de conforto, de conhecimento, de prestígio, predispõe os homens para a obediência ao poder comum, porque com tais desejos se abandona a proteção que poderia esperar-se do esforço e trabalhos próprios. O medo da opressão os inclina a antecipar-se, procurando ajuda na associação, a fim de assegurar a vida e a liberdade (HOBBS, 1979).

Nesse sentido, a segurança do povo não se limita à simples preservação, mas às comodidades que o homem pode conseguir para si, por seu trabalho legítimo, sem perigo ou inconveniente do Estado. Isso deverá ser realizado

[...] não através de um cuidado com os indivíduos maior do que sua proteção em relação a ofensas de que apresentem queixa, mas por uma providência geral, contida em **instrução pública**, quer de doutrina que dê exemplo, e na feitura e execução de boas leis, às quais os indivíduos podem recorrer nos seus casos (HOBBS, 1979, p.200, grifos nossos)

O soberano tem como dever manter o poder que lhe é confiado pelo povo, não transferindo para outro aquilo que lhe compete. Entre as funções das quais o soberano não deve renunciar, está o dever de nomear funcionários e ministros, professores e de examinar se as doutrinas a serem ensinadas estão de acordo com a paz e o bem do povo pois “[...] é contra seu dever deixar o povo ser ignorante ou desinformado dos fundamentos e razões daqueles seus direitos essenciais, porque os homens são facilmente seduzidos e elevados a resistir-lhe, quando o Estado precisa de sua cooperação e ajuda”.(HOBBS, 1979, p.200). Dessa forma, os fundamentos dos direitos devem ser ensinados ao povo porque não podem ser mantidos por nenhuma lei civil ou pelo medo da punição legal.

Para aqueles que insistem em dizer que o povo vulgar não pode aprender, Hobbes afirma que eles são como um “[...] papel limpo pronto para receber seja o que for que a autoridade pública queira nele imprimir” (idem, p.201). Ao contrário dos poderosos que não querem que seu poder seja limitado e dos sábios que não querem que seus erros venham à tona, para que não seja diminuído seu poder.

Para segurança do povo e benefício do soberano, no sentido de prevenir rebeliões, o povo deve ser instruído sobre os direitos fundamentais da soberania, sobre o perigo de desejar outras formas de governo, sobre não deixar se levar pela admiração da virtude de qualquer ou cidadão, além do que deve ao soberano. A justiça deve ser ensinada, sendo que esta consiste em não tirar de nenhum homem aquilo que é dele, e a violência para com os outros deve ser condenada.

Os meios e instrumentos para instrução do povo dependem “[...] totalmente de um adequado ensino da juventude nas Universidades” (Idem, p.204) e é por isso que compete ao soberano escolher quem ensina e o que se ensina nesse meio.

Hobbes entende que a justiça deve ser administrada com igualdade entre pobres e ricos, porque a parcialidade para com os grandes gera impunidade, insolência, ódio e, por fim, a tentativa de derrubar o opressor, mesmo que isso cause a ruína do Estado. Sendo assim, o soberano deverá criar boas leis, não com o objetivo de coibir o povo, mas de defendê-lo de sua natureza.

Bobbio (1991) explica que na concepção de Hobbes, a igualdade de fato, existente em estado de natureza, é prejudicial aos homens, pois estes têm a esperança de alcançar seus desejos e a escassez dos recursos e o direito sobre tudo produz uma impiedosa concorrência e uma luta violenta. Por isso Hobbes afirma:

[...] como todos os conservadores, tinha a firme convicção de que a sociedade só pode se sustentar sobre a desigualdade essencial, ineliminável, entre o soberano e os súditos, entre os que têm direito de mandar e os que têm apenas o dever de

obedecer. Os homens nasceram iguais, mas *devem* – se querem sobreviver – tornarem-se desiguais. Ou em outras palavras: a igualdade existe por natureza, mas a desigualdade se dá por convenção; e o Estado racional para homens racionais é fundado numa convenção (BOBBIO, 1991, p. 62).

Contudo, assim como defende a igualdade perante a justiça, ele argumenta em favor da igual imposição de impostos, pois esta “[...] não depende da igualdade dos bens, mas da igualdade da dívida que todo homem deve ao Estado para sua defesa. Não é suficiente que um homem trabalhe para a manutenção de sua vida; é necessário também que lute (se for preciso) para assegurar seu trabalho” (HOBBS, 1979, p.205). A igualdade de imposto depende daquilo que é consumido, pois aquele que trabalha muito e poupa o fruto do seu trabalho, consumindo pouco, não pode ser penalizado por aquele que vive ociosamente, ganha pouco e gasta tudo imprudentemente. Dessa forma, o imposto deve incidir sobre o consumo.

Caberá ao Estado, no caso de vários homens se tornarem incapazes de manter o próprio sustento pelo trabalho, por acidente inevitável, ampará-los, não os deixando à sorte da caridade de particulares. Contudo, para aqueles que podem trabalhar e negam-se, o Estado deverá obrigá-los por meio de leis, a todo tipo de indústria que exige trabalho, a fim de evitar desculpas de que não encontram emprego. Se mesmo assim, aumentar o número de pobres vigorosos, estes deverão ser removidos para outras regiões onde deverão habitar junto com outros e tirar do cultivo da terra o sustento. Dessa forma, evitar-se-á que vivam daquilo que consigam pegar em grandes campos. “E quando toda terra estiver superpovoada, então o último remédio é a guerra, que trará aos homens ou a vitória ou a morte” (HOBBS, 1979, p.206).

Assim como Hobbes, o filósofo inglês John Locke (1632-1704), preocupou-se em justificar o poder do Estado, partindo das concepções de estado de natureza e contrato social. Porém, Locke considera que o homem, por natureza é igual, livre e independente. A falta de um juiz sobre os homens caracteriza o estado de natureza e a força aplicada sem direito configura o estado de guerra. Contudo, em estado de natureza, qualquer homem pode ser juiz e executor daquele que o ofendeu. A fim de evitar parcialidades, vingança e excessos na punição, Deus estabeleceu o governo com o objetivo de restringir a violência entre os homens, pois pela razão os homens sabem que não devem prejudicar-se uns aos outros “[...] na vida, na saúde, na liberdade ou nas posses” (LOCKE, 2005, p. 24). Dessa forma, o Estado passa a ser instituído como um pacto entre homens livres que mutuamente dão a um grupo de homens o poder de governá-los, estabelecendo um corpo político e evitando o estado de guerra. O direito civil garante por meio das leis a propriedade privada, a qual é fruto do

contrato social e um decreto do soberano (CHAUI, 2006).

Igualdade, liberdade e propriedade são categorias imprescindíveis para Locke. Quando analisa igualdade, ele é claro ao explicar que não se trata de todo tipo de igualdade. O mérito, as condições sociais do nascimento, o esforço de cada um darão origem a desigualdades naturais. A igualdade defendida por este autor é a de igualdade perante a lei ou, em outras palavras, “[...] igualdade em que os homens vivem quanto à jurisdição ou domínio de uns sobre os outros, igualdade que significa igual direito de todos os homens à liberdade natural, sem se sujeitarem à vontade ou ao arbítrio de outrem (2005, p.53)”.

Eis, então, uma redução do conceito de igualdade, entendida aqui como igualdade formal ou jurídica, pois como explica Bobbio:

O liberalismo clássico afirmava que a Igualdade de oportunidades é possível mediante a *igual* atribuição dos direitos fundamentais ‘à vida, à liberdade e à propriedade’. Abolidos os privilégios e estabelecida a Igualdade de direitos, não haverá tropeços no caminho de ninguém para a *busca* da felicidade, isto é, para que cada um, com sua habilidade alcance a posição apropriada à sua máxima capacidade (1986, p.604).

Não se trata, pois, de igualdade material originada da distribuição dos bens produzidos pela sociedade, já que o modo de produção capitalista só é viabilizado na desigualdade real entre os seres humanos e, para mantê-lo, a competição é primordial. Esse tipo de igualdade pertence ao ideal marxista, no qual as pessoas gozariam de igualdade social ou substancial, que significam condições socioeconômicas iguais. Bobbio (1986, p.600) destaca que o princípio liberal difere do ideal marxiano expresso na máxima “a cada um conforme a sua necessidade”, pois este confere à sociedade e ao Governo o dever de satisfazer as necessidades de cada um.

Já a liberdade natural é aquela na qual o homem não está submetido a nenhuma vontade ou autoridade legislativa, tendo como regra apenas a lei da natureza. A liberdade do indivíduo na sociedade é aquela que “[...] não deve estar subordinada a qualquer poder legislativo que não aquele estabelecido pelo consentimento na comunidade, nem sob o domínio de qualquer vontade ou restrição de qualquer lei, a não ser aquele promulgado por tal legislativo conforme o crédito que lhe foi confiado”. A liberdade do indivíduo em sociedade requer então, regras a lhe pautar a vida, comuns a todos e elaboradas pelo poder legislativo (LOCKE, 2005, p.35).

Na Inglaterra do século XVII, porém, esta liberdade não era para todos. Locke admite como naturais as diferentes posições sociais a que estão submetidos os homens. Para ele, “servos” são aqueles que se submetem a um senhor em troca de um salário estipulado, passando a viver sob sua tutela. Já o “escravo” são aqueles tomados em guerra justa e que

estão sob o poder arbitrário e absoluto dos senhores. Como os escravos não podem ter propriedade, não podem participar da sociedade civil, pois esta tem por finalidade a conservação da propriedade.

O conceito de propriedade, para Locke, refere-se a tudo que os homens têm, “[...] quer na própria pessoa, quer nos bens materiais” (2005, p.123) e esta se justifica pelo trabalho empenhado por cada homem para adquirir aquilo que é seu.

Locke entende que

Embora a terra e todos os seus frutos sejam propriedades comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade particular em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho de seus braços e a obra de suas mãos, pode-se afirmar, são propriamente dele. Seja o que for que ele retire da natureza no estado em que lho forneceu e no qual o deixou, mistura-se e superpõe-se ao próprio trabalho, acrescentando-lhe algo que pertence ao homem e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. (LOCKE, 2005, p.38).

A ordem dada por Deus ao homem, de que dominasse a terra associada à condição humana “que exige trabalho e material com que trabalhar” (idem, 2005, p.42), originou a propriedade privada. Esta, por sua vez, é mais produtiva para a humanidade, pois “As provisões para o sustento da vida humana produzidas em um acre de terra cercada e cultivada – na pior das hipóteses – são dez vezes mais do que pode produzir um acre de terreno de igual fertilidade aberto e comunitário” (idem, 2005, p.43). O mundo foi dado em comum aos homens “[...] para desfrute do diligente e racional – cujo trabalho seria alicerce para o direito de posse – não à fantasia e ambição dos agressores e altercadores” (LOCKE, 2005, p.41).

Nesse contexto, Locke justifica a origem do uso do dinheiro porque este possibilita a expansão da propriedade privada, impulsionada pela produção comercial. Já que “o trabalho causa a diferença de valor nas coisas” (Idem, 2005, p.45) os homens “[...] concordaram com a posse desigual e assimétrica da terra”, trocando-a por dinheiro (ouro e prata), que pode ser guardado, ampliando cada vez mais as posses “daqueles que trabalham”.

Para Locke (2005), apenas aqueles que eram proprietários de bens e fortunas tinham o direito a cidadania, pois só eles eram capazes da vida racional, sendo esta um requisito necessário para participação na sociedade civil. A classe operária estava submetida à sociedade política, podendo ser governada pelos proprietários, mas não governar.

Segundo Macpherson² (1979), a ideia de que seres humanos da classe operária podiam ser utilizados como mercadoria, e ordenados pela classe política com o objetivo de gerar riquezas, era comum na época de Locke. Defender que todo homem era proprietário

² Crawford Brough Macpherson, cientista político canadense, considerado um dos principais expoentes da teoria da democracia participativa.

da sua capacidade de trabalho postula a liberdade de cada um em alienar essa própria capacidade. Desta forma, Locke faz uso daquilo que Macpherson (Idem, p.243) chama de postulado individualista, no qual “[...] transforma a massa de indivíduos iguais (licitamente) em duas classes com direitos muito diferentes, os que têm propriedades e os que não têm”.

Mészáros explica que:

No tempo que John Locke escreveu, havia uma maior procura de pessoas empregáveis lucrativamente do que no tempo de Henrique VIII, mesmo que numa quantidade ainda muito distante da que veio ser demandada durante a revolução industrial. Portanto, a “população excedente”, em significativa diminuição, não teve de ser fisicamente eliminada como anteriormente. Todavia, tinha de ser tratada da forma mais autoritária, racionalizando-se ao mesmo tempo a brutalidade e a desumanidade recomendadas em nome de uma pretensiosa moralidade (2005, p.39).

Citando Marx (1988), Mészáros (2005) esclarece que sob o reinado de Henrique VIII, o proletariado expulso pela dissolução dos séquitos feudais e pela expropriação da terra não podia ser absorvido rapidamente pela manufatura nascente, nem tampouco conseguiam enquadrar-se de maneira súbita na disciplina que a nova situação exigia. Sendo assim, convertem-se em esmoleiros, assaltantes e vagabundos, e são tratados pela legislação como criminosos que não queriam trabalhar nas antigas condições, as quais, na verdade, já não existiam. Dessa forma, foram executados 72 mil pequenos e grandes ladrões.

Já no tempo de Locke a “população excedente” devia ser tratada de acordo com o ponto de vista do capital da economia política da época e controlada sob o enfoque da “moralidade”, a qual encobria “relações de poder nuas e cruas, impostas com extrema brutalidade e violência nos primórdios do desenvolvimento capitalista” (MÉSZÁROS, 2005, p.42).

É essa moralidade que embasa o documento “Esboço de uma representação, contendo plano de métodos para empregar os pobres” escrito em setembro-outubro de 1697. Neste, Locke, na qualidade de Comissário da Junta Comercial, sugere o aprimoramento da Legislação Assistencialista Isabelina, pela qual cada paróquia deveria fornecer emprego para homens fisicamente capazes e subsistência para os pobres, podendo, assim, recolher impostos da pobreza. Apresentado à Junta em novembro de 1697, o documento foi rejeitado no mesmo período (GOLDIE, 2007).

Nele, o autor propunha métodos para dar emprego aos pobres do reino, tornando-os úteis ao público, uma vez que havia a queixa generalizada de que aqueles se multiplicavam sendo necessário o aumento dos impostos para garantir-lhes o sustento. Dessa forma, os pobres viviam, segundo ele, como parasitas à custa dos industriais. As causas deste mal decorriam, na concepção de Locke, do relaxamento da disciplina e da corrupção

dos costumes já que “[...] de um lado, a virtude e a indústria são companheiras constantes, assim como são, de outro, o vício e a ociosidade” (Locke, 2007a, p. 228). Na sua concepção, havia emprego e provisões para todos, pois o período de paz proporcionava um tempo de comércio e de fartura.

Assim, para romper com essa situação, era necessário encaminhar os pobres ao trabalho, restringindo-lhes as libertinagens por meio de leis estipuladas que suprimissem, particularmente, as lojas de bebidas alcoólicas. “Se todos os braços fortes da Inglaterra fossem levados a trabalhar, a maior parte do encargo que recai sobre os industriais para o sustento dos pobres cessaria imediatamente” (LOCKE, 2007a, p.228).

Para coibir a mendicância ele propõe leis como trabalhos forçados (quebrar blocos, triturar pedras para construir estradas) em cidades portuárias, até que haja um navio para que homens de catorze anos acima possam embarcar e servir sua Majestade, por um período de três anos. Homens aleijados ou acima de cinquenta anos, que forem pegos mendigando deverão ser enviados à casa de correção mais próxima e mulheres reincidentes no ato de mendigar deverão também ser conduzidas às casas de correção. Meninos e meninas abaixo de catorze anos serão enviados às escolas operárias “[...] para lá serem judiciosamente açoitados e obrigados a trabalhar até o anoitecer, de modo que possam dispor de tempo suficiente para chegar a seu local de domicílio nessa noite” (LOCKE, 2007a, p.232).

Para os filhos dos operários considerados verdadeiros fardos para as paróquias, pois se são muitos recebem pensão e não trabalham antes dos catorze anos, Locke propõe a criação de escolas operárias voltadas para fiação, costura ou manufatura de lã (exceto nas regiões que disponham de outro tipo de matéria-prima) para o emprego de crianças acima de três e abaixo de catorze anos que serão obrigadas a frequentá-las, possibilitando a suas mães trabalhar para prover-lhes subsistência. Além disso, estas crianças serão habituadas a trabalhar desde pequenas “[...] tornando-se ajuizadas e industriais por toda a vida” (LOCKE, 2007a, p.236).

Segundo Locke (2007a), a permanência nas escolas operárias traria a estas crianças melhores condições de vida porque receberiam pão e água e esporadicamente um pouco de mingau com água quente, o que, em muitos casos, ele afirma, seria mais do que recebem de seus pais, por pura negligência dos responsáveis.

Destaca ainda a importância da educação religiosa para a formação das crianças pobres, as quais deverão ser obrigadas a frequentar a igreja aos sábados junto com os diretores das escolas, adquirindo senso de religião e moralidade que lhes falta devido à

criação solta e ociosa que recebem. “Os professores dessas escolas serão pagos com base nas taxas dos pobres, conforme se pode acordar (LOCKE, 2007a, p.238)”.

Se o poder público instituísse tais leis, Locke supunha que “Com esta supressão dos vagabundos ociosos, não haverá, como supomos, na maioria das paróquias do interior, muitos homens que aleguem faltar-lhes trabalho” (LOCKE, 2007a, 232). Contudo, não descarta as obrigações dos governantes das comunidades, uma vez que estes deverão ser multados se deixarem as pessoas pobres morrerem ou perder um dente.

Para o jovem burguês, porém, Locke propõe outra forma de educar. Discorrendo sobre a formação de um cavalheiro, ele defende que o cuidado com o corpo antecede o cuidado com a formação do espírito, pois a saúde é essencial para os homens de negócios. Propõe a criação de hábitos que, segundo ele, fortaleçam e disciplinem o jovem, fazendo considerações sobre saúde, natação, hábitos, vestimentas, comidas, bebidas, frutas, sono, prisão de ventre e remédios.

Ghiggi e Oliveira explicam que Locke:

Em primeiro lugar, tem uma preocupação especial com o corpo, condição sem a qual a educação e o espírito não propiciarão ao homem nem realização e nem felicidade; e, em segundo lugar, com a disciplina e a formação de hábitos, condição de possibilidade para a construção da moral do indivíduo (1995, p. 59).

Assim, para Locke, os cuidados com o corpo devem ser observados desde a educação da criança, tendo em vista que o sucesso do espírito depende das condições físicas do ser humano, pois é pelo equilíbrio entre corpo e espírito que o homem pode ser feliz. Portanto, “há que se influir desde cedo, na formação da criança [...], pois é disto que dependerá o resto de sua vida” (GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p.59).

Locke critica a utilização dos castigos físicos, a não ser em casos extremos. Uma “olhada firme” (LOCKE apud GHIGGI; OLIVEIRA, p. 63) já seria o suficiente para impor respeito. Para educar as crianças bastaria inspirar-lhes o gosto pelos estudos, sendo que a educação, para ele:

[...] é aquilo que coloca um verniz sobre todas as suas outras boas qualidades e as torna úteis para ele na procura da estima e dos bons desejos de todos aqueles de quem ele se aproxima. Sem uma boa educação, seus outros talentos fa-lo-ão passar tão somente por orgulhoso, presunçoso, frívolo ou tolo (LOCKE, § 93 apud GHIGGI; OLIVEIRA, 1995, p.66).

A educação, para Locke, envolve desde os estudos que compõem a instrução (leitura, escrita, desenho, taquigrafia, línguas estrangeiras, versos, geografia, leis, oratória e outros), ao desenvolvimento das qualidades desejadas a um cavalheiro: virtude, prudência e boas maneiras. O exemplo e a coerência dos pais têm função primordial para o alcance de

bons resultados na educação, sendo que estes devem ser exigentes com a disciplina dos pequenos e à medida que as crianças crescem suavizar a prática diretiva ao conduzi-las, a fim de conquistar a amizade dos filhos. Para Locke (apud GHIGGI; OLIVEIRA, 1995) a educação doméstica é a mais importante para a formação humana e, por isso, antes de sair da casa dos pais, o jovem deve ter seu caráter formado.

Apesar disso, Locke afirma respeitar aqueles que se dedicam ao trabalho nas escolas. Os preceptores devem ser bem educados, compreendendo os caminhos da boa conduta com intuito de formar o educando para a vida e para a virtude. Ghiggi e Oliveira (1995) explicam que para ele a tarefa do tutor é moldar a conduta e a mente do educando, formando-lhe bons hábitos e os princípios da virtude e da sabedoria, levando-o ao amor e à imitação dos bons valores. Assim, entendem que, para Locke, a importância da educação não está na instrução, mas na formação de costumes éticos, provendo a aceitação da criança pela sociedade. Isso se dará por meio da disciplina e severidade, rejeitando, porém, os castigos (salvo em casos extremos) visando a despertar na criança o amor pelo conhecimento.

É evidente que, para Locke, a ideia de educação para os pobres é diferente de educação para os burgueses. Mesmo porque, ele entende a desigualdade como fenômeno natural, ou como salienta Macpherson (1979, p. 241) “[...] quando Locke olhou para sua própria sociedade, viu classes com direitos diferentes e com racionalidades diferentes”. E, por isso, Locke rejeita a prática de castigos para os filhos dos burgueses, mas propõe que os mesmos sejam utilizados na correção dos filhos dos pobres. A severidade e a disciplina utilizadas para educação de uns não têm a mesma utilidade para outros.

Dessa forma, enquanto as crianças pobres que fossem pegadas mendigando deveriam ser enviadas às escolas operárias, para serem açoitadas e obrigadas a trabalhar até o anoitecer, os pequenos burgueses deveriam ser motivados à educação “[...] sem violência e de forma agradável” (LOCKE apud GHIGGI e OLIVEIRA, 1995, p. 88). As crianças burguesas devem ser ensinadas a tratar com cortesia àqueles que estão em uma classe inferior, principalmente os criados, pois estes, ao não se sentirem desdenhados, prestarão serviço mais prontamente.

Contudo, Locke (2007b) valoriza o trabalho para ambas as classes, é claro, em intensidades diferentes. Aos pobres cabe o encaminhamento ao trabalho forçado, como remédio para a ociosidade, evitando que vivam à custa dos industriais. Aos burgueses, recomenda a prática de atividades de estudo e recreio, que possam ocupar mente e corpo. O termo “recreio” refere-se, para Locke (apud GHIGGI e OLIVEIRA, 1995), a atividades

como jardinagem, agricultura, trabalhos em madeira ou, em outras palavras, atividades ocupacionais para aqueles que, dado aos negócios, precisariam de outras distrações, evitando jogos inúteis.

No ensaio “Trabalho”, datado de 1693, este autor discute sobre o valor moral do trabalho prático e a sua importância para a conservação da saúde. Indica como ideal, gastar doze das vinte e quatro horas diárias, da seguinte forma: seis com trabalho e seis com estudo, garantindo o aperfeiçoamento para com o corpo e a mente. Entretanto, [...] “se esta distinção não parecer justa nem suficiente para manter a distinção que deve existir entre as classes dos homens” (LOCKE, 2007b, p.408) ele propõe que os cavalheiros e industriais gastem nove das doze horas diárias em pensamentos e leituras e as outras três em algum trabalho honesto. Já para a classe operária, o emprego de nove horas em trabalho manual e três em estudos. Com isso, Locke crê que o povo instruído em seu dever não seria facilmente insuflado em tumultos populares pela vontade de poderosos astutos e descontentes. E para completar: “Se o trabalho do mundo fosse corretamente dirigido e distribuído, haveria mais conhecimentos, paz, saúde e fartura do que existe hoje. E a humanidade seria muito mais feliz do que é hoje” (LOCKE, 2007b, p.408).

Tanto Hobbes quanto Locke postulam a educação sobre os deveres do povo para evitar rebeliões e garantir a funcionalidade do Estado. Hobbes, porém, valoriza o ensino nas Universidades ministrado por preceptores escolhidos pelo monarca, ao passo que Locke defende a educação doméstica em detrimento das realizadas nas escolas. Isso porque, para Locke, a educação devia preparar o caráter do jovem burguês, discorrendo, sobretudo, sobre os valores morais. A instrução, no caso os conhecimentos gerais, fica em segundo plano.

Ambos entendem que os homens das classes operárias, que não trabalham, devem ser forçados pela classe política a fazê-lo, sendo removidos para regiões que não possam fugir do trabalho. Porém, para Hobbes, os homens ociosos deveriam ser levados a trabalhar em campos, não devendo ser permitido que vivessem daquilo que encontram ocasionalmente na terra, mas que precisassem labutar para retirar dela seu sustento. E, quando a terra estivesse superpovoada, restaria à humanidade, a guerra. Já Locke, entende que as riquezas naturais jamais se esgotariam, havendo recursos para todos os que se dispusessem ao trabalho.

Hobbes (1979), em pleno século XVII, faz uma interessante menção aos homens que, por acidente, se tornam temporariamente incapazes de trabalhar: estes devem ser amparados pelo Estado, a fim de que não dependam da caridade de particulares. Todavia, Behring e Boschetti (2006) afirmam que é uma unanimidade entre os pesquisadores da

política social, que esta só se configura de forma organizada, sistematizada, com caráter de obrigatoriedade, no final do século XIX, e que os liberais defendiam que a pobreza deveria ser minorada pela caridade privada. Paradoxalmente é Hobbes que anuncia o papel estatal na implementação da política social, ao defender o amparo para aqueles temporariamente incapacitados.

Se para Hobbes (1979) a finalidade do Estado é manter a segurança do povo e, por isso, o soberano não pode ser destituído, para Locke (2005), a finalidade do Estado é a preservação da propriedade e, por isso, o povo entra em estado de guerra contra o legislativo toda vez que este tentar apossar-se ou entregar para terceiro o poder absoluto sobre a vida, a liberdade e a propriedade da população, perdendo assim, o voto de confiança que outrora lhe foi depositado.

Nas relações com o Estado, Hobbes entende que o povo é um papel limpo pronto para receber aquilo que a autoridade política quiser nele imprimir, reconhecendo como dever do soberano a instrução do povo acerca dos direitos essenciais da soberania e entendendo isso como medida de segurança para o próprio povo e para o soberano. Já, para Locke (1997), em “Ensaio Acerca do Entendimento Humano” é na criança, cuja alma é uma “tábula rasa”, que se pode imprimir aquilo que se quiser por meio da educação, considerando que o conhecimento só começa após a experiência sensível.

Contudo, Hobbes defende a instrução da “gente vulgar” sobre os direitos do governante e sobre justiça, como forma de garantir a segurança do povo e do governante. E, Locke, com sua concepção individualista e utilitária da educação é favorável ao elitismo também nesta área, mantendo o acentuado preconceito com as camadas populares.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), pensador suíço, que viveu na França a partir de 1742, traçava outras linhas para a educação, bem como para a relação entre o indivíduo e o Estado.

Na concepção de Rousseau, o homem em estado de natureza era bom. Este autor defende a ideia do bom selvagem vivendo em florestas e sobrevivendo daquilo que a terra lhe oferece, até que alguém “[...] tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer isto é meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” (ROUSSEAU, 1983, p.259), dando origem à sociedade civil. Desde que o homem

[...] sentiu necessidade do socorro de outro, desde que se percebeu ser útil a um só contar com provisões para dois, desapareceu a igualdade, introduziu-se a propriedade, o trabalho tornou-se necessário e as vastas florestas transformaram-se em campos aprazíveis que se impôs regar com o suor dos homens e nos quais logo se viu a escravidão e a miséria germinarem e crescerem com as colheitas (ROUSSEAU, 1983, p. 265).

Assim, para Rousseau (1983), enquanto os homens se contentavam com a vida simples e selvagem, na qual eram capazes de se dedicar a obras que apenas um homem podia criar e executar, sem precisar de várias mãos, esses viveram livres, bons e felizes. No entanto, desde que se instituiu a sociedade civil, os homens pedem sua liberdade. O trabalho torna-se cada vez mais necessário, seja pelo desenvolvimento da metalurgia ou da agricultura, produzindo uma verdadeira revolução. Quanto mais necessidade houve de trabalhadores para fundir e forjar o ferro, menos mãos houve para subsistência comum, sem que houvesse diminuição das bocas para alimentar. Aqueles que se dedicavam à agricultura, conquistavam por meio do trabalho, o direito de propriedade, multiplicando as desigualdades naturais. Ocorre o desenvolvimento das artes e das línguas.

De livre e independente que era, o homem passou a ser escravo de seus semelhantes, dado ao surgimento de novas necessidades, pois

[...] mesmo quando se torna senhor: rico, tem necessidade de seus serviços; pobre, precisa de seu socorro, e a mediocridade não o coloca em situação de viver sem eles. É preciso, pois, que incessantemente procure interessá-los pelo seu destino e fazer com que achem, real ou aparentemente, residir o lucro deles em trabalharem para o seu próprio (ROSSEAU, 1983, p. 267).

Renunciar à liberdade, segundo este autor, é renunciar à qualidade de homem, tornando-se “[...] uma inútil convenção a que, de um lado, estipula uma autoridade absoluta, e, de outro, uma obediência sem limites (Idem, 1983, p.27)”.

Com a criação dos sinais representativos da riqueza surgiram também a dominação e a servidão ou a violência e o roubo. Desfeita a igualdade natural em função da propriedade, os homens tornaram-se ambiciosos, avaros e maus. “Ergueu-se entre o direito do mais forte e o do primeiro ocupante um conflito perpétuo que terminava em combates e assassinatos” (ROUSSEAU, 1983, 268). Dessa forma, a sociedade nascente foi colocada em estado de guerra.

Para Hobbes, o estado de guerra ocorria em estado de natureza, pois o homem era mau e egoísta. A fim de livrar-se desta situação de guerra constante, os homens concordavam em instituir o Estado, no caso, a própria sociedade civil. Locke também fala sobre o estado de guerra. Porém este ocorre toda vez que o poder legislativo usurpa ou negligencia o poder, colocando em risco a vida, a liberdade e a propriedade dos indivíduos em sociedade, gerando, inevitavelmente, o conflito. Já, para Rousseau, o estado de guerra

surge quando os homens criam a propriedade privada, acabando com a igualdade vigente no estado natural, mergulhando a sociedade nascente em estado de guerra³.

Os homens unem-se sob o discurso de defender-se e proteger-se contra inimigos comuns, mantendo a concórdia eterna, dando origem à sociedade e às leis

[...] que deram novos entraves ao fraco e novas forças ao rico, destruíram irremediavelmente a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma usurpação sagaz um direito irrevogável, para lucro de alguns ambiciosos, daí por diante sujeitaram todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (ROUSSEAU, 1983, p.270)

Chauí (2006, p. 373) explica que o estado de natureza de Hobbes e o estado de sociedade de Rousseau demonstram a luta entre o forte e o fraco, marcada pela insegurança e o medo nos quais, porém, vigoram a vontade do mais forte. “Para fazer cessar esse estado de vida ameaçador e ameaçado os humanos decidem passar à *civitas* ou à **sociedade civil**, isto é, ao estado civil, criando o poder político e as leis”.

Semelhante a Hobbes e Locke, Rousseau apresenta o Estado como fruto do pacto ou do contrato social. Porém, para ele, por meio do pacto os homens confiam ao soberano o poder de governá-los, com a finalidade de manter o bem comum. A soberania é entendida como a vontade geral ou um corpo moral coletivo “[...] que jamais pode alienar-se, e que o soberano, que nada é senão um ser coletivo, só pode ser representado por si mesmo. O poder pode transmitir-se; mas não a vontade” (ROUSSEAU, 1983, p.44).

Há diferença, segundo Rousseau (1983, 46-47), entre a vontade de todos e a vontade geral.

Esta se prende somente ao interesse comum; a outra, ao interesse privado e não passa de uma soma das vontades particulares. Quando se retiram, porém, dessas mesmas vontades, os a-mais e os a-menos que nela se destroem mutuamente, resta, como soma das diferenças, a vontade geral.

A vontade geral é sempre certa e tende à utilidade pública, porém as deliberações do povo nem sempre tem a mesma exatidão. “Deseja-se sempre o próprio bem, mas nem sempre se sabe onde ele está. Jamais se corrompe o povo, mas freqüentemente o enganam e só então é que ele parece desejar o que é mau” (ROUSSEAU, 1983, p.46). Dessa forma, para alcançar o verdadeiro enunciado da vontade geral, não deve haver no Estado sociedade

³ Entretanto, no tratado “Do Contrato Social” Rousseau afirma que o estado de guerra é gerado pela relação entre as coisas e não entre os homens, portanto este estado não é possível no estado de natureza, no qual não há propriedade instituída, nem no estado social, pois tudo esta sob a autoridade das leis. O estado de guerra se dará então, na relação de Estado para Estado, onde os homens acidentalmente se tornam inimigos, “[...] não o sendo nem como homens, nem como cidadãos, mas como soldados, e não como membros da pátria, mas como seus defensores” (1983, p.28).

parcial (facções, associações parciais) sendo necessário que cada cidadão só opine de acordo consigo mesmo.

Além de inalienável, a soberania é indivisível, porque cada indivíduo põe em comum sua pessoa e todo seu poder sob a direção da vontade geral, passando a ser parte do todo. Este corpo moral e coletivo, ou pessoa pública, recebe o nome de Estado (quando passivo) ou soberano (quando ativo). Quanto aos associados ou povo, recebem o nome de “[...] *cidadãos*, enquanto partícipes da autoridade soberana, e *súditos* enquanto submetidos às leis do Estado” (Idem, p.34). As leis são as condições da associação civil, e povo, submetido a elas, deve ser o seu autor. Sendo assim, toda lei não validada pelo povo é nula.

Os direitos civis são os mesmos direitos naturais porque os indivíduos, agora povo, aceitam perder a liberdade natural para viver a liberdade civil. Ou como explica Chauí (2007) aceitam perder a posse natural dos bens para ganhar a cidadania, e com ela o direito civil da propriedade dos bens.

O poder soberano não pode passar dos limites das convenções gerais e

[...] todo homem pode dispor plenamente do que lhe foi deixado, por essas convenções, de seus bens e de sua liberdade, de sorte que o soberano jamais tem o direito de onerar mais a um cidadão do que a outro, porque então tornando-se particular a questão, seu poder não é mais competente (Idem, p.51).

Dessa forma, o soberano nada mais é do que o representante da soberania popular, sendo que o regime que possibilita a realização das finalidades do Estado é a democracia direta ou participativa mantida por assembleias frequentes com a participação de todos os cidadãos.

A exemplo de Locke, Rousseau valoriza os princípios de liberdade e igualdade, os quais devem ser a finalidade de todos os sistemas de legislação, não subsistindo um sem o outro. Ele faz distinção entre liberdade natural e liberdade civil. Na liberdade natural o homem limita-se a suas próprias forças e na liberdade civil, o indivíduo limita-se pela vontade geral.

Quanto à igualdade, esse autor deixa claro que não se deve entendê-la como os mesmos graus de riqueza e poder, mas,

[...] quanto ao poder, que esteja distanciado de qualquer violência e nunca se exerça senão em virtude do posto e das leis e, quanto à riqueza, que nenhum cidadão seja suficientemente opulento para poder comprar um outro e não nenhum tão pobre que se veja constringido a vender-se (ROUSSEAU, 1983, p. 66)

Para aqueles que duvidam da possibilidade dessa igualdade realizar-se na prática, Rousseau afirma que justamente por tender as forças das coisas a destruir a igualdade, é que é preciso a força da legislação para mantê-la.

Ele faz distinção entre liberdade natural e liberdade civil. Na liberdade natural o homem limita-se a suas próprias forças e na liberdade civil, o indivíduo limita-se pela vontade geral, obedecendo às leis ratificadas por si próprio.

