



AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS METAMORFOSES DO TRABALHO DOCENTE NA ECONOMIA CAPITALISTA FLEXÍVEL

REFORMS OF HIGHER EDUCATION AND LABOUR METAMORPHOSES TEACHERS IN ECONOMICS CAPITALIST FLEXIBLE

LAS REFORMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS METAMORFOSIS DEL TRABAJO DOCENTE EN LA ECONOMÍA CAPITALISTA FLEXIBLES

Diego Bechi¹

RESUMO

O presente trabalho visa compreender de que forma e em que medida as políticas educacionais de caráter neoliberal implementadas a partir da década de 1990, articuladas aos padrões de reestruturação econômica global, têm favorecido o processo de intensificação e precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. Por meio de uma abordagem qualitativa, faz-se, primeiramente, uma análise das transformações ocorridas no modo de produção/acumulação capitalista e as suas interconexões com as reformas de ajuste estrutural e modernização do Estado, cujas propostas têm acelerado o processo de mercantilização da educação superior. Para finalizar, busca-se refletir sobre os efeitos provocados pelo modelo de acumulação flexível (produção flexível/neoliberalismo) à natureza e as condições do trabalho docente. Para tanto, parte-se do pressuposto de que as *transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo têm* provocado o direcionamento das políticas educacionais a favor dos interesses mercantilistas e a consequente submissão do trabalho docente à lógica do capital. A partir desse estudo, conclui-se que as transformações estruturais do modo capitalista de produção, empreendidas sob o prisma do reducionismo econômico de aporte neoliberal, têm intensificado a precarização das condições de trabalho docente, mediante a degradação dos direitos trabalhistas, a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis e a acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Educação superior. Política educacional. Acumulação flexível.

ABSTRACT

The present work aims to understand how and to what extent the neoliberal educational policies implemented since the 1990s, coupled with the patterns of global economic restructuring, have favored the process of intensification and precariousness of teaching work in institutions of Higher education institutions (HEIs). Through a qualitative approach, we first analyze the transformations in the capitalist mode of production / accumulation and their interconnections with the structural adjustment and modernization reforms of the State, whose proposals have accelerated the process of commodification of education Higher. Finally, we seek to reflect on the effects of the flexible accumulation model (flexible production / neoliberalism) on the nature and conditions of teaching work. To this end, it is assumed that the transformations in the productive and political structure of capitalism have led to the directing of educational policies in favor of mercantilist interests and the consequent submission of teaching work to the logic of capital. From this study, it was concluded that the structural transformations of the capitalist mode of production, undertaken under the prism of the economic reductionism of neoliberal contribution, have intensified the precariousness of the working conditions of teachers, through the degradation of labor rights, the imposition of regimes And more flexible employment contracts and the strong and widespread enhancement of the productive capacity of the workforce.

KEYWORDS: Teacher work. Higher education. Educational policy. Flexible accumulation.

¹ Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – E-mail:

diego_bechi@yahoo.com.br – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3476-4757>

Submetido em: 04-03-2017 / Aceito em: 11-03-2017 / Publicado em: 17-03-2017.

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo comprender cómo y en qué medida las políticas educativas de los neoliberales implementadas a partir de la década de 1990, vinculados a los patrones globales de reestructuración económica han favorecido el proceso de intensificación y la precariedad del trabajo docente en las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas. A través de un enfoque cualitativo, es, en primer lugar, un análisis de las transformaciones se produjo en el modo de producción/acumulación capitalista y sus interconexiones con las reformas de ajuste estructural y la modernización del Estado, cuyas propuestas han acelerado el proceso de mercantilización de educación más alto. Por último, tratar de reflexionar sobre los efectos causados por el modelo de acumulación flexible (flexible de fabricación / neoliberalismo) la naturaleza y condiciones de la enseñanza. Por lo tanto, se parte de la suposición de que los cambios en la producción y la estructura política capitalista han dado lugar a la focalización de las políticas educativas en favor de los intereses mercantilistas y la posterior presentación de la enseñanza de la lógica del capital. A partir de este estudio, se concluyó que las transformaciones estructurales del modo de producción capitalista, llevado a cabo a la luz del reduccionismo económico de oferta neoliberal, se han intensificado las precarias condiciones de trabajo de los profesores, a través de la degradación de los derechos laborales, los esquemas de imposición y contratos de trabajo más flexibles y la mejora grave y generalizada de la capacidad productiva de la fuerza de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Trabajo docente. Educación universitaria. Política educativa. Acumulación flexible

INTRODUÇÃO

As reformas político-econômicas neoliberais e a reestruturação produtiva (produção flexível), propalada pelo novo estágio de desenvolvimento e universalização do capitalismo, têm estimulado a mercantilização da educação superior e a consequente subsunção do trabalho docente à lógica perversa do capital. A reestruturação do modo de produção capitalista, consubstanciado em favor da estabilização econômica e do reajustamento social e político dos Estados nacionais, apoiou-se no redirecionamento da intervenção estatal em favor do mercado (neoliberalismo) e na flexibilização dos processos de trabalho e produção. Os programas de ajuste estrutural e o predomínio da lógica produtivista/mercantilista, inerente às orientações político-econômicas impostas pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, FMI, OMC, BID, dentre outros), afetaram a dinâmica das forças produtivas e as relações capitalistas de produção. A ordem mundializada e globalizada do capital exigida pelo modelo de acumulação flexível (produção flexível/neoliberalismo) implicou o enxugamento da máquina estatal, a privatização das empresas e dos serviços públicos e intensas alterações no interior do mundo do trabalho. Os programas e políticas de ajuste estrutural e desenvolvimento econômico oxigenou o fenômeno de precarização das condições de trabalho, mediante a degradação dos direitos trabalhistas, a imposição de regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, a expansão do desemprego estrutural e a acentuada e generalizada potenciação da capacidade produtiva da força de trabalho.

O processo de reprodução ampliada do capital, lançado em escala global, compreendeu as reformas e modernização dos Estados nacionais, o controle das *corporações transnacionais e das organizações financeiras multilaterais* e o desenvolvimento da nova divisão internacional do trabalho e da produção. As transformações estruturais do modo capitalista de produção, empreendidas sob o prisma do reducionismo econômico de aporte

neoliberal, atingiram as diferentes dimensões da existência social e modificaram as formas de organização do trabalho em todos os setores do sistema econômico mundial. A lógica produtivista e mercantilista, imposta pela nova racionalidade econômica do capital, refletiu sobre a elaboração e execução das políticas educacionais, abatendo diretamente sobre as reformas estabelecidas no âmbito da educação superior. Nestes termos, as políticas públicas criadas para amenizar os problemas educacionais estiveram articuladas ao modelo político-econômico de Estado e as transformações no mundo da produção. O direcionamento das reformas educacionais – estabelecidas a partir da década de 1990 - aos ditames da nova racionalidade econômica provocou a subordinação da educação superior aos interesses do capital internacional e a reestruturação do trabalho docente. As políticas educacionais de caráter neoliberal, destinadas às reformas da educação superior, alteraram a natureza e as condições do trabalho docente, de modo a responder às estratégias de ajuste fiscal e a nova forma de organização do trabalho e da produção.

