

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCINÉIA SCREMIN MARTINS

**A IDENTIDADE POLÍTICA DOS PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS FEDERAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO**

GOIÂNIA

2009

LUCINÉIA SCREMIN MARTINS

**A IDENTIDADE POLÍTICA DOS PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS FEDERAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Angela Cristina Belém Mascarenhas.

**GOIÂNIA
2009**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Martins, Lucinéia Scremin.
M386i A identidade política dos professores das Universidades
Públicas Federais e as transformações no mundo do trabalho
[manuscrito] / Lucinéia Scremin Martins. – 2009.
xi,191 f.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Cristina Belém Mascarenhas.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade
de Educação, 2009.

Bibliografia: f. 175-187.

Inclui lista de siglas e abreviaturas
Apêndices.

1. Professores universitários – Identidade política 2.
Universidades e Faculdades Públicas 3. Consciência de classe
I. Mascarenhas, Ângela Cristina Belém. II. Universidade Federal
de Goiás, **Faculdade de Educação**. III. Título.

CDU:

378.12

**A IDENTIDADE POLÍTICA DOS PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES
PÚBLICAS FEDERAIS E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO**

Tese defendida no Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da
Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do grau de Doutor, aprovada no dia 13 de
agosto de 2009 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof^ª. Dr^ª. Ângela Cristina Belém Mascarenhas – UFG (Orientadora)

Prof. Dr. Rodrigo de Souza Dantas Mendonça Pinto – UnB

Prof^ª Dr^ª Ivone Garcia Barbosa – UFG

Prof^ª. Dr^ª Patricia Laura Torriglia – UFSC

Prof. Dr. Marcio Penna Corte Real – UFG

GOIÂNIA
2009

"Ao meu pai (*in memoriam*), trabalhador camponês, que mesmo envolto na rudeza do trabalho, ensinou aos seus filhos a paixão pelo conhecimento. E a minha mãe, que mesmo diante das dificuldades da vida, possibilitou aos filhos viver a paixão pelo conhecimento."

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Angela pelos ricos diálogos, rigor teórico e compromisso na orientação dessa tese. Professora guerreira nas lutas coletivas, intelectual generosa e companheira que me encorajou e apoiou nos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos professores que entrevistei pela disponibilidade, seriedade e atenção com que me receberam.

Aos professores Ivone Garcia Barbosa e Marcio Penna Corte Real pelas importantes contribuições no momento da qualificação. Aos professores convidados José Maria Baldino e Rodrigo de Souza Dantas Mendonça Pinto por aceitarem contribuir com este trabalho. E um agradecimento especial a Patricia Laura Torriglia pela sua contribuição muito especial no processo de finalização dessa tese.

Ao CNPq pela bolsa que possibilitou minha dedicação integral ao doutorado.

À Pós-Graduação da UFG: ao corpo docente e as meninas funcionárias técnico-administrativas pelo compromisso com a universidade pública.

Aos amigos de Floripa, do Nordeste, de Goiânia e a “alguns do Mundo”, que estão sempre partilhando da minha caminhada.

À minha família, mãe e irmãos queridos e solidários, sempre presentes na minha vida. Minhas sobrinhas lindas: Grace, Paula Eduarda, Bruna, Stefania, Luisa e Sofia e ao Gui pela torcida entusiasmada.

Ao Alexandre, companheiro de uma longa jornada de sonhos e lutas por um mundo melhor. Obrigada pela presença e pela ajuda constante, tanto nos ricos momentos das reflexões teóricas, quanto nas longas noites de angústias.

Às minhas queridas filhas:

Iolanda Maria, garota guerreira e querida sempre me animando a seguir em frente e me transmitindo confiança e segurança.

Alexandra, menina linda, minha pequena de cinco anos, sempre alegre, cheia de paciência esperando que eu finalize a tese para brincarmos e lermos juntas: Querida cá estou, agora vamos juntas descobrir o mundo da imaginação!