Na passagem do estado de natureza para o estado civil o homem substitui o instinto de justiça imprimindo aos seus atos a moralidade que não existia antes. Vivendo em sociedade, o homem vê-se obrigado a agir sob a razão e embora este estado o prive das vantagens existentes na natureza, ele ganha outras de igual valor como o desenvolvimento das suas habilidades, ideias, sentimentos mais nobres, que “[...] **se os abusos dessa nova condição não o degradassem freqüentemente a uma condição inferior àquela donde saiu**, deveria sem cessar bendizer o instante feliz que dela o arrancou para sempre e fez, de um animal estúpido e limitado, um ser inteligente e um homem” (ROUSSEAU, 1983, p.36, grifo nosso).

São esses abusos que criam uma série de problemas morais e políticos, pois o homem em estado de sociedade ou o cidadão, vive artificialmente, baseando-se na opinião dos demais para sentir-se satisfeito consigo mesmo. O homem em estado natural basta-se, almejando o repouso e o ócio, ao passo que aquele se agita, cansa-se, trabalha até a morte para alcançar situação favorável para viver ou renunciá-la, desejando a imortalidade. Segundo Chauí (1983), esses abusos são a perda da consciência consequente do culto ao refinamento, às mentiras convencionais, à ostentação da cultura em busca da aprovação social.

Assim, para viver em sociedade, o cidadão precisa de uma educação que o faça valorizar a virtude e os sentimentos de justiça existentes no “bom selvagem”. No ensaio, “Emílio”, Rousseau (1992) propõe uma pedagogia centrada na criança, que leve o cidadão a ser um homem, valorizando, sobretudo, a educação advinda da experiência sensível, em detrimento ao conhecimento livresco, ou dos colégios⁴. Para ele, o homem natural é o modelo a ser ensinado, pois o homem civil é desnaturalizado, considerado como “[...] uma unidade fracionária presa ao denominador e cujo valor está em relação ao todo, ao corpo

⁴ Rousseau desaprova os ensinamentos dados nas escolas, e explica em nota constante no “Emílio”: “Há em muitas escolas, e, sobretudo na Universidade de Paris, professores que amo, que muito estimo, e que acredito muito capazes de instruir a juventude, *se não forem forçados a obedecer aos usos estabelecidos* (ROUSSEAU, 1992, p. 14, grifo nosso). Ele despreza a educação dada pela sociedade porque esta ensina o homem a comportar-se de maneira dúbia, dissimulada, parecendo subordinar tudo ao outro e na verdade subordinando tudo a si próprio.

social” (Idem, p. 13). Anterior a qualquer ofício, a educação, que é considerada uma arte, deve ensinar a viver e “viver não é respirar, é agir” (ROUSSEAU, 1992, p.16).

Com forte conotação moral e política, Rousseau defende que a única ciência a ser ensinada às crianças é a dos deveres do homem. Nessa ótica, cabe ao preceptor conduzir a criança para que ela aprenda a pensar por si, encontrando os preceitos que lhe possam ser úteis.

Se a sociedade civil é imperfeita, pois corrompe o homem com seus vícios e o Estado, até então, serviu para que os ricos mantenham a propriedade, não cumprindo sua finalidade que é a manutenção do bem-estar de todos, é a estes que se deve educar.

O pobre não precisa de educação; é obrigatória a de sua condição, não poderia ser outra. Ao contrário, *a educação que o rico recebe de sua condição é a que menos lhe convém tanto para si mesmo quanto para a sociedade*. Ademais a educação natural deve tornar um homem adaptável a todas as condições humanas: ora, é menos razoável educar um pobre para ser rico do que um rico para ser pobre, pois em proporção do número das duas condições, há mais arruinados do que enriquecidos. Escolhamos, portanto um rico; teremos certeza, ao menos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem sozinho (ROUSSEAU, 1992, p.29, grifo nosso).

Contudo, em *Discurso sobre a economia política*, Rousseau (1996) afirma que para comandar os homens é preciso formá-los. Para que obedeçam as leis é preciso que sejam elaboradas leis que os homens amem e, por esse motivo, entendam que devam cumpri-las, pois nada supera os costumes, ou seja, aquilo que o homem cumpre por dever. Dessa forma, esse autor chama a atenção dos governantes para seu compromisso para com a ética, uma vez que para ensinar aos cidadãos que sejam bons é preciso fazê-lo pelo exemplo.

Portanto, o que há de mais necessário em um governo é a integridade severa que dá justiça a todos, defendendo o pobre contra a tirania do rico, pois para Rousseau (1996, p. 38) “[...] um dos mais importantes assuntos do governo é evitar a extrema desigualdade das riquezas, certamente não permitindo o aumento das que já existem, mas, também, impedindo por todos os meios que alguém possa acumulá-la”.

[...] A pátria não pode subsistir sem a liberdade, nem a liberdade sem a virtude, nem a virtude sem os cidadãos; isto é possível quando os cidadãos são educados para tal, caso contrário tem-se apenas escravos ruins, começando pelos próprios chefes de Estado. Ora, formar cidadãos não é trabalho para um dia, e, para que se façam homens, é preciso instruí-los desde crianças (ROUSSEAU, 1996, p. 39).

Para este autor, a educação pública é uma das máximas fundamentais do governo legítimo, porém esta deve ser sustentada pela autoridade e como foi dito, pelo exemplo, para que dê frutos e a virtude não se perca.

A manutenção do Estado e do governo exige recursos e despesas que requerem o estabelecimento de impostos, mas estes, só serão legítimos se instituídos com a aprovação popular. A cobrança destes deverá ser fixada a priori de forma isonômica, cabendo a quem tem mais, pagar mais e *a posteriore*, sob a distinção entre o necessário e o supérfluo, sendo que aquele que tem somente o necessário, não deve pagar nada, e aquele que dispõe do supérfluo pode igualar-se, caso necessário, “[...] à soma total do valor que exceda seus bens necessários” (ROUSSEAU, 1996, p. 51).

Carnoy (2000) explica que a teoria liberal clássica surgiu por meio de uma série de importantes mudanças, refletindo as lutas políticas advindas do desenvolvimento do capitalismo inglês e francês. “A nova filosofia política que apareceu [...] centrada no indivíduo colocado acima dos direitos divinos, legitimou, dessa forma, novas bases de poder, novas relações entre os seres humanos e a própria essência humana” (CARNOY, 2000, p. 23).

Por romper com a concepção de que o poder dos governantes advinha de Deus e centrá-lo na razão, a nova teoria era inovadora. Mais do que isso, era revolucionária, mesmo que esta razão viesse ainda de Deus inculcada nos homens. Comprometidos com a mudança política, os teóricos procuravam “[...] uma nova organização de Estado baseada em um *novo* conceito de homem” (CARNOY, 2000, p.25), centrando todo poder político e econômico nos homens racionais.

Esta concepção, chamada por Carnoy (2000, p. 36) como “clássica”, somada ao liberalismo econômico expresso, sobretudo, por Adam Smith e David Ricardo⁵ tiveram forte influência na organização da sociedade moderna e no fortalecimento do capitalismo como sistema econômico. Como explicam Netto e Braz (2006, p.17, grifo dos autores) “[...] o liberalismo clássico constituiu uma arma ideológica da luta da burguesia contra o Estado absolutista e contra as instituições do *Antigo Regime*⁶”. Ainda segundo eles, estes teóricos não desejavam apenas constituir uma disciplina científica, mas objetivavam por meio da articulação de ideias e do oferecimento de uma visão do conjunto social, a intervenção política e social (NETTO; BRAZ, 2006).

⁵Adam Smith (1723-1790) professor de Filosofia Moral na Universidade de Glasgow e David Ricardo (1772-1823) operador da Bolsa de Valores de Londres, são citados por Netto e Braz (2006, p.17-18) como maiores representantes da Economia Política clássica. Para Smith o trabalho era fonte de riqueza das nações, devendo ser conduzido pela livre iniciativa e para Ricardo, o trabalho era como qualquer outra mercadoria, sujeita à lei da oferta e da procura.

⁶ Antigo Regime é o nome dado ao “[...] conjunto de características sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades da Idade Moderna, na transição do feudalismo para o capitalismo” (COTRIM, 1999, p.226).

Defendidos os interesses da burguesia que se estabelece como classe hegemônica, os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que outrora ilustravam a Revolução burguesa, resumem-se de modo a legitimar a conservação do novo regime. E é somente no século XIX, por volta de 1825, que o capitalismo terá sua primeira crise econômica⁷, evidenciada no confronto entre burgueses e trabalhadores, na Inglaterra (NETTO; BRAZ, 2006).

As mudanças econômicas e políticas advindas neste século e no seguinte; a crescente organização de mundo do trabalho; a veiculação do ideário socialista; o progresso técnico e científico; as crises de 1870, 1917 e 1929, a Primeira e Segunda Guerra Mundial; a redefinição do espaço internacional (AZEVEDO, 1997) exigiram do capitalismo reformulações embasadas entre outras, nas concepções que serão apresentadas a seguir.

1.2 A concepção contemporânea de Estado, segundo Hayek e Friedman

O ano de 1929 é considerado um marco na história econômica mundial em face da queda das ações da Bolsa de Valores de Nova York. A crise capitalista⁸ gerada com esse fato, repercutiu em todo mundo, contribuindo para o avanço do totalitarismo na Europa. Nos Estados Unidos, durante o governo de Franklin Delano Roosevelt (1933-1945), um conjunto de medidas econômicas foi adotado no sentido de superar a crise. Essas medidas baseavam-se nas teorias de John Maynard Keynes (1883-1946).

Em *A teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda*, Keynes criticava os economistas clássicos, que utilizavam a Lei de Say como postulado, ensinado que a oferta cria sua própria demanda. Dessa forma, julgava-se que “[...] qualquer ato individual de abstenção de consumir necessariamente leva e equivale a um investimento na produção de riqueza sob a forma de capital, resultante do trabalho e das mercadorias assim liberadas da necessidade de consumo” (KEYNES, 1985, p.25-26).

Segundo esse autor, os economistas clássicos compreendiam duas categorias de desemprego, conhecidos como “friccional”, que ocorria dado, por exemplo, aos imprevistos na produção, ou ao tempo de espera entre a transição entre um emprego e outro. E o desemprego “voluntário” causado pela recusa ou incapacidade do trabalhador em aceitar

⁷ Netto e Braz (2006) explicam que entre os séculos XIX e XX ocorreram ainda, as crises de 1847-1848, 1873, 1891, 1900, 1907, 1913, 1929 e 1937-1938. Contudo, nenhuma foi mais catastrófica que a crise de 1929.

⁸ Essa crise ficou conhecida como a Grande Depressão de 1930. Para combatê-la, Roosevelt adota o New Deal, um programa baseado nas ideias de Keynes, visando ao pleno emprego e crescimento econômico dos EUA.

uma remuneração equivalente à sua produtividade marginal.

Keynes propõe uma nova categoria para analisar o desemprego, o qual chama de “involuntário” e que ocorre, segundo Costa (2006) na falta de

[...] incentivos para o investimento, que por sua vez está ligado ao retorno esperado pelo empresário e o nível de demanda efetiva para a produção. Assim, ele conclui que não são os salários que inibem os lucros e diminuem os investimentos, mas a queda da demanda e o aumento nas taxas de juros é que tiram o investimento do setor produtivo, favorecendo a especulação financeira (COSTA, 2006, p. 65).

Contra a ortodoxia do liberalismo econômico, Keynes defende a intervenção estatal na economia a fim de garantir o funcionamento do sistema capitalista pela expansão do pleno emprego.

Silva (1985, p.XVII-XVIII) explica que para Keynes cabe ao Estado “[...] eliminar a carência de demanda efetiva em momentos de recessão e desemprego [...] fazendo déficit orçamentário e emitindo títulos para extrair a ‘renda não gasta’ do setor privado e com elas garantir que as máquinas ociosas voltem a operar”.

Keynes afirma, ainda, que a poupança excessiva leva à crise, pois a carência de investimentos causa a estagnação da produção. Em suas palavras “[...] a abstinência dos ricos mais provavelmente tolhe do que favorece o crescimento da riqueza” (KEYNES, 1985, p.254). Para ele o Estado deve cooperar com a iniciativa privada socializando investimentos por meio do sistema de tributação e da fixação da taxa de juros a fim de incentivar o consumo. Esta

[...] ampliação das funções do governo, que supõe ajustar a propensão a consumir com incentivo para investir, (é) [...] o único meio exequível de evitar a destruição total das instituições econômicas atuais e como condição de um bem sucedido exercício da iniciativa privada (KEYNES, 1985, p. 257).

Apenas em condições de pleno emprego uma baixa propensão a consumir pode levar ao crescimento do capital, mas o sistema capitalista não opera nestas condições. A poupança excessiva, somada à baixa propensão ao consumo leva à queda de investimentos e, conseqüentemente ao desemprego. A fim de evitar essa situação e buscando o bem-estar social, o Estado deve intervir através da política econômica, ampliando a demanda efetiva no intuito de ampliar o nível de emprego até o pleno emprego.

Em suas análises o governo deveria realizar gastos públicos visando ao social. Por isso condenava a especulação financeira, propondo o estabelecimento de impostos que a inibissem.

Para Costa (2006)

As idéias de Keynes foram divulgadas com grande força na Europa, Estados

Unidos e também na América Latina. Na América Latina, a CEPAL – Comissão econômica para América Latina e o Caribe, órgão integrado à ONU, com sede no Chile, influenciou a formação intelectual de várias gerações de economistas e atuou junto aos governos dos países latino-americanos, buscando implementar políticas que incorporassem aspectos das formulações keynesianas. (COSTA, 2006, p. 61)

Contudo, após a Segunda Guerra Mundial, suas ideias foram duramente criticadas por liberais que viam na intervenção estatal o perigo da implantação de governos totalitários ou da acomodação dos cidadãos beneficiados pelas políticas sociais, defendendo o retorno à adoção dos postulados clássicos. Destacamos entre eles, Friedrich August von Hayek (1899-1992), economista austríaco e Milton Friedman (1912-2006), economista norte-americano.

Em *O Caminho da Servidão*, Hayek (1990, p. 40) combate o socialismo alertando para o abandono das “idéias básicas sobre as quais se erguera a civilização ocidental”, ou em outras palavras, o abandono da liberdade econômica, sem a qual, para ele, é impossível a liberdade política e social. Argumenta que o individualismo, entendido muitas vezes como egoísmo, não está relacionado a esta acepção, mas opõe-se ao socialismo e a toda forma de coletivismo.

O individualismo ou o conjunto de esforços individuais deve ser orientado pela concorrência efetiva, a qual, para funcionar de forma benéfica necessita da criação de uma estrutura legal cuidadosamente elaborada. Isso porque cada pessoa só pode se ocupar de um campo limitado de necessidades, suas ou daqueles que lhe são mais próximos. Assim, cabe ao indivíduo seguir seus próprios valores, sendo que seu sistema de objetivos é soberano, não devendo sujeitar-se a ditames alheios. Nesse contexto, a concorrência é reconhecida por Hayek como um “método superior” pelos quais as atividades humanas “[...] podem ajustar-se umas às outras sem a intervenção coercitiva e arbitrária das autoridades” (HAYEK, 1990, p.58).

Para esse autor, durante o período moderno da história europeia sempre houve um esforço no sentido de libertar os indivíduos das amarras das autoridades e dos costumes que os mantinham sujeitos a padrões determinados. Sendo que “o resultado mais importante da liberação das energias individuais foi talvez o maravilhoso desenvolvimento da ciência que acompanhou o avanço da liberdade individual à Inglaterra e mais além” (HAYEK, 1990, p.41).

Hayek, porém, adverte que apesar de o liberalismo ter servido como propulsor do desenvolvimento da sociedade, este passou a ser analisado no século XIX como uma filosofia negativa “[...] porque não podia oferecer a cada indivíduo mais do que uma participação no

progresso comum – progresso cada vez mais considerado natural e inevitável e mais encarado como decorrente da política de liberdade” (HAYEK, 1990, p.44).

Passou-se a acreditar cada vez mais que não se poderia esperar maior progresso dentro das velhas diretrizes e da estrutura geral que permitira os avanços anteriores, mas apenas mediante uma completa reestruturação da sociedade (HAYEK, 1990, p. 44).

Segundo ele, os pensadores ditos progressistas passaram a acreditar no socialismo, utilizando-se de categorias liberais com outro sentido. Por exemplo, a categoria *liberdade* imprescindível para os liberais passa a ser para os socialistas, na concepção de Hayek, sinônimo de poder ou riqueza, pois esta expressa apenas o desejo da realização de “[...] uma distribuição eqüitativa da riqueza” (1990, p.49). Esta ambigüidade da linguagem política comum traz problemas, pois é um fato contínuo, uma técnica deliberada para dirigir o povo.

Pouco a pouco, à medida que o processo se desenrola, toda a linguagem é por assim dizer esvaziada, e as palavras são despojadas de qualquer significado preciso, podendo designar tanto uma coisa como o seu oposto e sendo usadas apenas por causa das conotações emocionais que ainda lhes estão vinculadas (HAYEK, 1990, p. 152).

Assim, Hayek argumenta favoravelmente aos princípios fundamentais do liberalismo clássico, liberdade, igualdade formal, propriedade, defendendo a concorrência como propulsora do desenvolvimento social. Este é o único método eficaz para coordenar a complexidade da divisão do trabalho.

Se a divisão do trabalho alcançou a amplitude que torna possível a civilização moderna, não foi por ter sido criada para este fim, mas porque a humanidade descobriu por acaso um método graças ao qual essa divisão pôde ser estendida muito além dos limites dentro dos quais teria sido possível planejá-la. Longe, portanto, de tornar mais necessário o dirigismo central, uma maior complexidade exigirá mais do que nunca o emprego de uma técnica que não dependa de controle consciente (HAYEK, 1990, p. 69).

Dessa forma, cabe ao Estado estabelecer normas aplicáveis a situações gerais, deixando o indivíduo livre para agir de acordo com as circunstâncias de tempo e lugar. Essas normas devem ser previamente estabelecidas e divulgadas, permitindo ao cidadão conhecer o modo pelo qual a autoridade usará seus poderes coercitivos, podendo organizar suas atividades individuais como base neste conhecimento, sendo que isso caracteriza o Estado de Direito.

Para ele, o Estado de Direito, que salvaguarda a igualdade formal, é a antítese do governo arbitrário. Assim, qualquer intenção de estabelecimento de igualdade substantiva entre os indivíduos inviabiliza o Estado de Direito, pois não pode haver privilégios legais a determinados indivíduos.

Porém, Hayek não nega que o Estado de Direito produz desigualdade econômica “[...] tudo que se pode afirmar em seu favor é que essa desigualdade não é criada intencionalmente com o objetivo de atingir este ou aquele indivíduo de modo particular” (HAYEK, 1990, p. 91).

Milton Friedman, como ortodoxo defensor da economia de mercado, corrobora as ideias de Hayek e acrescenta que grande parte da desigualdade origina-se das imperfeições do mercado. Porém, muitas delas foram criadas pela ação governamental ao beneficiar grupos particulares e, por isso, podem ser eliminadas por esta (FRIEDMAN, 1985). Ele critica as ideias de Keynes, atribuindo a Grande Depressão de 1930 à incompetência do governo e não à estabilidade inerente à economia privada. Ao estabelecer medidas sobre a economia o governo impede o crescimento econômico, fornecendo aos indivíduos incentivo para o uso inadequado dos recursos e distorcendo o investimento das poupanças. O New Deal criou a justificativa para intervenção do governo a fim de enfrentar o problema do desemprego, porém a partir dele, foram implementados novos planos responsáveis pelos aumentos constantes dos gastos governamentais.

Costa (2006) explica que, fundamentado nas ideias de Hayek, Friedman foi o grande ideólogo dessa fase do capitalismo, denunciando o crescimento do poder estatal e a limitação da liberdade individual.

O primeiro ataque ao modelo de intervenção do Estado na regulação da economia veio com a denúncia de que os gastos públicos favoreceram um surto inflacionário; o Estado foi acusado de gastar além da sua arrecadação. Os gastos sociais criaram despesas insuportáveis para a economia, inibindo os investimentos. O sistema de proteção social seria oneroso e comprometeria o crescimento econômico (COSTA, 2006, p.73).

Para Friedman (1985) o papel do Estado restringe-se em proteger a liberdade do indivíduo, preservar a lei e a ordem, reforçar os contratos privados e promover a competição de mercado. Em casos específicos o governo pode auxiliar os cidadãos a fazer conjuntamente aquilo que seria dispendioso fazer individualmente. Contudo, isso seria sempre um risco, cabendo à iniciativa privada atuar como limite ao poder do governo, no sentido de proteção efetiva à liberdade de palavra, religião e pensamento. Além disto, o poder governamental deve ser descentralizado. Estas duas ações, limitação e descentralização do governo têm por objetivo a preservação da liberdade do indivíduo.

Nesse sentido, o mercado reduz sensivelmente as atribuições do governo, mas não o dispensa, pois este é necessário para o estabelecimento daquilo que Friedman (1985, p.23) chama de “regra do jogo”, atuando como árbitro para interpretar e colocar em vigor as regras estabelecidas. Um governo que se limite a atuar sobre essas questões tem seu papel

reconhecido pelos liberais, pois “o liberal consistente não é um anarquista” (FRIEDMAN, 1985, p.39).

Já o governo que adota a taxação gradual visando à redistribuição de renda ao tirar de uns para dar a outros, atenta contra a liberdade individual porque para ele:

A essência da filosofia liberal é a crença na dignidade do indivíduo, em sua liberdade de usar ao máximo suas capacidades e oportunidade de acordo com suas próprias escolhas, sujeito somente à obrigação de não interferir com a liberdade de outros indivíduos fazerem o mesmo. Este ponto de vista implica a crença na igualdade dos homens num sentido; e de sua desigualdade noutra (FRIEDMAN, 1985, p. 23).

Isso quer dizer que os homens têm igual liberdade para fazer coisas diferentes dos demais, sendo que essa liberdade sobrepuja o ideal de igualdade. Friedman afirma que o liberal acolherá sem ressalvas a igualdade formal, mas perceberá o conflito existente entre igualdade material e liberdade, pois ainda que aprove a ação estatal para mitigar a pobreza, esta será “[...] com certo desgosto, pois estará substituindo a ação voluntária pela ação compulsória” (FRIEDMAN, 1985, p. 177).

É na educação que Friedman percebe a ampliação das oportunidades para redução das desigualdades. Esta deveria ser garantida por meio de cupons adquiridos com fundos públicos, os quais deveriam ser distribuídos entre aqueles que os solicitassem, podendo com isso comprar no mercado a melhor oferta de acordo com suas possibilidades. Porém, dentro dessa lógica, a educação é reduzida a uma simples mercadoria (BIANCHETTI, 2001).

A educação teria o mérito de ampliar a igualdade de oportunidade. Igualdade de oportunidade para Friedman é sinônimo de equidade. Em *Liberdade de escolher*, o autor explica que equidade para os marxistas refere-se à igualdade de resultados. Porém, este sentido é impraticável para aqueles que amam a liberdade, porque “uma sociedade que coloca a igualdade – no sentido de igualdade de renda – à frente da liberdade terminará sem igualdade e liberdade” (FRIEDMAN, 1979, p. 152).

Na sociedade contemporânea, o ressurgimento do neoliberalismo ocorre com a divulgação das teorias de Hayek e Friedman, passando do campo teórico para a prática com os governos de Margareth Thatcher, em 1979, na Inglaterra, de Ronald Reagan em 1980, nos Estados Unidos e de Helmut Kohl, em 1982, na Alemanha, somado à derrocada comunista.

Assim, as teorias de Hayek alastram-se por quase todo o mundo, propondo a retomada dos princípios clássicos do liberalismo e alterando as relações econômico-sociais. Primeiro nos países capitalistas da Europa e América do Norte, depois na América Latina, Oceania, Europa oriental e na antiga União Soviética no pós-comunismo. Estes últimos

programam medidas drásticas de saneamento de suas economias, promovendo graus de desigualdade mais brutais do que os vistos nos países do Ocidente (ANDERSON, 2008).

Na América Latina a partir da década 1970, o desenvolvimento capitalista ocorreu acompanhado do crescimento dos governos ditatoriais. De acordo com Borón (2002, p.88) o drama histórico vivido pelo povo latino ensina que a adoção de políticas de modelo neoliberal “[...] pressupõe a constituição de uma ordem política na qual o Estado democrático se transfigure na imagem apocalíptica do soberano hobbesiano, munido de poderes tão absolutos que lhe assegurem a obediência irrestrita da população”. Isso porque a ameaça à ordem burguesa causada pelo enfrentamento das classes, encontrou no modelo de Estado teorizado por Thomas Hobbes, a “solução” para a crise: “[...] apelando simultaneamente para o despotismo estatal e para os mecanismos automáticos do mercado” (BÓRON, 2002, p.89). Consequentemente nos anos de 1970, no Cone Sul, é imensa a quantidade de desaparecidos, torturados, sequestrados e mortos.

Bóron (2002, p. 187) afirma que para o neoliberalismo

O Estado, que desde os anos 30, havia sido um meio idôneo para encarar a crise, foi ideologicamente convertido no ‘bode expiatório’ e concebido como fator que a origina. Antes, nos amargos anos 30, ele havia sido parte da solução: agora passou a ser – nas versões mais ululantes do neoliberalismo – a totalidade do problema.

Apesar disso, Anderson (2008) explica que o neoliberalismo, em nível mundial, conseguiu conter a inflação, recuperou os lucros dos capitalistas, plasmou o movimento sindical, aumentou a taxa de desemprego, diminuiu a tributação dos salários mais altos, estimulou a especulação, expandiu os níveis de desigualdade tão importante para essa teoria e estabeleceu-se, a despeito da resistência de milhões de pessoas, como pensamento hegemônico.

A consagração dessas ideias é viabilizada por diversas organizações multilaterais que influenciam a implantação de políticas públicas, principalmente nos países do Terceiro Mundo. Dessa forma, o neoliberalismo se expande de uma forma quase hegemônica, inclusive para o Leste Europeu e os países da Ásia (FIORI, 1998).

Rosemberg (2000), citando Russett e Starr (1989), explica que:

Reserva-se a denominação de organizações intergovernamentais (ou multilaterais) para aquelas que institucionalizam relações entre Estados (por exemplo, a ONU), em que os representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus interesses individuais, mas interesses e políticas de seu país (p.69).

As principais finalidades das Organizações Intergovernamentais (OIs), são: definir e estabelecer direitos de propriedade dos atores internacionais; gerir problemas

decorrentes de uma coordenação internacional; reconstruir economias e sistemas políticos; proteger os Estados-membros em caso de ameaça internacional. Como ressalta a autora, essas necessidades restringem e facilitam a ação dos Estados-membros, impondo condições que devem ser seguidas pelos países demandatários (ROSEMBERG, 2000).

Já os Bancos Multilaterais de Desenvolvimento englobam o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) e o conglomerado do Banco Mundial (BM), que por sua vez é composto por cinco instituições: o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a Agência Internacional de Desenvolvimento (AID), a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantias de Investimento (AMGI) e o Centro Internacional para Conciliação de Divergência nos Investimentos (CICDI) (ROSEMBERG, 2000).

O Banco Mundial, por exemplo, financia projetos que abrangem diversos setores da área econômica: agricultura e desenvolvimento rural, indústrias, educação, energia, serviços de saúde, transporte, planejamento populacional, assistência técnica, telecomunicações urbanização, abastecimento de água e rede de esgoto. Sua importância para a hegemonia dos Estados Unidos relaciona-se às condições de exercício do poder, pois se tornou o maior provedor de créditos financeiros para os Estados em desenvolvimento com graves déficits sociais e, ainda, o principal catalisador de recursos de outras fontes existentes no mercado mundial de capitais (SILVA, 2002).

Nos documentos do Banco Mundial é possível identificar os fundamentos do liberalismo clássico: igualdade (formal), individualismo, liberdade, propriedade privada, democracia, sociedade civil e mercado, que ilustram tanto o liberalismo clássico, quanto o contemporâneo, embasando por sua vez as políticas educacionais implementadas na América Latina.

Não se pode negar que políticas sociais e, conseqüentemente, políticas educacionais são “estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social” (BIANCHETTI, 2001, p.88). Há uma estreita dependência entre política e economia na formulação das políticas educacionais, e como em qualquer política social, o teor econômico predomina (SILVA, 1997). Esta relação se evidenciou com a Revolução Francesa, que consolida a formação capitalista, proclamando a igualdade entre os homens perante a lei e a obrigatoriedade do ensino laico e gratuito. Dessa forma, a condição de igualdade foi associada à educação, sendo que sua organização e formulação fizeram surgir os primeiros sinais da política educacional na modernidade. Dai o

porquê de a política educacional ter relação com liberalismo, já que esta ideologia motivou a Revolução Francesa (MARTINS, 1994).

As políticas sociais, que têm como primazia atender às necessidades sociais, estão interligadas às políticas econômicas, que por sua vez têm como objeto central assegurar a rentabilidade dos negócios na economia de mercado. Ambas são a expressão de conflitos de interesses das camadas e classes sociais, sendo que os fenômenos que se passam em uma área repercutem direta ou indiretamente na outra (SILVA, 1997).

Por esse motivo, interessa aos Bancos Multilaterais de Desenvolvimento investir na implantação de políticas sociais e, especificamente, educacionais. Coraggio (1998) afirma que essas políticas objetivam dar continuidade ao processo de desenvolvimento ocorrido apesar da falência do desenvolvimento econômico. Ao investir em capital humano, buscam compensar os efeitos da revolução tecnológica e econômica, orientando-as para garantir a continuidade das políticas do ajuste estrutural e, ainda, instrumentalizar a política econômica. Com isso, esperam promover a reestruturação do governo, descentralizando-o, reduzindo suas funções, introjetando-lhe os valores e critérios do mercado. À sociedade competitiva, por sua vez, cabe a alocação de recursos sem intervenção estatal.

Bianchetti (2001, p. 94) afirma que o neoliberalismo, somado à teoria do capital humano⁹, “reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção”. Assim, a articulação entre o sistema educativo e o produtivo é imprescindível, já que a educação está em função do mercado e este é “auto-regulador”, equilibrando as necessidades do mercado com as ofertas das instituições educacionais.

Segundo Costa (2006) o ideal de mercado é a bandeira do movimento neoliberal.

Devido à nova base tecnológica da produção, as relações sociais no mundo do trabalho se redefiniram. A flexibilização do emprego, o processo de terceirização da produção e o desemprego estrutural nos países centrais quebrou o poder político dos sindicatos, que, aliado ao fenômeno da globalização, redefiniu a direção política dos governos e as propostas de regulação estatal sobre os níveis de desigualdades sociais (COSTA, 2006, p.73).

Reiterando, Fiori (1998) afirma que não há diferenças básicas entre o liberalismo clássico e neoliberalismo. Ambos estruturam-se sobre a ideia de o mínimo de política e Estado possível, fazendo defesa intransigente do individualismo e condições igualitárias para

⁹ Saviani (2002, p.22-23) comenta que Schultz (1962; 1973) ao tentar explicar “[...] sobre o crescimento da economia americana no pós-guerra, sobre o qual, considerados apenas os fatores econômicos convencionais, restava um resíduo inexplicável de cerca de 17% [...] teve a idéia de considerar o fator relativo à qualificação dos recursos humanos, isto é, a educação, para verificar sua eventual incidência no desempenho da economia. Ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuem escolaridade primária e aumentam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do valor econômico da educação”

todos. A partir disso, dadas às diferenças e competências de cada um, serão gerados resultados distintos legítimos e benéficos para o funcionamento da sociedade capitalista. Daí o conceito “Estado mínimo” utilizado na literatura corrente para expressar a concepção de Estado adotada pelos neoliberais.

Não obstante, a filosofia neoliberal tem influenciado drasticamente as sociedades contemporâneas, estabelecendo um padrão de relações sociais fundamentadas no individualismo e consumismo. São tempos de desgastes do trabalhador, das riquezas naturais, da vida em si, fazendo-nos lembrar Rousseau ao afirmar que, ao contrário do homem selvagem que almeja a liberdade e o repouso, o cidadão sempre ativo:

[...] cansa-se, agita-se, atormenta-se sem cessar para encontrar ocupações ainda mais trabalhosas; trabalha até a morte, corre no seu encalço para colocar-se em situação de viver ou renunciar à vida para adquirir a imortalidade; corteja os grandes, que odeia, e os ricos, que despreza; nada poupa para obter a honra de servi-los; jacta-se orgulhosamente de sua própria baixeza e da proteção deles, e, orgulhoso de sua escravidão, refere-se com desprezo àqueles que não gozam a honra de partilhá-la (ROUSSEAU, 1983, p. 281).

Sob o peso das exigências do mercado de trabalho, o homem aliena-se passando de sujeito a coisa. Por isso, se a força dessa ideologia que se coloca como modelo único para o desenvolvimento da sociedade tem ditado nosso cotidiano, conhecê-la é o primeiro passo para confrontá-la em tudo que possa coisificar o ser humano, sob o pretexto de liberdade e igualdade subjetiva.

1.3 Estado, Trabalho, Educação.

Para os liberais, o estabelecimento do Estado justifica-se pela defesa da liberdade, igualdade e propriedade, as quais devem garantir os direitos fundamentais à vida. Suas finalidades alteram-se de acordo com os clássicos entre a manutenção da paz, protegendo o homem do seu próprio egoísmo, como explica Hobbes, ou para manter a ordem, defendendo a propriedade, como o quer Locke, ou ainda para promover o bem comum como teoriza Rousseau.

Ao propor as raízes do que viria a ser a social-democracia (BOBBIO, 1986) Keynes, contra toda a ortodoxia liberal, defende a imprescindível participação do Estado para o bom funcionamento do capitalismo, levando por meio de políticas públicas o bem-estar à sociedade. Eis o porquê de este Estado ser citado como Estado do bem-estar

social, Welfare State ou Estado assistencial¹⁰.

Segundo Bobbio (1986, p.417), o que difere o Estado do bem-estar social dos demais tipos de Estado não é a intervenção das estruturas públicas na melhoria do nível de vida da população, mas a concepção desta como um direito do cidadão. Entre esses direitos, a educação “[...] desempenha historicamente a função de ponte entre os direitos políticos e os direitos sociais: o atendimento de um nível mínimo de escolarização torna-se um direito-dever intimamente ligado ao exercício da cidadania política”.

Os neoliberais, por sua vez, retomam os clássicos minimizando as funções do Estado e atribuindo ao mercado, legitimado pela concorrência, o poder de mover a sociedade, promovendo o desenvolvimento. Em síntese, o Estado reconhece a igualdade natural dos homens e estabelece a igualdade formal, ao passo que o livre mercado regula as relações sociais, sendo que as desigualdades advindas deste processo são naturalizadas como dependentes do esforço de cada indivíduo.

Como explica Bianchetti:

A característica mais importante do neoliberalismo em relação a outras propostas neoliberais é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado. Enquanto nas concessões liberais-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, aceita-se a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vai além da de ser um ‘árbitro imparcial’ das disputas. A idéia do Estado mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico (2001, p.88).

No ideário liberal, o trabalho e a educação aparecem imbricados. Se por um lado o trabalho alicerça o direito de posse, a educação sempre foi vista como um agente de ascensão social embasada na ideia de que esta possibilita o ingresso no mercado de trabalho, a geração de renda e a conquista da qualidade de vida, sendo condição para realização da igualdade entre os indivíduos. Ao Estado caberia proporcionar as condições para a formação do cidadão.