Assim sendo, no presente artigo busca-se compreender de que forma e em que medida as políticas educacionais de caráter neoliberal, articuladas aos padrões de reestruturação econômica global intervieram sobre a natureza e as condições do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas. Ao refletir sobre o perfil e as condições de trabalho docente, impostas pelas políticas públicas destinadas à educação superior, torna-se necessário compreender o modelo político-econômico de Estado e a forma com que se definem as relações sociais e internacionais de produção no contexto de mundialização do capital. Primeiramente, analisam-se as transformações ocorridas no modo de produção/acumulação capitalista e as suas interconexões com o programa de ajuste estrutural adotado pelos Estados nacionais em âmbito mundial. Essa análise permite examinar os efeitos adversos provocados pela lógica de acumulação capitalista contemporânea às condições sociais e técnicas de organização do trabalho, bem como a forma e a intensidade com que as políticas neoliberais globais têm interferido na construção e materialização das políticas para a educação superior no Brasil. Por fim, procura-se analisar, à luz das relações entre Estado, trabalho e educação, os principais determinantes que corroboram para o fenômeno relativo à precarização e intensificação do trabalho docente e as suas respectivas consequências.

A GLOBALIZAÇÃO DA ECONOMIA E O NOVO PADRÃO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

O atual processo de globalização², propalado como nova forma de organização do sistema econômico capitalista no plano mundial, tem se constituído o ponto fulcral para o

² Ao refletir sobre o conceito de globalização, surgem algumas divergências quanto a sua natureza: alguns pesquisadores da contemporaneidade preferem acentuar a globalização como um dos distintivos da atual fase do capitalismo, diferentemente de outras pesquisas que caracterizam a globalização como uma tendência que acompanha todo o capitalismo. Com base nessa problemática, Castanho (2009, p. 14) parte do pressuposto de que “a globalização tem a mesma idade que o capitalismo, algo como quinhentos anos”. No entanto, para

entendimento da lógica predominante nas reformas estabelecidas no âmbito da educação superior e das mudanças na constituição do trabalho docente. Os ajustes educacionais de cunho neoliberal³, assumidos por diversos países latino-americanos, inclusive pelo Brasil, ao longo da década de 1990 e no limiar do século XXI, refletem as profundas transformações de ordem política, econômica, social e cultural atreladas ao novo surto de universalização do capitalismo e/ou à formação da sociedade global. A globalização contemporânea, desencadeada no final do século XX, expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, cujas características emanam: a nova divisão transnacional do trabalho e da produção (toyotismo/flexibilização); a formação de centros decisórios extra e supranacionais; a mundialização dos mercados (fábrica global); e a disseminação e consolidação do modelo político-econômico neoliberal. Por conta disso, o processo de reestruturação capitalista tem provocado alterações na estrutura e organização dos Estados nacionais; produto de um receituário neoliberal que propõe a redução do intervencionismo estatal, por meio da contenção dos gastos públicos e da introdução de mecanismos de gestão inspirados na iniciativa privada. *As transformações na estrutura produtiva e política do capitalismo, estabelecidas no bojo da sociedade global, influenciaram decisivamente a construção e a execução de políticas educacionais, provocando alterações nas condições de trabalho docente* (CASTANHO, 2009; IANNI, 2011).

Na base das transformações e rupturas que abalam a geografia e a história na pós-modernidade, agilizadas pelas conquistas das ciências e da tecnologia, está a globalização da economia capitalista. A formação da sociedade global, caracterizada pelo desenvolvimento do modo capitalista de produção - estruturado com base nas novas tecnologias, recriação da divisão internacional do trabalho, diversificação das formas de organização da produção, consolidação da lógica de mercado e monopolização -, desenvolve em todas as direções um intercâmbio universal e, simultaneamente, uma fiel interdependência entre as nações. As novas determinações “externas”, transnacionais e globais, geridas por um capital financeiro crescentemente internacionalizado, conferem novos significados à sociedade nacional,

compreender o processo de intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior, far-se-á uma análise das mudanças e rupturas imanentes à nova etapa do capitalismo denominada de “acumulação flexível”. A reestruturação econômica e o reajustamento social e político instituído no final do século XX, em resposta a crise do sistema de acumulação capitalista e ao esgotamento do modelo de regulação *fordista-keynesiano*, cujas reformas cederam lugar um novo modelo de acumulação, caracterizado, fundamentalmente, pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, deram origem a um movimento denominado de *globalização contemporânea*. Para obter maiores esclarecimentos sobre os conceitos de globalização, pós-modernidade e educação, ver Lombardi (2009).

³ As reformas estabelecidas no âmbito da educação superior foram estruturadas em sintonia com as orientações do Banco Mundial, consubstanciadas no documento intitulado *La Enseñanza Superior: las perspectivas de La experiencia* (Banco Mundial/1995): a) Fomentar La mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas; b) Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; c) Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; d) Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. Para maiores informações sobre as propostas do Banco mundial para a educação superior e os impactos das reformas educacionais de cunho neoliberal no Brasil, ver Amaral (2003), Banco Mundial (1995) e Bechi (2013).

transformando-a em subsistema de uma totalidade histórica e geográfica de proporção mundial. Em poucas décadas, conforme observa Ianni (2011, p. 186-187), “o capitalismo se tornou um modo de produção global. [...] Além de influenciar decisivamente a desagregação e a reforma ou dissolução dos regimes socialistas em todo o mundo, o capitalismo cria e recria fronteiras de expansão das suas forças produtivas e relações de produção”.

As bases materiais e econômicas, inerentes à nova etapa de expansão do capitalismo, vêm se formando desde o fim da Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), sobretudo a partir de 1947, quando críticos liberais - incluindo, Friedrich Hayek, Milton Friedman, Karl Popper e Salvador de Mandariaga – se reuniram em Mont Pérelin, na Suíça, para propor uma reversão no esquema de acumulação⁴. Nesse período, registrou-se o apogeu do Estado intervencionista keynesiano (1930 - 1970). A teoria do economista Inglês John Maynard Keynes, desenvolvida em resposta à crise capitalista de 1929, à recessão dos anos 30 e, posteriormente, utilizada para diluir os efeitos nocivos da guerra, forneceu o suporte técnico-ideológico necessário à expansão do modelo conhecido como Estado de bem-estar social ou “Welfare State”. Os princípios políticos e econômicos adotados pelas sociedades ditas “ocidentais”, incluindo as principais economias da Europa e os Estados Unidos, atribuíram “ao Estado o papel de agente de desenvolvimento, papel estratégico para fazer progredir as economias arrasadas pela guerra e propiciar uma arrancada (*take-off*) às subdesenvolvidas” (CASTANHO, 2000, p. 32). Na acepção de Keynes, o investimento público nos diferentes setores sociais – incluindo a educação, a saúde, a seguridade social, o salário e a moradia – constitui o ponto fulcral do crescimento econômico, social e cultural do Estado. Este, por sua vez, deveria assumir uma posição de destaque no planejamento do desenvolvimento econômico, de modo a estimular o consumo, mediar as relações de trabalho, garantir o “pleno emprego” e ampliar as políticas de assistência. Quanto ao sistema produtivo, o Estado intervencionista estruturou-se a partir do modelo de produção fordista/taylorista (1920 – 1970)⁵, caracterizado basicamente pelo rígido controle produtivo e pela *produção em série e de massa* (linha de montagem), assentada em grandes estoques e voltada para o consumo em larga escala (ANTUNES, 1999, p. 16-17).