Sou um caso perdido

Por fim um crítico sagaz revelou
(eu já sabia que iam descobrir)
que nos meus contos sou parcial
e tangencialmente apela
que assuma a neutralidade
como qualquer intelectual que se respeite

creio que tem razão
sou parcial
disto não tem dúvida
mais ainda eu diria que um parcial irrecuperável
caso perdido enfim
já que por mais esforço que faça
nunca poderei chegar a ser neutral

em vários países desse continente
especialistas destacados
fizeram o possível e o impossível
para curar-me da parcialidade...

...ter sido neutral
não teria necessitado
essas terapias intensivas
porém que se vai fazer
sou parcial
incuravelmente parcial
e mesmo que possa soar um pouco estranho
totalmente parcial

...além disso e a partir
das minhas confessas limitações
devo reconhecer que a esses poucos neutrais
tenho certa admiração
ou melhor lhes reservo certo assombro
já que na realidade é necessário uma têmpera de aço
para se manter neutral diante de episódios como
girón, tlatelolco, trelew, pand, la moneda

é claro que a gente
e talvez seja isto o que o crítico queria me dizer
poderia ser parcial na vida privada
e neutro nas belas-letas
digamos indignar-se contra Pinochet

durante a insônia
e escrever contos diurnos
sobre a atlântida
não é má idéia
e lógico
tem a vantagem
de que por um lado
a gente tem conflitos de consciência
e isso sempre representa
um bom nutrimento para a arte
e por outro não deixa flancos para que o fustigue
a imprensa burguesa e/ou neutral

não é má idéia
mas
já me vejo descobrindo ou imaginando
no continente submerso
a existência de oprimidos e opressores
parciais e neutrais
torturados e verdugos
ou seja a mesma confusão
cuba sim ianques não
dos continentes não submergidos

de modo que
como parece que não tenho remédio
e estou definitivamente perdido
para a frutífera neutralidade
mais provável é que continue escrevendo
contos não neutrais
e poemas e ensaios e canções e novelas não neutrais
mas aviso que será assim
mesmo que não tratem de torturas e prisões
ou outros tópicos que ao que parece
tornam-se insuportáveis para os neutros

será assim mesmo que tratem de borboletas e nuvens
duendes e peixinhos

Mário Benedetti²

² Poeta uruguaio comprometido com as lutas populares, que morreu no dia 18 de maio de 2009.

RESUMO

MARTINS, Lucinéia Scremin. **A identidade política dos professores das universidades públicas federais e as transformações no mundo do trabalho**. 2009, 192 f. Tese. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

Esta tese intitulada **A identidade política dos professores das universidades públicas federais e as transformações no mundo do trabalho** se vincula a linha de pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). A pesquisa tem como objetivo analisar como se constitui a identidade política dos docentes das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no contexto das transformações econômicas e políticas no transcorrer da década de 90 aos anos 2000. Procuramos compreender como as transformações ocorridas no mundo do trabalho repercutem na organização do trabalho e na identidade política dos docentes universitários das IFES. A pesquisa buscou realizar uma abordagem a partir da categoria da totalidade social, por isso teve como ponto de partida a análise da crise estrutural do sistema do capital e suas implicações para a educação superior. Num segundo momento investigamos as políticas governamentais implantadas a partir da década de 90, em especial a Lei de Inovação Tecnológica; o Programa Universidade Para Todos (PROUNI); as Fundações de Apoio a Pesquisa e os mecanismos de complementação salarial por parte do corpo docente das IFES, analisados sob o enfoque das contra-reformas do ensino superior brasileiro. Nesse momento, procuramos analisar as consequências desse processo que denominamos de privatização interna para o desenvolvimento das IFES. Investigamos ainda a concepção e atuação política dos professores das IFES, em especial nos sindicatos e greves da categoria buscando compreender como se constitui a identidade política dos professores das universidades federais públicas. Para isso realizamos nossa pesquisa de campo na Universidade Federal de Goiás (UFG), através de entrevistas semi-estruturadas com professores doutores em regime de trabalho de Dedicação Exclusiva (DE). Como resultado da pesquisa constatamos que a identidade política dos professores das IFES transita entre uma consciência de grupo à uma consciência de classe e que, portanto, sua identidade política está aberta as potencialidades de desenvolvimento de uma atuação com o conjunto da classe trabalhadora na defesa da educação superior pública, gratuita, de qualidade e para todos, bem como de outros interesses da classe trabalhadora contra o sistema do capital.