Contudo, o neoliberalismo dá outra dimensão à relação entre trabalho e educação, associando-a a teoria do capital humano. Nesse ponto, Friedman (1982, p.95) é enfático ao

¹⁰ De acordo com Bobbio (1986, p.416-417) no século XVIII muitos Estados europeus (Áustria, Prússia, Rússia, Espanha) desenvolveram importantes ações de assistência dentro de estruturas de poder de tipo patrimonial. E é no início do século XX, na Inglaterra, que ocorre um “alinhamento político progressista que leva à aprovação de providências de inspiração igualitária, como a instituição de um seguro nacional de saúde e de um sistema fiscal fortemente progressivo”. Já nos anos 1930, com a implantação do New Deal nos Estados Unidos, pode-se afirmar que houve um grande passo na constituição do Welfare State, pois a realização das políticas sociais ocorre dentro das instituições políticas liberal-democráticas, mediante o fortalecimento do sindicato industrial, direcionamento de verbas públicas para manutenção de empregos e à criação de estrutura administrativa para gestão de serviços sociais. Contudo esse autor afirma que é na Inglaterra, nos anos 40, que esse tipo de Estado se realiza ao explicitar o princípio: “*independentemente da sua renda, todos os cidadãos, como tais, têm o direito de ser protegidos*” com o pagamento de dinheiro ou com serviços visando a amparar aqueles que necessitavam.

afirmar que o investimento em capital humano é semelhante ao investimento em maquinaria ou em qualquer forma de capital não humano. “Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano”.

Azevedo (1997) afirma que, com exceção do ensino básico, os neoliberais são contundentes:

Os subsídios à formação profissionalizante dos indivíduos não podem ser justificados pelo que vão proporcionar aos beneficiários individualmente, e sim pelas vantagens que podem resultar para a comunidade em geral. Qualquer tipo de educação que se volte para o treinamento vocacional não deve, pois, ser subsidiada pelos fundos públicos, dado que um melhor preparo profissional vai se refletir, no futuro, em melhores salários (AZEVEDO, 1997, p. 16).

No caso de indivíduos talentosos, mas sem recursos, é proposto o financiamento mediante empréstimos públicos ou privados, os quais deverão ser pagos assim que o indivíduo começar a obter pagamento pelo seu trabalho.

Além disso, o neoliberalismo “inova” a associar a educação ao mercado. Se para os liberais a educação é um direito do cidadão e por isso um dever do Estado, para os neoliberais esta relação é entendida de maneira diferente, pois a responsabilidade pode ser transferida ou dividida “[...] com o setor privado, (sendo) um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços” (AZEVEDO, 1997, p. 15). Dessa maneira, cabe ao Estado avaliar as instituições que se propõem a praticar a educação, como bem explica Friedman:

O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da **mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos** (FRIEDMAN, 1982, p. 86, grifos nossos).

Tratada dessa forma, a educação revela a privatização regulamentada, distante da concepção de direitos sociais universais (SILVA, 2002). Vale lembrar que independentemente da ideologia, a educação sempre foi vista como um poderoso instrumento de formação humana. Para alguns representa a tentativa de ascensão social, para outros um instrumento de disciplinamento do trabalhador e das classes populares, há aqueles que a encaram como atividade socializadora e, ainda, aqueles que a reconhecem como possibilidade de emancipação e ruptura com as formas de alienação social.

O que não se pode descartar é o papel da educação na formação das sociedades, sua importância no mundo do trabalho e a estreita relação que se estabelece entre as políticas educacionais e as políticas econômicas. Para Azevedo, quando a política educacional é:

[...] estudada segundo as categorias analíticas próprias à tradição de pensamento neoliberal, a sua dimensão enquanto política pública – de total responsabilidade do Estado-, é sempre posta em xeque. Neste contexto, os problemas que se identificam como causadores da crise dos sistemas educacionais na atualidade são vistos como integrantes da própria crise que perpassa a forma de regulação assumida pelo Estado neste século. No extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados. (1997, p.17).

Nesta correlação de forças, as políticas sociais são desenvolvidas no intuito de promover um projeto de sociedade coerente com a ideologia que as fundamenta.

Esse projeto, porém, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e decisão e influenciam o Estado e a máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas e programas (AZEVEDO, 1997). Tais políticas têm atingido a classe trabalhadora como um todo, afetando duramente o cotidiano e o modo de viver da sociedade.

Como afirma Iamamoto,

Este modo de vida implica contradições básicas: por um lado, a igualdade jurídica dos cidadãos livres é inseparável da desigualdade econômica, derivada do caráter cada vez mais social da produção, contraposta à apropriação privada do trabalho alheio. Por outro lado, ao crescimento do capital corresponde a crescente pauperização relativa do trabalhador. Essa é a lei geral da reprodução capitalista, que se encontra na raiz da *questão social* nessa sociedade, que se expressa sob inéditas condições no atual contexto histórico (2007, p. 24, grifo da autora).

Sendo assim, resta-nos a análise crítica e tomada de consciência do contexto histórico que vivemos, a fim de buscar alternativas para o que, insistem os neoliberais, é a única forma viável de organização da sociedade: aquela em que o centro das relações é o mercado e não o ser humano.

Com esses elementos, passaremos a analisar os desdobramentos da concepção neoliberal no que tange ao trabalho docente e à educação superior.

II.

Políticas educacionais e docência universitária

No capítulo I foi explicitado que o pensamento liberal teve grande importância na consolidação do Estado Moderno e na formação do sistema capitalista, pois se buscava justificar a organização social a que as nações estavam submetidas. Também foi salientado que entre os teóricos liberais, as teorias de Keynes foram relevantes no desenvolvimento capitalista contemporâneo, durante décadas. Estas, somadas à crise de 1929, compõem as fontes que dão origem aos governos social-democráticos estabelecidos na Europa e na América do Norte no decorrer das primeiras décadas do século XX.

A partir de 1970 as ideias de Keynes perdem força em decorrência da crise do Estado do bem-estar social¹¹ e as teorias de Hayek alastram-se por quase todo o mundo, propondo a retomada dos princípios clássicos do liberalismo, numa versão conservadora, alterando as relações econômico-sociais e conseqüentemente o mundo do trabalho. Por isso, o propósito deste capítulo é ampliar a discussão sobre os desdobramentos da concepção neoliberal e seus efeitos na **formação, profissionalização e trabalho docente**, especificamente a docência universitária, refletindo sobre a influência das políticas educacionais nesse processo.

Entendemos que para o desenvolvimento deste convém explicitar, ainda que brevemente, as categorias anteriormente destacadas em negrito. Isso porque, a elucidação

¹¹ Segundo Bobbio (1997) a crise do Estado do bem-estar é resultado da revolta de alguns setores que se sentem prejudicados com os impostos em comparação aos benefícios que julgam que deveriam receber, gerando protestos contra um aparelho burocrático anônimo e impessoal. A esses aspectos acrescenta-se a redução dos recursos disponíveis em tempo de crise e a percepção de gastos inúteis na administração dos recursos existentes.

dessas categorias não é neutra, revelando-se comprometida com uma determinada visão de mundo.

As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade. Possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadoras de uma estratégia política, expressando a estrutura das relações existentes entre os fenômenos. Como expressão conceitual, dão conta de certa realidade da forma mais abrangente possível (CURY, 1986).

2.1 Formação, profissionalização e trabalho docente.

A reestruturação capitalista iniciada no final da década de 1970, nos países centrais, teve como objetivo a reformulação das relações entre capital e trabalho, mediante a implementação de políticas públicas que buscam reconfigurar as políticas sociais. Esse processo, embasado na concepção neoliberal, é desenvolvido pelo Estado mínimo, atribuindo ao setor privado responsabilidades que outrora pertenciam ao setor público (MARTINS, 2005). Entre elas, a educação e, em especial, o ensino superior, como proposto por Friedman e Hayek, como pressuposto de que isso traria qualidade a esse nível de ensino. “Neste cenário se delineia uma nova arquitetura para o setor educacional, edificada a partir de critérios de eficiência e eficácia em consonância com os interesses do mercado, que alicerçam mudanças de várias ordens nos sistemas de ensino” (MARTINS, 2005, não paginado).

É disseminada a cultura da performatividade (SANTOS, 2004), na qual as pessoas creem que a educação permanente é instrumento para obtenção do sucesso. Nesse contexto, o professor é cobrado pela excelência do ensino traduzido por currículos extensos em títulos e em produção acadêmica.

[...]a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, podemos citar como exemplo a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador (SANTOS, 2004, p.1153).

Dessa forma, o docente tende a buscar cada vez mais, a formação permanente, como meio de ser e manter-se empregado. Essa formação, porém, não está regulamentada sob forma de

curso específico como nos demais níveis de ensino e, segundo a LDB, tal professor pode ser preparado nos cursos de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*, sem que estes sejam obrigatórios. Entretanto, o fato de a mesma Lei exigir das IES que 30% do corpo docente tenham titulação *stricto sensu*, faz dos cursos de mestrado e doutorado, o lugar privilegiado para a formação desses professores (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Considerando que o ensino universitário é caracterizado como processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos e que a educação reproduz a sociedade em que vivemos, mas também projeta a que queremos (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005) o que seria essa formação que os docentes do ensino superior devem buscar?

Para Chauí (2003, p.12),

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade.

Assim, aplicando a ideia ao tema em análise, a formação do professor exige uma atitude crítica e reflexiva na busca do conhecimento, para que se possa desempenhar seu papel com o compromisso que ele exige. Contudo, essa atitude não deve estar condicionada apenas às mudanças constantes impostas pelo capital a fim de manter-se ativo no mercado de trabalho. Isso reduziria a possibilidade de formação à simples reciclagem, à aquisição acrítica de técnicas. A formação vai além do treinamento e por isso deve ser permanente (CHAUÍ, 2003).

Ott e Krahe (1991) comentam que a formação permanente ou educação permanente como preferem os autores franceses, ou educação continuada ou para toda a vida como preferem os autores anglo-saxões, foi pensada nos países do hemisfério Norte para, fundamentalmente, manter o homem atualizado nas áreas científicas, tecnológicas e artísticas. Nos países do hemisfério Sul, foi introduzida como modo de recuperação de uma educação escolar insuficiente e precária para a ação, num contexto de caráter tecnológico.

Porém, se de fato, na atualidade, a educação permanente constitui-se uma necessidade, segundo Ott e Krahe (1991) essa é uma questão que se impôs nos países industrializados em função das transformações ocorridas como consequência do avanço tecnológico. A sua divulgação foi feita para o mundo inteiro sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que via na planificação da educação e nos meios de comunicação de massa, os instrumentos para implementá-la. Nos países de industrialização tardia, a educação permanente foi

considerada como um meio de alcançar o desenvolvimento.

Esta educação foi pensada de forma genérica, para um mundo idealizado, que via no tecnicismo e nos meios de comunicação de massa, os recursos básicos para o desenvolvimento do homem e da sociedade, escamoteando a questão das classes sociais, a realidade concreta e suas contradições (OTT; KRAHE, 1991, p.8).

No Brasil ela aparece na década de 1960, mediante programas oficiais de alfabetização de adultos e na forma de preparação de recursos humanos ou de curso de reciclagem, visando basicamente o aumento da produtividade nas empresas.

As políticas focadas na preparação dos recursos humanos, ou do capital humano, influem nas universidades brasileiras, fazendo com que a partir da década de 1960¹², a formação dos professores do ensino superior passe a ser entendida como aquela que deve ser baseada na pesquisa. Isso porque, sob a influência de políticas públicas de cunho desenvolvimentista e tecnicista, a universidade começa a ser vista como “[...] um possível espaço privilegiado para a produção de um conhecimento necessário para o fortalecimento do Estado nacional” (CUNHA, 2001, p.80).

Enguita (2004) explica que junto com a empresa industrial o Estado-Nação tem sido o grande impulsionador da escola nos diversos níveis de ensino. Mesmo porque:

Contra uma crença bastante difundida entre e pelos nacionalistas, as nações não nascem, mas se fazem. São mesmo impensáveis, se não o forem como produto do poder político, moderno ou não, e forjam-se como os instrumentos à sua disposição. O principal instrumento desse processo é a escola, que serve para estender à massa da população o que sem ela não seria nada mais do que a cultura da elite, ou de uma elite [...] (ENGUITA, 2004, p.46).

Para Cunha (2001, p.80) a concepção de Estado-Nação estabelecida na década de 1960, sob o signo do autoritarismo, buscou diminuir a ideia clássica da universidade na qual o pensamento crítico e universal era a tônica. Em consequência disso, o professor, ao fazer sua formação na pós-graduação, para construir uma competência técnico-científica, em algum campo de conhecimento, “[...] caminha com prejuízo rumo a uma visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade”. Pois “[...] o predomínio da razão instrumental sobre as demais dimensões do conhecimento humano tomou proporções intensas, banindo do mundo acadêmico a possibilidade de trabalhar com as subjetividades e de privilegiar a condição ética” (CUNHA, 2001, p.80). Sendo assim, essa formação tem correspondido aquilo que o mercado demanda, sob a hegemonia neoliberal.

Brzezinski (2001, p 58) em estudo sobre como a cultura da pós-graduação, sob forma de educação continuada, pode contribuir para produção de conhecimento na área de

¹² Cunha (2001, p.79) afirma que anterior a este período, o modelo do ensino superior no Brasil priorizava mais “[...] a formação profissional do que a geração de conhecimentos”.

formação de professores, afirma que esta tem como objetivo ser “[...] o centro criador da ciência e da cultura, com a nítida intenção de não ser lugar de educação de massa”. Elitista, a pós-graduação brasileira se inspira no modelo norte-americano, sendo que o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)¹³, enfocava predominantemente a formação de professores para atuarem no ensino superior. A tendência tecnicista da formação perdurou nos demais planos¹⁴, mantendo-se o vínculo para com o setor produtivo.

Apesar de a formação do professor universitário ocorrer prioritariamente na pós-graduação, não é apenas neste espaço que ela ocorre. Imbernóm (2005) destaca o fato de que a formação deve ser entendida num contexto social e histórico, uma vez que as ações educativas sempre ocorrem dentro deste. Conseqüentemente, a formação permanente não deve se limitar

[...] à atualização profissional realizada por alguns “especialistas” (que iluminem os professores com seus conhecimentos pedagógicos para que sejam reproduzidos), mas que, ao contrário, passe pela criação de espaços de reflexão e participação nos quais o profissional da educação faça surgir a teoria subjacente a sua prática como o objetivo de recompô-la, justificá-la ou destruí-la (IMBERNÓM, 2005, p.112).

Assim, ao tratar de *formação permanente ou continuada* dos professores neste estudo, estamos nos referindo a aquela que ocorre após a formação inicial ocorrida na graduação desde que, é claro, seja feita de modo contínuo, crítico, reflexivo e político, buscando a junção da teoria com a prática e o desenvolvimento da capacidade de pesquisa. Dessa forma, Rosemberg (2002, p.47), a exemplo de Marim (1995) a considera como: “[...] algo que se refaz continuamente, por meio de processos educacionais formais e informais variados, cujo desenvolvimento consiste em auxiliar qualquer tipo de profissional a participar ativamente do mundo que o cerca, incorporando tal vivência ao conjunto de saberes de sua profissão”.

¹³ De acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (V PNPG), “[...] a pós-graduação no Brasil tentou inicialmente capacitar os docentes das universidades, depois se preocupou com o desempenho do sistema de pós-graduação e, finalmente, voltou-se para o desenvolvimento da pesquisa na universidade, já pensando agora na pesquisa científica e tecnológica e no atendimento das prioridades nacionais”. (BRASIL, 2004, p.15).

¹⁴ Brzezinski (2001) afirma que o primeiro curso de pós-graduação no Brasil teve início em 1961, configurando-se como mestrado no campo das engenharias e isto ocorreu antes da implementação dos programas de pós-graduação. Segundo a CAPES (2004), o Brasil teve três planos nacionais de pós-graduação: 1975-1979, 1982-1985, 1986-1989. Em 1996 a CAPES (2004, p.16-17) propôs um novo plano para a pós-graduação (IV PNPG), mas “Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo Plano Nacional de Pós-Graduação”. Porém, várias recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria daquele órgão ao longo do período. Atualmente, vigora o V Plano Nacional de Pós-Graduação elaborado para o período 2005-2010.

No tocante à categoria *profissionalização*, para a professora Betânia Leite Ramalho, docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em palestra proferida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande/MS, sobre a “Pesquisa e a pós-graduação em educação: desafios e perspectivas” (28-29/08/2006) a profissionalização da docência se constitui num processo de construção de novas identidades profissionais, sendo que a formação que contribui para a profissionalização é aquela que tem um impacto no desenvolvimento profissional dos professores e nas suas identidades pessoais e profissionais. Assim, a formação não se constitui um processo de transmissão de conhecimento, de treinamento, como citado anteriormente, mas constitui-se num processo que contribui para desenvolver a cultura das instituições que ensinam e aprendem.

Citando Schön (1992, 1998), Imbernón (2005) afirma que ser profissional implica dominar uma série de capacidades e habilidades que demonstram competência em determinado trabalho, ligando-nos a um grupo profissional sujeito a determinado controle.

Para Imbernón (2005, p.26-27)

O conceito de profissão não é neutro nem científico, mas é produto de um determinado conteúdo ideológico e contextual; uma ideologia que influencia a prática profissional, já que as profissões são legítimas pelo contexto e pelo conceito popular, uma parte do aparelho da sociedade que analisamos e que deve ser estudado, observando a utilização que se faz dele e a função que desempenha nas atividades de tal sociedade.

Segundo Contreras (2002, p. 31), a condição de *profissional* em relação aos professores é uma das polêmicas da atualidade. “Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra ‘profissional’ e suas derivações, embora em princípio pareçam apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são sequer expressões neutras”. Assim, a palavra profissional e suas derivações escondem opções e visões de mundo que normalmente são vividas como positivas e desejáveis, sendo necessário desvelá-las para que possamos fazer uma análise além das primeiras impressões.

Explorando o conceito de autonomia profissional como qualidade do ofício docente, Contreras (2002) levanta os aspectos contraditórios e ambíguos que este encerra, sendo que no debate atual discute-se a conveniência ou não de determinadas qualidades para o exercício profissional, entre elas, a da própria autonomia e do que por ela possa se entender.

A partir da negação desta qualidade, ou seja, da autonomia profissional, o autor inicia o debate com a tese da proletarização dos professores, a qual afirma que o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os

professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho. Em outras palavras, a perda de autonomia (CONTRERAS, 2002).

Tomando como base o debate sobre a proletarização dos professores, este autor explica que a perda gradativa das qualidades e das condições de trabalho que faziam dos professores profissionais, ou pelo menos aspirar este status, levou-os a condições e interesses próximos à classe operária. Isto é explicado com base na racionalização do trabalho ocorrida primeiramente nas empresas e posteriormente na esfera do Estado. O processo de racionalização é observado pela

a) [...] *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor no processo produtivo; b) [...] *desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) [...] *perda de controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência (CONTRERAS, 2002, p. 35, grifos do autor).

O Estado, ao desenvolver seus processos de racionalização, aumenta o controle e a burocratização sobre as ações dos trabalhadores, fazendo do ensino um trabalho cada vez mais intensificado e regulado. Apesar disso o Estado não se vê apenas como agente de sustentação da lógica do capital, mas também tendo que legitimar seu papel diante da população. Esta necessidade contraditória cria espaços para a *relativa autonomia* da escola e dos seus professores, os quais podem resistir à imposição racionalizadora, em função dos seus interesses coletivos e individuais (CONTRERAS, 2002).

Como forma de resistir à proletarização, os professores têm utilizado diversos mecanismos de luta, sendo um deles a reivindicação do status de profissionais. No entanto há o risco da profissionalização, enquanto ideologia, ao torná-la como uma atitude apenas corporativista, identificando a autonomia com o isolamento, ao não permitir a intromissão em seu trabalho. Ao mesmo tempo, essa ideologia pode ser utilizada pelos empregadores como recurso para neutralizar conflitos, reorientar expectativas ou estabelecer hierarquias de salários, exigindo a obediência dos professores para com as políticas oficiais (CONTRERAS, 2002).

A fim de recuperar a ideia do professor como profissional, sem se limitar à reivindicação de valores que se associam ao discurso da profissionalização, Contreras (2002) sugere o conceito de *profissionalidade* em substituição a *profissionalismo*, pois, para ele, a:

Profissionalidade de refere às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo. [...] Falar de profissionalidade significa [...] não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão (CONTRERAS, 2002, p. 74).

Dessa forma, recuperar-se-ia a ideia do docente como profissional sem as limitações dos valores que tradicionalmente se associam ao discurso da profissionalização, mas pelo contrário, defendendo valores, qualidades e características profissionais que expressem seu sentido em função do que requer a prática. Essas qualidades estão em função da forma como se interpreta o que deve ser o ensino e suas finalidades, sendo este um jogo de “práticas aninhadas”, sobre o qual pesam fatores históricos, culturais, sociais, institucionais, trabalhistas, que tomam parte, junto com os individuais (CONTRERAS, 2002, p. 75).

Portanto, para que haja a profissionalidade é necessário considerar as condições pessoais do professor, além das condições estruturais e políticas nas quais a escola e a sociedade convivem, analisando como esses fatores influenciam a construção da autonomia profissional docente (CONTRERAS, 2002).

Sendo assim, o conceito de profissionalidade traz consigo a ideia de autonomia dos professores, que ocorre à medida que estes têm clara consciência do papel social e político que a escola desempenha. Por isso, a autonomia não pode ser entendida como individualismo competitivo, mas como certeza de que o desenvolvimento dos professores e das escolas virá do processo democrático da educação, visando a construir a autonomia profissional em consonância com a autonomia social (CONTRERAS, 2002).

Reiterando a teoria de Contreras (2002), Imbernóm (2005) lembra que o objetivo da educação é ajudar as pessoas a terem mais autonomia e menos dependência do poder econômico, político e social, sendo que a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca.

Rodríguez (2006), citando Tedesco e Tenti Fantanni (2002), explica que:

O trabalho do professor adquire uma condição profissional na medida em que para desempenhar sua atividade deve dominar competências racionais e técnicas, exclusivas de seu ofício, que são aprendidas em tempos e espaços determinados. Apesar de trabalhar em contextos institucionais, o docente goza na sala de aula de uma margem de autonomia relativa. Por um lado, a competência técnica e a autonomia permitem considerar o trabalho docente uma profissão. Por outro, na prática, na maioria dos casos o professor é um funcionário, seja do setor público ou particular, se trata de um assalariado que trabalha em relação de dependência, portanto, não recebe honorários como os profissionais liberais (p.5)

Concordamos com Rodríguez (2006, p.1, grifo nosso) ao definir o *docente* “como um *trabalhador intelectual*, que participa do processo dinâmico da apropriação e re-significação do conhecimento e da cultura”, pois consideramos que o trabalho docente está relacionado ao conceito de que a educação constitui importante instrumento civilizatório das sociedades, contribuindo para a emancipação humana.

De uma maneira geral, podemos afirmar que a história da educação sempre esteve interligada à história do trabalho. Ou como explica Savianni (2007), educação e trabalho são atividades específicas do ser humano.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. (SAVIANNI, 2007, p. 154).

Considerando que o homem é o único ser que concebe com antecedência o que produz, o trabalho humano está ligado à satisfação de suas necessidades. Ou seja, o trabalho é um meio efetivo no processo de superação da vida social e do desenvolvimento da personalidade humana. Assim, ao exercer seu trabalho, o homem deve fazê-lo como um ser que pensa, compreende, inventa, escolhe, tendo clareza a respeito das causas e dos fins do seu agir. Sendo assim, o trabalho é atividade humano-racional orientada para um fim, que cria valores e o dever ser para a vida em sociedade, produzindo também novas necessidades, sendo, nesse sentido, um ato histórico (IAMAMOTO, 2007).

Segundo Engels (2004, p.13), o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Para Marx, o trabalho é, antes de tudo

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2004, p.36).

Com isso, o homem desenvolve suas potencialidades e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Ao transformar a natureza, o homem também se transforma, pois adquire novos conhecimentos e habilidades, criando novas necessidades e possibilidades. Estas, por sua vez, impulsionam o indivíduo a prévias ideias e objetivações, dando origem a novas situações que farão surgir necessidades e possibilidades

de objetivação sucessivamente. Portanto, todo ato de trabalho, voltado para o atendimento de uma necessidade historicamente determinada, não se limita à produção do objeto imediato, pois suas consequências se estendem por toda a história da humanidade (LESSA, 1999).

Na sociedade capitalista, porém, o trabalhador aparece como um mero vendedor de mercadorias, ou seja, “[...] trabalhador ‘livre’ que vende a sua força de trabalho – ou uma medida determinada de seu tempo de vida – e seu trabalho assume a determinação social de trabalho assalariado, com caráter geral” (IAMAMOTO, 2007, p. 58). É a explicitação do entendimento que Locke tinha sobre liberdade e propriedade, no qual o homem livre tem posse sobre si próprio e os bens materiais adquiridos pelo trabalho, podendo vender sua própria força como mercadoria, para produzir bens para aqueles que pagarem por tal serviço. Sobre isso Iamamoto (2007) afirma que o processo capitalista de produção exige a existência do trabalhador despossuído dos meios para reprodução sua e de sua família.

O trabalhador, livre proprietário de si mesmo e, portanto, de sua força de trabalho, vê-se estrangido, para sobreviver, a vender por um determinado período de tempo, aos proprietários dos meios e condições de trabalho, *a sua própria energia vital*, sua capacidade de trabalho inscrita em sua corporalidade física e mental. A venda dessa mercadoria é a contrapartida necessária para a obtenção do equivalente em dinheiro à sua subsistência e educação, além da reprodução da família, fonte de oferta permanente de força de trabalho necessária à continuidade do movimento de reprodução capitalista (IAMAMOTO, 2007, p. 378-379, grifo da autora).

Dessa forma, o trabalhador vende um determinado tempo de vida, visto que essa mercadoria não existe fora do seu corpo, e o vende no intuito de obter o salário, com o qual procura garantir a compra de mercadorias para suas necessidades. Como a motivação para a venda da força de trabalho é o salário, o indivíduo torna-se indiferente àquilo que qualitativamente produz (IAMAMOTO, 2007).

Para Antunes (2005, p. 125, grifo do autor), “se na formulação marxiana o trabalho é o ponto de partida do processo de humanização do ser social, também é verdade que, tal como se objetiva na sociedade capitalista, o trabalho é degradado e aviltado. Torna-se *estranhado*”¹⁵.

Ou como explica Marx (2004, p. 177) [...], quanto mais o trabalhador se desgasta trabalhando, tão mais poderoso se torna o mundo objetivo, alheio que eles criam diante de si,

¹⁵ Antunes (2005, p. 127) citando Marx em os Manuscritos Econômico-Políticos expõe que “o estranhamento, enquanto expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro é a ‘abstração da natureza específica, pessoal’ do ser social, que ‘atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado’”. O estranhamento da ideia de barreiras sociais que impedem o desenvolvimento da personalidade humana.

tão mais pobre se torna ele mesmo, seu mundo interior, [e]¹⁶ tanto menos [o trabalhador] pertence a si próprio.

Pertinente ao assunto, Olinda Maria Noronha (2004), no livro *Ideologia, Trabalho e Educação*, nos leva a entender que as categorias que dão título à obra são produzidas nas lutas que se dão no interior da sociabilidade capitalista em dado momento histórico. Assim, historicamente, os diferentes embates que envolvem educação e trabalho têm por base material o econômico, perpassam pela ideologia, e desembocam no educacional.

A autora descarta a generalização de que as ideias da classe dominante são em todas as épocas as idéias dominantes. Para ela, as pessoas anônimas esquecidas pela história oficial fazem sua história no conjunto de relações estabelecidas com outros grupos reconhecidos pela história “convencional”. Sendo assim, afirma que “Essas ‘gentes’ constituem sujeitos ativos pela história e a dominação não é um pacote pronto que dominados indiferenciados engolem porque não têm outras perspectivas pela frente” (PAOLI, 1983; PAOLI, 1987 apud NORONHA, 2004, p.103).

Noronha lembra que uma classe só se constitui em referência a outra classe, o homem é homem social e a sociedade é humana, enquanto o trabalho é elemento constitutivo do homem. Sendo assim, é importante entender como a classe trabalhadora vai se constituindo no cotidiano, independentemente da produção ideológica que se faz sobre eles, buscando analisar o movimento da história e entendendo como as relações são produzidas num mesmo processo histórico, muitas vezes com direções antagônicas.

Dessa forma, percebemos que o tema “educação” não é propriedade de nenhum grupo e nem está articulado exclusivamente aos interesses de um determinado segmento da sociedade. A educação aparece vinculada a diversos grupos e interesses “muitas vezes excludentes, mas não contraditórios” (NORONHA, 2004, p.103).

Contudo, Noronha admite que as instituições, e entre elas a escola, cumprem um papel importante, porém relativo na constituição dos indivíduos concretos. Eles são constituídos por relações sociais específicas, ou seja, pelas relações sociais de produção que se constituem no processo concreto de separação entre trabalho e capital. “Assim entendido, o processo de aprendizagem dos elementos constitutivos da identidade do trabalhador se dá com ou sem o apoio institucional da escola” (NORONHA, 2004, p.41). Dessa forma, é preciso

¹⁶ Colchetes inseridos por Antunes (2004) na organização da publicação. Os artigos e substantivo introduzidos na frase não foram adotados por Marx, mas por aquele autor para facilitar o entendimento da frase marxiana.

[...] compreender os embates travados no anseio de ocupar e transformar o espaço escolar e o espaço do trabalho, articulando-o a projetos hegemônicos antagônicos em direção ao reformismo para uns, e à recomposição do poder hegemônico para outros ou em prol de uma sociedade menos injusta nas relações capital-trabalho, para outros (NORONHA, 2004, p.42).

Leda (2006, p.74) destaca que no Brasil, “especialmente a partir da década de 1990, o campo do trabalho vive o acirramento das privatizações, reestruturação industrial, terceirizações, desemprego estrutural, aumento do emprego informal e fragilização do poder sindical”. De acordo com o discurso neoliberal, o crescente desenvolvimento tecnológico exige a evolução das habilidades, fazendo com que os trabalhadores não possam mais simplesmente ser adestrados como no fordismo¹⁷ e sim, continuamente formados como requer o modelo toyotista. O mercado impõe e exige que o trabalhador seja “criativo”, “flexível” e que saiba trabalhar em “equipe”.

Conforme essa concepção, o trabalho humano, por ser em “equipe”, torna-se mais participativo, atenuando a separação concepção-execução do trabalho. Contudo, o trabalho não deixa de ser alienado, porque não cabe ao trabalhador decidir o que e quando fazer, já que isso depende da lógica do mercado.

Essa lógica se reflete sobre o trabalho docente, que, como lembra Enguita (2004, p.VII), já não tem sido visto como algo pleno de sentido. Para ele, a tarefa de educar era respeitada como principal instrumento para possibilitar às pessoas “[...] a se preparem para a vida plena, uma cidadania participativa, uma posição econômica digna e suficiente, uma convivência não-conflituosa, uma apreciação adequada da cultura e das relações sociais em constante processo de mudança”. Mas em tempos tão incertos e de tamanhas mudanças, o docente tem exercido suas atividades tolhido pelas condições de trabalho impostas pelo modelo neoliberal, mediante a implementação de políticas educacionais que por vezes o reifica, ao exigir constante qualificação, flexibilização das atividades ou produção intensificada de artigos científicos e participações em eventos. Tal contexto confere atualidade às palavras de Contreras (1999) citado por Cunha (2001, p.86) ao chamar a atenção para o fato de que “[...] o professor tem que recuperar o sentido que o trabalho tem para ele próprio”. Isto possivelmente virá à medida que o professor puder exercer seu trabalho de forma crítica e reflexiva, ciente do papel ético-político da sua atuação, no sentido de contribuir para a construção da sua própria autonomia e da sociedade que o cerca.

¹⁷ Para Antunes (2005) o fordismo caracterizou-se pela produção em série por meio da linha de montagem de produtos mais homogêneos. Junto com o taylorismo, que controlava o tempo e movimentos no processo de produção, este modelo predominou na indústria capitalista ao longo do século XX. Já o toyotismo, ohnismo ou modelo japonês, foi criado por Ohno, engenheiro que implantou esse modelo de produção na Toyota, visando à máxima agilidade e lucratividade na produção de mercadorias.

2.2 As implicações das políticas educacionais na formação e no trabalho docente.

As políticas educacionais no Brasil seguem, a partir de 1990, a orientação neoliberal à semelhança das demais políticas sociais, atendendo aos preceitos da reforma do Estado. As políticas resultantes desse modelo respeitam a ordem econômica, supondo uma relação entre a oferta do serviço educativo e a demanda da sociedade. A ação do Estado limita-se a garantir a educação básica, sendo que a educação superior fica a cargo da iniciativa privada.

Esse fenômeno vem se consolidando no Brasil com o avanço das IES privadas. Se por um lado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) houve uma concessão maior para a abertura de novas instituições, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010) vem autorizando a abertura de uma grande quantidade de novos cursos, apesar do expressivo percentual de vagas ociosas no setor privado: 44%, segundo o INEP (2006).

Para Amaral (2003, p.191), é fato que após a Constituição de 1988 houve significativas mudanças na educação superior, dado ao reflexo das políticas implantadas na “pós-crise do Estado de bem-estar social europeu”.

Tais mudanças seguiram a mesma linha de *pensamento único* mundial sobre o ensino superior: diferenciação das instituições, ampliação das instituições privadas, diversificação das fontes de financiamento, incluindo a ida das instituições de ensino superior ao *mercado*, associação entre financiamento e resultados e modificação das funções do Estado. Além do mais, tiveram o apoio dos organismos multilaterais, entre eles, o Banco Mundial.

As evidências de que no Brasil foram implantadas essas mesmas políticas são enormes: ampliação da já imensa diferenciação do sistema de ensino superior, expansão no número de matrículas, sobretudo no ensino privado, e compressão dos recursos financeiros das instituições públicas, forçando-as a funcionar sob regras e lógica do que se convencionou denominar *quase-mercado educacional*, que, entre outras ações, as obriga à procura de fontes alternativas ao FPF¹⁸. Estas políticas também dizem respeito à implantação de modelos para a distribuição de recursos entre as instituições, pretendendo zelar pela qualidade e eficiência de suas atividades, desenvolvimento de argumentos, visando à implantação de Contratos de Gestão, adoção de mecanismos para avaliar as instituições e elaboração de normas para retirar o Estado da atuação direta nos processos de construção do sistema superior brasileiro (AMARAL, 2003, p.191-192, grifos do autor).

¹⁸ Amaral (2003) afirma que o Fundo Público Federal (FPF) é composto de recursos financeiros oriundos de pagamento de taxas e contribuições; utilização de patrimônio; realização de serviços; atividades agropecuárias e industriais; transferências entre governos; operações de créditos; alienação de bens; amortização de empréstimos, como multas e juros de mora; recursos advindos das privatizações, etc.

De acordo com Amaral (2003), com a utilização de tais mecanismos foi implantada uma verdadeira reforma universitária que teve como suporte o financiamento. Para que esta ocorresse foram empregadas diversas estratégias para mostrar à sociedade a ineficiência dessas instituições, no intuito de obter apoio da sociedade para com as mudanças pretendidas pelos governantes. “Pressionadas pelas crises de hegemonia, de legitimidade e institucional e sob campanha pública difamatória as IFES expandiram suas atividades após a promulgação da Constituição de 1988” (AMARAL, 2003, p.193). Sendo assim, aumentaram expressivamente o número de alunos ao passo que era reduzido o quadro de professores e os recursos financeiros.

Os resultados dessas medidas foram percebidos com o aumento da eficiência das instituições, sem que houvesse o questionamento quanto à qualidade das atividades realizadas ou com que relevância as instituições estariam atuando na sociedade mediante as condições advindas dessa reforma (AMARAL, 2003).

Segundo Silva Jr. (2004, p. 73), a reforma educacional brasileira, com destaque para o nível superior, expressa as demandas da reestruturação capitalista que impôs um grande movimento de reformas institucionais em nível mundial, estabelecendo novas relações entre o público e o privado. Essas reformas acentuaram a decadência do “[...] processo civilizatório burguês e a banalização da vida humana”.

Já para Chauí (op.cit.,p.5), a universidade é uma instituição social e, como tal, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Rinesi (2001), a exemplo de Foucault, reflete se podíamos achar na prisão uma metáfora que nos servisse para pensar o modo de funcionamento das universidades e, ainda, se as nossas universidades não começam a se deslocar do velho modelo disciplinar de prisão para o novo modelo pós-disciplinar do banco.