Na história moderna, o Estado nacional tem se estruturado em torno de princípios político-econômicos e modos de produção de alcance mundial, a exemplo do liberalismo, do

⁴ A partir da segunda metade do século XX, foram desenvolvidas importantes teses em prol do sistema político-econômico liberal, como por exemplo: *O caminho da servidão* (Friedrich Hayek/1944); *A sociedade aberta e seus inimigos* (Karl Popper/1945); e *Capitalismo e liberdade* (Milton Friedman/1962). Além do mais, registraram-se grandes mudanças tecnológicas e na forma de organização da produção, representadas pelo avanço da microeletrônica em geral, incluindo a informática e a automação industrial.

⁵ O fordismo como processo de trabalho que, juntamente com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo do século XIX, estruturou-se a partir dos seguintes elementos: produção em massa, por meio da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro fordista e produção em série taylorista; existência do trabalho parcelar e fragmentação das funções; separação entre elaboração e execução no processo de trabalho; existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e constituição/consolidação do *operário-massa*, do trabalhador coletivo fabril, dentre outras dimensões (ANTUNES, 1999, p. 17).

Estado de bem-estar social e do neoliberalismo. Mas, embora as diferentes fases da globalização tenham se originado do mesmo movimento em que é gerado o Estado nacional, a relação entre ambas as partes é tensa, marcada por uma oposição de caráter dialético (CASTANHO, 2009, p. 23). As transformações ocorridas em âmbito mundial, alavancadas pela dinamicidade das formas de produção e do sistema econômico global, desestabilizam o Estado nacional em suas funções econômicas e sociais, obrigando-o a se reestruturar político e culturalmente. Em face desse movimento dialético de avanços e rupturas, a fase de globalização contemporânea se chocou com a rigidez do sistema fordista/taylorista e com o intervencionismo estatal, provocando a remodelagem do regime de acumulação e a consequente desmontagem do “Welfare State”.

Em meados da década de 1970, com a implantação de novas e mais flexíveis formas de produção, impulsionadas pela dinâmica da inovação tecnológica, o sistema econômico-político Keynesiano entrou em crise. A proliferação do modo capitalista de produção, baseado nas novas tecnologias, na flexibilização do processo de trabalho e na criação de novos produtos e padrões de consumo, favoreceu a dissolução do sistema *fordista-keynesiano*. A degradação do estado intervencionista, ocasionada pela nova dinâmica econômica imposta pelo sistema capitalista global, se intensificou devido à grande crise financeira internacional dos anos 80. O círculo virtuoso do pós-guerra, caracterizado pelo estável crescimento dos anos 60 e 70, foi interrompido pela crise fiscal detonada em 1973 pela alta nos preços do petróleo, marcada por estagnação econômica, redução do poder de intervenção estatal e aceleração inflacionária. Em resumo, dois fatores favoreceram a dissolução do “Welfare State”: a globalização da economia e a crescente dificuldade dos Estados em continuar financiando o gasto público. Diante desse quadro, os Estados-nação passaram a sofrer e a promover reformas em direção a um novo modelo de acumulação capitalista, por meio da reorganização do cenário produtivo (produção flexível) e do redirecionamento da intervenção estatal em favor do mercado (neoliberalismo).

O processo de reestruturação produtiva, preconizado em favor da reestruturação econômica e do reajustamento social e político, engloba uma nova forma de organização do trabalho e da produção, amplamente dinamizada pelas inovações científicas e tecnológicas, a exemplo da automação industrial, da robótica, da informática e da microeletrônica. A fase de globalização contemporânea, alavancada pela chamada revolução tecnológica, proporcionou a substituição de uma tecnologia rígida, calcada na produção em série, de larga escala e com controle gerencial, típico da grande indústria fordista, por outra mais flexível e informatizada, mediante a introdução de um novo paradigma produtivo: o *toyotismo* (modelo japonês). De acordo com Ianni (2011, p. 14), “o fordismo, como padrão de organização do trabalho e da produção, passa a combinar-se com ou ser substituído pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, um padrão mais sensível às novas exigências do mercado mundial, combinando produtividade, capacidade de inovação e competitividade”. O sistema toyotista, ao contrário do fordismo, apoia-se na diversificação e diferenciação dos produtos fabricados, de modo a atender as exigências *mais individualizadas* do mercado. No decorrer desse

processo, a indústria produz somente o necessário (*Just in time*), evitando o máximo o excedente e o desperdício de tempo/trabalho, a fim de reduzir os custos da produção e aumentar a competitividade. Assim, as condições e as técnicas que configuram a produção flexível viabilizaram a dinamização quantitativa e qualitativa da força produtiva do trabalho (ANTUNES, 1999; IANNI, 2011).

As novas experiências vinculadas à forma de organização da produção industrial e da vida social e política proporcionaram o surgimento de um regime de acumulação inteiramente novo, denominado por Harvey (2007, p. 140) de “acumulação flexível”. Essa nova etapa do capitalismo mundial, associada à flexibilidade da produção, do trabalho e dos padrões de consumo, confrontou-se diretamente com a rigidez do sistema fordista-keynesiano. Em tese, o geólogo afirma: “a acumulação flexível caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Na realidade, a crise do petróleo, cujas consequências atingiram praticamente todos os países capitalistas, constituiu-se o ponto de partida para a tomada do poder pelos partidários do neoliberalismo nos países centrais e, posteriormente, nos países em desenvolvimento. A reestruturação do sistema capitalista, articulada em direção ao regime de acumulação flexível, tem sido capitaneada pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, FMI, OMC, BID, dentre outros). O modelo de produção flexível/toyotista, embora tenha contribuído para a dissolução da crise do capitalismo, sufocou o *Welfare State*, “uma vez que o modelo japonês está muito mais sintonizado com a lógica neoliberal do que com uma concepção verdadeiramente socialdemocrática” (ANTUNES, 1999, p. 31).

No entanto, é importante salientar que as experiências da acumulação flexível trouxeram consequências nefastas à classe trabalhadora. A nova divisão transnacional do trabalho e da produção tem intensificado a mercantilização do trabalho, acentuando os níveis de desemprego estrutural e a precarização das relações trabalhistas. Na atual fase da globalização, a lógica do sistema produtor de mercadoria aumentou a concorrência intercapitalista, o que estimulou a redução dos custos e a busca constante por maiores níveis de produtividade. O predomínio da lógica mercantilista/produtivista fez emergir o fenômeno social do *estranhamento* do trabalho (no sentido marxista), na medida em que incentivou a concorrência entre os trabalhadores, que disputam melhores índices de produtividade entre si, bem como a eliminação de inúmeras profissões e postos de trabalho em decorrência do avanço tecnológico. Em tese, Antunes (1999, p. 20) afirma que “a fragmentação do trabalho, adicionada ao incremento tecnológico, pode possibilitar uma maior exploração quanto um maior controle sobre a força de trabalho”. Tal cenário tem provocado a flexibilização e a eliminação dos direitos e das conquistas históricas da classe trabalhadora, seguida de um gradativo enfraquecimento dos organismos sindicais em escala mundial. Ao mesmo tempo em que se observa uma tendência para a *qualificação* ou *intelectualização* do trabalho em alguns ramos da indústria, verifica-se também uma crescente *desqualificação* e

subproletarização do trabalho, por meio da incorporação do trabalho temporário, parcial, precário, subcontratado e tantas outras modalidades existentes (ANTUNES, 1999).