Basta para isso prestar atenção à linguagem que começamos a usar – que usamos já na verdade, abundantemente – nas nossas universidades: *créditos, pontos, interesses* do conhecimento, *utilidade* do que se ensina ou do que se escreve. Não é raro que alguns bancos tenham se lançado a fundar universidades: faz tempo que nas universidades fala-se como nos bancos (RINESI, 2001, p.94).

Apesar disso, o Plano Nacional de Educação – PNE (MEC/2001) aponta que no mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação. Para o PNE, as universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade.

Dentre as inúmeras ações necessárias para transformação de uma realidade de desigualdade, destaca-se a educação como um instrumento para apropriação de instrumental científico, político, ético e social, que capacite os indivíduos a criar caminhos para construção de uma sociedade mais justa. Por isso, Vasconcelos (2000) afirma que a Universidade não pode abandonar seu papel de agência transformadora da sociedade, nem tampouco seu comprometimento ético de auxiliar a mudar para melhor a sociedade que a abriga, enquanto agência de transmissão cultural.

Sendo assim, é imprescindível a implementação de políticas educacionais embasadas em um contexto crítico que possa contribuir para gerar transformação social.

Como já afirmamos, as políticas educacionais no Brasil seguem, a partir de 1990, a orientação neoliberal à semelhança das demais políticas sociais, atendendo aos preceitos da reforma do Estado. Essa orientação reformista é mediatizada pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e a UNESCO. Conforme explica Bazzo (2006, p. 31), o diagnóstico fornecido por esses organismos sobre a crise na educação era atribuído “a fatores específicos e delimitados, com má gestão, formação inadequada dos professores, currículos ultrapassados para as necessidades contemporâneas, ausência de recursos públicos, para citar os mais frequentes”.

Dessa forma, sob pretexto de prestar auxílio para a melhoria da qualidade na educação brasileira, contribuindo para a redução da pobreza no país, os organismos citados e especificamente o Banco Mundial presta assessoria e financiamento ao setor educacional. De fato, o Banco visa ao “saneamento fiscal” e à redução de funções do Estado, como explica Coraggio.

O investimento prioritário na escola primária é associado não somente à eficiência econômica externa do setor educativo, mas também ao objetivo de aliviar a pobreza no mundo. Mesmo nos países onde o acesso ao sistema escolar é de 95%, sustenta-se essa prioridade porque se afirma que o sistema ainda é ineficiente nesse nível (altos graus de repetência e evasão). Isto significa não perceber a relação dialética entre extensão e qualidade, porque quando se amplia um sistema educativo em um contexto de marginalização cultural e exclusão econômica, podem-se esperar taxas crescentes de evasão e fracasso como produto do próprio êxito da extensão. Motivo pelo qual pretender resolver o problema da qualidade como se fosse um problema da sala de aula, pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada (CORAGGIO, 1998, p.109).

Além disso, nos documentos do Banco Mundial ocorre a substituição e disseminação do conceito de igualdade, considerado fundamental para os neoliberais, pelo conceito de equidade. Por exemplo, no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2006:

“Equidade e Desenvolvimento” produzido pelo Banco Mundial, a equidade é definida por dois princípios básicos, sendo o primeiro a igualdade de oportunidade independentemente de etnia, gênero ou história social, e o segundo princípio, o da prevenção de privação de resultados, especialmente aqueles concernentes à saúde, educação e níveis de consumo.

Friedman (1979) aponta que o conceito de igualdade sempre foi entendido nos Estados Unidos como igualdade perante Deus, ou igualdade de oportunidade. Porém, sob forte influência marxista, o conceito passou a ter o sentido de igualdade substantiva, confundindo-se com a equidade.

No sentido histórico, equidade era um recurso utilizado pelos juristas romanos ao flexionar a lei de acordo com particularidades do caso a ser julgado, visando ao julgamento justo. Em outras palavras, uma correção da justiça legal, quando esta não previa particularidades, deixando lacunas, pois a aplicação universalizada da lei podia acarretar injustiças, cabendo nesses casos a eliminação do erro. “Por isto o equitativo é justo, e melhor que uma simples espécie de justiça, embora não seja melhor que a justiça irrestrita (mas é melhor que o erro oriundo da natureza irrestrita de seus ditames)” (ARISTÓTELES, 1999, p.109).

Coerente com a ideologia que representa e fazendo explícita distinção entre os conceitos de igualdade e equidade, o Banco investe na implementação de políticas embasadas no conceito de equidade com o sentido de “igualdade de oportunidade”, sob o discurso de que estas possibilitam o desenvolvimento de cada um com base em suas capacidades, acarretando o desenvolvimento social, embora não de forma igualitária.

[...] mesmo com uma igualdade de oportunidades genuína, sempre são esperadas algumas diferenças de resultado devido a diferentes preferências, talentos, esforço e sorte. Isso está de acordo com o importante papel desempenhado pelas diferenças de renda no fornecimento de incentivos para investir em educação e capital físico, para trabalhar e assumir risco (BANCO MUNDIAL, 2006, p.15).

De acordo com Silva (2002, p.58), desde a década de 1960 o Banco Mundial participa direta e sistematicamente no âmbito educacional, intervindo e formulando políticas educacionais para a América Latina “[...] menos pelo montante de empréstimos privados e mais pela sagacidade de manipular os benefícios retirados das políticas sociais.”

Já a partir de 1973 o Banco passou, oficialmente, a ter a pobreza como alvo de suas políticas, intervindo por meio de políticas que tinham por base a teoria do capital humano. “A pobreza era uma realidade nos países devedores e não requeria justificativas, pois as razões humanitárias as faria” (SILVA, 2002, p.64). Além dos recursos financeiros o

Banco tornou-se um importante auxiliar dos governos latino-americanos na elaboração de programas e projetos de combate à pobreza.

No Brasil, a histórica situação de desigualdade na distribuição da renda tem contribuído para perpetuação da situação de pobreza da maior parte da população, porém os dados apurados pelo IPEA em pesquisas recentes registram alguns avanços nos índices de desenvolvimento humano, comparados com dados da década de 1990. Em 2005, o Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada (IPEA), afirmava que o Brasil tinha um dos piores índices de distribuição de renda do mundo, perdendo apenas para Serra Leoa, na África. O IPEA apontava para o fato de que em 2003, 1% dos brasileiros mais ricos detinham uma renda equivalente ao ganho dos 50%. Até então, o índice de desigualdade na distribuição de renda só vinha aumentando, pois Souza (1991, p.85), citando o IBGE, aponta que em 1960, o 1% mais rico da população detinha 11,9% da renda, enquanto os 50% mais pobres detinham 17,4%. Em 1985, o 1% mais rico cresceu sua participação para 14,4%, enquanto os 50% mais pobres, baixaram para 13%. Contudo, dados recentes do IPEA (2008,), expostos na publicação "A queda da desigualdade entre as pessoas ocupadas" demonstram que o índice de Gini¹⁹, vem diminuindo entre os trabalhadores brasileiros e afirma que "até o final do [segundo] mandato do presidente Lula o índice de Gini deve chegar a 0,49, o menor desde 1960".

Mesmo assim, em relação à educação, a situação de desigualdade histórica reflete-se de forma comprometedoramente. Castro (2006, p.23), com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, afirma que 55% dos alunos da 4ª série são praticamente analfabetos e o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional indica que 74% dos brasileiros adultos estão nessa condição.

Embora o Plano Nacional de Educação tenha como meta a inclusão de 30% dos jovens brasileiros em idade entre 18 e 24 anos, na educação superior até 2011 "O ministro da Educação, Fernando Haddad, reconhece que, se tudo permanecer como está o Brasil não chegará nem sequer a 17% dos jovens no ensino superior até 2011" (CONSTANTINO, 2005).

De acordo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Censo da Educação Superior de 2007 revela o ingresso de 1.481.955 novos alunos, ou seja, 2,3% a mais em relação a 2006. O maior percentual de aumento de ingressos (6,8%) ocorreu nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), que

¹⁹ Parâmetro internacional para medir o grau de distribuição de renda entre os indivíduos de uma mesma economia.

registraram 151.640 novos alunos em 2007. O número de matrículas em 2007 foi 4,4% maior em relação a 2006, com um total de 4.880.381 alunos matriculados na Educação Superior. Contudo, o Censo 2007 registra o aumento do número de vagas ofertadas principalmente pelas instituições privadas, sendo que isto não resultou em aumento proporcional no número de ingressos e, ainda, a redução do número de vagas das instituições públicas estaduais e municipais. Foram registradas 1.341.987 vagas ociosas, 1.311.218 delas nas instituições privadas. O menor índice de vagas ociosas foi verificado nas instituições federais: um total de 3.400 (INEP, 2009).

O número de vagas ociosas aponta para o possível limite do quantitativo de estudantes que poderiam pagar seus estudos, sendo necessária a implementação de políticas de Estado que garantam o acesso e a permanência de estudantes matriculados e a conclusão de seus cursos (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006).

Não obstante, com as reformas do Estado e conseqüentemente da educação implantadas durante a década de 1990, as instituições universitárias iniciaram um processo de transformação, visando adequar-se às exigências de “padrões de qualidade e eficiência” impostas pelas políticas educacionais de caráter neoliberal. Foram introduzidos diversos mecanismos de avaliação e controle, nas organizações acadêmicas de educação superior como, por exemplo, a obrigação de contar com um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado (LDB 1996, Art. 52, inc. II), e providenciar condições de “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (LDB 1996, Art. 67, inc. II).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, as universidades devem formar profissionais de nível superior, dedicando-se ao ensino, pesquisa e à extensão e, por isso, formam seus próprios professores. Contudo, há de se pensar na formação destes no momento histórico que se encontram, situando-os na perspectiva do seu desenvolvimento profissional, e entendendo a formação como um processo longo e contínuo de aprendizagem.

Embora outrora as práticas de formação dos docentes do ensino superior fossem embasadas no princípio do *laissez-faire*, com a chegada do Estado mínimo, as instituições passaram a elaborar políticas de capacitação em cursos de pós-graduação (MOROSINI, 2001). Isto se explica pelas novas exigências do mercado de trabalho que espera a contínua formação do professor, o qual deixa de ser um generalista (com conhecimentos gerais em diversas áreas), devendo ser agora um multiespecialista. E aqui chamamos atenção para o expressivo crescimento dos cursos de especialização oferecidos pelas diversas IES

brasileiras, sob o discurso de oferecer aos trabalhadores a qualificação “necessária” para adquirir a empregabilidade.

Sendo assim, os docentes do ensino superior veem multiplicadas suas responsabilidades, pois para manter-se no mercado de trabalho, devem estar em constante processo de formação continuada, realizar pesquisas, escrever artigos, participar de eventos, além de ministrar aulas e realizar as demais tarefas cotidianas advindas dessa prática. Para estes, a formação continuada não é apenas condição para o aumento dos conhecimentos necessários à prática docente. É, sobretudo, condição *sine qua nom* para manter-se “empregável”.

Ao analisar a concepção das políticas neoliberais no Brasil, Noronha (2006) faz uma interessante junção do conceito de equidade no sentido de “equilíbrio entre o mérito e a recompensa” com o de empregabilidade “onde o indivíduo é responsável pelo seu êxito ou fracasso de forma individual e permanente”, enfocando que o “mérito e a recompensa são definidos, portanto, pelo modo como o indivíduo se coloca no mercado de trabalho (idem, p.51)”. Ter empregabilidade significa:

Ter a capacidade de: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante das situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. (KUENZER, 2002, p.86 apud LEDA, 2006, p.76)

No contexto da reestruturação capitalista, o conceito de empregabilidade aparece como a capacidade do indivíduo de estar sempre em formação para atender aos desmandos do mercado, sendo flexível, polivalente, buscando conseguir com isso “manter-se empregável”. Assim, o trabalhador é obrigado a buscar, na educação, constante aperfeiçoamento para ser (ou permanecer) incluso no mercado de trabalho. Desse modo, a educação desloca-se da esfera dos direitos constitucionais “[...] perdendo a perspectiva de ser integradora para aprofundar a sua função de justificadora das desigualdades sociais” (NORONHA, 2006, p.52).

As exigências do mercado de trabalho/governo criam um clima de competição entre os docentes como explica Leda (2006, p.79) ao requerer “um trabalho extra sem limites, que, geralmente, estende-se para além dos muros das instituições, disputando espaços da vida pessoal e familiar, com implicações de ordens diversas.” Além disso, o aumento no número de vagas não significa necessariamente o aumento das contratações docentes. De acordo com Bittar, Rodríguez e Almeida (2006, p.71), no estado de Mato

Grosso do Sul, por exemplo, “as universidades apresentam incremento substancial na relação professor/aluno, tendo em vista que em 1991 essa relação era de 8,7, passando para 12,2 em 1996 e 16,5 em 2004”. Já os dados do Censo da Educação Superior (2007) mostram que a razão de alunos por função docente para a região centro-oeste é de 14,8, sendo que na região Norte é de 17,1; Nordeste 14,5; Sudeste 16,1 e Sul 14,3, o que representa uma média aproximada de 15 alunos por professor nas IES brasileiras.

Diante dessa realidade, concordamos com Noronha ao afirmar que as

[...] condições históricas do capitalismo deixam claro que o mesmo processo que produz a exigência da educação continuada dos trabalhadores, para tornarem-se teoricamente empregáveis, produz cada vez mais um contingente de excluídos dessa possibilidade e um grande número de professores, precarizados por tipos de requalificação que não os preparam para romper com a sua própria marginalidade e nem com a dos alunos com os quais trabalham (2002, p. 104).

Sob o princípio neoliberal do oferecimento formal de oportunidade para todos, entende-se que os talentos se manifestam de acordo com aptidões isoladas das condições materiais de produção, sendo que cada um é responsável por seu fracasso ou êxito. Por isso, cada indivíduo precisa se qualificar permanentemente, no sentido de adquirir competências e habilidades flexíveis para atender às demandas aceleradas postas pela atual forma de acumulação do capital. Nesse contexto, o fato de o trabalhador não conseguir emprego deve-se à falta de qualificação para tal, cabendo-lhe buscar o conhecimento necessário para tornar-se “empregável” (NORONHA, 2006, p.49).

Reiterando, Bertoldo (2008) utiliza dados do concurso público para docentes e técnicos administrativos da Universidade Federal de Alagoas para analisar a ideologia inerente ao discurso da empregabilidade e da formação continuada:

[...] para as 211 vagas ofertadas para o cargo de docentes do Campus de Maceió, inscreveram-se nada menos que 1700 professores, com titulação que varia entre Mestres e Doutores. Elevado além de qualquer medida é também o número de inscritos para ocupar as 60 vagas para o cargo de técnico-administrativo: nove mil candidatos. No caso do Campus de Arapiraca, onde são oferecidas 38 vagas para docente, a disputa se dará entre 511 candidatos. Esses dados indicam o quanto é falsa a ideologia da empregabilidade difundida pelo capital ao afirmar que a qualificação é a porta de acesso segura para o emprego. A realidade nos mostra, ao contrário, que a qualificação da força de trabalho não traduz nenhuma garantia para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Este, na verdade, enfrenta formas cada vez mais sofisticadas de competitividade cuja finalidade é dificultar seu acesso ao tão almejado emprego (BERTOLDO, 2008, p.1-2).

Contudo, se a ideologia da empregabilidade não garante a inserção e permanência no mercado de trabalho, induz à procura de qualificação para tal, aumentando a rentabilidade daqueles que comercializam a educação. De acordo com dados apresentados pelo Censo da Educação Superior (2007) 1.481.955 novos alunos ingressaram na Educação Superior

naquele ano, 2,3% a mais em relação a 2006. Destes, 54% dos alunos estudam em universidades, 32% em faculdades e 14% em centros universitários. As IES privadas foram responsáveis por 79,8% desses ingressantes. As faculdades representam a maior parte das IES no Brasil e cerca de 92% delas pertencem ao setor privado. Em 2007 foram ofertadas 394.120 vagas nos cursos de Educação Tecnológica, com um aumento de 23,6% em relação a 2006. As IES privadas são responsáveis por mais de 90% dessa oferta. As matrículas na modalidade de ensino a distância aumentaram 78,5% em relação ao ano anterior e, em 2007 passaram a representar 7% do total de matrículas no ensino superior.

Assim, apesar da expansão do setor privado ocorrida nos últimos anos, em função dos esforços do trabalhador pela busca da qualificação e da empregabilidade, o modo como o mundo do trabalho está se organizando na sociedade capitalista, tem transformado a busca pela produtividade em um processo altamente destrutivo, pois o processo de reestruturação produtiva ocasiona o aumento do número de desempregados (NORONHA, 2006).

Para Bertoldo (2008, p.2), o objetivo da ideologia da empregabilidade é desviar a atenção dos trabalhadores das causas que provocam tanta desigualdade social, focando a empregabilidade como garantia de acesso e permanência no mercado de trabalho. Contudo, se a falta de formação não garante emprego ao trabalhador, a qualificação também não. “[...] O capital busca com isto arrefecer a luta de classes e tornar os seus valores e seu objetivo fundamental, que é o lucro, o único horizonte possível a ser perseguido pela humanidade”.

Esse é um aspecto crítico no trabalho docente, pois apesar do aumento de vagas para professores, referente à expansão das IES, as condições de trabalho não tendem a permitir a valorização desta como uma profissão. Mesmo porque, salvo as universidades públicas que fazem a contratação por meio de concurso, os docentes inseridos nas IES particulares, logo a maioria, são geralmente contratados como horistas, tendo cargas horárias diferentes a cada semestre. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005) a atividade docente se realiza, em sua maioria, sob a forma de emprego, embora já se anuncie a terceirização, a prestação de serviço autônoma ou a monitoria, que em muitas IES, vem substituindo o trabalho do professor. Sendo assim, para conseguir sustentar-se com os rendimentos como professor, muitas vezes é necessário o vínculo em mais de uma instituição de ensino.

2.3 Desafios da docência universitária.

Apesar da situação vivida pelos professores universitários, Morosini (2001) chama a atenção para o fato de, até então, no Brasil, haver poucas produções científicas

sobre esse segmento, em dissonância com a expansão acelerada do Sistema de Educação Superior no país. Aponta desafios da docência universitária frente a uma realidade de transformações aceleradas, perante um contexto institucional extremamente competitivo e a exigência de novos padrões de docência definidos pelo mercado de trabalho/governo.

Frente a essa realidade, Pimenta e Anastasiou (2005) analisam as dificuldades das instituições educativas, em especial da universidade, identificando como principais desafios para a docência no ensino superior:

- a) Sociedade da informação e sociedade do conhecimento.
- b) Sociedade da esgarçada das condições humanas, traduzida na violência, na concentração de renda na mão de minorias [...], etc.
- c) Sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.98).

Referente à *sociedade da informação e do conhecimento*, distinguem os dois termos expondo que embora os meios para obter informações sejam fartos hoje, conhecer é mais do que obtê-las. “Conhecer significa trabalhar as informações (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.100)”. Por isso criticam as políticas que substituem o professor pelo monitor, afirmando que há pesquisas que comprovam a ineficácia do método, “[...] operando uma nova forma de exclusão social pela inclusão qualitativa no processo da aprendizagem” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 99). Quanto à *esgarçada das condições humanas*, destacam a necessidade de indagar o papel do conhecimento e da universidade na formação dos jovens perante as consequências da mercantilização e da valorização do consumo em detrimento da destruição da vida e do meio ambiente. Concernentes às *novas configurações do trabalho*, criticam a exigência por parte do mercado, de um trabalhador que deve pensar e propor apenas com a finalidade de aumentar a produtividade e gerar lucro, em detrimento do pensar como atributo humano ou como condição para propor soluções para melhor distribuição do lucro gerado.

As novas configurações do trabalho, somadas às transformações que a sociedade vem sofrendo mediante o avanço tecnológico, a reestruturação capitalista e as exigências do Estado, que estabelece parâmetros para o funcionamento das IES por meio das políticas educacionais, exigem dos docentes o constante aprimoramento para o enfrentamento dos desafios que se configuram no cotidiano.

É fato que há um incremento das políticas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, no sentido de buscar a qualificação didática dos professores em todos os níveis de ensino. Na educação superior, em especial, há um conjunto de medidas avaliativas implantadas para avaliar não só o desempenho dos alunos como o de seus professores. “E

está provada a relação entre desempenho didático do professor e desempenho do aluno” (MOROSINI, 2001, p.32).

Contudo, segundo Vasconcelos (2000), em nenhum momento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional faz alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior. O professor do ensino superior está fadado a aprender a ensinar por ensaio e erro, podendo, portanto ser “qualquer um”. Mesmo que, normalmente, tenha sido escolhido entre profissionais que se destacam em sua área de atuação, isso não garante que venha a ser um bom professor. Muitas vezes esse profissional não se identifica como professor, mas como engenheiro, médico, assistente social, entre outros, que dá aula. Ou seja, esse profissional identifica-se com a profissão que lhe garante o sustento.

Pimenta e Anastasiou (2005) esclarecem que a construção da identidade se dá no processo de formação de uma profissão. No entanto, grande parte dos professores do ensino superior atua sem ter passado por qualquer processo formativo. Para os profissionais que não são oriundos da área pedagógica, a identidade se constrói durante a graduação que, naturalmente, não é a docência. Isto demanda, segundo as autoras, a profissionalização continuada²⁰ para docentes do ensino superior.

Essa profissionalização continuada poderia ocorrer por meio da capacitação continuada ou permanente desses professores. Porém, dentro das políticas educacionais brasileiras pouco se fala sobre a capacitação continuada dos professores do ensino superior, e isso é lógico, pois como se sabe, não é prioridade do Estado brasileiro tal nível de ensino.

[...] é inegável que o Estado autoritário e despótico produziu, neste “breve século XX”, o grande macroacordo social-democrata, quando os capitalistas internalizam, como privado, aquilo que é público, numa espécie de neopatrimonialismo, que, agora, se expressa no Estado mínimo neoliberal e na privatização dos direitos, **especialmente na educação, com destaque para o seu nível superior**, com base em um novo pacto social produzido pelas políticas públicas e pela formação de um novo ser social: cidadão mínimo: útil, só e mudo. **A educação superior tornada mercadoria** por meio do AGCS/GATT²¹ na Organização Mundial do Comércio é o ápice desse processo e acentua as contradições entre as forças de Davos e de Porto Alegre (SILVA JR.; LIMA, 2003,p.77, grifos nossos).

Por isso, a prioridade de formação inicial e continuada está voltada para os professores da educação básica, como sugerem os organismos multilaterais que influenciam

²⁰ Segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 107) “os elementos constitutivos da profissão docente – a saber: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética – têm características próprias que constituiriam a formação inicial, se ela ocorresse. Como ela não ocorre, esses aspectos devem ser considerados nos processos de profissionalização continuada”.

²¹ AGCS- Acordo Geral sobre Comércio em Serviços e GATT- Acordo Geral Sobre Tarifas e Comércio (SILVA JR; LIMA, 2003, p.63-64).

os governos dos países em desenvolvimento na elaboração das políticas públicas. Mesmo assim, existem algumas normas que assinalam certa preocupação com a formação continuada dos docentes que atuam na educação superior.

Nas recentes legislações e normas que fundamentam as políticas de formação dos professores do ensino superior, destacamos a Resolução nº 03, de 26 de novembro de 1991, do Conselho Federal de Educação, que dispõe sobre a autorização e reconhecimento das universidades; no seu art.6º. § 5º prevê o acompanhamento das universidades, sendo que este deverá, obrigatoriamente, proporcionar elementos de julgamento quanto à “qualificação e regime de trabalho dos docentes” (alínea e).

No § 7º discorre que

Na apreciação da composição e organização do corpo docente deverão ser valorizadas, integralmente, as seguintes condições:

- b) a qualificação dos professores não apenas segundo a titulação formal, mas também de acordo com sua experiência acumulada, a participação atual no exercício profissional e em atividades de ensino, pesquisa ou de extensão;
- c) plano de capacitação docente (BRASIL, 1991)

A qualificação docente aparece, ainda, no decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. No art.3º dispõe que os indicadores de desempenho global serão levantados pela Secretaria de Avaliação e Informação Educacional e compreenderão, entre outros, o índice de qualificação do corpo docente. No art.6º, diz que para avaliação dos cursos de graduação, a análise das condições de oferta pelas instituições de ensino superior considerará, entre outros, a qualificação docente.

A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estabelece que este tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Em seu art.3º discorre que a avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, considerando diferentes dimensões institucionais, dentre elas, obrigatoriamente, no inciso V, estabelece que na avaliação institucional se levará em conta “as políticas de pessoal, as carreiras do corpo

docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho”.

No art. 4º dispõe que a avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica²².

Como explica Morosini (2001), a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta, sendo que o governo estabelece os parâmetros de qualidade institucional e as instituições de ensino superior, orientadas por esses parâmetros, desenvolvem uma política de capacitação dos seus docentes. Se antes a formação do docente baseava-se no princípio de ensaio e erro, a presença do Estado mínimo, com funções avaliativas, induz as IES a buscarem a capacitação dos professores, a princípio, por meio das pós-graduações.

[...] o governo não estabelece normas de capacitação didática do docente. Estas são feitas através da avaliação de outros indicadores que refletem o êxito da pedagogia universitária. Na relação Estado/Universidade, a política de capacitação didática afeta a instituição. O governo normatiza e fiscaliza, e a instituição desenvolve os parâmetros através de sua política de capacitação docente (MOROSINI, 2001, p.32).

A formação dos docentes implementadas pelas instituições de ensino superior dependerá da cultura e conseqüentemente das políticas adotadas pela instituição. Em suma, se o professor atua num instituto sua atuação será muito mais vinculada ao ensino do que à pesquisa. Se atuar numa universidade, a pressão para pesquisa deverá ser maior, ainda que nas universidades, nem todos os docentes estejam vinculados à pesquisa. “Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, ou mesmo numa federação, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa” (MOROSINI, 2001, p.23).

É importante destacar que no âmbito da profissionalização docente, não é possível a realização de um trabalho comprometido com a cidadania, desvinculado da pesquisa. Isso porque, como explica Ramalho (2006) a pesquisa pode ser um elemento de transformação do agir profissional do professor que se constrói como parte de uma nova identidade profissional da docência. Ela deverá ser vista como construtora de inovação intelectual, como atitude profissional emancipadora, superando a visão de professor-técnico, mero executor das tarefas concebidas, motivando-o ao desafio qualitativo: professor produtor de conhecimentos/saberes.

²² Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/leisinaes.pdf> > Acesso em 26 de julho de 2009.

Dessa forma, no Brasil, o modelo neoliberal adotado pelo Estado tem influenciado fortemente as políticas educacionais vigentes. E estas, no que tange ao ensino superior, têm levado à expansão das vagas nas IES, sobretudo nas particulares, sob o discurso de democratização do acesso a este ensino sem, contudo, ter garantido a permanência das camadas mais vulnerabilizadas da população.

Sob a égide da acumulação flexível, o capitalismo reinventa formas de exclusão e exploração dos trabalhadores, exigindo cada vez mais conhecimento para que estes possam manter-se no mercado de trabalho. Na busca de qualificação profissional caminham os discentes e os docentes do ensino superior, a fim de garantir sua “empregabilidade” num mercado de trabalho onde o ser humano é cada vez mais descartável e a necessidade de formação continuada transforma-se numa exigência sem a qual as chances de emprego tornam-se cada vez mais escassas e com a qual não se pode garantir o almejado emprego.

Em suma, reinam as contradições causadas por um modelo que reifica o homem, sob o discurso de igualdade e liberdade em busca da felicidade, ou melhor: do sucesso. No próximo capítulo apresentaremos os dados da pesquisa realizada em duas IES do estado de Mato Grosso do Sul, sobre as condições do trabalho docente mediante as políticas educacionais que vêm sendo implementadas na educação superior.

Capítulo III

O trabalho docente em duas IES do Estado de Mato Grosso do Sul

A necessidade de expansão do capital impôs estratégias nos planos material e simbólico cultural para consolidação de novas formas de metabolismo social capitalista. Os principais agentes das reformas necessárias para organização de uma economia e sociedade, no contexto da universalização, são as agências multilaterais que buscam exercer influência na elaboração de políticas de diretrizes neoliberais, sob o discurso de equidade social. No entanto, sob a hegemonia dos Estados Unidos, esta ideologia é destinada à orientação de projetos políticos nos países subdesenvolvidos, de forma homogênea, desconsiderando as especificidades históricas de cada povo.

Esta forma de compreensão ideológica e uniformizante da realidade dos países em desenvolvimento é parte do processo de expansão do capital para espaços ainda não organizados, segundo sua racionalidade no contexto das alterações do metabolismo social. Nesta expansão, o capital reorganiza esses espaços de exploração/acumulação, promovendo mudanças no âmbito econômico, social e político, especialmente por meio de reformas. Estas mudanças expressam-se em uma concepção organizativa da educação superior fundada em diagnósticos da crise deste nível de ensino produzidos no contexto dos dogmas da eficiência, da eficácia, competência e da excelência do privado e do mercado; da diferenciação institucional e da competitividade empresarial; da ciência na condição de mercadoria e da minimização e centralização do Estado. Estas reformas promovem, uma reconfiguração da educação superior orientada pela racionalidade dos processos de mudança social acima referidos, tendo como valor central os valores de mercado, mas sobretudo, orientadas pela transformação na ciência e na profissionalização, o que significa, no plano político, um processo de enfraquecimento do movimento sindical, com destaque para aqueles que atuam no âmbito da educação superior (SILVA JR., 2002, p.66).

Nesse sentido, as reformas em curso há quase duas décadas, buscam a reestruturação do mercado de trabalho diante da desregulamentação do Estado, demandando nova forma de politização da sociedade, nova formação do ser social, acarretando para a educação grandes mudanças, o que conseqüentemente, pode afetar de maneira substancial o

trabalho docente (SILVA JR., 2002), em especial para esta pesquisa, aquele vinculado ao ensino superior.

Sendo assim, esse capítulo tem o propósito de expor e compreender os dados obtidos por meio da pesquisa realizada na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ambas com matriz no município de Campo Grande, objetivando levantar a influência das políticas educacionais de cunho neoliberal no trabalho docente.

3.1 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa, como já explicitado na introdução dessa Dissertação, envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas com professores que vivenciam o problema investigado e análise dos exemplos, buscando a sua compreensão.

Como opção metodológica, a pesquisa privilegia os aspectos qualitativos das entrevistas realizadas, por julgar este modelo mais adequado ao que pretendemos investigar. Concordamos com Alves-Mazzotti (1999) ao referir-se à teoria crítica, que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, neutra, acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Por isso, procuramos compreender o que ocorre nos grupos e instituições, relacionando as ações humanas com as estruturas sociais e políticas da sociedade.

Para compor a amostra, entrevistamos profissionais com diferentes tempos de atuação na educação superior, conforme previamente delimitado no projeto de pesquisa, sendo dois representantes por IES para cada tempo de serviço. Assim, foram selecionados docentes com tempo de atuação que girava em torno de até cinco anos de docência, dez anos, quinze anos e vinte anos ou mais. Isso quer dizer que há professores com, por exemplo, três, sete, dezessete ou trinta e cinco anos de exercício profissional no ensino superior. Entre eles, há alguns que tiveram jornada em outros níveis de ensino, mas estas não foram computadas pela pesquisa, pois isso não vem ao encontro do objetivo desta pesquisa.

A amostra é composta de dezesseis participantes, pois entendemos que este número é significativo por tratar-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, sem preocupação estatística, além de possibilitar perguntas abertas que permitiram a livre expressão do participante. Para convidá-los dirigimo-nos aos departamentos dos cursos das áreas humanas e sociais, e após nossa identificação, convidávamos os docentes que possuíam o tempo de serviço necessário para completar a amostragem, explicando os objetivos da pesquisa. Para que conseguíssemos completar o número de entrevistados a que nos propusemos, fizemos

vinte e quatro convites, sendo que destes, alguns não quiseram ou não puderam participar, alegando falta de tempo ou desinteresse em contribuir. No intuito de contribuir com a pesquisa, alguns professores indicaram pares que sabiam estar dentro dos limites de tempo de serviço no ensino superior, estabelecido pela pesquisa.

As entrevistas foram individualizadas, gravadas e posteriormente transcritas, sendo realizadas nas universidades selecionadas, com exceção de um professor que nos recebeu em sua residência, atendendo solicitação de outro professor que quis contribuir com a pesquisa e de um convidado que, por motivo de viagem, respondeu o questionário por e-mail. Todas foram concedidas entre maio e junho de 2008.

Os professores foram entrevistados sem conhecimento prévio das questões que compunham a pesquisa, porém foram orientados quanto ao seu objetivo e tiveram a oportunidade de receber por e-mail a transcrição das suas falas a fim de que, se julgassem necessário, fazer correções de acordo com o que pensassem. De todos, apenas um participante fez alterações quanto à adequação da língua falada para a escrita, sem que houvesse mudança no conteúdo da transcrição. Estas, somadas ao termo de esclarecimento e livre consentimento assinado pelos convidados para utilização das entrevistas, compõe o material coletado pela pesquisa, ao que aglutinamos os documentos citados no capítulo II e a bibliografia pertinente.

Entre os convidados, há três pessoas do sexo masculino e treze do sexo feminino, todos pertencentes às áreas de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Destes, treze são contratados ou concursados como professores nas IES. Os outros três pertencem à universidade pública e são concursados como técnicos, porém atuam especificamente na docência, ou seja, exercem a função de professores da educação superior, com devida titulação, e possuem o tempo de serviço necessário para compor a amostra estabelecida pela pesquisadora. Esses professores foram incluídos no estudo, pois apesar de não serem vinculados à IES como tal, exercem a docência em situação de desvio de função, ilustrando a precarização da universidade pública, como analisaremos mais adiante.

Quanto à titulação, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) foram entrevistados sete doutores e um mestre. Na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) participaram da pesquisa quatro doutores, três mestres e um especialista. Os professores entrevistados serão citados com a inicial P, seguida de ordem numérica e abreviação da titulação. Destes, os oito primeiros compõem o grupo da UFMS, e os oito seguintes, o da UCDB. Sendo assim, leia-se: UFMS - P1Dr, P2Dr, P3Dr, P4Dr, P5Dr, P6Dr, P7Dr, P8Msc; UCDB - P9Dr, P10Dr, P11Dr, P12Dr, P13Msc, P14Msc, P15Msc, P16Esp.

Das três universidades²³ públicas existentes no estado: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e de duas do segmento privado, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) de categoria administrativa comunitária/confessional/filantrópica e Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (UNIDERP) de categoria particular *estricto sensu*²⁴, escolhemos a UFMS e a UCDB, pelos motivos já apresentados.

De acordo com a LDB as instituições universitárias devem manter 30% do corpo docente com titulação *stricto sensu*. Segundo Velloso (2004, p.584),

A pós-graduação no país tem passado por notável expansão, além de ampliar muito sua abrangência quanto a áreas do conhecimento. Formalmente instituída em meados dos anos 60, dez anos depois o número de cursos na pós-graduação brasileira já caminhava para um milhar. Conforme dados encontrados em Martins (2003), quinze anos mais tarde, no início dos anos 90, esse número já ascendia a quase 1.500, abrangendo todas as áreas do conhecimento. A década de 90 e os anos recentes testemunharam uma forte ampliação dos cursos e matrículas. Em 2003, havia mais de 2.600 cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, em cerca de 1.800 programas, formando 23 mil mestres e 8 mil doutores no ano, com um contingente de estudantes que alcançava a casa dos 110 mil.

Em pesquisa realizada sobre o destino profissional dos doutores e mestres brasileiros, Velloso (2004) concluiu que há prevalência dos doutores formados na docência universitária, porém essa atuação não se estende aos mestres. Estes por sua vez, em grande maioria, trabalham em instituições públicas ou privadas, em consultorias como profissionais liberais, escritórios e outros. Mesmo assim, a expressiva expansão na titulação docente no país possibilita às IES a contratação de pessoal qualificado para compor o corpo de professores.

Em dados obtidos no Censo da Educação Superior (2007), encontramos a seguinte informação sobre o nível de formação dos docentes que atuam no ensino superior no Estado de Mato Grosso do Sul.

²³ De acordo com Bittar, Rodríguez e Almeida (2006), a educação superior no estado caracteriza-se pela diversificação das instituições. Isto porque em 2004, Mato Grosso do Sul apresentava-se sob a hegemonia das instituições de educação superior privadas, já que possuía 41 instituições de Educação Superior (IES), sendo 2 Universidades públicas e 39 IES privadas. Destas, 2 eram Universidades, 2 Centros Universitários, 7 Faculdades Integradas e 28 Faculdades, Escolas e Institutos, considerando que no estado não há instituições municipais de educação e nem Centro de Educação Tecnológica.

²⁴ BITTAR, RODRÍGUEZ e ALMEIDA, 2006, p.68.

Tabela 1**Docentes do ensino superior em Mato Grosso do Sul – ano 2007**

Categoria adm	Formação acadêmica				Total 1
	Graduado	Especialista	Mestre	Doutor	
<i>Pública</i>	294	260	645	616	1.815
Federal	242	108	369	501	1.220
Estadual	52	152	276	115	595
<i>Privada</i>	76	431	471	170	1.148
Particular	35	281	318	80	714
Comun/Filant/ Confessional*	41	150	153	90	434
<i>Total 2</i>	370	691	1.116	786	2.963**

Fonte: MEC/Inep/Deed , 2007²⁵

Legenda:

Total 1 – soma do número de docentes vinculados às IES do estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com a categoria administrativa da instituição.

Total 2 – soma do número de docentes vinculados às IES do estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com a formação acadêmica.

* Comunitária/Filantrópica/Confessional

**Total geral de docentes tanto em relação à categoria administrativa da IES, quanto à formação acadêmica.

A tabela mostra que nas IES federais, do total de docentes (1.220 professores), 242 têm apenas graduação, o que representa 19,8%, enquanto na estadual equivale a 8,7%, na privada/particular 4,9% e na comunitária/filantrópica/confessional 9,4%. Já o número de especialistas é de 8,8% nas federais, 25,5% na estadual, 39,3% na privada/particular e na comunitária/filantrópica/confessional 34,5%. Com título de mestre encontramos 30,2% na federal, 46,3% na estadual, 44,5% na privada/particular e 35,2% na comunitária/filantrópica/confessional. Os doutores representam 41% nas federais, 19,3% na estadual, 11,2% na privada e 20,7% na comunitária/filantrópica/confessional.

Esses dados revelam que no ano 2007 as Universidades Federais representavam o segmento das IES que contava com o maior percentual de professores graduados entre seus docentes 19,8%. Entretanto detinham também o maior percentual de doutores 41%, ao passo que estes eram apenas 11,2% na privada/particular. A categoria administrativa privada/particular contava com o menor percentual de professores graduados 4,9% e também

²⁵ Disponível em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/>. Acesso em 26 de julho de 2009.

de doutores, sendo estes 11,2%. Já a comunitária/filantrópica/confessional possui majoritariamente em seu quadro de docentes, especialistas 34,5% e 35,2 mestres.

Na estadual predominam os mestres 43,3%. As funções docentes de menor percentual eram a dos graduados 12,4% e dos especialistas 23,3%. Em contrapartida, o percentual de mestres era de 37,6%, enquanto o de doutores 26,5%.

No tocante à qualificação docente, o Censo da Educação Superior (1991-2004) produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), demonstra que em Mato Grosso do Sul, especialmente com relação aos professores com título de doutor, no período de 1996-2004 “registrou maior crescimento, de 353,9%, com 591 professores doutores em 2004” (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p.69), sendo que o crescimento ocorreu sobretudo no setor privado. Segundo as autoras, “Esse movimento do setor privado deve estar associado às exigências legais para que a universidade seja assim reconhecida, isto é, garantir um terço de mestres e doutores do total do corpo docente da instituição” (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p.69).

Comparando os dados obtidos pelo Censo da Educação Superior 2004 com os de 2007 verificamos que houve um crescimento de 132,9%, com 786 professores doutores nas universidades de Mato Grosso do Sul. Sendo assim, observa-se que tanto o setor privado, quanto o público, tem privilegiado a formação *stricto sensu* para composição do quadro docente. Porém, os setores públicos e privados diferem na forma de contratação, já que as IES particulares não dispõem da modalidade de *dedicação exclusiva*. Nesse caso, é comum encontrar a contratação de horistas, alguns com carga horária de 40 horas semanais, sendo que para aqueles vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* das Universidades, há previsão de horas para dedicação à pesquisa.

Em consonância com a qualificação docente houve também a expansão das IES por todo o estado de Mato Grosso do Sul, tanto no setor público quanto privado. Com a diferença de que “[...] o setor público, registra a instalação de 18 *campi* no interior e 2 na capital [e o] setor privado, com 60 *campi* no interior e 8 na capital” (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p.70).

Esse movimento pode ser explicado pelo marco da reforma do Estado, no qual as políticas públicas de educação foram desenvolvidas na perspectiva neoliberal, tendo como consequência:

[...] a retração de investimentos públicos e implementação de políticas educacionais que favoreceram o crescimento da iniciativa privada, seguindo, assim, as orientações das agências financiadoras internacionais, pautadas na privatização e no desmonte dos serviços públicos (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p.70).

Conseqüentemente, a educação privada aparece como “uma alternativa empresarial lucrativa” (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p.70), enquanto as IES públicas racionalizam o uso de recursos e a utilização da capacidade ociosa, ampliando cursos noturnos e estendendo campi no interior do estado, sem aumento de recursos financeiros vindos do governo. Isto ocorre com medidas de privatização de serviços das IES como, por exemplo: a oferta de cursos de especialização pagos, a criação de fundações que capitalizam recursos da iniciativa empresarial para desenvolvimento da pesquisa, etc. (Ibid.Id.).

O ritmo de expansão acelerado da educação superior abre vagas para novos profissionais que se inserem nas IES, principalmente privadas, sem necessariamente ter experiência anterior como docentes. Os reflexos dessa e das demais situações advindas das políticas educacionais de cunho neoliberal aparecerão nos relatos dos participantes da presente pesquisa.

3.2 Apresentando os dados da pesquisa

Para apresentação dos dados obtidos na pesquisa, faz-se necessário explicar que optamos em organizá-los em dois eixos temáticos, a fim de facilitar a exposição, ainda que estejam intimamente ligados: a) condições de trabalho dos professores que serão apresentados no terceiro capítulo e b) ethos profissional que expressa as demandas de formação e profissionalização docente, e comporão o quarto capítulo. Seguindo o exemplo de Corrêa (2003), utilizaremos a análise transversal das falas, buscando evidenciar as semelhanças, complementos e possíveis contradições entre as diferentes experiências docentes. Para cada eixo, selecionamos categorias presentes nas falas dos entrevistados, por vezes antagônicas, mas que se repetiam em cada discurso, no intuito de extrair por meio delas, os elementos comuns ou divergentes do pensamento dos professores sobre o seu trabalho.

3.3 Primeiro eixo temático: Condições de trabalho docente

Antunes (2006, p.09), em pesquisa realizada sobre os caminhos trilhados pelo mundo do trabalho e as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil, buscando apreender as particularidades deste processo, convida à reflexão sobre “[...] algumas das dimensões da organização sociotécnica do trabalho, em um contexto

econômico, social e político marcado pela mundialização do capital e pela difusão das políticas de corte neoliberal”. Realizada com trabalhadores de diversos ramos produtivos (automobilístico, telecomunicações e telemarketing, bancário, têxtil e confecções, calçados, trabalhadores do canto erudito e trabalhadores informais) a pesquisa apresenta dados que revelam o crescimento da desregulamentação das relações de trabalho, gerando uma massa de trabalhadores sem carteira de trabalho assinada.

De acordo com Antunes (2006, p.25), as mutações no mundo do trabalho relacionadas ao processo de reestruturação produtiva do capital favorecem as grandes empresas que “[...] por meio da flexibilização dos regimes de trabalho, da subcontratação e da terceirização, procuram aumentar sua competitividade fraturando e fragmentando ainda mais a classe que vive do trabalho”. Esta classe tem seu ritmo de trabalho acentuado e sofre com a intensificação da exploração. Entre os ramos produtivos pesquisados verificou-se a degradação dos direitos trabalhistas, a ampliação do trabalho em domicílio, a necessidade de formação constante, o aumento da presença feminina nas empresas, sem que houvesse equalização da carreira e do salário entre homens e mulheres, entre outros.

Inserido no contexto capitalista e, portanto, sujeito às formas heterogêneas de organização do trabalho “[...] num período marcado pela mundialização, transnacionalização e financeirização dos capitais²⁶” (ANTUNES, 2006, p.16) o trabalhador docente não tem como ficar imune às transformações que ocupam o mundo do trabalho e que atingem seu cotidiano. Por isso, em análise sobre as reformas educacionais de cunho neoliberal, nas últimas décadas, no Brasil, e suas repercussões sobre o trabalho docente, Oliveira (2003) afirma que é necessária a reflexão sobre as relações entre as mudanças que são operadas no âmbito dos sistemas e aquelas que afetam o dia-a-dia do professor.

Sendo assim, não há como analisar as transformações ocorridas no âmbito do trabalho docente, sem considerar o papel da educação na sociedade capitalista e sua relação com o Estado, pois “[...] é a própria economia que restringe a interação entre o conhecimento e o mundo do trabalho” (BARRETO; LEHER, 2003, p.47). Vale lembrar que esta pesquisa considera o trabalho como essencial para todo o ser humano e o docente como

²⁶ Ainda de acordo com Antunes (2006) a partir da década de 1980, com o governo Sarney, foi possível visualizar o início das mutações organizacionais e tecnológicas no interior do processo produtivo capitalista em nosso país, em ritmo mais lento que nos demais países centrais que viviam intensamente a reestruturação produtiva de capital sob a ideologia neoliberal. Já a partir da década de 1990, sob o governo Collor, e depois com Fernando Henrique Cardoso, este processo se intensificou fortemente. Isso alterou a estrutura de classes do país, incluindo a classe trabalhadora, atingindo índices muito altos de informalidade e dificultando a organização dos sindicatos. Para este autor, o governo Lula por sua vez, tem agido dentro da ordem, buscando a arrumação precária dos múltiplos interesses do capital “[...] somados ao heterogêneo mundo da burocracia sindical” (p.505).

um trabalhador intelectual, vinculado ao compromisso de contribuir para o processo de emancipação da vida humana, sendo este um dos motivos que nos levam a focar nossa lente na análise das condições de trabalho dos professores.

A categoria trabalho é vista sob o prisma marxista, logo, considerada como fundamento ontológico-social do ser social (BARROCO, 2003). Em outras palavras, o trabalho “[...] é antes de mais nada, em termos genéticos, o ponto de partida da humanização do homem, do refinamento de suas faculdades, processo do qual não se deve esquecer o domínio de si mesmo” (LUKÁCS, 1979 apud BARROCO, 2003, p. 26). Enquanto a educação é concebida como política pública, o que implica

[...] necessariamente compreendermos a gestão dessa sociedade por um Estado que possui relativa autonomia. Ou ainda, implica o reconhecimento de que há em tal sociedade espaços hegemônicos do capital, e por sua vez, a possibilidade de contra-hegemonia e, assim, a educação seria um espaço em constante disputa (OLIVEIRA, 2003, p.17).

Assim, consideramos trabalho docente como uma categoria mais ampla do que profissão docente, pois como explica Oliveira (2003), talvez como reflexo do desenvolvimento da sociologia das profissões, a profissionalização docente vem sendo entendida como resultado de processos de capacitação técnica, sendo que

[...] a identidade profissional não estaria dada pela condição de trabalho, ou pelo saber adquirido na experiência, mas pelo conhecimento transmitido e absorvido, ou certificado, em instâncias ‘consagradoras’ a esse fim. Assim o que define se o professor é ou não profissional não é a sua atuação em sala de aula, na escola, na relação com seus alunos e colegas, mas, sim, seu histórico de participação em programas de formação e os certificados e diplomas que possui (OLIVEIRA, 2003, p.30).

Essa formação passou a ser imprescindível para que os professores possam encontrar emprego ou manter-se empregados, desempenhando muitas vezes, tarefas que outrora não eram de sua responsabilidade²⁷. Contudo, acreditamos que essa ideia de formação torna-se simples reciclagem se destituída da criticidade necessária para aquisição do conhecimento, porque como explica Chauí (2003), estaria condicionada às exigências do capital para manter-se ativo no mercado de trabalho.

Oliveira (2003) discorre sobre o trabalho docente especificamente, afirmando que as reformas ocorridas na América Latina nos anos 1990, que resultaram em sua reestruturação, podem ter alterado até mesmo a natureza e a definição do trabalho docente o qual,

[...] não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da

²⁷ Cf. artigo 13 da LDB n. 9394/96 (OLIVEIRA, 2003, p.34).

avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se tornar complexas (OLIVEIRA, 2003, p. 33).

A autora afirma que podemos observar o movimento de reestruturação no contexto escolar semelhante àquele discutido na literatura pertinente ao trabalho em geral, dadas às novas exigências de mudança do perfil da força de trabalho. Assim, os programas governamentais solicitam dos trabalhadores docentes um novo perfil profissional, embasado na noção de competência, a qual está ligada à capacidade dos indivíduos de se adaptarem às novas situações, resolvendo problemas diversos que possam surgir na sua realidade de trabalho.

[...] essa noção traz embutida a idéia de obtenção de sucesso, de eficiência, talvez um resgate de um dos princípios da teoria liberal clássica, a livre concorrência, que pressupõe a competência para o indivíduo se lançar no mercado e sobreviver nele. Essa noção de competência vem acoplada à de empregabilidade, à de responsabilização dos trabalhadores por sua condição no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2003, p.32).

No caso dos trabalhadores docentes da educação superior, Pimenta e Anastasiou (2005) afirmam que as suas condições de trabalho são contrastantes quanto às formas de ingresso, vínculos, jornada de trabalho, sendo que as condições e o contexto interferem na identidade do docente. Isso pode ser constatado no relato dos professores vinculados às IES de categoria administrativa pública ou privada que participaram desta pesquisa, e nas pesquisas de Oliveira (2003), Martinez (2003), Barreto e Leher (2003) e Enguita (2004), como veremos a seguir.

Dos relatos dos entrevistados, extraímos as categorias que fornecem título aos subitens e que advêm das questões: *Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino superior? Seu vínculo empregatício prevê tempo para realização de atividades extrassala? Você verifica mudanças nas condições de trabalho? Poderia informar quais são as causas dessas mudanças? Seus rendimentos como professor(a) lhe garantem uma vida economicamente estável? Do início da sua carreira até hoje houve mudanças na quantidade e/ou qualidade das atividades cotidianas que lhe cabem desempenhar? Quais?*

a) Infraestrutura x precarização da universidade.

Em resposta as questões elencadas anteriormente, seis dos oito entrevistados na IES pública apontaram a precarização ou o sucateamento daquela Universidade como *uma* das limitações das condições de trabalho. A falta de salas para aula ou orientação de alunos,

falta de materiais básicos como xérox, material de divulgação para eventos, ou computadores, redução do número de professores, engessam o trabalho. Alguns professores responsabilizam as políticas educacionais estabelecidas pelos sucessivos governos por essa situação, e outros citam que ela é resultante do “[...] projeto neoliberal que sucateou a universidade [e] dá poucas condições de trabalho” (P2DR).

Você praticamente paga para trabalhar. Por exemplo: você tem um computador porque você faz uma pesquisa e aí você tem aquele recurso, a Universidade não dá nada. Se você vai tirar uma cópia, você acaba tirando por sua conta. É complicado hoje, ser professor (P2Dr).

Para P5Dr, a reforma da política educacional que se iniciou nos anos 1990 tem acarretado o

[...] sucateamento da Universidade pública nos últimos 15, 16 anos. Sucateamento é a precariedade mesmo, é a diminuição de recursos, para o financiamento da educação superior brasileira, redução de recursos para pesquisa, embora o governo Lula tenha conseguido recuperar em alguma medida esse instrumento do ensino superior. Mas a recuperação que o governo atual tem feito em termos de financiamento para o ensino superior brasileiro não conseguiu ainda reverter o processo construído nos anos [19]90 conseguiu em parte, mas ainda não foi suficiente para repor historicamente o que aconteceu nos anos [19]90.

De acordo com Cunha (2003), o processo de reforma do ensino superior em curso, apresenta elementos de um modelo concebido na década de 1980, cuja versão foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)²⁸, sendo que há traços de continuidade das propostas apresentadas desde então, dada a permanência de dirigentes e quadros técnicos presentes entre os governos José Sarney (1985 a 1990), Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), Itamar Franco (1992 a 1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003), no que se refere ao Ministério da Educação.

Influenciado pelo modelo neoliberal, o governo de FHC adotou políticas que preconizavam a adoção de um tipo de administração gerencial das universidades públicas, visando a conferir racionalidade e eficiência ao sistema. Tais medidas levaram ao sucateamento dessas instituições, ao reduzir drasticamente o financiamento do governo federal e ao perder docentes e técnicos administrativos, em razão da diminuição do valor efetivo dos salários. O incentivo à aposentaria precoce dos docentes estimulou o movimento “migratório” para as IES privadas, sem que estas tivessem investido na formação desses professores e, além disso, ocorreu a privatização interna das IES por meio das parcerias com

²⁸ O Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) foi um grupo interno do MEC criado em 1986, no governo de José Sarney, com objetivo de sistematizar e debater com a comunidade acadêmica os subsídios presentes no relatório da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, que propunha medidas para superar a crise da universidade brasileira.

as fundações privadas “[...] destinadas à complementação salarial docente e à oferta de cursos pagos de extensão” (CARVALHO, 2006, p.129).

Além disto, houve a redução dos orçamentos e o aumento do número de alunos por sala de aula, sem a reposição do quadro funcional (CARVALHO, 2006), levando à intensificação do trabalho docente, como afirma P5DR:

Esta intensificação do trabalho docente tem levado a uma precarização desse trabalho, cada vez mais freqüente, cada vez mais possível de ser observado e penso que essa degradação tem afetado o ensino, principalmente na graduação. Acho que essa é uma das insatisfações: eu gostaria de poder dar aulas melhores na graduação do que tenho dado. E por que a gente não tem conseguido dar as aulas no patamar que a gente gostaria de dar? Por conta do sucateamento que a Universidade pública tem sofrido [...].

Quanto ao governo de Luiz Inácio Lula da Silva, Carvalho (2006) avalia que este tem apresentado ações de continuidade e ruptura com as propostas anteriores. Cita como continuidade, por exemplo, o estreitamento das relações público/privado, optando pelo pagamento das IES privadas pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o aprofundamento dos parâmetros avaliativos e da função regulatória do Estado por meio do SINAES. Otranto (2006) acrescenta a estes, a Lei de Inovação Tecnológica e o decreto que normatiza a educação a distância, afirmando que estes exemplos seguem os fundamentos dos organismos internacionais, em especial o Banco Mundial. Em contrapartida, Carvalho (2006, p.136) afirma que este governo reverteu, em partes “[...] o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com reposição salarial e dos quadros funcionais”.

Para Carvalho (2006, p.137-138)

[...] é possível vislumbrar pontos de ruptura presentes tanto nos anteprojetos de lei da reforma do ensino superior como na política de expansão intensiva do sistema federal. Ademais, há que se ressaltar o discurso presidencial e dos representantes do MEC de valorização profissional, de recuperação salarial do quadro docente e de recomposição do financiamento estatal. A postura tem sido bastante diversa dos dois mandatos de FHC, quando se atribuía, publicamente, ao funcionalismo público, de modo geral, e aos professores das universidades federais, em especial, a responsabilidade pelas mazelas sociais do país.

Segundo Amaral (2003), o processo de descrédito das IFES, em geral, teve início no governo Collor, ao anunciar o corte linear de 30% no quadro de professores e técnicos-administrativos, o qual foi contido dada à mobilização da comunidade universitária e de muitos parlamentares. No entanto, a campanha difamatória prosseguiu durante a gestão FHC com o fomento de uma contraposição ente os diversos níveis de ensino e a divulgação de valores irreais para o custo de cada aluno. Essas medidas eram tomadas a fim de conseguir o apoio da sociedade para as reformas pretendidas.

Para Carvalho (2008, p.207) é no governo Lula que ocorrerão algumas mudanças no rumo da política pública, em especial quanto à reforma da educação superior. Diferente do seu antecessor, esse governo “[...] vem adotando uma postura receptiva ao diálogo com a sociedade civil e a comunidade acadêmica, através da realização de seminários e do recebimento de sugestões ao documento oficial”. Além disto, reverteu em partes o processo de sucateamento do segmento federal e da desvalorização do serviço público em geral, realizando a reposição dos quadros funcionais. No entanto, tais mudanças ainda não são consideradas muito significativas, dadas às expectativas criadas em torno de um governo de origem popular são distintas dos governos anteriores

No que tange à IES pesquisada, P6DR reconhece algumas mudanças ocorridas em função dos investimentos nas universidades, mas afirma que há grandes limitações quanto à infraestrutura :

Para se ter uma idéia, nosso departamento mudou para cá em janeiro deste ano [2008]. Até então, onde nós trabalhávamos era em sala para quatro professores, sem banheiro, sem copa. Agora estamos num paraíso. [Porém] Tudo é muito limitado. Computador, agora é que cada um está tendo, por conta dos seus projetos. Eu produzo mais em casa porque querendo ou não tenho um computador melhor em casa. Melhoras que eu penso em relação às condições de trabalho, ela está vindo por conta dos projetos de pesquisa financiados, só que a demanda é muito grande e as bolsas são pequenas.

Chauí (2003) explica que a deterioração e desmantelamento das universidades públicas são os sinais da irrelevância destas para o Estado, o qual as considera como um peso. Porém,

A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital - que é o que faz o neoliberalismo com o chamado "Estado mínimo" -, e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade (CHAUI, 2003, p.11-12).

Segundo Carvalho (2006), o governo Lula tem sido marcado pela ambiguidade, cabendo aos atores políticos e sociais, reagir às novas investidas neoliberais na educação, a fim de garantir direitos sociais conquistados durante o processo de redemocratização do país.

Na IES privada, pelo contrário, a infraestrutura *física* quase não apareceu na fala dos entrevistados, salvo no caso dos participantes P12Dr e P15Msc. O professor P15Msc afirma “[...] a universidade tem oferecido condições de trabalho muito boas. Nós temos uma estrutura física, uma logística fantástica [...] Temos uma biblioteca extraordinária [...]

peessoas que te auxiliam, muitas modalidades de trabalho, especialistas, as condições são ideais”. Contrariamente, P12Dr aponta:

Hoje em dia você tem um acesso maior [à tecnologia], tem uma possibilidade de organizar sua aula de uma forma bastante diferenciada, mas ainda os materiais disponíveis são poucos. Eu acho que a gente se utiliza muito dos materiais pessoais e acaba colocando isto a disposição dentro da instituição. [...] Nós temos algumas melhorias em termos de ambiente, mas bem pouca ainda.

Nesse ponto, parece-nos que em consequência da grande expansão do ensino superior, as instituições privadas no estado, em especial a UCDB, que é foco desta pesquisa, têm procurado realizar alguns investimentos em infraestrutura física, no sentido de atrair e manter o alunado, conservando-se competitivas como manda a lei de mercado, pois como afirma Leda (2006, p.82) “A relação, no Brasil, é de uma universidade pública para dez instituições particulares”.

De acordo com Cunha (2003, não paginado).

Impulsionados pela demanda de vagas, pelo freio na velocidade de expansão das redes públicas de ensino e, especialmente, pelas normas facilitadoras, as instituições privadas de ensino multiplicaram-se em número e cresceram em tamanho. Em qualquer capital de estado e até mesmo nas cidades médias do interior, pequenos ginásios e cursinhos pré-vestibulares acumularam capital, alunos pagantes e níveis de ensino. Alguns viraram universidades. Mais recentemente, as instituições privadas de ensino ingressaram no lucrativo serviço de franquias.

Ball (2004) destaca que cada vez mais, o mundo dos negócios aponta os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos. E como se sabe, no mercado mundial, o Estado age modelando o rumo da economia nacional ao investir em setores econômicos chave e no desenvolvimento de seu capital humano, sendo que os ensinos básico, profissional e superior são diferentes formas de se desenvolver esse capital.

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso, mas que age de modo diferente (BALL, 2004, p.1109).

O autor prossegue afirmando que mundialmente há um leque de agências multilaterais trabalhando para criar espaços para a “privatização” e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação (BALL, 2004, p.1113). “Junto com a saúde, a educação é um dos últimos bastiões a serem conquistados. Uma ampla

reforma orientada para o mercado do serviço público de educação está em andamento” (MOYOTO KAMYIA, UNESCO COURIER, 2000, apud BALL, 2004, p.1113).

Bittar, Rodríguez e Almeida (2006) afirmam que com a LDB (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) ocorre o enquadramento do sistema educacional às regras de mercado, e sinteticamente explicam o período pós-LDB da seguinte forma:

Há, nesse período, o recrudescimento da liberalização e internacionalização da economia que se traduz, entre outras dimensões, pelo fluxo desinibido do capital financeiro; pela intensa privatização do patrimônio estatal e dos serviços públicos, combinada com o ajuste fiscal; pela liberalização comercial, aliada a incentivos aos investimentos externos; e pelas reformas que atingem em especial os direitos dos trabalhadores, entre elas, a da previdência/seguridade social e a que visa desregulamentar e flexibilizar as relações de trabalho. A insegurança gerada pela instabilidade do mundo do trabalho levou a classe média baixa e certos setores populares a buscarem apressadamente um diploma de educação superior. Essa demanda era o que faltava para que a iniciativa privada vislumbrasse, na educação, uma excelente oportunidade de negócio. Instituições com fins lucrativos, ágeis e competitivas, disseminaram-se pelos quadrantes do Brasil, obrigando toda a rede privada se mobilizar na mesma direção. O resultado disso foi, como se viu, um fenômeno que pode ser resumido no trinômio: expansão-diversificação-privatização. (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p. 20-21).

Ainda referente à infraestrutura, a IES pública sofre com a expansão das vagas e dos cursos para o ensino superior, sem que haja ocorrido concomitantemente, o avanço das condições básicas para receber esse público. Bittar, Rodríguez e Almeida (2006, p.46) informam que o estado de Mato Grosso do Sul registrou aumento de 177,3% das matrículas nas IES públicas no período 1996-2004, em comparação ao período 1991-1996, no qual o percentual de crescimento foi de 11,5%. “O setor privado teve crescimento constante de suas matrículas tanto no período 1991-1996 (60,6%), quanto no período 1996-2004, chegando a uma expansão de 141,8%”.

Segundo Cunha (2004, p. 803)

No octênio FHC [1995-2002], as IES federais foram submetidas a um arrocho ainda mais forte que antes, restringidos os recursos para custeio e investimento, ao passo que as privadas foram brindadas com novas vantagens²⁹. As IES estaduais passaram por diferentes situações, mas nenhuma folgada.

Ou, como comenta o professor P6Dr, a respeito das condições materiais das instituições federais:

[...] houve a expansão, abriram muitos cursos, mas não foram proporcionais nem em infra-estrutura de construção de sala de aula, de prédio. Hoje a maior briga é

²⁹ De acordo com Carvalho (2006, p.129) a alteração legislativa mais significativa para o segmento privado foi o diferencial institucional intrassegmento privado. “Até 1997, todos os estabelecimentos particulares de ensino usufruíam imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. A partir de então, as instituições passaram a ser classificadas em privadas *stricto sensu* e sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias e filantrópicas). As primeiras deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos e, indiretamente, da renúncia fiscal ao passo que as demais permaneceram imunes ou isentas da incidência tributária”.

por sala de aula. Não tem sala de aula, não tem sala para dar supervisão de estágio e a contratação de professores [...] não foi correspondente à extensão, a abertura de cursos.

Assim, a IES se vê imersa no sucateamento que as universidades públicas brasileiras sofreram durante a década de 1990, do qual ainda não se recuperaram apesar dos investimentos realizados na gestão Luiz Inácio Lula da Silva. Isso porque, sob o governo de FHC:

A política educacional sentia-se plenamente justificada com a resposta dada pela iniciativa privada na oferta da educação superior, de modo que não via razões para expandir a rede pública. Com efeito, as instituições públicas do sistema federal receberam atenção e pouco investimento, por isso seu relativo encolhimento no conjunto do sistema (BITTAR; RODRÍGUEZ; ALMEIDA, 2006, p. 21).

De acordo com Leda (2006, p.82)

Há de se registrar que a política de desmonte das universidades públicas está inserida em um projeto maior, que não é específica de determinados governos, mas sim das elites dominantes que historicamente controlam o Estado brasileiro e que estão associadas a grupos capitalistas mundiais. As políticas de desmonte dos serviços públicos, no Brasil, com conseqüências para as condições de ensino, pesquisa e extensão das universidades, estão em estreita relação com as necessidades desses grupos.

Carvalho (2006) explica que além da redução do financiamento para o ensino público, a perda de docentes e técnicos administrativos, somados a compressão de salários e orçamentos, e ao aumento de vagas para alunos, concretizaram o sucateamento das universidades públicas na gestão FHC.

Apesar dos concursos para a contratação de professores, autorizados durante a atual gestão governamental, a demora na reposição dos quadros tem provocado na universidade pública pesquisada, uma situação aparentemente inusitada, na qual o técnico, devidamente pós-graduado³⁰, passa a exercer a função de docente. Entre os participantes pudemos conversar com três docentes que recebem como técnico, mas que atuam como professores, cumprindo com os compromissos de ensino, pesquisa, orientação, além das demais funções que a docência exige hoje. Sobre isso trataremos no próximo item.

b) Satisfação x insatisfação salarial

Os documentos produzidos pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior-Sindicato Nacional (ANDES-SN, 2007) expressam a histórica luta nacional dos

³⁰ No caso dos participantes da pesquisa, entrevistamos dois doutores e um mestre vinculados à condição de técnicos e atuando como professores.

professores reivindicando a atualização da malha salarial, considerando as perdas acumuladas desde janeiro de 1995. Segundo o ANDES-SN, a diferença salarial paga pelo governo federal aos professores do ensino superior é gritante se comparada às demais categorias profissionais, pois aqueles recebem acentuadamente menos.

Moriconi (2007, p.1), em estudo comparativo entre diversas carreiras dos governos estaduais brasileiros, em relação à remuneração recebida pelos servidores públicos³¹, expõe que, em média, estes ganham melhor do que os trabalhadores do setor privado. Contudo, há grandes diferenças entre as diversas carreiras do funcionalismo público. Tomando por base as Pesquisas Nacionais por Amostra de domicílio (PNADs), 2002 a 2005, a autora concluiu que os diferenciais público-privado são variados entre as carreiras dentro de cada estado, “[...] mas parecem seguir um padrão de comportamento – os fiscais tributários são as carreiras mais valorizadas e professores do ensino superior são as menos valorizadas em todos os governos estaduais”.

Sobre a determinação dos salários no setor público, a autora explica que:

A discussão a respeito do estabelecimento dos níveis salariais no setor público tem sido constantemente permeada pela comparação destes com os salários pagos pelo setor privado, especialmente para avaliar a eficiência do setor público na definição dos seus níveis de salário. Isto se daria pelo fato de que o setor privado, ao operar sob a lógica da acumulação, encontraria restrições no processo de determinação dos salários de seus trabalhadores, pois os salários corresponderiam ao preço de apenas um dos fatores de produção – a força de trabalho – cujos custos devem ser minimizados para que se consiga maximizar os lucros. Na ausência das restrições aos salários encontradas no setor privado, Fogel e Lewin (1974) defendem que a opção mais eficiente para o setor público seria o pagamento aos servidores de salários equivalentes aos que seus contrapartes no setor privado recebem, de forma a atrair ao governo profissionais que tenham pelo menos a qualificação média existente no mercado de trabalho privado. No entanto, existem evidências de que nem sempre estas são as práticas salariais adotadas pelos formuladores de políticas públicas, especialmente em razão das distinções entre os ambos os setores. Enquanto o setor privado atua com o objetivo de maximização de lucros e pelo princípio da troca, o setor público possui objetivos distintos, como a manutenção da ordem, o desenvolvimento econômico e a promoção da equidade social, por exemplo. (MORICONI, 2007, p.3).

O fato é que durante a gestão FHC os salários foram reduzidos consideravelmente, contribuindo ainda mais para a desvalorização da profissão. Apesar do octênio FHC, 1995-2002, ser marcado por greves dos docentes universitários em resposta as intensas medidas de precarização daquelas instituições, incluindo o arrocho salarial, a luta

³¹ De acordo com Moriconi (2007) as carreiras escolhidas para realização da pesquisa foram: profissionais da área jurídica, profissionais de auditoria e fiscais tributários, professores do ensino básico, professores do ensino superior, médicos, auxiliares e técnicos em enfermagem, engenheiros, diretores e gerentes de áreas de apoio, auxiliares administrativos, profissionais de atendimento ao público, motoristas, profissionais de manutenção e conservação e ajudantes de obras.

sindical ainda continua no intuito de reverter os danos causados no período. De acordo com Silva Jr (2002, 67) o movimento docente representado pela ANDES-SN fez importantes críticas às políticas daquele governo, buscando a democratização da educação superior, porém este

[...] tenderá a ser substancialmente enfraquecido em decorrência da diferenciação institucional propiciada por diferentes estruturas, formas de organização e gestão das instituições, carreira acadêmica e níveis salariais, que marcariam o conjunto das IES brasileiras, bem como pela nova qualidade da categoria profissionalização: a epistemológica, conferida pela ciência que se tornou mercadoria.

Sem deixar de observar as mudanças e continuidades ocorridas entre os mandatos de FHC e Lula, Carvalho (2006) expõe que as políticas educacionais adotadas em ambos os governos estavam e ainda continuam sob os moldes dos diagnósticos e recomendações dos organismos transnacionais. Porém, “[...] torna-se relevante identificar as nuances do governo atual em relação ao seu antecessor, bem como os movimentos divergentes da ação governamental em relação à agenda sistêmica” (CARVALHO, 2006, p.138) como, por exemplo, a reposição salarial e dos quadros funcionais, em partes.

Na IES pública, os docentes *concurados* não enfrentam o medo da instabilidade no emprego, mas os dados revelam o alto índice de insatisfação salarial, chegando a 50%. Quando questionados se os rendimentos como professor garantem uma vida economicamente estável, os professores responderam, por exemplo:

Não dá. Do ponto de vista econômico a gente vive uma contradição porque a gente quer continuar [como professor]. Tenho mais de 50 anos e acho que não compensa fazer outra coisa na vida. Mas realmente a gente questiona um pouco o caminho que tomou pelo tanto que o retorno não é compatível. Minha opção em psicologia poderia me dar um retorno financeiro melhor. Eu acho que são opções que a gente escolhe. Eu vejo que a instituição pública dá pra gente, apesar do salário não estar bom, esta oportunidade de trabalhar com pesquisa e extensão que as particulares não dão. É a opção pela pública. Eu tive oportunidade de sair da universidade pública e acabei ficando (P6Dr).

P6Dr entende que como profissional liberal poderia ter melhores rendimentos, a julgar pela situação de colegas que optaram por este segmento, no entanto, vive o conflito de exercer uma função pouco valorizada, mas que vinculada à universidade pública permite a realização da pesquisa e extensão.

P7Dr afirmou estar insatisfeito com os ganhos, mas tem esperança na aprovação do MEC de repor as perdas salariais até 2010 “Ainda não [estou satisfeito], entretanto, em

futuro próximo, talvez, sobretudo após as promessas de aumento de quase 70%³² feitas pelo governo federal para os professores das Universidades Federais nos próximos três anos”. Este entrevistado refere-se às medidas anunciadas pela gestão Lula em realizar mudanças no contracheque:

[...] com a incorporação, ao vencimento básico, da Gratificação de Atividade Executiva e da Vantagem Pessoal Individual; a melhoria da remuneração dos professores em regimes de trabalho de 20 horas e de dedicação exclusiva; a ampliação do intervalo entre a classe de adjunto e a de associado; a equiparação da Gratificação de Estímulo à Docência entre ativos e aposentados e a alteração nos valores dos pontos dessa gratificação por classe e nível (PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS..., 2007, não paginado).