Concomitantemente ao processo de reestruturação produtiva, o modelo de acumulação flexível impôs reformas aos Estados nacionais, com vistas a superar os prejuízos da crise mundial despertada em meados da década de 1970. O Estado, em sua configuração atual, mostrava-se incapaz de dar conta das inúmeras demandas sociais e das transformações da vida político-econômica, associadas ao processo de reestruturação da economia em escala planetária. Isso porque, “a nova economia global é mais fluida e flexível, com redes de poder múltiplo e mecanismo de tomada de decisões que se assemelham mais a uma teia de aranha que a uma pirâmide de poder estática que caracterizava a organização do sistema capitalista tradicional” (TORRES, 2000, p. 120). Entretanto, as limitações impostas pela crise às políticas do *Welfare State* possibilitaram ao neoliberalismo apresentar-se como possibilidade única para a retomada do desenvolvimento econômico. Os programas e as políticas de ajuste estrutural, recomendadas pelos organismos internacionais de financiamento, pressionaram a reformulação do padrão de gestão do desenvolvimento do capitalismo, presente na concepção de estado intervencionista keynesiano, a fim de tornar a administração pública mais eficiente e flexível em face das novas demandas do mundo globalizado. Isso porque, para o modelo economicamente neoliberal, o intervencionismo estatal e os grandes programas sociais são os responsáveis pelas mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, estagnação econômico, aumento do déficit público, entre outros) (DOURADO, 2002).

Em observância a essa problemática, é importante ressaltar que os mesmos fenômenos que impulsionaram a crise do Estado de bem-estar social na Europa, atingiram de forma drástica o sistema político e econômico dos países latino-americanos a partir da década de 1980⁶. De acordo com a abordagem de Washington, a crise da América Latina esteve relacionada à impossibilidade e incapacidade do Estado de atender às crescentes demandas dos diversos setores da economia. Isso se deve, de modo especial, ao excessivo crescimento do setor estatal e à incapacidade de controlar o déficit público. Por esse motivo, as reformas de ajuste estrutural, disseminadas sem espaço aparente para soluções alternativas, pautaram-se basicamente na redução do tamanho do Estado e na liberalização financeira e comercial. As políticas de caráter neoliberal, consubstanciadas no chamado Consenso de Washington (1989), estimularam a redução do tamanho do déficit fiscal e dos gastos públicos, especialmente mediante a diminuição da presença do Estado na economia nacional e a privatização indiscriminada das empresas e serviços estatais (incluindo educação, saúde, aposentadorias, transporte público, habitação populares, dentre outros). As reformas

⁶ Na América Latina nunca se implantou um Estado de bem-estar social nos moldes da social democracia europeia. Apesar disso, é importante destacar que, ao longo das décadas de 1970 e 1980, foram adotadas no Brasil várias políticas públicas com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas da população desprotegida, incluindo: a Constituição Federal de 1988, os mecanismos de seguro-desemprego, o PIS/PASEP, dentre outros. A crise do Estado intervencionista no Brasil chegou antes que o Estado de Bem Estar pudesse ser, de fato, implantado em sua plenitude. Os mesmos fenômenos políticos, econômicos e culturais que desmantelaram o Estado de bem-estar Social atingiram com a mesma intensidade a Administração Pública Burocrática, no Brasil.

instituídas na América Latina, inclusive no Brasil, foram gerenciadas na direção da mercantilização do serviço público, por entender que os mercados são mais versáteis e ágeis que as estruturas burocráticas do Estado e por responder mais rapidamente às mudanças sociais e tecnológicas (BRESSER PEREIRA, 1991; SGUISSARDI, 2009; TORRES, 2000).

Na realidade, os Estados-nação têm incorporado as metamorfoses que estão se produzindo na relação capital/trabalho e as diretrizes político-econômicas inerentes ao novo regime de acumulação capitalista. A subordinação das estratégias nacionais às exigências estabelecidas pela economia global implicou alterações no campo das políticas públicas, em especial das políticas sociais, interferindo na lógica de financiamento da educação pública. Os programas de estabilização e ajuste estrutural, propostos pelo Consenso de Washington, condicionaram as políticas educacionais aos moldes da racionalidade econômica, imanente à nova fase de universalização do capitalismo. O economicismo e o privatismo adotados por vários países em desenvolvimento, inclusive pelo Brasil, em favor do ajuste econômico proposto pelo receituário neoliberal, incidiram majoritariamente sobre a gestão e o financiamento da educação superior. As medidas orçamentárias e a reestruturação da produção capitalista estimularam o processo de mercantilização desse nível de ensino, mediante a expansão do setor privado/mercantil e a crescente subordinação das universidades públicas às regras do mercado. Concomitantemente, a nova realidade exigida pela acumulação flexível (produção flexível/neoliberalismo) tem produzido alterações na organização do trabalho docente, de modo a atender as diretrizes político-econômicas do Estado e as exigências do *quase mercado* educacional.

AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

Ao refletir sobre a (re) configuração do trabalho docente na educação superior, faz-se necessário levar em conta os objetivos e os efeitos das reformas educacionais propaladas pelo Banco Mundial no atual contexto de mundialização do capital. As políticas para a educação superior, implementadas em sintonia com as transformações de ordem econômica e cultural retratadas pelo padrão de acumulação flexível, têm fomentado a mercadorização do conhecimento, a prevalência da lógica produtivista e, conseqüentemente, a intensificação e precarização do trabalho docente. Como desdobramento dessa nova etapa de desenvolvimento do capital mundial, os Estados Nacionais, “assumem a doutrina do “capital humano” e das diretrizes do Banco Mundial, transferindo para o setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas, das políticas educacionais e dos investimentos em educação” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2009, p. 99-100). As reformas educacionais de cunho neoliberal, calcadas na maximização dos resultados e na minimização dos gastos públicos, têm objetivado adequar a educação superior às exigências do mercado em nível global. Em suma, pode-se dizer que as reformas na estrutura e funcionamento do

Estado alteraram a lógica de financiamento da educação superior, dando origem a um novo modelo de universidade: *o modelo neoliberal-globalista-plurimodal*.

Neoliberal porque se orienta não mais para as necessidades da nação, mas para as exigências do mercado; porque se vê como um empreendimento como tantos outros, sendo preferível que sua iniciativa seja privada, não pública [...]. Ela também é globalista, porque é o mundo que importa, não mais a nação; porque é a cultura global, não as particularidades diferenciais, que deve estar na sua pauta [...]. Agora ela é plurimodal, ou seja, como Proteu, ela assume mil formas, tantas quanto as necessidades do mercado e da integração dos mercados exigirem (CASTANHO, 2000, p. 36).

Contudo, foi a partir da década de 1990, no contexto das mudanças globais e latino-americanas, que os governos nacionais estabeleceram as principais mudanças no cenário da educação superior. O programa de reestruturação econômica, elaborado com o propósito de superar o modelo intervencionista do Estado e os efeitos danosos do “Welfare State”, propôs a redefinição dos parâmetros e prioridades das despesas públicas, gerando um crescente afastamento do Estado no que concerne aos investimentos e financiamentos desse nível de ensino. Concomitantemente, os Estados nacionais foram orientados a estimular a ampliação do setor privado e garantir uma maior autonomia às instituições públicas de educação superior, desafiando-as a diversificar suas fontes de financiamento e utilizar, de forma mais eficiente, os recursos financeiros. Isso porque, para os precursores do neoliberalismo as políticas educacionais responderiam melhor às necessidades sociais e financeiras do Estado quando subsidiadas pela iniciativa privada e orientadas pelas leis que regem os mercados. De acordo com Goergen (2010, p. 905), o ponto mais “polêmico que envolve essa problemática é o entendimento do Banco e de seus técnicos de que a educação superior não pode ser vista como um *bem estritamente público*. A partir dessa premissa argumenta-se a favor da competitividade, do financiamento alternativo e da privatização”.

Para subsidiar as reformas do ensino superior nos países em desenvolvimento, o Banco Mundial lançou, em meados da década de 1990, o documento intitulado *La Enseñanza Superior: las perspectivas de La experiencia*. Os neoliberais acreditavam que, com a consolidação desse marco estratégico, a eficiência e a qualidade do setor educacional transcenderiam os limites impostos pelo financiamento público. Por isso, foram recomendadas três ações básicas: minimizar a gratuidade, mediante uma maior participação dos estudantes no financiamento de seus estudos; incentivar a venda de serviços das universidades às empresas privadas (pesquisas e consultorias); e, viabilizar a expansão do setor privado (privatização). Na acepção do Banco Mundial, o Estado deveria elaborar políticas que viabilizassem a diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas e a diferenciação institucional, mediante o desenvolvimento de instituições não universitárias: colégios politécnicos, institutos profissionais e técnicos de curta duração, *community colleges* (com dois anos de ensino acadêmico ou profissional) e institutos de educação à distância. Esse processo de diferenciação do sistema de educação superior dependia fundamentalmente da ampliação das instituições privadas. Em tese o Banco

Mundial (1995, p. 28) afirma que “a realidade fiscal abrumadora em la mayoría de los países en desarrollo indica que los mejoramientos de la calidad y el aumento de las matrículas en la enseñanza superior deben lograrse con poco o ningún aumento del gasto público”.

O processo de modernização do Estado, disseminado pelos precursores do projeto neoliberal, estimulou a transformação desse setor em um bem de serviço comercializável, caracterizado pela predominância dos interesses privado/mercantis. A atual fase da globalização do capitalismo, despertada pela chamada revolução tecnológica e, conseqüentemente, pela flexibilização dos processos de trabalho e produção, vinculou o conhecimento e o processo pedagógico às leis do mercado, transformando a educação superior em negócio rentável. No que diz respeito ao papel normatizador Estado, a abertura do mercado educacional obteve respaldo na década de 1990, com a implementação das políticas educacionais de cunho neoliberal. Em decorrência das transformações culturais e do reordenamento político-econômico em âmbito global, a educação superior tornou-se “objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria ou a *educação-mercadoria* de interesse dos empresários da educação, que viria se completar com seu par gêmeo de interesse de todos os empresários dos demais ramos industriais e comerciais, a *mercadoria-educação*” (RODRIGUES apud SGUISSARDI, 2008, p. 1000-1001).

No cenário brasileiro, as reformas (pontuais) da educação superior foram estruturadas em sintonia com as políticas e diretrizes de modernização da administração pública federal, sumarizadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995). O programa de ajuste estrutural, definido pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002), proporcionou alterações nas funções e no papel político e jurídico do Estado com vistas a atender às exigências da nova ordem econômica mundial. O modelo de administração pública burocrática, instituído no Brasil em meados da década de 1930, tornou-se incapaz de processar as demandas sempre crescentes dos cidadãos, por conta dos desequilíbrios financeiros acumulados na década de 1980 e da acirrada competição entre países, desencadeada pelo processo de globalização econômica. A crise da administração pública brasileira, ocasionada pela intensificação da crise fiscal e pelo esgotamento da estratégia estatizante de intervenção econômica e social do Estado, recolocou no centro do debate a necessidade de redefinir o papel do Estado, com o objetivo de torná-lo mais ágil e flexível face às demandas do capitalismo contemporâneo. A rigidez da máquina administrativa manifestada na baixa capacidade de formulação, implementação e controle das políticas públicas, motivou o governo a instaurar um processo de transição do modelo de administração burocrático para o modelo gerencial, caracterizado pela redução dos gastos públicos e fortalecimento da iniciativa privada (BRASIL, MARE, 1995, p. 12-13).

Nessa direção, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), ao estabelecer as estratégias necessárias à chamada modernização e aumento de eficiência da administração pública, situou as universidades e os centros de pesquisas entre os *serviços não exclusivos e competitivos* do Estado. Na transição para o modelo gerencial, as universidades

públicas deveriam ser transferidas à propriedade pública não estatal, constituída pelas organizações sociais sem fins lucrativos. Isso gerou um crescente afastamento do Estado no que concerne aos investimentos e ao financiamento da educação superior. As medidas políticas e orçamentárias impostas pelo governo federal ao chamado terceiro setor (atividades não exclusivas) provocaram a diminuição de recursos destinados ao pagamento de pessoal e à efetiva manutenção física das instituições públicas federais. As reformas educacionais consubstanciadas no octênio FHC obrigaram-nas a procurar por fontes alternativas de recursos financeiros junto a outras esferas do setor público e à iniciativa privada para a manutenção de suas atividades, principalmente aquelas relacionadas à pesquisa e extensão. Na busca constante pela redução e “otimização” dos recursos públicos, as políticas projetadas pelo Ministério da Educação (MEC) impuseram a reconfiguração do trabalho docente com base na lógica da avaliação por desempenho/produktividade (quantitativa), que resultou na intensificação do regime de trabalho e quantificação dos afazeres profissionais.