É fato que dentre o funcionalismo público, os professores do ensino superior são profissionais pouco valorizados, bem como os profissionais vinculados às IES. Como prova disso, o ANDES – SN (2007) tomou por base os salários iniciais oferecidos em concursos federais para diversos profissionais e constatou que a diferença é gritante, pois mesmo para aquelas categorias que não exigem diploma de curso universitário, a desvantagem salarial dos docentes chama a atenção, como nos exemplos a seguir.

Professores: R\$ 1.397,87
Câmara dos Deputados
Nível médio: até R\$ 3.252,00
Nível superior: até R\$ 9.008,00
Tribunal de Contas da União
Nível Superior: R\$ 22.111,25
Polícia Rodoviária Federal
Nível médio: R\$ 5.089,00
Tribunal Superior Eleitoral
Nível médio: R\$ 2.997,00
Nível superior: R\$ 4.616,00
Tribunal Regional Federal
Nível fundamental: R\$ 2.036,34
Nível médio: R\$ 3.005,00
Nível superior: R\$ 4.624,00 a 5.326,00
Advocacia Geral da União
Nível superior: R\$ 3.130,00 (ANDES –SN, 2007, não paginado)

No intuito de explicar as possíveis causas dessa diferença, Moriconi (2006) cita o trabalho de Bugarin e Souza (2005), no qual é desenvolvido um modelo de competição eleitoral para estudar a negociação salarial do governo federal brasileiro com seus servidores.

³² O processo de recomposição salarial iniciou em 2008 devendo chegar em 2010, com a alteração adicional de titulação e a mudança na gratificação, a um ganho de 23% a 69%.

Estes autores concluem que o governo ao querer maximizar sua probabilidade de vencer as eleições prefere negociar em separado com cada categoria funcional, concedendo aumentos distintos, e que esse teria sido o comportamento das duas gestões do FHC e da primeira gestão do Lula ao privilegiar determinadas categorias funcionais em detrimento a outras (MORICONI, 2006, p.5).

Nota-se que apesar dos esforços da categoria e das várias greves ocorridas na gestão FHC, os professores têm sofrido com os efeitos do arrocho salarial imposto por aquele governo e ainda não sanado pelo governo Lula. “Esse é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal nas suas relações entre vida e trabalho [...]” (SAMPAIO; MARIN, 2004, p.1210).

Não obstante, na universidade pública, talvez a situação mais dramática seja a dos técnicos que assumem as funções e compromissos docentes e que não recebem como eles. São os professores “não-professores”. Questionados se os ganhos como docentes permitem estabilidade, responderam:

Não sei, por que eu não ganho como professora. Eu ganho como [técnica]. É complicado você estar recebendo dinheiro de função, porque eu faço tudo que um professor faz e não ganho como ele. Mas claro, é uma opção minha. Mas veja, quando você se encaminha para fazer um mestrado, um doutorado, se você constrói esta trajetória, você vai para pesquisa, para sala de aula. Ficar aqui como técnico da universidade? [...] Fica uma coisa complicada para identidade da pessoa. Você não sabe se é técnico ou se é professor. Fica muito claro: eu trabalho igual os outros e não ganho igual os outros. Então pode ser por isso que eu lhe diga que na verdade acho que ganho pouco, pelo que faço em relação aos outros. (P2Dr).

A mesma situação é vivenciada por P4Dr “Não, porque estou trabalhando como professora, mas não recebo como professora. Gera conflito ver que, quando chega ao final do mês, economicamente não compensa” e P8 Msc “A questão salarial eu acho que é cruel. [...] Deixa muito a desejar. Poderia estar numa melhor condição”.

O fato de técnicos assumirem a função de professores evidencia o déficit destes profissionais na universidade federal pesquisada. Na falta dos concursos que foram sendo gradativamente autorizados no governo Lula, a universidade criou condições para que o técnico fosse desviado de sua função, passando a exercer a de professor, o que precarizou ainda mais o exercício profissional, uma vez que os salários dos técnicos naquela IES são inferiores aos dos professores. Nesse caso, o técnico não pertence à categoria de professor e não tem como trabalhar para a construção da sua consciência de trabalhador docente ou lutar para a sua valorização profissional enquanto não for concursado para isso.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p.115) na construção da identidade dos professores que “[...] caracteriza como cada um se vê, se sente e se diz professor”, três elementos são importantes: adesão, ação e autoconsciência.

A adesão, porque ser professor implica aderir a princípios, valores, adotar um projeto e investir na potencialidade dos jovens. A ação, porque a escolha das maneiras de agir deriva do foro pessoal e profissional. A autoconsciência, porque tudo se decide no processo de reflexão do professor sobre sua ação.

O foro profissional inclui condições dignas de trabalho e estas por sua vez incluem necessariamente, uma remuneração adequada à função, permitindo ao professor dedicar-se ao exercício profissional, sem precisar acumular funções. Contudo, os dados apurados nesta pesquisa mostram que na IES pública há aqueles que, mesmo reconhecendo as deficiências salariais, afirmam que os ganhos permitem uma vida “economicamente estável”, considerando que isso depende da forma como se implementa a organização de vida de cada um: “Meu salário garante aquilo que posso viver. Eu vivo bem” (P1Dr). De acordo com P3Dr “Para nós [família] dá. Temos uma vida simples, não praticamos o consumismo. [Apesar de que] há muitos anos atrás você ser professor universitário te dava um bom nível de vida. Hoje não dá mais”. E para P5Dr “Embora a gente reconheça que o nosso salário é extremamente baixo, talvez nós sejamos os trabalhadores do poder executivo federal que tenha os menores salários, mas de acordo com as escolhas que tenho feito [...] vivo de forma tranqüila com o salário que recebo”.

Não obstante, é fato que os salários nas universidades públicas foram perdendo seu poder aquisitivo. Sobre isso, P6Dr afirma que ao iniciar a carreira como docente na década de 1980 “[...] eu ganhava dois mil dólares que corresponde hoje, a quatro mil reais [e] [...] eu só tinha especialização. O salário não aumentou”. Esta situação causou, segundo este entrevistado, “[...] uma pulverização [do trabalho], onde o professor acaba assumindo um monte de outras atividades, autorizadas, mas pagas, para complementação [salarial]”.

Esse fenômeno demonstra como o processo de reestruturação produtiva vem afetando o trabalho docente, com início nas gestões de FHC, em que a carreira docente foi sendo alterada sob a influência das políticas de cunho neoliberal. Atendendo ao discurso de flexibilização, novos contratos de trabalho temporários ou substitutos são firmados. Foi criada a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), a qual relaciona diretamente a remuneração à docência, destacando a atuação na sala de aula (MOROSINI, 2001). Ao expor as consequências das mudanças sofridas pelas IES sobre o trabalho docente, Ristoff (2003, p.3-4) afirma que no governo de FHC a educação superior adquire sua definição nos seguintes critérios:

1. Crescente vulgarização do sentido de universidade;
2. Agressiva privatização do sistema; desinvestimento programado e gradativo nas Instituições Federais de Ensino superior (IFES)
3. Desvalorização programada das carreiras dos docentes e dos técnicos-administrativos nas Ifes;
4. Crescimento vertiginoso da exclusão no acesso às IES públicas;
5. Desrespeito repetido à constituição no que se refere à autonomia das universidades, à democracia interna e à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
6. Desestímulo financeiro à pesquisa;
7. Expansão desigual e sem controle de qualidade da pós-graduação, com crescimento desenfreado de cursos endogênicos;
8. Privatização crescente do espaço público, através de cursos regulares, especializações, mestrados e doutorados, assessorias, consultorias etc. oferecidos como mercadorias, através das fundações de apoio;
9. Privatização branca do espaço público através de mestrados profissionalizantes pagos e de cursos sequenciais pagos;
10. Desmantelamento dos processos de avaliação institucional;
11. Desmantelamento de programas acadêmicos, com cortes de bolsas, na graduação e na pós-graduação;
12. Aligeiramento da graduação através dos cursos sequenciais, colocando no mesmo patamar valorativo dos cursos de graduação, ou de propostas de encurtamento da graduação;
13. Aligeiramento dos mestrados através da proliferação de cursos profissionalizantes pagos, mesmo em IES públicas e gratuitas, e da burocracia produtivista instituída pela Capes;
14. Perda de qualidade acadêmica através da substituição de professores efetivos por estagiários de docência.

A intenção do governo FHC era transformar a universidade em uma organização social, ou seja, pública não-estatal, sendo responsável assim por seu próprio financiamento. As organizações sociais são constituídas por associações civis sem fins lucrativos e tem por fim absorver atividades públicas mediante qualificação técnica comprovada (ZORZI, s/d). Embora a reforma universitária ainda esteja em curso, medidas adotadas também no governo Lula³³ mesclavam o público e privado, permitindo a cobrança de cursos ou a prestação de assessorias para empresas, que serviram de complementação salarial para os professores ou por vezes, o salário acabava sendo o complemento (RISTOFF, 2003). Além disso, foi iniciada naquele período a reforma da previdência, que teve continuidade no governo Lula, provocando uma corrida para a aposentadoria dos professores mais experientes e melhor titulados entre aqueles da ativa para o exercício profissional, agravando o déficit de professores das instituições públicas federais de ensino (BRAZIL, 2003).

A legitimação da cobrança por serviços nas IES federais, segundo Leda (2006, p.80) é uma das faces do processo de precarização do trabalho docente porque:

[...] é uma perigosa difusão do espírito empreendedor entre os docentes, especialmente do ensino superior público, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu salário e/ou melhorar as condições de trabalho, via

³³ Conferir Lei nº 10.973, de dezembro de 2004. Lei de Inovação Tecnológica.

pesquisa científica, venda de serviços, consultorias, entre outros mecanismos. O governo atual foi primoroso em legitimar esse mecanismo de complementação de renda através da Lei nº. 10.973, de dezembro de 2004, denominada Lei da Inovação Tecnológica, por meio da qual, dentre outros aspectos, faculta aos projetos que impliquem desenvolvimento tecnológico em suas parcerias com empresas, assim como autoriza o afastamento docente de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às suas inovações, o que certamente lhes renderão outros ganhos. É o pragmatismo do mercado invadido o espaço público.

Essa pulverização do trabalho ou o acúmulo de mais tarefas visando à complementação salarial, aumenta ainda mais a atividade docente, que já vem sendo intensificada mediante as políticas educacionais implantadas e ao processo de reestruturação produtiva do trabalho.

A reestruturação produtiva e do mercado de trabalho reproduzida no âmbito das universidades têm exigido, segundo Mancebo (2004b) a adoção de contratos mais flexíveis, com regimes de tempo parcial, temporário ou terceirizado, reduzindo antigos direitos trabalhistas. Este contexto leva os docentes à insegurança salarial, ao mesmo tempo em que se exige o “[...] desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, supostamente capazes de garantir a empregabilidade (LEDA, 2006, p.76)”.

A insegurança gerada pelas diferentes formas de contratação está presente nas falas de alguns entrevistados pertencentes ao quadro funcional da IES privada:

Nesta forma [de contratação] celetista você está a mercê do conflito que está abatendo sobre as escolas públicas que foi o processo político do Brasil que estimulou a educação como mercadoria. Eu tenho privilégio de estar em uma instituição sólida. Mas eu vejo que em meu entorno sempre tem muita oferta de doutores e eles são os primeiros a serem excluídos, pois a escola particular bota para correr. A [IES pesquisada] até que manteve a equipe dela, isto está um pouco estável, mas a contratação semestral deixa muito instável (P9Dr).

De forma semelhante, P15Msc afirma: “Você nunca sabe se estará aqui no outro semestre, no outro ano. Esta margem de insegurança é que não permite falar 100% em estabilidade”.

Para aqueles que são horistas há dificuldade em viver dos rendimentos ganhos como professor, o que lhes exige outro vínculo empregatício ou, no caso daqueles que fazem deste trabalho a única fonte de renda, o acúmulo de disciplinas. Assim, segundo Leda (2006, p.83) o ensino privado tem se caracterizado para o professor como uma “[...] ‘alternativa’ para a complementação salarial (muitas vezes denominada de ‘bico’) ou mesmo única fonte de renda”.

É o que afirma P13Msc quando questionado quanto às maiores dificuldades enfrentadas na profissão “Uma das dificuldades é a falta de tempo para gente estudar mais, planejar melhor as suas aulas, para você ser criativa com a relação a metodologia de

trabalho. Exatamente porque o professor horista ganha por hora e aí ser professor horista é quase um bico”.

Como esse tipo de contratação não prevê tempo para realização em atividades extrassala, os docentes são obrigados a desempenhar as demais funções da profissão fora do ambiente de trabalho. A vinculação como professor horista necessariamente leva o profissional a realizar atividades como preparação de aula, provas, correções, leituras, na sua residência, pois uma vez dentro da instituição de ensino, o professor deve atuar em sala, o que fatalmente inviabiliza a pesquisa.

Nós somos horistas. A gente não tem tempo. A gente bem que tenta. [...] A gente não tem horário para trabalho extra, fora da sala de aula, não tem isto, você ganha hora aula. Tem só o ganho de final de semana, mas qualquer trabalhador também tem isto, ganha no final de semana (P13Msc).

Na iniciativa privada, mesmo para aqueles docentes contratados com carga horária de 40 horas semanais e tempo previsto para pesquisa, há necessidade de trabalhar em casa, dado ao volume de tarefas a cumprir.

[Trabalho] Fora da sala de aula, também na minha casa: no fim de semana o computador fica ligado. É claro que é mais folgado, mas você está com a máquina ligada, sempre mexendo com artigo científico. A produção científica é a que mais sobrecarrega. Terça e quarta é dia de aluno. Nem pensar em escrever. Segunda de manhã é graduação. A cabeça está sempre com presença de alguém. Nos finais de semana faço minhas coisas de profissional. **Tenho** que produzir. Sou doutora em educação. Tenho que produzir no mínimo 2 artigos, um capítulo de livro e representações também (P9Dr, grifo nosso).

Entre os entrevistados, apenas três afirmaram dispor de tempo para atividade extrassala, porque têm vínculo empregatício diferenciado, já que fazem parte de um programa de pós-graduação. É o que afirma, por exemplo, P10Dr ao ser questionado se sua contratação prevê tempo para realização de atividades extrassala: “Sim, porque eu estou inserida no programa de pós-graduação que é um contrato diferenciado. Então a gente tem uma carga horária para o programa que inclui pesquisa, orientação e aula”. Outros trabalham como técnicos na instituição e acumulam a função de professores e outros ainda, são contratados como horistas. Em ambos os casos, sem previsão de horas para preparação de aulas, pesquisa, e outras.

Contudo, o maior agravante está na condição daqueles que são horistas, porque a docência tende a ser secundária para aqueles que desempenham outras funções, ou não vem acompanhada da pesquisa, que enriquece o ato de ensinar.

Na realidade, as condições precárias de trabalho não favorecem o cultivo de requisitos essenciais para um envolvimento adequado com a docência, como a preparação de aulas e o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de extensão. Nesse último caso, o envolvimento costuma não acontecer, tanto pela tendência de aumento da carga horária no ensino, pois as horas pagas são as dedicadas ao

tempo de trabalho em sala de aula, como pelas alternâncias entre contratação e dispensa, conforme as necessidades do currículo (disciplina por semestre). Essa situação inviabiliza a realização de um trabalho acadêmico digno (LEDA, 2006, p.83-84).

Questionamos os professores de ambas as universidades sobre a questão salarial como fator de estabilidade econômica, sendo que 50% dos entrevistados afirmaram que os ganhos na profissão têm permitido uma vida tranquila, embora destes, a grande maioria afirmou viver dentro de um padrão simples, digno, porém sem luxo. Os demais 50% afirmam que os ganhos como professor não garantem estabilidade econômica, sendo que paradoxalmente, foi na universidade privada que se registrou o melhor índice de satisfação³⁴.

Talvez isso se deva ao fato de que, entre os entrevistados da universidade privada, cinco são contratados por 40 horas semanais e recebem a remuneração condicionada ao título de pós-graduação que possuem, no caso, doutores e mestres. Como a universidade brasileira tem uma série de tipos de vínculos empregatícios que podem ocorrer por CLT, concurso, terceirização, prestação de serviços, monitoria e outros, fica difícil estabelecer um perfil único das condições de trabalho. Embora o trabalho docente seja especificamente o objeto desta pesquisa, percebe-se que este não está imune à reestruturação dos processos de produção, pois como explica Mancebo (2004, p. 236) ao citar Castel (1994, 1998), Harvey (1994), Gómez (1999, 2000) e Antunes (1998) isso tem provocado “[...] a incorporação de regimes e contratos mais flexíveis, a adoção de regimes em tempo parcial, temporário ou terceirizado e a redução dos antigos direitos trabalhistas liberais, carreando novas configurações hierárquicas e de poder flexíveis no interior das organizações”.

Dentro do universo pesquisado na IES privada, todos são celetistas, porém com diferentes cargas horárias. Há aqueles que têm conseguido estabilidade de carga horária mantendo-se com 40 horas há alguns anos, e outros que são horistas, com diferentes cargas horárias a cada semestre e conseqüentemente, diferentes ganhos. A depender do tipo de contratação teremos respostas contrárias para a mesma questão. Observemos, por exemplo, as respostas daqueles que estão em regime de contratação de 40 horas semanais: “Tudo que conquistei foi com o salário de professora. [...] Ser professora me garantiu casa, carro, férias, alimentação com carga nutricional boa. E tudo com muito trabalho duro” (P9Dr) e “Tem uns momentos que a gente gasta mais, mas está bom” (P10Dr). Ou contrariamente, entre os horistas “Se eu tivesse que contar só com meus rendimentos como professora horista não

³⁴ Dos oito entrevistados na IES particular, cinco afirmaram possuir estabilidade financeira em função dos rendimentos recebidos como professor, logo, 65%. Dos oito entrevistados na pública, quatro negaram a estabilidade financeira (50%), três entendem que o ganho é suficiente (37,5%) e um diz não saber (12,5%), pois apesar de trabalhar como professor, ganha como técnico.

teria condições. Eu tenho que somar com meu salário [exercendo outra profissão] que é pequeno também. Somando os dois tenho que trabalhar dobrado para dar conta do recado” (P13Msc). Ou ainda, “Eu tenho uma carga horária mínima como professora e então, na verdade, não é como professora que sobrevivo” (P14Msc).

Além disso, como já foi demonstrado sobre os docentes vinculados à educação privada, paira o fantasma da instabilidade no emprego. “[...] Não tenho segurança no trabalho, porque dentro de uma universidade privada, você não tem segurança nenhuma de trabalho. Você pode ter hoje o rendimento para hoje, mas você não sabe se vai estar amanhã” (P11Dr). E para P15Msc “Você nunca sabe se estará aqui amanhã ou no outro semestre, no outro ano. Esta margem de insegurança não lhe permite falar 100% em estabilidade”. E isso, é claro, provoca o sofrimento subjetivo dos professores (MANCEBO, 2005 apud LEDA, 2006).

Esse sofrimento parece ser agravado pela reestruturação produtiva. Vasapollo (2006) afirma que a nova organização capitalista do trabalho é caracterizada pela precariedade, flexibilização e desregulamentação sem precedentes para os assalariados e, isto provoca

[...] o mal-estar do trabalho, o medo de perder o próprio posto, de não poder mais ter uma vida social e de viver apenas do trabalho e para o trabalho, com a angústia vinculada à consciência de um avanço tecnológico que não resolve as necessidades sociais. É o processo que precariza a totalidade do viver social (VASAPOLLO, 2006, p.45).

Para esse autor, flexibilização pode ser entendida como liberdade para a empresa em dispensar funcionários sem penalidades; para reduzir ou aumentar o horário de trabalho sem aviso prévio; para pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, a fim de poder participar da concorrência internacional; para subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características; para contratar trabalhadores em regimes de trabalho diferenciados (parcial, temporário, subcontrato) diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa. “Em outras palavras a flexibilização é a imposição à força do trabalho para que sejam aceitos salários reais mais baixos e em piores condições” (VASAPOLLO, 2006, p.46).

Mészáros (2006, p.27) afirma que “[...] nenhum setor do trabalho está imune à miséria desumana do desemprego e do ‘trabalho temporário.’” E explica que “trabalho temporário” é sinônimo em algumas línguas de “precarização” e que na maioria dos casos seu significado é deturpado com “trabalho flexível”. Para ele, estamos vivendo uma fase do desenvolvimento histórico do sistema capitalista, que tem como característica dominante, o

desemprego. Há, nesta fase, a falsa ideia de que a “globalização” seria a solução para os problemas mundiais, expandindo e integrando o capital.

A grande ironia dessa tendência do desenvolvimento capitalista – que, inerente à lógica do capital e desde a constituição do seu sistema há séculos, alcançou a maturidade de uma forma inexoravelmente ligada a sua crise estrutural – é o modo antagônico pelo qual o avanço produtivo e o controle do metabolismo social lançam uma parcela crescente da humanidade na categoria de trabalho supérfluo (MÉSZÁROS, 2006, p. 31)

Essa tendência mundial lança dois obstáculos a serem enfrentados pelo trabalho: flexibilidade e desregulamentação. Dois slogans apreciados pelo capital e expressos tanto nos negócios como na política, sintetizando as mais agressivas aspirações do neoliberalismo e que na verdade correspondem à desumanizadora precarização da força de trabalho (MÉSZÁROS, 2006).

No Brasil, a exemplo dos países industrializados, o discurso de flexibilidade, de reformas trabalhistas e da previdência surge como solução para o país atrasado no processo industrial e que precisava incorporar tecnologias de informática, aumentar a produtividade e qualidade dos produtos visando a tornar-se competitivo no mercado internacional. Caberia ao Estado bancar a abertura comercial, promover a privatização, atrair as multinacionais, resolvendo o problema do desemprego. Dessa forma, o Brasil busca o enquadramento mundial, almejando o crescimento econômico por meio da reestruturação produtiva³⁵ (LIMA, 2006).

Sob o discurso da flexibilidade e do trabalhador colaborador, a empresa busca amenizar o aparecimento de possíveis conflitos, sendo que “[...] para garantir o emprego, o trabalhador perde os limites das tarefas, dos postos de trabalho, das habilidades, até mesmo, da legalidade sobre a sua própria relação com a empresa. Fica solto no terreno movediço da colaboração” (LIMA, 2006, p. 121).

Este processo de precarização e insegurança pode ser agravado por motivo de que apesar da LDB estabelecer no artº 52 § II, que as universidades se caracterizam por ter um terço do corpo docente com titulação acadêmica de mestres e doutores, ela não define a porcentagem de cada um. Sendo assim, enquanto as universidades públicas têm priorizado nos concursos a seleção de professores doutores, as IES privadas nem sempre o fazem, pois podem substituir os doutores por mestres, já que os custos com o pagamento destes são menores. Segundo Ribeiro (2005, p.1) “A lei atual exige que, nas universidades (e só nelas),

³⁵ De acordo com Lima (2006) citando Antunes (1999) e Alves (2000) o movimento de reestruturação, na particularidade brasileira, além da introdução de novas técnicas (just-in-time,kanban, kaizen, andon, terceirização), novas formas de gestão e inovação tecnológica no conturbado mundo do trabalho, consegue aprofundar a extração intensificada do trabalho, a captura da subjetividade operária e a inserção subordinada do país no concerto das nações, enquanto base para a renovação da relação de subordinação capital-trabalho.

um terço do corpo docente seja formado por mestres ou doutores, o que está tendo o efeito perverso de levar algumas instituições a demitir doutores para contratar mestres”.

Isso acaba se transformando em uma difícil questão para o professor vinculado às IES privadas, pois o desejo ou necessidade de qualificar-se para melhor desempenho dos seus compromissos com a educação ou simplesmente para manter a possível empregabilidade pode, a depender de onde esteja vinculado, constituir-se em um problema: o de ser taxado como funcionário de “alto custo”, tornando-o desinteressante ao mercado.

c) Qualificação x desqualificação

A crise estrutural do capital iniciada na década 1970 exigiu a reorganização do trabalho e da produção visando à maximização do lucro. Esse processo, conhecido como reestruturação produtiva ocasionou mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho, associadas à implementação de políticas de cunho neoliberal. Segundo os teóricos neoliberais, era mister entender que as causas da crise do capital estavam no aumento de gastos sociais do Estado e no poder dos sindicatos que exigiam aumentos salariais. Assim, era necessário romper com a organização sindical dissolvendo as possibilidades de organização da classe trabalhadora (MARTINS, 2005).

O que se vislumbrou nos anos 70 e 80 nos países centrais foi, portanto, a manutenção de um Estado que possibilitasse o enfraquecimento da organização da classe trabalhadora e mantivesse uma disciplina orçamentária através da contenção dos gastos com o bem estar social, além da manutenção de uma taxa natural de desemprego, estabelecendo assim um enfraquecimento da organização sindical.

A partir da década de 90 foram os países da América latina que passaram a adotar rigorosamente a agenda política neoliberal, já bastante avançada nos países centrais. Nesse contexto é que educação no Brasil, um direito social garantido pela Constituição Federal, passa a ser alvo das políticas neoliberais, estabelecendo uma nova dinâmica no cotidiano dos trabalhadores da educação (MARTINS, 2005, p.).

Frente às mudanças no mundo do trabalho e a incorporação de novas tecnologias, empresas, organizações e instituições passaram a exigir dos trabalhadores o desempenho de novas funções, acarretando o acúmulo de tarefas que outrora não era de sua responsabilidade. Por isso, é quase unânime na fala dos professores, independentemente da categoria administrativa da IES a que estejam vinculados, a intensificação da atividade docente, o que talvez pudesse ser encarado como um fenômeno “natural” consequente da maturidade e compromissos assumidos pelos docentes, se olharmos, por exemplo, a assertiva: “Quando comecei era só um professor. À medida que foram desenvolvendo as

atividades passei a desenvolver projetos sociais [...]” (P1Dr). Mas esta interpretação seria precipitada se analisarmos as demais declarações referentes *às condições de trabalho ou às mudanças ocorridas ao longo dos anos como professores do ensino superior*. Soam quase como um grito, evidenciando o sofrimento latente:

Dificuldade? Penso que são as condições de trabalho. [...] Hoje eu trabalho muito mais do que trabalhava antes. E não podemos esquecer que a tecnologia não pode estar separada disto tudo, pois a informática que aparentemente, no discurso, viria para amenizar a nossa vida, trazendo facilidades [...] aumentou enormemente o trabalho da gente porque as cobranças são maiores, porque hoje é possível fazer mais coisas em menos tempo. Isto fica muito gritante. Eu era feliz e não sabia (P6Dr).

Ou como afirma P15 Msc

A classe docente do país está sobrecarregada e isto muitas vezes para compensar uma realidade salarial que não preenche todas as necessidades dele. Então ele [o professor] se desdobra: trabalha de manhã, tarde e noite. Depois, mesmo num complexo como este, eles acabam com pouco tempo de convivência não só com a família, mas também como os próprios amigos.

Do professor é cobrada a constante produtividade também no atendimento ao aluno, muitas vezes tratado como “cliente” (LEDA, 2006, p.83) como explica P3Dr “Cada vez mais aulas, mais tempo ocupado, menos tempo para preparação de aulas. Tínhamos tempo destinado à preparação de aulas. Hoje, na prática, fica mais difícil este tempo. Precisamos de tempo para refletir como intelectuais” e na fala de P8Msc “[As atividades] aumentaram muito em relação à pesquisa, ao número de alunos, aos níveis de exigência dos alunos que solicitam mais”, privando os professores do tempo necessário para o desenvolvimento da intelectualidade. Há ainda a constante cobrança para a produção de artigos científicos expresso na fala deste professor:

Não se dá condições para o docente hoje trabalhar. É adoeceador o montante de trabalho que se pede. Acho que esta política hoje de você ter que produzir artigos, esta produção intensa, esta competitividade tem aumentado muito no campo do ensino superior. [E] eu percebo que vem piorando: intensificou e estão mais precárias [as condições de trabalho]. Quando eu era técnica [...] eu era feliz e não sabia (P2Dr).

O perfil mercadológico impresso no ensino superior exige a produtividade características das empresas. Cunha (2001) afirma que o modelo empresarial e de mercado pressiona cada vez mais o ensino superior, baseado nas concepções neoliberais, expressando a franca sintonia entre o MEC, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) no que tange à reforma universitária. “Ora, faz parte do modelo capitalista, legitimado pela sociedade em geral, a idéia de que o investimento tem o sentido do lucro, do retorno do que foi aplicado” (CUNHA, 2001, p.81). Assim, as IES avaliadas pelo Estado como as “melhores” são aquelas que, entre outros, possui um corpo docente com

mais titulações e mais produção científica, procurando obter o reconhecimento social simbólico.

A respeito da cobrança quanto à produtividade em detrimento da qualidade P6Dr afirma

Eu fico muito preocupada com a questão da qualidade, porque tem muita coisa boa publicada, mas por outro lado também a gente vê quase... O nome é meio violento, mas quase que uma 'prostituição' mesmo da produção do ensino. A gente vê as pessoas, às vezes, trocam os títulos de trabalhos, põe uma 'maquiadinha' diferente, e dizem: mas vai fazer o que, se somos cobrados quanto à quantidade?

A quantidade de produções deve ser expressa em currículos cada vez mais extensos, a fim de que o docente possa ser avaliado como "produtivo", com a finalidade de ser empregável e de contribuir para o reconhecimento da universidade, no ranking das melhores IES produzido pelo governo. Dessa forma, privilegia-se a quantidade em detrimento da qualidade, uma vez que os professores são cobrados a apresentar produção.

Segundo Amaral (2003), a GED, além de incorporar um valor financeiro aos salários, se houver um determinado número de horas-aulas a mais, do docente em sala de aula, foi introduzida a produção intelectual, dada à pressão exercida pelo ANDES-SN. Isso fez com que o volume de produção das instituições aumentasse. Porém, o risco passou a ser a geração de artigos ou eventos científicos que visam à pontuação e ao acréscimo salarial, e não necessariamente o conhecimento.

Nessas ações de implantação de fórmulas quantitativas e de gratificações por produtividade estaria a presença do *Estado forte*, discutido por Dias Sobrinho (2002). Nessa condição, o Estado pode informar à sociedade os critérios que adota na distribuição de recursos entre as instituições, como também que, nas gratificações diferenciadas, encontram-se de alguma forma ingredientes de avaliação do trabalho do professor. Se fosse possível, seriam elaborados *rankings* das instituições e, dentro de cada uma delas, um específico dos seus professores. A montagem de listas classificatórias é muito preciosa para as políticas implementadas após a crise do Estado de Bem-Estar Social, por explicitar o individualismo e a competição, primordiais nas regras que definem uma sociedade capitalista-liberal movida pelo mercado, fortalecido com a crise do Estado keynesiano (AMARAL, 2003, p.194).

Advindo das teorias liberais, o Estado mínimo substitui o Estado de Bem-Estar Social, trazendo, como sabemos, consequências para o trabalho docente. As alterações ocorridas nas condições de trabalho são identificadas por P5DR como resultado das inovações tecnológicas e da implementação das políticas educacionais de cunho neoliberal implementadas a partir da década de 1990.

Teve mudanças sim. Penso que a principal mudança foi provocada pela chegada cada vez mais no nosso dia-a-dia das inovações tecnológicas. Penso que do início dos anos 90 até o início do século XXI a nossa rotina de trabalho foi profundamente alterada pelo uso da tecnologia. O que também tem contribuído

enormemente com o trabalho docente, porque agora com o advento das inovações tecnológicas a gente trabalha aqui, chega em casa, liga o computador de novo... Então quer dizer, isto tem prolongado nossa jornada de trabalho. Mas penso que a causa principal dessa mudança é aquilo que está sendo ocasionado pelas inovações tecnológicas e em segundo lugar pela própria reforma da política educacional que se iniciou nos anos 90, que tem feito com que a gente corra atrás de várias coisas que a gente não precisava correr atrás, como por exemplo, currículo. O professor do ensino superior quando quiser se vincular à pós-graduação pensa mesmo nas universidades públicas e ele tem que correr atrás de um currículo mais extenso, ele tem que mostrar cada vez mais que ele tem um currículo produtivo. E a outra coisa também é a própria política salarial dos professores do ensino superior federal que a partir também, da reforma educacional dos anos 90, a nossa política salarial é colocada em outro patamar, é instituída uma gratificação de estímulo a docência que se você não tiver uma determinada produção você não consegue atingir o patamar mínimo dessa gratificação que incide sobremaneira no nosso salário. [...] Não há esse vínculo nas particulares, mas aí tem uma diferença que é a pós-graduação. Se a particular tem a pós-graduação ela vai ter que cumprir esses critérios do produtivismo, porque senão a pós-graduação deles não se sustenta também.

Também na fala deste professor aparece a questão da produtividade para complementação salarial, para manter-se empregável e para fins de avaliação do MEC.

Segundo Machado (2006, p.5) a exigência pela quantidade estabelecida pelos órgãos oficiais

[...] admite e consente manobras geradoras de números, mas que não significam o resultado de reflexões e avanços de um sujeito que trabalha no campo intelectual, lê, estuda, pesquisa, reflete e vai ampliando, progressivamente, a sua compreensão das questões que o animam enquanto pesquisador.

Em estudo sobre o trabalho docente Mancebo (2004) chama a atenção para a produção de documentos que destacam a faceta tecnológica das mudanças globais e seus efeitos sobre o trabalho docente. Tais transformações têm acarretado mudanças na rotina docente

[...] acelerando a produção acadêmica, multiplicando as possibilidades de trocas e contatos, mas não raramente também trazendo reflexos indesejáveis para os envolvidos, como a superficialidade das comunicações virtuais e dos produtos acadêmicos, muitas vezes '*requentados*' diante das exigências de rápida produção (MANCEBO, 2004, p. 246, grifo nosso).

“Requentados” (MANCEBO, 2004, p.246) ou “maquiados” (P6Dr) os produtos acadêmicos apontam para a perda da relativa autonomia existente no trabalho dos professores. A racionalidade econômica presente nas políticas de educação superior, nos modelos de gestão e no controle do trabalho acadêmico impõe, sobretudo às universidades públicas, o comprometimento com as atividades produtivas e como os parâmetros de mercado, levando o professor e a própria instituição a um processo de estranhamento do trabalho e das finalidades institucionais (MANCEBO, 2004).

O trabalho docente possui características próprias que o distingue de outros tipos de trabalho “[...] como, por exemplo, a autonomia em manter a indissociabilidade entre concepção e execução do seu trabalho (MARTINS, 2005, não paginado)” ou ainda “[...] o controle e o sentido sobre o próprio trabalho” (CONTRERAS, 2002, p.33). Essa autonomia parece estar sendo comprometida à medida que a intensificação do trabalho docente, vinculado às exigências de produtividade, tem desqualificado a profissão, levando à sua precarização. Na fala de P5Dr, a necessidade de produzir “[...] tem levado a uma intensificação de nós não termos mais finais de semana, se a gente não produzir o que temos que produzir”.

A crítica à desvalorização da carreira aparece ainda nas afirmações de P14Msc

O docente, hoje, está com um acúmulo de trabalho muito grande. Então [ocorrem] os níveis de stress, desgaste intelectual, o trabalho desvalorizado do docente desde o ensino fundamental até o superior. A desqualificação para o trabalho está cada vez maior nesta sociedade, porque a questão mesmo da falta de emprego, a falta de permanência nos quadros vai desqualificando a questão do trabalho.