Além de provocar alterações na lógica de financiamento das Instituições Federais de Educação Superior (IFES), as reformas estabelecidas no âmbito da educação superior favoreceram a expansão do setor privado/mercantil, por meio da implantação de políticas de diversificação e diferenciação institucional. Merecem destaque, especialmente, os decretos nº 2207/97, nº 2306/97 e nº 3860/01, que elencam novos formatos institucionais, liberam as IES da obediência ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, preconizado pelo artigo 207 da Constituição Federal, e reconhecem as IES privadas com fins lucrativos. Esse processo de mercantilização da educação superior, fundamentado no reducionismo economicista de aporte neoliberal, ganhou “fôlego” no limiar do século XXI. As reformas implementadas nos governos de Lula da Silva (2003 - 2010) fortaleceram o empresariamento desse nível de ensino por meio da regulação das parcerias público-privadas, da operacionalização dos contratos de gestão e da reestruturação do trabalho docente à luz do novo modelo de acumulação capitalista. Particularmente, as alterações no cenário da educação superior, inauguradas na década de 1990, afetam diretamente a organização do trabalho docente, pois “forçam o ritmo da produção, incrementam as tarefas a serem realizadas, instituem horários atípicos, com a aceleração no desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica ‘produtivista-consumista’ [...]” (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 49).

O intenso processo de privatização das instituições públicas e expansão do setor privado/mercantil, estruturado em consonância com a reestruturação produtiva e o modelo político-econômico do Estado, tem determinado a adequação do trabalho docente às demandas estabelecidas pelos interesses mercantilistas. Isso ocorre porque, segundo afirma Brinhosa (2009, p. 40), as políticas educacionais legitimadas pelo Estado brasileiro “possuem o vínculo econômico, social e político com as políticas estruturadas e definidas pelas relações sociais e internacionais de produção”, imanentes ao modo de produção capitalista. Cabe agora analisar como vem se configurando o trabalho docente na educação superior diante das

novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro e da reestruturação produtiva ocorrida em âmbito mundial.

AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA ECONOMIA CAPITALISTA FLEXÍVEL

As reformas da educação superior brasileira, estabelecidas no atual contexto de mundialização do capital, estiveram engajadas às mudanças político-econômicas do Estado propaladas pelo ideário neoliberal e ao modo de produção flexível, levado a cabo pela chamada revolução tecnológica. A forma como está sendo organizada e estruturada a educação superior nas últimas décadas contempla as transformações propaladas pelo regime de acumulação flexível: redução dos gastos públicos; introdução de mecanismos de gestão inspirados na iniciativa privada; consolidação da lógica de mercado; abertura ao capital estrangeiro; flexibilização da produção e do trabalho; prevalência da lógica produtivista e da competitividade. Na fase da globalização contemporânea, as políticas educacionais de cunho neoliberal estruturaram-se a partir da lógica da produtividade, com vistas a propiciar uma maior captação de recursos extraorçamentários, a ampliação da oferta de vagas nas universidades federais e a racionalização dos recursos financeiros pela via da otimização dos recursos humanos (tempo de trabalho) e da estrutura física das instituições de ensino superior (IES).

Neste contexto, os trabalhadores docentes vêm sendo pressionados a aumentar quantitativamente a produção de modo a atender às metas de pontuações definidas pelos órgãos de fomento à pesquisa, aos indicadores de avaliação institucional e às políticas de diversificação e racionalização dos recursos financeiros. As políticas da educação superior têm provocado alterações substantivas nas condições de trabalho docente, dentre as quais podem-se destacar: a flexibilização contratual das relações de trabalho por meio da incorporação e/ou proliferação de (sub) contratações temporárias de professores; a intensificação do regime de trabalho em função da sobrecarga de aulas/turmas, das exigências por maior produtividade docente e do respectivo aumento da carga horária real e extraclasse; a flexibilização do trabalho decorrente do incremento e/ou diversificação de tarefas a serem cumpridas; e a constante submissão do professor a diferentes sistemas avaliativos. Nesses termos, a prevalência da lógica produtivista e da competitividade no âmbito da educação superior, legitimada pelas políticas educacionais de caráter neoliberal, tem absorvido o tempo do docente pela ampliação do conjunto de tarefas, incluindo: aumento das horas-aula, correção de trabalhos das disciplinas; orientações de monografias, dissertações e teses, desenvolvimento de atividades de pesquisa, publicações, apresentação e participação em eventos científicos, preenchimento de relatórios e formulários, emissão de pareceres, captação de recursos extraorçamentários, dentre outras.

As reformas da educação superior, constituídas em sintonia com o processo de reestruturação produtiva (flexibilização) e as diretrizes político-econômicas imanentes ao

novo surto de universalização do capitalismo, tendem a orientar o trabalho docente pelo viés do produtivismo acadêmico. A eficiência individual do professor de nível superior e a sua produtividade são mensuradas a partir de indicadores de desempenho, com base em critérios de caráter meramente economicistas e mercantilistas. A lógica do mérito e da competência, articulada à quantificação da produção acadêmica e à captação de recursos financeiros, se alastra pelo universo acadêmico, fomentando a competição entre os pesquisadores universitários, o individualismo e a intensificação do trabalho docente. Para Bosi (2007, p. 1513), “a *qualidade* da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela *quantidade* da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição”. Nesses termos, a rotina de trabalho e as atividades desempenhadas pelos docentes universitários têm sido controladas pela lógica da avaliação quantitativa impostas pelas políticas educacionais de cunho reducionista e economicista, cujas propostas preveem o pagamento de gratificações e o financiamento de pesquisas conforme a produtividade.

No âmbito da reforma e modernização do Estado brasileiro, o governo de Fernando Henrique Cardoso implantou dois programas emergenciais com o objetivo de adiar os impactos mais destrutivos da crise estrutural e financeira enfrentada pelas Instituições Federais de Educação superior (IFES): a *Gratificação de Estimulo à docência* (GED), pela lei nº 9.678/98, que impunha a elevação da carga horária dos professores, como condição para o recebimento de um adicional a ser incorporado em seu salário; e a chamada *Emenda ANDIFES*, que estabeleceu uma compensação orçamentária para as universidades federais, mediante a construção de uma nova matriz de distribuição dos recursos financeiros: as instituições que apresentassem maior expansão da oferta de vagas obteriam, sucessivamente, mais recursos para a sua manutenção. O direcionamento de ambas as propostas no seio das reformas educacionais propiciou a internalização da lógica da avaliação produtivista, respondendo aos princípios político-econômicos emanados pelos organismos internacionais de financiamento. O programa de gratificação - direcionado aos professores ativos, lotados e em exercício nas Ifes – estabeleceu uma relação equivalente entre a pontuação obtida e os valores financeiros atribuídos à remuneração do servidor. Para obter a gratificação em seu valor integral os docentes deveriam atingir 120 pontos, de um total de 140, com ênfase no aumento do número de aulas ministradas.

A GED e a Emenda ANDIFES tornaram-se instrumentos da política governamental para a expansão da oferta de vagas e a elevação do número de alunos em cursos de graduação nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES). A consolidação dessas estratégias políticas pelos precursores das reformas neoliberais no Brasil, com o intuito de amenizar a crise enfrentada pelas universidades e as reivindicações sociais pela democratização da educação superior pública e gratuita, se sucedeu em consonância com as finalidades preconizadas pelo modo capitalista de produção. O capitalismo contemporâneo, na busca de respostas para a “crise de acumulação e, como parte de seu desenvolvimento, elaborou um modelo de organização da produção, com o objetivo de extrair uma maior produtividade do trabalhador e racionalizar a produção exercendo um maior controle” (PINTO, 2000, p. 21).

As reformas do sistema federal de educação superior, empreendidas sob o prisma da racionalização dos gastos públicos, demandaram um intenso processo de reestruturação do trabalho docente. A expansão da oferta de vagas nas Ifes e a complementação financeira compreendida aos docentes esteve condicionada à otimização da estrutura física e dos recursos humanos disponíveis, mediante a flexibilização de tarefas e o aumento do número de horas/aula semanais dedicadas à graduação.

O novo padrão de acumulação capitalista, associado à flexibilização dos processos de trabalho e produção, tem subordinado a educação aos ditames impostos pela lógica perversa do capital. A cultura da produtividade/desempenho se dissemina pelo universo acadêmico, propiciando a reconfiguração da produção pedagógica e intelectual dos docentes em exercício nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, em torno de critérios e indicadores de avaliação meramente quantitativos. A lógica do mérito, associada à quantificação e classificação da produção acadêmica, tem sido legitimada pelas políticas de avaliação das instituições de ensino superior (IES), a exemplo da lei n. 10.861, de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse sistema tem por objetivo promover a avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes (Art. 1), por meio da atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (Art. 4). Os mecanismos de avaliação institucional (autoavaliação e avaliação externa), projetados para viabilizar o controle de qualidade dos serviços educacionais, interferem diretamente na rotina dos professores universitários, provocando a perda de autonomia, a alienação e o desenvolvimento de atividades que se alastram para além dos muros das instituições.

Concomitantemente, as medidas de incentivo a mercadorização dos serviços educacionais pelas IES públicas e a difusão do espírito empreendedor entre os pesquisadores têm oxigenado o processo de intensificação e precarização das condições de trabalho docente. As políticas de financiamento da educação superior brasileira, implementadas em conformidade com as orientações-chave do Banco Mundial, estimularam as IES públicas a diversificar suas fontes de financiamento e a utilizar os recursos financeiros de forma mais eficiente. As universidades públicas foram incentivadas a buscar recursos junto a outras fontes que não a do fundo público, por meio da comercialização de suas pesquisas, prestação de serviços à população, consultorias, dentre outros mecanismos. Isso se deve, de modo especial, à garantia de autonomia financeira para geração de receitas próprias (LDB/96), à regulamentação das parcerias público-privadas (PPP) e dos contratos de gestão estabelecidos entre as fundações de direito privado e as universidades federais. Nessas circunstâncias, o processo de mercantilização da educação superior obteve respaldo com a implementação da lei nº 10. 973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. O estabelecimento de parcerias entre as instituições públicas e as empresas privadas (PPP) tem por intuito viabilizar o fortalecimento das atividades de pesquisa e a produção de

conhecimentos apropriáveis pela cultura capitalista, de modo a incorporar incentivos adicionais ao vencimento dos docentes/pesquisadores e a propiciar o desenvolvimento científico e tecnológico do país com o apoio de recursos fornecidos pelo capital privado.

As medidas estabelecidas para os efeitos da Lei de Inovação Tecnológica subordinaram as universidades aos interesses específicos e imediatos do mercado/campo empresarial. A reestruturação e/ou modernização da produção intelectual no âmbito acadêmico, projetada em consonância com políticas de cunho economicista, tem vinculado o trabalho docente em empresas privadas e a ação dessas empresas nos espaços públicos. Isso tem intensificado o processo de privatização interna das instituições públicas de ensino superior e a consequente submissão do trabalho docente à lógica do capital. Na medida em que as empresas se apropriam dos projetos de pesquisa e da força de trabalho dos intelectuais para extração de mais valia, a universidade tende a abandonar a sua identidade e suas finalidades de busca desinteressada pela verdade. A comercialização dos serviços educacionais pelas IES públicas, como alternativa para captação de recursos extraordinários, condiciona as atividades docentes às regras impostas pelas organizações privadas. De acordo com a lei nº 10.973/04, os dirigentes, os criadores ou qualquer outro servidor que tenha participado do desenvolvimento ou dos resultados de uma determinada pesquisa, são proibidos de divulgá-la ou publicá-la, sem antes obter expressa autorização da Instituição Científica e Tecnológica (ICT). Sendo assim, a Lei de Inovação Tecnológica “tenderia a comprometer o estatuto da autonomia universitária, criando condições propícias para a adoção de práticas heterônomas na pesquisa em instituições federais de ensino superior” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 25).

A reconfiguração do trabalho docente na educação superior, conduzida sob o prisma da organização produtiva emergente, obteve respaldo com a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Programa, instituído pelo decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem por objetivo dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e a permanência de jovens na educação superior. As universidades que aderiram ao plano de reestruturação deveriam indicar estratégias e etapas para a realização dos objetivos propostos pelo Programa. Caberia a cada instituição de ensino elevar as taxas de conclusão dos cursos de graduação para 90% e a relação de estudantes de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito. Em contrapartida, o Ministério da Educação propôs um limitado acréscimo de vinte por cento das despesas de custeio e pessoal para cada universidade federal que aderir ao plano de reestruturação. Mas, nos termos do decreto de criação do Reuni, os recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do programa, correriam à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação (BRASIL, 2007).

As ações concernentes ao processo de reestruturação e expansão do acesso à universidade federal, operada pelo Reuni, levaram a cabo o projeto de racionalização dos

investimentos públicos, por intermédio da “otimização” da estrutura física e de recursos humanos das instituições de educação superior. O aumento do número de alunos por professor em cada sala de aula estaria consagrando a figura do “professor do ensino terciário”, retratada nos documentos internacionais, produzidos pelo Banco Mundial. Devido à quantidade de trabalho na graduação, o professor não desenvolve ou desenvolve com muitas limitações um projeto de pesquisa, impossibilitando-o de atuar em programas de pós-graduação. O aumento vertiginoso das atividades docentes tem o transformado em um profissional dedicado exclusivamente ao ensino, “que não publica ou publica ‘pouco’ (segundo as exigências da Capes e do CNPq), pois não tem tempo para escrever; que não participa de eventos científico nacionais e/ou internacionais porque não tem verba pública, disponibilizada para garantir esta participação” (LIMA, 2011, p. 92).

As reformas estabelecidas na educação superior brasileira em face do enxugamento da máquina estatal, preconizado pelo atual estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, estimularam a mercantilização da produção intelectual, a disseminação da lógica produtivista e a precarização do trabalho docente. A racionalização e/ou otimização de recursos pelas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, com o intuito de extrair mais valia e elevar a competitividade institucional no “quase-mercado” educacional, tem restringido os profissionais docentes às atividades de ensino e alavancado a flexibilização contratual da força de trabalho. No novo padrão de acumulação capitalista, a figura do professor efetivo - concursado, estável, estatutário e em regime de dedicação exclusiva – tende a compartilhar, de forma cada vez mais intensa, os objetivos, as funções e o ambiente universitário com profissionais contratados em regime temporário e com vínculos trabalhistas precarizados. As reformas implementadas na educação superior brasileira, a partir da década de 1990, impulsionaram a proliferação de contratações de professores por tempo determinado, organizados sobre o regime da *Consolidação das Leis do Trabalho* (CLT), e de (sub) contratações precárias, firmadas à margem da lei, por ocultar os direitos trabalhistas dos docentes, a exemplo da licença médica, plano de carreira, férias e 13º salário.