Para P10Dr, vinculado a IES privada

A própria desvalorização da carreira docente. Da proletarização. Eu tenho visto isto na própria modalidade na qual estou inserida. A desvalorização do professor, este acúmulo de trabalho. Já que você tocou na questão do número de alunos, este é um problema sério. Levando para a realidade da educação a distancia a educação já tem muitos problemas. Quando interessa a nova modalidade aí vêm outros problemas que agregam a estes do presencial. Esta coisa de você ter um grande número de alunos e você não priorizar esta interação do aluno, esta construção colaborativa, com muito foco na informação pela informação, e aí também foco nas competências e habilidades de resolver problemas. Então, eu acho que este é um problema grande e aí tem professores muito atarefados. Eles têm que dar conta de muitas atividades até pela ação econômica que é mal remunerada. Então ele tem que estar em diferentes contextos até para ter uma vida mais adequada. Então esta desvalorização, por quê? Porque ele está precisando de serviço. E aí, conseqüentemente, falta espaço, falta formação individual dos professores junto ao grupo da pesquisa. Daí acarreta toda esta situação que a gente está, em termos da educação, que afeta também a questão da cidadania, do respeito e que as pessoas estão trabalhando mais cansadas. Eu estou falando exatamente do contexto em que estou inserida: do professor. E que não deixa de acontecer em outros contextos e aí, é uma relação toda com a sociedade, a questão das políticas, então, ela está muito vinculada com isto. E o viver bem das pessoas é o que a gente está buscando.

Marcada pelo “individualismo competitivo”, como cita Contreras (2002, p. 275), princípio esse tão valorizado por Hayek como fator gerador do progresso, a profissão é vulnerabilizada ao estar sujeita às demandas do mercado, ou às exigências estabelecidas pelas avaliações do Estado, ao desemprego estrutural, incorrendo teoricamente no risco de proletarizar-se, ou seja, no risco de os professores perderem o sentido do seu trabalho. Entretanto, para Contreras (2002, p.45), citando Jiménez Jaén (1988), a docência é um lugar

privilegiado, no qual suas próprias características de trabalho se encontram “[...] a possibilidade à crítica das imposições ideológicas e o acesso a visões alternativas do mundo e da vida”.

Mesmo assim, a intensificação do trabalho tem sido uma constante que não se limita ao ambiente das IES, mas incide sobre o horário de lazer do docente, que invariavelmente acaba trabalhando em casa. Nesse sentido, a informática facilita a execução das tarefas e contraditoriamente contribui para seu aumento, pois o professor, pressionado pelas atribuições, mantém-se ligado ao trabalho por meio dela. Esse ritmo toma-lhe o tempo do convívio familiar ou do simples descanso, tornando-o suscetível ao adoecimento e ao stress. Esse fator é agravado para aqueles que trabalham no ensino a distância, pois para estes, estabelecer espaço e tempo para o atendimento ao aluno é quase impossível, dada à quantidade demandada.

A perda do tempo do ócio ou para a preparação dos afazeres que a intelectualidade exige foi uma das maiores queixas entre os entrevistados, como resultado da intensificação do trabalho. Não obstante, a constatação de que essa situação tem causado o aligeiramento das produções, das aulas ou o adoecimento, tornou-se inevitável.

Reiterando, Gasparini, Barreto e Assunção (2005), em estudo realizado na Secretaria Municipal de Educação no município de Belo Horizonte/MG, entre 2001 e 2003, sobre as relações entre o processo de trabalho docente e o possível adoecimento físico e mental dos professores, afirmam que as condições de trabalho nas escolas podem gerar sobre-esforço dos docentes na realização de suas tarefas, sendo que entre os professores afastados do serviço por motivo de saúde houve prevalência dos transtornos psíquicos entre os diagnósticos que provocaram os afastamentos. E citam diversos estudos (NAUJORKS, 2002; ARAÚJO, SILVANY-NETO, 1998; ZARAGOZA, 1999; CHAN, 2002; SIQUEIRA e FERREIRA, 2003; CODO, 1999) realizados no Brasil ou em outros países, nos quais os resultados são semelhantes.

De acordo com as autoras, Codo (1999) realizou pesquisa com 39 mil trabalhadores em educação no Brasil e verificou que 48% da população estudada apresentavam sintomas de *burnout*³⁶. Segundo elas

³⁶ De acordo com Vieira (2006) a síndrome de burnout ou a síndrome do esgotamento profissional caracteriza-se pela exaustão emocional, despersonalização ou ceticismo e redução da realização pessoal e é uma condição relacionada à organização do trabalho. Os níveis de pressão exercidos pela organização do trabalho (divisão das tarefas, tempos, ritmos, remuneração e estrutura hierárquica) são considerados importantes na definição da síndrome a qual está classificada sob o código Z73.0 na Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

O autor esclarece os elementos que podem estar associados às queixas e ao adoecimento. Lembra que o trabalho do professor não se restringe ao exercício de sua função dentro da sala de aula, exige atualização e preparação constantes para ser realizado de modo satisfatório. Muitas tarefas são realizadas sem a presença dos alunos, fora da sala de aula e, freqüentemente, fora da escola, estendendo a jornada de trabalho. Quando o professor ministra aulas em várias turmas para alunos em níveis de ensino, escolas e turnos diferentes, a preparação das aulas vai requerer avaliações múltiplas e esquemas variados. Serão necessários maiores investimentos de tempo na execução de um volume maior de trabalho e mais dedicação e esforço intelectual (CODO, 1999, apud GASPARINI, BARRETO, ASSUNÇÃO, 2005, p.12).

Embora o estudo citado refira-se a professores do ensino básico, os docentes do ensino superior podem ser afetados pelos mesmos males, uma vez que também estão imersos em condições reais de sobretrabalho.

Semelhante, o estudo elaborado por Silva et al (2006) sobre trabalho docente e saúde em uma instituição de ensino superior na Bahia, contou com a participação de 314 professores, entre 30 e 39 anos, sendo que destes, 52, 9% eram do sexo feminino. A pesquisa conclui que o contexto político neoliberal é marcado por aspectos negativos como a falta de recursos materiais, a omissão estatal, baixos salários e o desconhecimento por parte dos docentes das suas garantias jurídicas. O estudo revelou que os professores apresentaram significativo padrão de desgaste físico e mental em decorrência do ritmo de trabalho acelerado e da excessiva carga de trabalho diária, chegando à exaustão. Os principais problemas detectados referiam-se a dores de garganta, dores no braço, costas e cabeça, além de alergia respiratória, rouquidão e rinite.

Para realização desta pesquisa elegemos como variável o *tempo de serviço*, escolhendo participantes com tempos entre 5, 10, 15 e 20 anos ou mais, a fim de detectar suas percepções sobre a influência das políticas neoliberais nas condições de trabalho do professor. Os resultados demonstram que a gritante intensificação do trabalho é percebida tanto por aqueles que têm tempo de serviço inferior a cinco anos na educação superior, quanto por aqueles que ultrapassam os vinte anos.

Contudo, nem todos citaram este fator, sendo que pressupúnhamos que aqueles com mais tempo de docência pudessem ter uma melhor percepção do fato. No entanto, a variável *tempo de serviço* utilizada para a seleção da amostra não influenciou no resultado da pesquisa, pois independentemente do tempo em exercício da profissão (menos de cinco anos ou mais de vinte anos) catorze dos dezesseis entrevistados citam de alguma forma a influência das políticas neoliberais na precarização do trabalho docente. Somente dois entrevistados, um da categoria administrativa pública e um do segmento privado, com atuação na educação superior por tempo bastante distinto, um atuando há menos de cinco

anos e outro há mais de trinta e cinco, não perceberam ou não citaram a intensificação do trabalho como consequência ou efeito das políticas neoliberais, ou da relação mercadológica a que está submetida a educação superior.

A pesquisa demonstrou que mesmo que em sua maioria os professores tenham noção do contexto sociopolítico no qual estão inseridos e da pressão exercida pelas políticas educacionais, acabam vivendo a ideologia inerente a esse contexto. Dessa forma, os docentes identificam as dificuldades ou as causas das mudanças ocorridas nas condições de trabalho e, apesar disso, acabam atuando, aparentemente, em consonância com elas. Observemos a fala dos entrevistados sobre as causas das mudanças nas condições de trabalho ou as dificuldades existentes para a realização deste: “[É] o projeto neoliberal” (P2Dr). E para P4Dr: “Hoje, o que percebo, é a ideologia da racionalidade tecnológica muito forte, juntamente com a ideologia liberal. É o culto do individualismo” (P4Dr). A percepção a respeito das influências das políticas educacionais em consonância com o mercado influenciando nas condições do trabalho docente se faz presente também na fala de P16Esp: “A cada dia as mudanças ocorrem e com maior velocidade. Não sei se a universidade acompanha estas mudanças. Creio que as causas seriam: a maior concorrência e a busca pela excelência”. Já nas afirmações de P3Dr:

Posso dizer que o ensino no Brasil vem sofrendo desde a época da ditadura e segue com cada vez menos verba, com uma política de linha de montagem. Na pós-graduação você tem que produzir artigos com menos tempo para a reflexão. Isto é política do MEC, da CAPES. Isto eu acho um grande golpe num meio que deve ser de reflexão, de pesquisa, que deve ser seu. A qualidade não importa.

E para completar, P9Dr cita como causa das mudanças nas condições de trabalho: “O processo político do Brasil estimulou a educação como mercadoria”.

Assim, as mudanças constantes para adequar-se ao mercado, a cobrança quantitativa da produtividade, a educação concebida como mercadoria, evidencia na fala dos entrevistados, ainda que nem sempre citada objetivamente, a percepção quanto às políticas de cunho neoliberal, somadas à reestruturação produtiva do trabalho, ao avanço tecnológico e à relação mercadológica estabelecida com a educação, influenciando o trabalho do professor ao causar a intensificação das tarefas e a *desqualificação* do trabalho docente.

De acordo com Contreras (2002), a desqualificação se caracteriza pela perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre seu trabalho. Somada à separação entre a concepção e a execução e a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, os professores, à semelhança dos

demais trabalhadores, estariam submetidos ao fenômeno da racionalização do trabalho, num processo que ficou conhecido como *proletarização*, como vimos ainda há pouco.

Por outro lado, essa relação de mercado exige cada vez mais a *qualificação* docente, no sentido de formação permanente, como expresso nas diversas falas apresentadas. Cabe aos professores a manutenção de currículos extensos com larga produção acadêmica.

Chegamos ao descaminho em que as políticas educacionais adotadas têm levado o trabalho docente. Nesses tempos de tantas mudanças e incertezas, o professor, pressionado pelo avanço tecnológico e pela ideologia neoliberal da individualidade, somada ao mérito e recompensa, busca manter-se em contínua formação, no intuito de cumprir com seus compromissos para com a educação e ainda ser valorizado pelo mercado. Porém, como foi dito no capítulo anterior, isso não é garantia de empregabilidade e, no entanto, sem a qualificação permanente, não haverá chances de ingresso ou permanência nas IES.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2005), o controle exercido pelo Estado sobre o que ocorre no interior da sala de aula, por instrumentos avaliativos externos a ela, faz com que os professores das IES procurem os programas de pós-graduação com mais frequência.

Assim, por contradição, assistimos no cenário nacional a *corrida* pelo aprimoramento docente, resultando, em sua maioria, em busca dos próprios professores, que se vêem na contingência de perda do emprego, se não obtiverem a diplomação hoje exigida ((PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 126).

Concomitantemente, o docente pode se ver imerso na sensação de insegurança gerada pela instabilidade de ser vinculado a uma IES privada, ou pela incerteza de não saber até onde deva titular-se, já que a formação para o professor do nível universitário ocorre, preferencialmente, na pós-graduação *stricto sensu*. Não menos insegurança sofre o docente vinculado à IES pública, pois este também deve estar em constante formação, demonstrando produtividade, expressa, como já afirmamos, em currículos extensos. No caso dos docentes vinculados a programas de pós-graduação, independentemente da categoria administrativa da IES a que estejam vinculados, pesa-lhes as exigências das avaliações instituídas pela CAPES. De acordo com Bittar (2008), tais profissionais são submetidos frequentemente a processos avaliativos, na maioria das vezes pelos próprios pares e encontram-se submersos em condições de trabalho sub-humanas, na tentativa de atender aos critérios estabelecidos pelo Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira. Os esforços despendidos para atender aos índices de produtividade esperados pela Capes e pelas próprias IES criam uma situação de supervalorização do trabalho como meio de obter sucesso. Isso coloca em planos

secundários a família e a vida social do docente, mediante as exigências de dedicação total do mercado para ser admitido ou permanecer nos empregos. De acordo com Leda (2006), o docente assume tarefa de manter-se em constante formação arcando, muitas vezes, com os seus custos.

Vive-se uma hipertrofia do eu numa sociedade meritocrática. Fica claro que essa corrida individual percebe todos os indivíduos em iguais condições para a tomada de decisões, gerando uma enorme carga de culpa quando o indivíduo não tem suas expectativas atendidas. Todo o sistema educacional vem, no entanto, historicamente, cristalizando essas determinações (LEDA, 2006, p.85).

Não obstante à relativa autonomia dos professores, toda essa situação evidencia o risco daquilo que Contreras (2002) explanou como a racionalização do trabalho, no qual o profissional perde o controle sobre sua própria atuação, ficando submetido às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência, o que desqualificaria, excessivamente, a atuação docente.

Essa autonomia é limitada por pelo menos dois motivos: primeiro porque o professor do ensino superior acaba por vender sua força de trabalho ainda que nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES) esse trabalho não implique na valorização direta do capital e, segundo, porque se nota o atrelamento da educação aos interesses do mercado, em função da expansão das Instituições de Educação Superior privadas e pela reorganização da esfera pública da educação de acordo com a lógica do capital (MARTINS, 2005).

Sendo assim, no próximo e último capítulo apresentaremos os dados referentes ao modo de ser professor, evidenciando a concepção dos entrevistados sobre a profissão e a formação docente, analisando concomitantemente as implicações das políticas neoliberais nesse processo.

Capítulo IV

Ethos profissional

O intuito deste capítulo é registrar as respostas às questões que revelam o parecer dos docentes entrevistados sobre o *modo de ser* professor, ou mais especificamente, levantar questões que evidenciem suas concepções sobre a profissão e formação docente.

Como foi abordada no segundo capítulo, a formação do professor universitário ocorre preferencialmente na pós-graduação (MOROSINI, 2001, PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006;) e à exceção daqueles que cursaram licenciaturas, esse profissional não recebe formação específica para lecionar. Sendo assim, a formação pedagógica ocorre na experiência, por erro e acerto. “A quase ausência da formação pedagógica para o professor do ensino superior vem delegar um peso muito grande ao papel da experiência na constituição da prática [...] deste profissional” (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006, p. 211).

A ideia do exercício da docência como profissão tem sido bastante debatida e deve ser conservada sem as limitações dos valores que tradicionalmente se associam ao discurso da profissionalização, mas contrariamente, defendendo valores, qualidades e características profissionais que se deseja alcançar no exercício do trabalho educativo. Portanto, para que haja a profissionalidade defendida por Contreras (2002), é necessário considerar as condições pessoais do professor e as condições estruturais e políticas nas quais a escola e a sociedade convivem, analisando como essas condições influenciam a construção da autonomia profissional docente.

Tal ideia de autonomia ocorre à medida que os professores têm consciência do papel social e político que desempenham, não podendo ser confundida com o individualismo competitivo, mas com a certeza de que a construção da autonomia profissional deverá ocorrer em consonância com a autonomia social. No que se aplica aos trabalhadores

docentes da educação superior, a relativa autonomia que possuem está ameaçada pelas condições de trabalho precarizadas, incorrendo no risco de perda do controle e na desqualificação da sua própria atuação, ao ficar submetido às demandas do mercado (CONTRERAS, 2002).

Dando continuidade à exposição dos dados iniciada no capítulo anterior, apresentaremos o segundo eixo temático, o qual é composto pelas categorias extraídas, sobretudo, das questões: *O que é ser professor para você? Você observa alguma interferência no trabalho docente, causada pela avaliação do ensino superior implantado mediante o SINAES? Quais?* E ainda, da questão citada anteriormente *Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino superior?*

4.1 Segundo eixo temático: o modo de ser professor

De acordo com os dados apresentados no eixo “condições do trabalho docente”, dadas às diversas formas de contratação vigentes nas IES privadas, sendo atualmente majoritárias³⁷ a realização de vínculos como horistas. Os professores não têm condições de realizar projetos de pesquisa ou extensão, por simples falta de tempo e, muitas vezes, atuando apenas em sala de aula. Sendo assim, a prática da grande maioria resume-se em ministrar aulas, entendendo estas como a transmissão simplificada do conhecimento.

Tal contexto dificulta a formação docente e o processo de construção da sua identidade, mesmo porque, é comum que esse profissional se identifique pelo nome da profissão que lhe traz o sustento: advogado, enfermeiro, biólogo, arquiteto, etc, e não como professor, salvo no caso daqueles que vivem dos rendimentos como docente.

Na maioria das instituições de educação superior, embora seus professores possuam experiência significativa, predomina o despreparo sobre o processo de ensino/aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis no instante em que ingressam na sala de aula. Normalmente, os professores ingressam em departamentos que atuam em cursos aprovados, nos quais estão estabelecidas as disciplinas que ministrarão. Recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente. Os resultados obtidos não são objetos de estudo ou análise individual no curso ou no departamento. Não recebem qualquer

³⁷De acordo com Morosini (2001) o as contratações de professores horistas constates no Censo do Ensino Superior de 1998 eram de 59,3% nas não-universidades e de 33,7% nas universidades. Para Pimenta e Anastasiou (2005) substituição do regime de dedicação exclusiva pelo de tempo integral para, pelo menos, um terço do corpo docente, só fica estabelecida para as universidades. Assim, na opinião das autoras esta medida representou perda nas condições para dedicação à pesquisa, situação anteriormente existente de forma mais ampla, ao menos nas instituições públicas e em algumas particulares.

orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece nos processos de pesquisa, estes, sim, objeto de preocupação e controle institucional (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Porém, se antes a profissão de professor demandava o conhecimento objetivo, em muito semelhante às outras profissões, hoje, apenas dominar esse saber não é suficiente, uma vez que o contexto das aprendizagens não é mais o mesmo (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006).

O avanço tecnológico e as rápidas e constantes mudanças no mundo globalizado requerem dos docentes a abertura para aprendizagem, possibilitando enriquecer sua formação, mesmo porque sua atuação é constantemente avaliada pelos alunos, pela IES e por órgãos externos a ela. Como explicam Pimenta e Anastasiou (2005), essas avaliações que não comprometem o Estado com a construção de um processo de profissionalização inicial ou continuada do professor, são compatibilizadas pela SESu/MEC e influenciam diretamente a docência universitária, a saber: os avaliadores do desempenho global do sistema superior de educação; a avaliação do desempenho das instituições em relação às funções universitárias (administração geral, administração acadêmica; avaliação do ensino de graduação) contemplando os resultados do provão, mais os indicadores relacionados, com base na realidade do curso, pela comissão de especialistas, externa e indicada pelo MEC; avaliação da pós-graduação *stricto sensu* por comissões avaliadoras, em conformidade com padrões internacionais e realizada pela Capes/MEC. O sistema avalia a atuação docente por meio de padrões nacionalizados, podendo conceder autorização, credenciamento ou credenciamento das instituições, conforme previsto na LDB.

a) Avaliação x Regulação

Os docentes entrevistados têm diferentes opiniões sobre a influência em sua atuação profissional do sistema avaliativo mantido pelo Estado, especificamente para esta pesquisa, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Para Ristoff (2006, p.198), o SINAES é um sistema na medida em que

1. integra os instrumentos de avaliação;
2. integra os instrumentos de avaliação aos de informação;
3. integra os espaços de avaliação no MEC;
4. integra a auto-avaliação à avaliação externa;
5. articula, sem confundir, avaliação e regulação;
6. propicia coerência entre avaliação e os objetivos e a política para a educação superior.

O SINAES³⁸ foi instituído pela lei 10.861/2004, em substituição a outras experiências avaliativas da educação superior, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) (RISTOFF; GIOLO, 2006), sendo considerado por alguns como instrumento de emancipação (RISTOFF; GIOLO, 2006) e por outros como instrumento regulatório (LEDA, 2006; ROTHEN, 2006) ou, em outras palavras, com a visão neoliberal de que compete ao Estado avaliar as instituições escolares (ROTHEN, 2006).

Quando questionados se observam interferência no trabalho docente, causada pela avaliação da educação superior implantada mediante o SINAES, os entrevistados alegaram ora desconhecimento, ora excesso de cobrança por parte das instituições de ensino, ora reconhecem sua importância, ainda que nem sempre concordam com a forma com a qual as avaliações são realizadas. No entanto, 68,75% dos professores entrevistados na pesquisa afirmaram que o SINAES, de alguma maneira, acaba interferindo no trabalho docente.

Por exemplo, para P16Esp

A interferência é que às vezes a cobrança é muito grande. Esse é o ano que haverá avaliação do curso de direito. Todos os professores dos cursos sabem disso. Mas falta informação, falta tempo. Esse tempo acho que a [IES] tinha que dar mais. Todo professor tinha que estar mais em contato com a instituição, e não só dentro da sala de aula, aumentando o tempo de integração, porque aí melhoraria a avaliação. Tinha que ter mais informação. [...] Eles não sabem o que é o SINAES, o que é avaliação, o que é o perfil do aluno. Eles não sabem elaborar plano de ensino. Eles aprendem com a prática. Se viram, correm atrás, vão se tornando cada vez melhores, porque eles vão aprendendo com o tempo, a vida vai ensinando, porque eles não têm base teórica nenhuma.

P16Esp aborda as cobranças advindas da expectativa gerada pelo processo de avaliação, ao mesmo tempo em que reconhece as dificuldades pedagógicas do professor do ensino superior que não é preparado para lecionar. Segundo esse entrevistado, os professores não sabem o que é o SINAES, mas sentem-se cobrados mediante a possibilidade de avaliação, sendo que não recebem, por parte da instituição de ensino, preparação para tal.

Já P15Msc argumenta

Interfere. Eu tenho me preocupado em apresentar para os alunos nosso roteiro de trabalho, os objetivos, datas de provas, planos de aula. Isto é importante porque você acaba pontuando aspectos essenciais do seu trabalho e o aluno fica sintonizado, ele sabe o que vai acontecer. Tem sim, tem me ajudado, me

³⁸ O art. 58 da lei 10.861/2004, dispõe que “A avaliação das instituições de educação superior dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes será realizada no âmbito do SINAES, nos termos da legislação aplicável.

§1º O SINAES, a fim de cumprir seus objetivos e atender suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação institucional:

- I- A avaliação interna das instituições de educação superior;
- II- A avaliação externa das instituições de educação superior;
- III- A avaliação dos cursos de graduação e
- IV- A avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de curso de graduação”.

disciplinado e eu acho que para o aluno também, porque ele percebe que tem uma organização, nesse sentido, de organizar o trabalho.

Ou seja, P15Msc entende que ser avaliado o impulsiona a organizar-se no trabalho, o que traria ganhos para o processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, na opinião desse docente há aspectos em que o SINAES contribui na melhoria da qualidade do ensino superior sendo, esta, uma das suas finalidades, orientando as instituições quanto a sua eficácia e efetividade institucional (INEP, 2004). É também o que afirma P1Dr

Sim. Tem porque hoje a avaliação se tornou praticamente um desafio para o professor e uma expectativa, porque se supõe que o aluno que é avaliado, ele é avaliado a partir da prática do professor. Eu percebo naquilo que se discute, na prática da gente, no cotidiano, de que a avaliação se tornou muito importante, porque ela força o profissional a se esmerar cada vez mais para responder aquilo que a sociedade quer. Ninguém gosta de ser avaliado. Tem resistência dentro da Universidade porque o instrumento de avaliação vai mostrar as distâncias, a necessidade de qualificação. Ela vai mostrar você, sobretudo os erros, porque a gente trabalha naquela expectativa de estar fazendo o certo e está distante da realidade e com isto, a avaliação, hoje fica na expectativa.

Mesmo a gente que trabalha no ensino superior fica na expectativa do ensino médio, porque a gente prepara os professores que vão trabalhar no ensino médio. A gente quer ver resultado. De repente a gente se pergunta: o que estamos fazendo? O que a Universidade está fazendo?

A avaliação é importante. Eu acredito que a avaliação vai ser mais importante ainda na medida em que as Universidades passarem, sobretudo a nossa Universidade, a implantar uma avaliação rigorosa com critérios para ver aquilo que a gente pode avançar, aquilo que a gente pode estar proporcionando em nível regional, como em nível nacional e até em nível globalizado ao aluno para que ele possa ultrapassar as barreiras, os preconceitos das “impossibilidade” de melhorar o Mato Grosso do Sul e manter um conhecimento maior.

Entendemos que para P1Dr a avaliação é parâmetro para a busca da qualidade almejada pela sociedade em relação ao ensino superior. No entanto, é necessário observar que o papel da avaliação deve ser de formação/emancipação das IES, sem que essa avaliação precise ser tutelada pelo Estado. Isso poderá ser alcançado, como propõe o entrevistado “[...] à medida que a própria universidade implantar uma avaliação com critérios rigorosos” (P1Dr). Mesmo porque o fato de a avaliação institucional ter fins regulatórios pode gerar distorções como a preocupação excessiva com as consequências dos resultados ou ainda, tornar-se uma propaganda da instituição (ROTHEN, 2006). Para Leda (2006), avaliações dessa natureza sustentam-se em comparações e rankings que buscam o controle de qualidade dos serviços educacionais, a fim de orientar o consumidor. Isto é percebido por P7Dr

Claro que há interferência, pois toda avaliação gera comparações e classificações. Existe certa pressão sobre os cursos e instituições com baixo rendimento acadêmico, segundo o SINAES e, também, pressão sobre os gestores com relação a outras dimensões do ensino superior, muitas vezes negligenciados, como é o caso da atualização do acervo da biblioteca.

Pressionadas, as IES, sobretudo as privadas, tendem a buscar formas de obter melhor pontuação perante as avaliações, a fim de poder divulgar os resultados através da mídia, atraindo “clientes”.

Contrariamente, P2Dr afirma “Eu não percebo se tem [influência]. O que se diz é que é para melhorar a qualidade e eu não vejo esta melhora da qualidade por conta do sistema de avaliação”. Afirmação essa compartilhada por P3Dr “Eu acho que é uma avaliação quantitativa e não qualitativa” e reiterada por P14Msc “Eu acredito que em alguns momentos os cursos da instituição ficam amarrados no que o MEC determina. E em alguns momentos nós percebemos que a instituição também tem como propor alternativas e trabalhar estes parâmetros que o MEC impõe”.

Assim, a qualidade pretendida pelo sistema de avaliação não deveria, necessariamente, ser atribuição do Estado e sim da própria universidade, considerando a legitimidade da sua existência. Como explica Chauí (2003, p.5)

A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da idéia de autonomia do saber em face da religião e do Estado, portanto, na idéia de um conhecimento guiado por sua própria lógica, por necessidades iminentes a ele, tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão.

Porém, P12Dr reflete:

[...] há uma crítica muito grande do SINAES em relação a todo processo de gerenciamento da autonomia das Universidades. Eu acho que eles acabam vindo contribuir quer queiram, quer não. Existem estruturas externas, parâmetros de avaliação externos, que fazem com que você repense algumas práticas dentro do próprio curso. Para mim, não é um processo desfavorecedor, pelo contrário, até em função das exigências do SINAES tem aquelas avaliações institucionais. Eu acho que nós temos muitos dados em mãos e infelizmente não estamos sabendo trabalhar com estes dados.

Por meio das avaliações o SINAES obtém dados que são disponibilizados para “[...] orientar melhor as instituições em suas políticas acadêmicas, a sociedade em suas escolhas e o governo em sua definição de políticas públicas para o setor” (RISTOFF; GIOLO, 2006, p.201). Entretanto, P12Dr observa que nem sempre as instituições sabem como trabalhar os dados e responder às demandas apresentadas. Surge então a indagação: qual a validade de dados que a própria universidade não sabe como trabalhar? Seriam necessárias pesquisas para responder a essas questões?

Quanto à questão da autonomia Ristoff e Giollo (2006) afirmam que a criação do SINAES não corrompe o princípio de autonomia dos entes federados, pois

[...] a própria legislação determina que o sistema de avaliação será desenvolvido em regime de colaboração entre o sistema federal, os sistemas estaduais e o sistema do Distrito Federal. Além disso, avaliar não é regular. A avaliação fornece o referencial básico para a regulação, mas não se confunde com ela. No âmbito do

Ministério da Educação está se firmando um princípio basilar, enunciado da seguinte forma: “Quem regula não deve avaliar; quem avalia não deve regular.” Trata-se de um princípio essencialmente democrático que visa a garantir o máximo de lisura e transparência nos processos conduzidos pelos entes públicos. Nesse sentido, cabe ao Inep avaliar e cabe ao MEC regular as matérias atinentes ao sistema federal de educação; quanto aos sistemas estaduais e ao sistema do Distrito Federal, eles operariam, em sua esfera de abrangência, da mesma forma que o MEC age em relação ao sistema federal, ou seja, regulando. O Inep prestaria o mesmo serviço, isto é, avaliação para um e para outros (RISTOFF; GIOLLO, 2006, p.203-204).

Nesse sentido, a proposta do SINAES não seria apenas regulatória, mas avaliativa, buscando fornecer dados para formação/emancipação das IES. Entendendo que a questão da autonomia das universidades é polêmica, não desconsideramos que a expansão do ensino superior, legitimado pela LDB como livre à iniciativa privada e às diversas organizações acadêmicas e categorias administrativas do ensino superior, impõe a necessidade de mecanismos regulação. “[...] a expansão não pode se dar em detrimento da qualidade. Foi para garantir a expansão com qualidade que se estabeleceu a necessidade da avaliação sistemática”. (RISTOFF; GIOLO, 2006, p. 196). Contudo, talvez pela implantação ainda recente, há poucas pesquisas sobre os resultados do SINAES, além de que como sistema, este é desconhecido pelos alunos, imprensa (RISTOFF; GIOLO, 2006) e professores.

Talvez, por isso, as entrevistas apresentassem opiniões tão divergentes quanto a sua validade, ainda que este não fosse o objetivo desta pesquisa. A nós interessa a percepção dos docentes se o SINAES influi de alguma forma em seu trabalho, ao que a maioria respondeu afirmativamente.

Sobre isso, P5Dr explanou:

Um dos eixos da reforma dos anos 90 que está aí, que está materializada é exatamente a avaliação. E os processos de avaliação em larga escala incidiram tanto na educação básica como na educação superior brasileira. E avaliação, desde então, tem sido um instrumento importante no ranqueamento da política educacional brasileira principalmente para se prestar contas às agências internacionais de financiamento. Penso que isto interfere no trabalho docente à medida que esse trabalho está sujeito também a ser vinculado a esses processos de avaliação. À medida que a avaliação em larga escala avalia a aprendizagem do aluno e em alguma medida ele poderá estar avaliando também o trabalho docente. Mas isso eu não sei se nas Universidades públicas, isso interfere proporcionalmente no trabalho docente. Eu não me sinto acuada, nem responsabilizada pelo modelo de avaliação imposto. Eu não sei como é isso na Universidade privada, mas na pública, no nosso trabalho ela não interfere diretamente. Eu acho que é mais um instrumento que interfere, que contribui para intensificação do trabalho docente, mas junto com todas as outras medidas da política educacional superior, não necessariamente só ela. Nós das públicas não estamos muito preocupados com os instrumentos de avaliação.

Embora P5Dr afirme que os professores das IES públicas não estejam muito preocupados com os instrumentos de avaliação, esse parecer não é unânime, mesmo porque,

houve o reconhecimento da interferência do SINAES no trabalho docente, ora valorizando-o como instrumento de emancipação (P1Dr), ora apontado seu caráter regulatório (P7Dr).

Sendo assim, as avaliações que compõem o SINAES podem intensificar o trabalho docente, mesmo que indiretamente, pois os professores se sentem cobrados quanto aos resultados. A pesquisa evidencia, no entanto, que este afeta também os docentes da IES pública como é o caso de P1Dr que demonstrou preocupação com os resultados, como o retorno do seu trabalho, validando o sistema de avaliação. Mas é entre os professores da IES privada que a constatação de interferência no trabalho docente por parte desse sistema foi majoritária: 87,5% (sete entre oito entrevistados). Talvez porque para a IES privada seja praticamente impossível ser indiferente aos indicadores de mercado. Nesse sentido, a pressão sobre seu corpo docente parece ser ainda maior, pois pesa-lhes a responsabilidade dos problemas institucionais, procurando, por meio da apresentação de boa performance no ranqueamento, demonstrar a qualidade necessária para manter e/ou atrair, teoricamente, a quantidade de alunos que a instituição de ensino se dispõe a atender.

Rothen (2006) critica a simples apresentação dos dados globais e propõe a divulgação de análises, apontando os pontos fortes e fracos das IES, para que os processos de avaliação possam contribuir significativamente com as instituições de ensino superior. Dessa forma, o Estado assumiria seu papel em relação à educação que vai além da avaliação e que requer a elaboração de políticas públicas pelos governos e gestores, com função formativa, no intuito de emancipar as IES da tutela estatal.

b) Profissão x Vocação

Oliveira (2003), em artigo sobre *As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente*, expõe que no início dos anos 1980 houve forte debate sobre a natureza do trabalho docente. A discussão centrava-se na polarização entre a docência ser um trabalho profissional, merecedor de estatuto próprio, ou uma vocação revestida de certo voluntarismo. A abertura política do final daquela década serviu como terreno fértil para o debate, tendo por base a intensa luta pelo reconhecimento do direito de organização sindical desses profissionais no novo sindicalismo brasileiro.

Porém, considerando que os profissionais da educação estiveram na vanguarda das lutas contra as reformas neoliberais, conforme aponta o Observatório Social da América Latina, os governos, em acordo com os organismos internacionais, empreenderam medidas buscando enfraquecer material e simbolicamente os professores, produzindo-se um discurso

monocórdio entre vários países latino-americanos, em sintonia com a descentralização, induzindo a flexibilização do trabalho docente (BARRETO; LEHER, 2003).

Materialmente, os docentes foram forçados a aceitar gratificações de desempenho que, pretensamente os ‘mais capazes’ e ‘produtivos’. Com isso, os salários permaneceram sem reajustes ou com correções muito inferiores à inflação, e somente a fração variável teve alguma recomposição. Assim, por meio de estratégias de avaliação, o controle da disciplina do trabalho pelos governos tornou-se muito mais intenso, e as lutas dos sindicatos tornaram-se mais complexas. Do ponto de vista simbólico, os professores foram reiteradas vezes acusados de corporativismo, em um processo desqualificador que resultou na construção de uma imagem extremamente negativa para a categoria (BARRETO; LEHER, 2003, p.41)

No que tange à educação superior, a influência das novas configurações do trabalho na sociedade, das tecnologias avançadas e do Estado mínimo demandou o aumento de IES e, conseqüentemente, o número de docentes para exercício profissional. Para Pimenta e Anastasiou (2005) houve um afluxo de profissionais liberais, outrora empregados, ao exercício da docência no ensino superior, em função da franca expansão ocorrida nos últimos anos. “Esta expansão se aplica pelas características dessa mesma sociedade que faz aos trabalhadores em geral a exigência de permanente requalificação como condição de trabalho” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.205). Esses trabalhadores docentes, porém, nem sempre escolheram ser professores e o fazem sem ter recebido preparo específico para isso (MOROSINI, 2001, MANCEBO, 2004, PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2006).

No intuito de conhecer o significado da docência para os entrevistados, questionamos: “O que significa ser professor para você”.

Para P2Dr

É algo gratificante e desgastante. É gratificante no sentido de que você cresce muito, te faz refletir, te faz respeitar, conviver com aluno, te faz renascer. É muito interessante esta relação com o aluno, é revigorante. Por outro lado é desgastante, porque é algo que não dá para você separar, você deixar lá fora. É fim de semana, é feriado, é noite e dia, você está sempre ligada, recebendo alguma coisa na internet, pesquisando. Você trabalha muito. É muito desgastante. Se por um lado é revigorante, por outro lado é adoecedor.

A contradição vivida por P2Dr é comum à maioria dos professores entrevistados. Se por um lado a docência é citada como atividade educativa, relacional (P6Dr), relevante (P7Dr), colaborativa (P10Dr, P11Dr), que exige responsabilidade e compromisso (P4Dr, P13Msc, P14Msc), contribuindo para o crescimento e formação do aluno (P16Esp), e do próprio docente (P10Dr, P11Dr), num verdadeiro compromisso para com a cidadania (P8Msc), por outro lado, é também uma profissão (P1Dr, P3Dr, P5Dr, P7Dr, P9Dr, P12Dr), laboriosa (P12Dr, P15Msc), difícil (P3Dr, P13Msc), marcada pela intensificação do trabalho

(P1Dr, P2Dr, P3Dr, P5Dr, P6Dr, P8Msc, P9Dr, P10Dr, P11Dr, P12Dr, P13Msc, P14Msc, P15Msc, P16Esp), a níveis adocedores (P2Dr, P9DR).

De todos os entrevistados, apenas um considera a docência como vocação. Para ele, “é algo que não dá para fazer só pelo capital”, pois ser professor requer o repasse de conhecimentos, bem como de valores e convicções, doando-se como ser humano. “Não tem dinheiro que justifique tanto esforço, empenho, às vezes aborrecimentos, alegrias também” (P15Msc). É a visão da docência como apostolado: professor-missionário, profissão-vocação (ENGUIITA, 2004) que deixou de ser majoritária no Brasil, nas décadas de 1960, 1970 (RODRÍGUEZ, 2006). A referência à vocação se faz, porém, dentro de um contexto de intensificação do trabalho, pois o entrevistado afirma que “têm existido muitas transformações [na carreira docente], mas nada que signifique menos trabalho e sim, mais exigência de qualidade de trabalho” (P15Msc).

Assim, há prevalência da concepção da docência como profissão e mesmo sob o entendimento da profissão-vocação, o cotidiano é marcado pela tensão entre os contrários: prazer ou satisfação *versus* desprazer ou insatisfação. Essa contradição ocorre entre o prazer que o profissional sente em exercer seu papel e o fato deste ocorrer nas relações de reprodução social, marcado pela exigência *sine qua non* de formação continuada e produtividade, as quais são impossíveis de serem realizadas apenas no horário de trabalho. Isso demanda, como já dissemos, o tempo destinado a satisfazer outras necessidades humanas do docente, prolongando a jornada de trabalho e gerando insatisfação, dado ao caráter contínuo que esta situação vem adquirindo.

c) Formação x informação.

Ao longo das entrevistas, a categoria formação foi uma constante nas respostas dos entrevistados, porém abordada sob dois aspectos: ora referindo-se à formação do próprio professor, ora referindo-se à dificuldade encontrada pelo docente em contribuir para formação de profissionais sob o contexto atual.

No tocante à formação docente, embora já tenhamos discutido alguns aspectos, alguns entrevistados abordaram a necessidade de mantê-la em processo contínuo, permanente, como também houve quem apontasse as limitações de tempo e incentivo oferecido pelas instituições para a participação em congressos, seminários e outros.

Embora nem todos tenham citado, o fato de a educação superior estar sob constante avaliação, tem exigido dos professores altos índices de produtividade. Por outro

lado, ainda que este processo se deva à regulação do Estado, os professores não deixam de reconhecer o crescimento da pesquisa, da pós-graduação e sua contribuição para o trabalho e formação docente.

Para P6Dr “[...] a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi fundamental para que a pesquisa deixasse de ser realizada de forma individualizada, como ocorria outrora nas universidades [...]”, desencadeando o processo de trabalhar realmente, a relação do ensino com a pesquisa.

Esse processo também é citado por P1Dr como de grande importância qualitativa porque, de certo modo, aprimorou as condições de trabalho. Para esse professor “[...] a necessidade de socialização do conhecimento tem motivado a realização de fóruns de discussão presenciais ou via internet, intercâmbios entre grupos de pesquisa e universidades”. A abertura de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu* possibilita a um número maior de pessoas realizar seus estudos. Dessa forma, esse nível de ensino, antes altamente elitista, deixou de ser encarado como “mito”, pois atualmente há um grande número de mestres e doutores.

Quando eu cheguei a Campo Grande, na universidade, nós éramos um grupo muito pequeno de mestres e doutores.[...] Eles [os mestres e doutores] se colocavam como deuses, como pessoas que eram o supra-sumo. Até o diálogo com os alunos era dificultado, porque eles se colocavam muito distantes. Penso que as pessoas que têm estudo tem que se aproximar mais ainda daqueles que não têm estudo, para poder fazer a socialização do conhecimento, para que ele [o aluno] tenha oportunidade de se aproximar daquilo que eu tive a oportunidade de ter (P1Dr).

Essa socialização do saber se fez em função do fortalecimento da pós-graduação, a qual, segundo P5Dr, permitiu o avanço da pesquisa, outrora incipiente na universidade, pois o trabalho era centrado muito mais nas aulas e em projetos de extensão. Assim, sem desconsiderar o valor da pesquisa para construção do conhecimento e para a formação e o trabalho docente, os professores salientam que a forma como esse processo ocorre é que precisa ser revista.

Na pós-graduação o que eu vejo, a avaliação da CAPES, por exemplo, a gente está constantemente sendo cobrado em relação a produção para se manter uma nota. A gente é avaliada, tem todos os requisitos, tem sempre uma avaliação. E eu, por um lado acho positivo até. Talvez para nossa própria cultura brasileira eu acho que a gente tem que ser cobrado de alguma maneira, e até para ter parâmetros em algumas relações. Agora *o como* isto é feito é que acho que pode ser discutido (P10Dr, grifo nosso).

A pesquisa, requisito indispensável para a formação e o trabalho docente, aparece vinculada à intensificação do trabalho. Por sua vez, a intensificação do trabalho docente está “dentro da lógica reprodutivista que vem sendo colocada pelas agências de financiamento

dos próprios programas de pós-graduação” (P5Dr). Em outras palavras, os professores se veem em meio à cultura da performatividade (SANTOS, 2004), que já citamos, atendendo critérios de eficiência e eficácia, devendo demonstrar excelência por meio de currículos extensos em títulos e produção acadêmica. Este é um critério obrigatório para vincularem-se às IES públicas e também, para manter o ganho salarial em função da Gratificação de Estímulo à Docência (GED), como vimos.

Para aqueles vinculados as IES privadas, pelo menos em programas de pós-graduação, há exigências quanto ao produtivismo, a fim de atender aos critérios da CAPES. Assim sendo, de uma forma ou de outra, o professor se vê obrigado a manter um ritmo de produção, que necessariamente não é o seu, correndo o risco de perder a relativa autonomia que caracteriza o trabalho docente (CONTRERAS, 2002).

Barreto e Leher (2003, p.52) explicam que, embasado no discurso dos organismos internacionais que promovem o centramento das tecnologias da informação e da comunicação, o MEC tem operado “[...] o deslocamento sintático que, articulado aos semânticos (de trabalho docente para atividade docente e para tarefas docentes) remete à negação dos professores como sujeitos”.

Soma-se a isso o fato de a educação formal ser considerada o único caminho para que os trabalhadores em geral mantenham-se empregados, da mesma maneira que “[...] a formação passou a ser uma estratégia defensiva para os professores, que, por não conseguirem responder de forma satisfatória aos desafios da sua prática cotidiana, podem estar atribuindo à sua pouca capacitação a razão do seu insucesso” (OLIVEIRA, 2003, p.32).

Além disso, alguns entrevistados apontaram como uma dificuldade para realização do trabalho, o fato de não terem formação específica para lecionar (P13Msc, P14Msc, P16Esp). “Como a gente não estuda didática, a gente entra meio ‘capenga’ e aí você vai aprendendo com o tempo. Infelizmente os alunos do início sofreram, perdendo também. É um aprendizado [para o professor]” (P13Msc). Este processo é reconhecido como ensaio e erro e tende a ter menor duração que outrora, frente à necessidade que as IES têm de atender aos parâmetros de qualidade institucional estabelecidos pelo Estado mínimo, induzindo as instituições de ensino a implementar políticas de capacitação dos docentes. Esta ocorrerá prioritariamente na pós-graduação (MOROSINI, 2001).

Apenas para ilustrar as mudanças ocorridas na formação docente nas últimas décadas, em função dos critérios de eficiência e eficácia que embasam a cultura da performatividade (SANTOS, 2004), vale destacar a afirmação de P3Dr: “Há 25 anos atrás os professores entravam com graduação, depois precisavam se qualificar. Muitos se

aposentavam sem qualificar. Hoje a exigência [para ingresso na IES] já é no mínimo com mestrado e na maioria das vezes com doutorado”. É claro que isso não pode ser considerado negativo, dada à riqueza de conhecimento que a formação dos professores na pós-graduação *stricto sensu* pode trazer para prática educativa. No entanto, permanece a necessidade de reflexão sobre a forma como isso vem sendo conduzido pelos órgãos competentes.

O segundo aspecto referente à formação, abordado pelos entrevistados, diz respeito ao trabalho dos professores no preparo de novos profissionais para atender ao mercado de trabalho sem deixar de contribuir para a construção de uma sociedade democrática. Estes destacam a tendência mercadológica na qual a educação está envolta e demonstram preocupação quanto às características que o ensino vem assumindo.

Esta abertura de muitas Universidades, a competição de mercado, tudo isto leva a uma mercantilização do ensino. A gente fica preocupada com a qualidade deste ensino. Você vai apresentar números, mas não vai apresentar profissionais competentes daqui a pouco. Infelizmente nós vamos ter um quadro grande de profissionais. Todo mundo é profissional. Mas você é contra a Universidade para todos? Não, eu sou a favor de um ensino de qualidade que forme realmente profissionais competentes em todas as áreas. Seja no nível superior, seja no ensino médio. Acho que a gente precisa de profissionais qualificados em todos os segmentos, em todas as áreas, profissionais comprometidos com as questões que assumem, que sejam realmente qualificados, independente de onde se situam. Se é nível superior ou não é, o que a gente precisa é trabalhar nas diferenças sociais. As pessoas, às vezes, fazem o ensino superior por uma questão salarial, esperando uma sobrevivência melhor. Mas eu penso que o principal é a questão da qualidade em todos os sentidos e a menor diferença salarial entre todas as áreas, todos os segmentos, desde o ensino médio, fundamental, etc. Cada um é importante na sociedade, dentro do seu contexto (P11DR).

A mercantilização do ensino apoia-se na difusão da ideologia capitalista de que o grande problema atual do mundo globalizado é a falta de qualificação dos trabalhadores, a qual só pode ser resolvida com a escolarização permanente, ou seja, só não conseguem emprego aqueles que não se qualificaram para o mercado de trabalho. Em consequência há um grande movimento de ingresso dos trabalhadores nos sistemas de ensino (BERTOLDO, 2008).

Ocorre, porém, que nunca vivemos tempos tão perversos como os de hoje, pois o que presenciamos cotidianamente é que, a rigor, quanto mais os indivíduos buscam se qualificar, mais difícil vai se tornando a sua inserção no mercado de trabalho. Torna-se cada vez mais freqüente o aumento, gradativo, do nível de escolarização de uma parcela significativa da força de trabalho, que tende a aumentar com a criação dos cursos de educação a distância, como também é visível a redução das oportunidades e precarização das condições de emprego, fenômenos requeridos pelo sistema no atual momento de acumulação do lucro. A concorrência, que só tende a acirrar-se, agora vem se dando entre indivíduos qualificados e não entre qualificados x não qualificados. Trata-se, na verdade, da existência de um exército de reserva qualificado (BERTOLDO, 2008, p.01).

O que se observa é que a qualificação profissional por si só não garante o emprego para os trabalhadores. No entanto, sob o discurso neoliberal retoma-se o individualismo pelo qual o indivíduo é o único responsável por seu êxito ou fracasso, garantindo a empregabilidade. Assim, se o indivíduo não conseguir manter-se no emprego não será pela falta de oportunidades que caracteriza o sistema econômico vigente, mas porque ele não possui os requisitos necessários, cabendo-lhe buscar suprir essa deficiência (NORONHA, 2006).

Neste sentido observa-se o deslocamento *do ensinar para o aprender e do formar para o treinar*, caracterizando um novo tecnicismo, com um tipo de ensino centrado no estudante e nas redes de educação a distância, por onde ele pode navegar e acessar a qualquer momento o estoque de informações disponíveis de modo “democrático”! E, com isso, compor a “cesta básica” de informações e de conhecimentos (NORONHA, 2006, P.49).

Esse novo tipo de ensino, somado à quantidade de vagas que se abrem no ensino superior, a infraestrutura para receber os novos alunos e as condições de trabalho que por ora se realizam nas IES, preocupam os docentes quanto os resultados da formação. Como é o caso, por exemplo, do ensino a distância, sendo esta uma das dificuldades apontadas por P10 Dr.

[...] a questão do número de alunos, é um problema sério. Levando para a realidade da educação a distância a educação já tem muitos problemas. Quando interessa a nova modalidade aí vêm outros problemas que agregam a estes do presencial. Esta coisa de você ter um grande número de alunos e você não priorizar esta interação do aluno, esta construção colaborativa, com muito foco na informação pela informação, e aí também foco nas competências e habilidade de resolver problemas, então eu acho que é um problema grande.

A informação pela informação destoa da formação como capacidade de criticidade na formulação do conhecimento, remetendo-nos ao que Noronha (2006) define como treinamento. Mancebo (2004, p.859) citando Gentili (2001) afirma que isso seria a “reconversão intelectual do campo acadêmico”, ou seja,

[...] o bloqueio das condições de produção de um pensamento autônomo e crítico sobre a realidade social e, especificamente, sobre a realidade educacional, que tem deslocado a produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata (GENTILI, 2001 apud MANCEBO, 2004, p.859).

Tal pragmatismo atenderia o mercado, mas descaracterizaria o saber universitário, já que cabe à universidade a produção do “conhecimento socialmente relevante” (MANCEBO, 2004, p. 862).

Para Chauí, (2003) dentro da visão organizacional da universidade, a docência vem sendo entendida como transmissão rápida de conhecimentos, na qual o professor é

contratado por ser um pesquisador promissor ou por aceitar ser explorado em contratos temporários e precários.

A docência é pensada como habilitação rápida para graduados, que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; ou como correia de transmissão entre pesquisadores e treino para novos pesquisadores. Transmissão e adestramento. Desapareceu, portanto, a marca essencial da docência: a formação (CHAUÍ, 2003, p.7).

Dessa forma, a visão utilitarista da educação predominante nas políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990 no Brasil, preocupada com a eficiência do sistema de educação no sentido de minimizar custos e com sua eficácia em termos de atender ao mercado de trabalho, descaracteriza a educação como processo de formação para o exercício pleno da cidadania e para a consolidação da democracia (SANTOS, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar as mudanças ocorridas no trabalho e na formação docente, em função das políticas implantadas pelo Estado, em duas Instituições de Educação Superior (IES) do estado de Mato Grosso do Sul.

Para isso, fundamentou-se no estudo sobre o Estado e sua relação com a educação e o trabalho, de acordo com os clássicos, referendando-se nas análises contratualistas de Hobbes, Locke e Rousseau. Para os liberais, o estabelecimento do Estado é necessário para a defesa da liberdade, igualdade e propriedade, as quais devem garantir os direitos fundamentais à vida. Os neoliberais, por sua vez, minimizam as funções do Estado e atribuem ao mercado o poder de mover a sociedade, promovendo o desenvolvimento.

Na ideologia liberal o trabalho e a educação aparecem imbricados, pois o trabalho alicerça o direito de posse e a educação sempre foi vista como um agente de ascensão social, embasada na ideia de que esta possibilita o ingresso no mercado de trabalho, sendo condição para a realização da igualdade entre os indivíduos. Ao Estado caberia proporcionar as condições para a formação do cidadão.

Contudo, o neoliberalismo confere outra dimensão à relação entre trabalho e educação, associando-a à teoria do capital humano e ao mercado. Se para os liberais a educação é um direito do cidadão, para os neoliberais esta responsabilidade do Estado pode ser transferida ou dividida com o setor privado, estimulando a competição, logo, o desenvolvimento. Nessa nova relação cabe ao Estado avaliar as instituições que se propõem a praticar a educação.

A partir da década de 1970 o neoliberalismo ganha força diante das grandes potências e alastra-se pelas várias nações do mundo. No Brasil, sua influência sobre a educação ocorrerá, sobretudo, com o governo de FHC. Com as suas gestões a carreira docente foi sendo alterada sob a influência das políticas de cunho neoliberal implementadas em consonância com os organismos multilaterais. Somados à reestruturação produtiva e à

incorporação de novas tecnologias, as IES passaram a exigir dos trabalhadores da educação o desempenho de novas funções, acarretando o acúmulo de tarefas. Por isso, é quase unânime na fala dos professores, independentemente da categoria administrativa da IES que estejam vinculados, a intensificação da atividade docente.

Os dados demonstram que à semelhança da classe trabalhadora, os professores do ensino superior também têm seu ritmo de trabalho acentuado e sofrem com a exploração em face da adoção de contratos mais flexíveis, com regimes de tempo parcial, temporário ou terceirizado, reduzindo antigos direitos trabalhistas. Embora dados nacionais exponham que professores vinculados ao ensino superior privado recebam menor remuneração em função da flexibilização nas contratações, foi entre estes entrevistados que se registrou o melhor índice de satisfação salarial. No entanto, os docentes das IES privadas demonstram insegurança quanto à estabilidade no emprego, sentem necessidade de formação contínua e devem comprovar produtividade acadêmica no intuito de, supostamente, procurar garantir a empregabilidade.

Sob a constante exigência de produtividade, a autonomia dos professores está comprometida à medida que a intensificação do trabalho docente tem desqualificado a profissão. Esta é vulnerabilizada ao estar sujeita às demandas do mercado ou às exigências estabelecidas pelas avaliações do Estado, ao desemprego estrutural, incorrendo, teoricamente, no risco de proletarizar-se, ou seja, no risco de os professores perderem o sentido do seu trabalho. Estes, por sua vez, têm sofrido com a intensificação do trabalho, num processo de desqualificação da prática docente, o que dificulta a construção de uma educação de qualidade para todos. Para Maués (2008), em decorrência da crise estrutural vivida pelo capitalismo, estamos passando por profundas mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho. Tais mudanças vêm se processando na base material de produção, interferindo nos processos de trabalho e causando fortes mudanças na questão do emprego na sociedade. Dessa forma, a reestruturação produtiva e as políticas neoliberais têm reformulado a organização do trabalho, desencadeando um processo de imposição constante aos trabalhadores, de condições de superexploração do trabalho. Isso ocasiona uma crescente instabilidade nas relações de trabalho, agravada pela flexibilização das formas de contratação e dos direitos trabalhistas. Tais fatores influenciam o trabalho docente, causando o estranhamento do seu trabalho, pois os professores acabam não se identificando com aquilo que realizam.

Mesmo porque, as condições de trabalho apontadas pelos docentes não favorecem o preparo adequado das aulas, nem tampouco a realização de projetos de

pesquisas ou de extensão que ampliem o conhecimento como se espera da educação universitária. Para fazê-lo, é necessário que os docentes desdobrem os horários extra-sala, comprometendo o horário que teriam para descanso e lazer.

Essa situação desgastante, somada à insegurança a que estão expostos tais profissionais, influi na capacidade de organização da categoria, pois estes passam a agir em relações que priorizam o individualismo em contraposição à noção de sujeitos históricos. Dessa forma, há o risco do conformismo ou alienação frente as decisões do mercado, o que fortalece a necessidade do debate sobre formas de enfrentamento dessa realidade.

As entrevistas demonstraram que os docentes têm percepção quanto a influência das políticas de cunho neoliberal no trabalho docente, contemplando um dos objetivos desse estudo. No entanto as condições de trabalho a que estão expostos contribuem para o individualismo, no sentido de cada profissional buscar garantir-se em seus postos de trabalho. Tais políticas, somadas à reestruturação produtiva, ao avanço tecnológico e à relação mercadológica da educação, levam à *desqualificação* do trabalho docente, ao intensificá-lo demasiadamente, ao passo que exigem a *qualificação* do professor no sentido de formação permanente, como expresso nas diversas entrevistas analisadas.

Embora não haja unanimidade sobre a importância dos SINAES para a educação superior, os dados apontam para o fato de que este contribui para a intensificação do trabalho docente à medida que os professores se sentem pressionados pelos resultados da avaliação. No entanto, foi salientado que nem sempre as universidades sabem como trabalhar com os dados levantados por esse Sistema de Avaliação, fazendo surgir uma indagação, cuja resposta não pertence ao presente estudo: qual a validade de dados que a própria universidade não sabe como trabalhar? No entanto, essa é uma questão que talvez possa ser objeto de outro estudo.

Em suma, a racionalidade econômica presente nas políticas de educação superior, nos modelos de gestão e no controle do trabalho acadêmico impõe, sobretudo às universidades públicas, o comprometimento com as atividades produtivas e com os parâmetros de mercado, levando o professor e a própria instituição a um processo de estranhamento do trabalho e das finalidades institucionais. Os dados apontam para o risco da perda da autonomia, do comprometimento do tempo para exercer intelectualidade e para o lazer, da constante intensificação do trabalho elevada ao ritmo empresarial e da existência de uma nova cultura que valoriza o individualismo e a competência expressa em produções aligeiradas.

Esse novo contexto demonstra a força da ideologia neoliberal. O individualismo possessivo, o discurso da competência a afirmar que cada um é o único responsável pelo seu próprio sucesso e, sobretudo, as limitações do Estado em favor do mercado estão na pauta do dia. Ao que parece, é o mercado e, especificamente, as grandes corporações, que assumem as proporções outrora defendidas por Hobbes para o Estado, ao ilustrá-lo como o Leviatã, pois maior que o poder da espada é o poder da ideologia a nortear as ações humanas.

Embora o estudo não esgote o tema abordado, já que as questões são complexas e abrangentes, espera-se que este contribua para a reflexão sobre as mudanças ocorridas no trabalho e na formação do docente da educação superior e motive novas pesquisas. Isso porque, acreditamos, dentro de um lento processo de articulação das lutas sociais em tempos tão complexos e incertos, cabe aos professores a busca de saídas para essa construção que é histórica e não natural e que, por isso, demandam reflexões e ações eminentemente políticas.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J., GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**; pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da Educação superior**: estado x mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 2003.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ANDES-SN. ANDES-SN propõe nova tabela salarial para os docentes ao governo federal (2007). Disponível em <http://www.andes.org.br/Informandes19_salarios.htm> Acesso em 12.12.2008

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2005.

_____ (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. 3. ed. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2009.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2006**. Disponível em <<http://bancomundial.org.br/>> acesso em 21.07.2007.

BARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

BARROCO, Maria Lucia Silva. **Ética e Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARROS, Antonilda Vasconcelos de; SOUZA, Michele Borges de. A avaliação institucional e o trabalho docente: a relação existente. VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, julho de 2008. Disponível em >http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/ < Acesso em 23 de agosto de 2009.

BAZZO, Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar (orgs.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p.25-47.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BERTOLDO, Maria Edna de Lima. **O exército de reserva qualificado na era do desemprego**. Maceió: Folha Universitária, p. 1-2, 06 jun. 2008.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTAR, Mariluce; RODRÍGUEZ Victória, Margarita; ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de. Educação Superior em Mato Grosso do Sul: 1991-2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (orgs.). **Educação Superior Brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p.23-74.

BITTAR, Mariluce. Exigências da política de avaliação na pós-graduação e a docência universitária. In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro Editora, UCDB, 2008, p. 233-244.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.

_____. **Thomas Hobbes**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

BÓRON, Atílio. **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

BRAZIL, Carlos. **Reforma da Previdência afeta universidades federais**. 2003. Disponível em < <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=2611>> Acesso em 29.01.2009.

BRZEZINSKI, Iria. A pós-graduação em educação brasileira e a produção do conhecimento profissional: emergência de um novo paradigma para a formação de professores? In: TAVARES, José; BRZEZINSKI, Iria (org.). **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação: 2005-2010**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/>> Acesso em 10 de julho de 2008.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. 6.ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006). In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.125-140.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política econômica, finanças públicas e as políticas para educação superior: de FHC (1995 a 2002) a LULA (2003-2006). In: RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto (orgs.). **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Líber Livro Editora, UCDB, 2008, p.191-213.

CASTRO, Cláudio de Moura. Precisamos de uma crise. In: **Revista Veja**. Abril editora. Ed 1953. Ano 39. n°. 16. 26 de abril de 2006, p.23.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. n°. 24. São Paulo, 2003, p.5-15.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

CHAUÍ, Marilena. Rousseau: vida e obra. In: ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre as ciências e as artes**. 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão do ensino superior público brasileiro via precarização do trabalho docente. VII Seminário Redestrado. Buenos Aires , julho de 2008. Disponível em >http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/ < Acesso em 23 de agosto de 2009.

CONSTANTINO, Luciana. 14% dão aulas em mais de uma instituição. **Folha de São Paulo**. Disponível em <http://www.folha.uol.com.br/folha/educacao/> Acesso em 02/06/2006.

CONSTANTINO, Luciana. Só 10% dos brasileiros entre 18 a 24 anos cursam o ensino superior. **Folha de São Paulo**. Disponível em <http://www.folha.uol.com.br/folha/educacao/>. Acesso em 02/06/2006.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? (In): TOMMASI, Lívia de, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-121.

CORRÊA, Vera. **Globalização e Neoliberalismo: O que isto tem a ver com você, professor?** Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

COSTA, Lucia Cortes da. **Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral**. São Paulo: Saraiva, 1999.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CICILLINI, Graça Aparecida. Dormi Aluno(a)...Acordei Professor(a). In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.203-217.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 02 jan. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302003000100003.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, Oct. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 Feb. 2009. doi: 10.1590/S0101-73302004000300008.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Editora Plano, 2001, p.79-92.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1986.

ENGELS, Friedrich . Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p. 13-34.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1998.p. 212-217.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1979.

FRIEMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

Professores universitários terão reajuste salarial. 26.11.2007. Disponível em <http://www.universia.com.br>> Acessado em 29 jan.2009.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.2, 2005. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pis=S1517-97022005000200003&lng=pt&nrm=isso>. Acesso em 09 Ago. 2008. doi: 10.1590/S1517-97022005000200003

GHIGGI, Gomercindo, OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **O conceito de disciplina em John Locke: o liberalismo e os pressupostos da educação burguesa**. Porto Alegre: PUCRS, 1995.

GOLDIE, Mark (org.). **Ensaio político**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INEP. **Censo da Educação Superior 2007**. Disponível em <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2007/Resumo_tecnico_2007.pdf>

IPEA mostra queda na desigualdade. 23/06/2008. Disponível em <www.ipea.gov.br> Acessado em 30/06/2008.

KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda: Inflação e deflação**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

LEDA, Denise Bessa. O Trabalho Docente no Ensino superior sob o Contexto das Relações Sociais Capitalistas. In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCIBO, Deise. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.73-87.

LESSA, Sérgio. **O processo de produção reprodução social: trabalho e sociabilidade**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Brasília: UNB, 1999.

LIMA, Eurenice. Toyota: a inspiração japonesa e os caminhos do consentimento. In: ANTUNES, Ricardo (org.). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 115-145.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o governo. Ensaio relativo à verdadeira origem, extensão e objetivo do governo civil**. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____. Esboço de uma representação, contendo [a] plano de métodos para empregar os pobres. In: GOLDIE, Mark (org.). **Ensaios políticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007a.

_____. Trabalho. In: GOLDIE, Mark. **John Locke: ensaios políticos**. São Paulo: Martins Fontes, 2007b.

_____. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

LUCCHESI, Martha Abrahão. O Ethos da universidade e a formação docente. VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, julho de 2008. Disponível em >http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/ < Acesso em 23 de agosto de 2009.

MACHADO, Ana Maria Netto. **Políticas que impedem o que exigem: pontos cegos da avaliação/controle na pós-graduação**. Campo Grande/MS: XII Seminário Internacional Universitas Br, 29, 30/11 e 01/12/2006.

MACPHERSON, Crawford Brough. **Teoria política do individualismo possessivo de Hobbes até Locke**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MANCEBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, out. 2004a . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2009.

MANCEBO, Denise. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (org.). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004b, p.235-250.

MARX, Karl. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p.35-70

MARX, Karl. Trabalho estranhado e propriedade privada. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004, p.175-195.

MARQUES, Camila. Universidades dizem que o projeto de reforma não define metas. **Folha de São Paulo**. Disponível em <http://www.folha.uol.com.br/foha/educacao/> Acesso em 02/06/2006.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. 2. ed.São Paulo: Brasiliense, 1994.

MAUÉS, Olgaíses. A organização dos docentes da educação superior brasileira. VII Seminário Redestrado. Buenos Aires, julho de 2008. Disponível em

>http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/ < Acesso em 23 de agosto de 2009.

MEC. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, 9 de janeiro de 2001.

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

_____. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 27-44.

MORICONI, Gabriela Miranda. **Todos os servidores públicos são bem remunerados? Uma comparação entre as carreiras dos governos estaduais brasileiros**. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2007/artigos/A07A049.pdf>. Acesso em 18 dez 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Editora Plano, 2001, p.5-10.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil hoje**. São Paulo: Cortez, 2002.

NORONHA, Olinda Maria. **Ideologia, trabalho e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

_____. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2002.

_____. **Políticas neoliberais, conhecimento e educação**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

NOSELLA, Paolo. **Ampliar o acesso à universidade pública**. 2001. Não publicado.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Autêntica: Belo Horizonte, 2003.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da Educação Superior no governo Lula. In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.73-87.

OTT, Margot B., KRAHE, Elizabeth D. Educação Permanente: alienação ou libertação? In: **Revista de Educação AEC**, nº 79, AEC do Brasil: Brasília, 1991, p.7-14.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMALHO, Betânia Leite. **Pesquisa e a pós-graduação em educação: desafios e perspectivas.** Palestra proferida na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS, 28 e 29 de agosto de 2006.

RIBEIRO, Renato Janine. **Muito além de Porto Velho.** Disponível em <http://www.capes.gov.br/export/sites/capes/download/artigos/Artigo_04_07_05.pdf> Acessado em 26.07.2008.

RINESI, Eduardo. Universidade reflexiva e cidadania crítica. In: SANTOS, Gislene (org.). **Universidade Formação Cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001, p.87-98.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. **O SINAES como sistema.** Disponível em <www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.3_6_dez2006_/Est_Artigo2_n6.pdf>. Acessado em 26.07.2008.

RISTOFF, Dilvo. Políticas para a educação superior no Brasil: deselitização e desprivatização. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 4, n.9, p.29-42, maio/ago. 2003. Disponível em < <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO/>>Acessado em 26.07.2009.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. **Trabalho e formação docente no contexto das reformas educacionais (1980-2005).** Texto apresentado no VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, no período de 10 a 13 de junho. UNICAMP. Campinas/SP, 2006. Não publicado.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (org.). A formação de professores na América Latina: um debate nos fóruns internacionais: 1966-2002. In: **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização.** Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

ROSEMBERG, Dulcinéa Sarmento. **O processo de formação continuada de professores: do instituído ao instituinte.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: Krawczyk, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio (org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

ROTHEN, José Carlos. Ponto e Contraponto na Avaliação Institucional: análise dos documentos de implantação do SINAES. In: SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.107-124.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Discurso sobre economia política e Do contrato social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Do contrato social; Ensaio sobre a origem das línguas; Discurso sobre as ciências e as artes.** 3.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SAMPAIO, Maria da Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira Marin. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade,**

Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, Set./Dez. 2004 <Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 22 jan. 2008.

SANTOS, Lucíola de C.P. Formação de Professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 29 jan. 2009,

SAVIANI, Dermeval. Equidad o igualdad en educación? **Revista Argentina de Educación**, Tandil, Argentina, n. 25, pp. 27-31, agosto de 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED; Autores Associados, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. A temática trabalho-educação: presença/ausência e desafios nos estudos sobre a educação superior no Brasil. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.). **Educação Superior: avaliação da produção científica**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária da UFMG, 2000.

SILVA, Ademir Alves da. Política Social e Política Econômica. In: **Serviço Social & Sociedade**. n. 55, pp. 189-191, São Paulo: Cortez, novembro de 1997.

SILVA, Adroaldo Moura da Silva. Keynes e a Teoria Geral. In: KEYNES, John Maynard. **A Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda**: Inflação e deflação. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, São Paulo: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Nara Eloi Machado et al. 2006. **Trabalho docente e saúde em uma instituição de ensino superior da Bahia**. Disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_2/trab_docente_e_saude.pdf > Acesso em 29 jan. 2009.

SILVA JR., João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

_____. NUPES e as bases teóricas das novas faces da educação superior no Brasil: uma hipótese? In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.) **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JR, João dos Reis; Lima, Carlos. A Educação Superior é mercadoriana ou direito no âmbito da OMC, GATT e AGCS? In: **Série-Estudos**. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB.nº 16. 2003, p.61-77.

SOUZA, Herbert José de. A democracia no Brasil. In: **Revista de Educação AEC**, AEC do Brasil: Brasília, 1991, nº 81, p.85-92.

TONET, Ivo. **Expressões socioculturais da crise capitalista na atualidade**. In: Serviço Social: direitos e competências profissionais. Brasília: Unb, 2009.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho Vasconcelos. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VASAPOLLO, Luciano. O trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006, p.45-57.

VELLOSO, Jacques. Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, Dec. 2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Agosto 2009

VIEIRA, Isabela et al . Burnout na clínica psiquiátrica: relato de um caso. **Revista de psiquiatria. Rio Grande do Sul** , Porto Alegre, v. 28, n. 3, 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Aug 2008. doi: 10.1590/S0101-81082006000300015

ZORZI, Reynaldo. **O GOVERNO FERNANDO HENRIQUE CARDOSO E A AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL**. Disponível em http://terra.cefetgo.br/cienciashumanas/textos_pdf/artigos/fhc_autonomia.pdf. Acesso em: 29 jan. 2009.

SITES CONSULTADOS

BRASIL. **Ministério da Educação**. Disponível em ><http://www.portal.mec.gov.br/>< Acesso em 03 de junho de 2006.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior**. Disponível em ><http://www.capes.gov.br> < Acesso em 28 de maio de 2006.

MS EM NÚMEROS. Disponível em ><http://www.msemnumeros.com.br>< Acesso em 03 de junho de 2006.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. 2005. Disponível em > <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes/>>Acesso em 29.01.2009.

IPEA. Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada. Disponível em ><http://www.ipea.gov.br/>< Acesso em 28 de maio de 2006.

UCDB. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em ><http://www.ucbd.br/mestradoeducação>.< Acesso em 28 de maio de 2006.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Disponível em ><http://www.uems.br>< Acesso em 28 de maio de 2006.

UFMS. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Disponível em ><http://www.ufms.br/> < Acesso em 28 de maio de 2005.

UNIVERSIA. Disponível em ><http://www.universia.com.br>< Acesso em 27 de maio de 2006.

APÊNDICE

Roteiro da entrevista

1. Há quantos anos você exerce a profissão de professor no ensino superior?
2. Qual seu vínculo empregatício e carga horária semanal?
3. Seu vínculo empregatício prevê tempo para realização de atividades extrassala?
4. Há tempo para dedicar-se à pesquisa?
5. Descreva as atividades que você desempenha no seu cotidiano como professor (a), dentro e fora da sala de aula.
6. O que é ser professor para você?
7. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelos docentes do ensino superior?
8. Do início da sua carreira como docente até os dias de hoje, houve mudanças na quantidade e/ou na qualidade das atividades cotidianas que lhe cabe desempenhar? Quais?
9. Você verifica mudanças nas condições de trabalho? Poderia informar quais são as causas dessas mudanças?
10. Você observa alguma interferência no trabalho docente causada pela avaliação do ensino superior implantado mediante o SINAES? Quais?
11. Você está satisfeito com sua atuação profissional? Por quê?
12. Seus rendimentos como professor(a) lhe garantem uma vida economicamente estável?