Nas instituições privadas de educação superior, ampliam-se as contratações de professores por hora-aula, baseados no regime da CLT ou sem qualquer proteção legal, cujas funções e o tempo de trabalho limitam-se ao desenvolvimento de atividades vinculadas ao ensino, eximindo-os das atividades de pesquisa e de extensão. A precarização dos contratos temporários e o baixo valor pago pela hora-aula pressionam os docentes a elevar ao máximo sua carga horária semanal, a trabalhar em mais de uma instituição, por vezes, com vínculos empregatícios diferenciados e a assumir uma rotina de deslocamentos intensos para dar conta das tarefas diárias. Em face das reformas da educação superior e do atual processo de reestruturação produtiva, os docentes têm convivido com jornadas de trabalho extenuantes, a insegurança dos contratos temporários, a alternância de contratações e dispensa, a redução da autonomia, a alienação, o medo do desemprego e o adoecimento (MIRANDA, 2005; LEDA, 2006). Em suma, a flexibilização dos contratos de trabalho, o produtivismo acadêmico, as políticas de avaliação e a mercantilização da educação superior, caracterizada pela expansão

do setor privado mercantil e a comercialização dos serviços educacionais nas instituições públicas, desencadearam fenômenos como a intensificação e a precarização do trabalho docente. As mudanças na rotina docente provocaram, dentre outras consequências, o incremento do número de atividades, o aumento da competitividade e do individualismo, a instabilidade salarial e contratual, o sofrimento psíquico e a perda da autonomia dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas de ajuste econômico e a reestruturação das políticas sociais, consubstanciada pelos organismos internacionais de financiamento (Banco Mundial, FMI, BIRD, dentre outros), apontam para um modelo de educação mercantilista e instrumental. As políticas implementadas no âmbito da educação superior, em direção ao regime de acumulação flexível, estimularam a expansão do setor privado/mercantil, a diversificação das fontes de financiamento das IFES e a racionalização e otimização dos recursos públicos, mediante o estabelecimento de contratos de gestão e de parcerias público-privadas (PPPs). O economicismo e o privatismo de aporte neoliberal, as metamorfoses no mundo do trabalho em direção ao modo de produção flexível e o princípio da produtividade, lucratividade e quantidade, inerentes ao novo ciclo de universalização do capitalismo, propiciaram o direcionamento das políticas educacionais em favor da mercantilização da educação superior e a consequente submissão do trabalho docente à lógica perversa do capital. A dinâmica de financiamento e as estratégias de expansão da educação superior brasileira, empreendidas a partir da década de 1990, condicionaram a produção científica e a prática docente aos ditames produtivistas e à produção de mais-valia, incitando o incremento do número de tarefas, a subsunção da pesquisa às demandas do setor privado e a flexibilização/precarização das relações contratuais de trabalho. Para Bianchetti (2011, p. 249), “as universidades, no seu segmento de pesquisa, viraram reféns do capital e os pesquisadores a mais nova categoria de trabalhadores explorados, sem necessidade de fábricas nem de esteiras mecânicas nem de cartões de ponto”.

As políticas educacionais de cunho neoliberal, propaladas no atual contexto de mundialização do capital, abateram sobre a autonomia didático-científica e financeira das instituições públicas e privadas. A adequação da educação superior nacional ao modelo político produtivista e mercantilista acarretou aos docentes a perda de controle sobre o processo de trabalho, a má distribuição do tempo, a constante insegurança e o medo do desemprego, a proliferação de contratos empregatícios precários, a sobrecarga de trabalho, o rebaixamento de salários, o aumento dos transtornos psíquicos e a evidente perda da autonomia. A lógica da competição e do produtivismo, fomentado pelas reformas educacionais e pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, têm alimentado o processo de intensificação e precarização do trabalho docente. No entanto, para viabilizar melhores condições de trabalho aos docentes da educação superior, ordenam-se medidas de

combate ao produtivismo, a legitimação de um percentual de horas/semanais para planejamento, aperfeiçoamento e participação em grupos de pesquisa, a reestruturação das políticas de expansão e financiamento, a redefinição dos critérios de avaliação e a melhoria das condições contratuais. A consolidação de uma nova forma de trabalho que realize o desenvolvimento das individualidades e a plena realização e emancipação do ser social requer a superação do modelo educacional mercantilista e instrumental centrado na redução dos investimentos e na produção de mais-valia. Para Mészáros (2008, p. 73), a emancipação dos indivíduos sociais não “é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital”.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nelson C. **Financiamento da educação superior: estado x mercado**. São Paulo: Cortez, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1999.

BECHI, Diego. **O financiamento da educação superior: uma análise do PNE 2001-2010**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2013.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las perspectivas de La experiencia (El Desarrollo em la práctica)**. Washington/DC: BIRD/Banco Mundial, 1995.

BATISTA, P. N. **O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 3. Ed. São Paulo: Secretaria Operativa Consulta Popular, 2001. (Caderno, n.7).

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez., 2007.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Presidência da República. Brasília, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Presidência da República. Grupo de Trabalho Interministerial. **Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira**. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.sintunesp.org.br/refuniv/GT-Interministerial%20-%20Estudo.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

BRASIL. **Lei n. 9.678/1998**, de 03 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Brasília, DF, 03 de jul. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 6.096**, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e dá outras providências. Brasília, DF: 2007.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesq. Plan. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 01, abr. 1991.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, jan. – abr. 1996. Disponível em: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

CASTANHO, Sérgio E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma P. A.; CASTANHO, Maria E. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 13-50.

CASTANHO, Sérgio E. M. Globalização, redefinição do Estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 13 – 35.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.1 [23], n. 80, p. 234 – 252, set. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. As transformações da sociedade contemporânea, o papel do Banco Mundial e os impactos na educação superior brasileira. In: SILVA, Rinalva C. (Org.). **Educação para o século XX: dilemas e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999, p. 119 – 128.

GOERGEN, Pedro. Educação Superior na perspectiva do Sistema e do Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, V. 31, n. 112, p. 895 – 917, jul. – set. 2010.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo, SP: Loyola, 2007.

IANNI, Octavio. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

LÊDA, Denise Bessa. Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 200. p.1-16.

LIMA, Kátia R. S. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Ensaio**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 86-94, jan./jun. 2011.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n.28, p. 37-53, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MIRANDA, Kênia. O trabalho docente na acumulação flexível. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p.1-17.

PINTO, Marina B. A subordinação do trabalho docente à lógica do capital. **Outubro**, São Paulo, n. 4, p. 17-24, 2000.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. A globalização e os desafios da educação no limiar do novo século: um olhar desde a América Latina. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, p. 79-106.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1019, set.-dez. 2008.

SILVA JÚNIOR, João dos R.; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p.5-28, maio/ago. 2005.

TORRES, Carlos A. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.109 – 136.