Palavras-Chave: Professores universitários – Identidade política; Universidades e Faculdades Públicas; Consciência de Classe.

ABSTRACT

MARTINS, Lucineia Scremin. **The political identity of the teachers of the federal public universities and the transformations in the working world.** 2009, 192 f. Thesis. (Program of Post graduation in Education) – Faculty of Education and Federal University of Goiás, Goiânia, 2009.

This thesis entitled ‘**The political identity of the teachers of the federal public universities and the transformations in the working world**’ is linked to the line of research Education, Labor and Social Movements of the Post-Graduate Program in Education, of the Federal University of Goiás (UFG). The research aims to analyze as is the political identity of teachers of Federal Institutions of Higher Education (IFES) in the context of economic and political transformations in the decade of 90 to 2000. We are trying to understand how the transformations that occurred in the working world impact in the organization of the work and in the political identity of university teachers of the IFES. The research sought to carry out an approach from the category of the social totality, for this reason it had as a starting point the analysis of the structural crisis of the system of the capital and its implications for the upper education. In second moment we investigate the governmental politics implanted from the decade of 90, in special the Law of technological Innovation; the PROUNI; the Foundations for Support of Research, and the mechanisms of complementation wage on the part of the faculty of the IFES, analyzed to under the approach of the against-reforms of the Brazilian to higher education. In that moment, we are going to analyze the consequences of this trial that we call privatization internal to the development of IFES. We also are investigating the conception and performance politics of the professors of the IFES, especially in the category of trade unions and strikes as if trying to understand is the political identity of teachers in public federal universities. For that we carry out our field research at the Federal University of Goiás (UFG), through semi-structured interviews with teachers working on the PhD in Exclusive Dedication (DE). As result of the research, found that the identity politics of teachers IFES passed between group consciousness of consciousness of class and therefore to their political identity is open to the potentials development of the performance with the entire working class in defense of public education, free, quality and all, and to other interests of the working class against the system of the capital.

Key-Words: Political Identity; Federal Institutions of Superior Teaching (IFES); Conscience of Class.

SIGLAS E ABREVIATURAS

AD's – Associações Docentes
ADUFC – Associação dos Docentes da Universidade Federal do Ceará
ADUFLA – Associação dos Docentes da Universidade Federal de Lavras
ADUFG - Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás – Seção Sindical
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BI – Bacharelado Interdisciplinar.
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPEC – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura
CCT – Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPI – Comissão Parlamentar de Inquérito
CONSUNI Conselho Universitário
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DE – Dedicação Exclusiva (regime de trabalho)
DETRAN – Departamento Estadual de Trânsito
EAD – Educação a Distância
ENC – Exame Nacional de Cursos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMIG – Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FAEP – Fundação de agricultura do Estado do Paraná
FATEC - Fundação de Apoio à Tecnologia e à Ciência (UFSM)
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FINATEC – Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos
FIES – Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FUNAPE – Fundação de Apoio a Pesquisa (UFG)
FUNDEP – Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa (UFMG)
GATT – General Agreement on Tariffs and Trade - Acordo Geral sobre Tarifas de Comércio
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
GT – Grupo de Trabalho
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IES – Instituições de Ensino Superior
ICT – Instituição Científica e Tecnológica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES – Instituições Privadas de Ensino Superior
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória

MPOG – Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OMC – Organização Mundial do Comércio
PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPP's – Parcerias Público-Privadas
PNE – Plano Nacional de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PRAEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROEC – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PROIFES – Sindicato dos Professores do Ensino Público Federal
PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
RADOC – Relatório de Atividades Docentes
REUNI Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SICAD – Sistema de Cadastro de Atividades Docentes
SINPRO – Sindicatos dos Professores das Escolas Particulares.
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF – Supremo Tribunal Federal
STJ – Superior Tribunal de Justiça
TCU – Tribunal de Contas da União
TRT – Tribunal Regional do Trabalho
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFG Universidade Federal de Goiás
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFMG – Universidade Federal Minas Gerais
UFSC– Universidade Federal Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNIMED – União dos Médicos
UNIODONTO – Planos odontológicos

SUMÁRIO

RESUMO	X
ABSTRACT	XI
SIGLAS E ABREVIATURAS	XII
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I - O IMPACTO REGRESSIVO DO “ESPÍRITO DO CAPITALISMO” QUE AVANÇA VITORIOSAMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO	27
1.1. DAS CRISES CÍCLICAS DO SISTEMA DO CAPITAL A SUA CRISE ESTRUTURAL	27
1.2. A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO MODERNO NA DÉCADA DE 90: O “NEOLIBERALISMO” COMO UM ESPECTRO DA CRISE ESTRUTURAL DO SISTEMA DO CAPITAL	46
1.3. A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS INTERESSES DE EXPANSÃO ECONÔMICA E REPRODUÇÃO IDEOLÓGICA DO CAPITAL	56
CAPÍTULO II- O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E AS CONCEPÇÕES/PRÁTICAS DOS DOCENTES: CONTRADIÇÕES NA RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO.....	60
2.1. UMA CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	65
2.2. O DILEMA DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ENTRE A DEFESA DO PÚBLICO E A PRÁTICA DO PRIVADO	80
2.3. A “PRIVATIZAÇÃO CONSENTIDA” DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: O PAPEL DAS FUNDAÇÕES.....	86
2.4. O TRABALHO EXTRA-UNIVERSIDADE COMO COMPLEMENTAÇÃO SALARIAL	101
2.5. O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS (PROUNI)	109
2.6. A LEI DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA.....	118
CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO, ATUAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POLÍTICA.....	121
3.1. O PROFESSOR DA UNIVERSIDADE PÚBLICA, CONDIÇÕES DE TRABALHO E OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR.....	121
3.2. CONCEPÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DO PROFESSOR DA UFG: SUA RELAÇÃO COM O ANDES-SN	132
3.3 O ANDES-SN E A QUESTÃO DA ESTRUTURA SINDICAL DE ESTADO.....	140
3.4. CONCEPÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DO PROFESSOR DA UFG: SUA RELAÇÃO COM A ADUFG.....	149
3.5. O SENTIDO DA GREVE COMO INSTRUMENTO DE LUTA PARA O MOVIMENTO DOCENTE NA ATUALIDADE	157
3.6. ELEMENTOS DE CONSTITUIÇÃO DE UMA IDENTIDADE POLÍTICA COMO MEDIAÇÃO À CONSCIÊNCIA DE CLASSE	164
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	174
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE I	191
APÊNDICE II.....	193
APÊNDICE III.....	194

Introdução

Neste trabalho de pesquisa temos como objetivo principal analisar *como se constitui a identidade política dos docentes das IFES, no contexto das transformações econômicas e políticas no transcorrer da década de 90 aos anos 2000*. Procuramos compreender como as transformações ocorridas no mundo do trabalho – decorrentes da crise estrutural do sistema do capital –, repercutem na organização do trabalho e na identidade política dos docentes universitários das IFES.

Para nós a concepção de *identidade política* é

percebida como o processo de configuração de autoconsciência de um grupo, em que **ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder**. A identidade política é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação ou auto-definição, manifestada tanto no comportamento quanto no discurso. É um jogo dialético entre o mesmo e o diverso. O conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação da autoconsciência (MASCARENHAS, 2001, p. 15, grifo nosso).

Desta maneira, a definição de identidade política que assumimos neste trabalho, corresponde, no caso dos professores das IFES, a uma consciência que transita da consciência de grupo à consciência de classe. Segundo Mészáros (1993), a consciência de grupo representa um distanciamento do “ser” da classe trabalhadora, ou seja, trata-se de uma consciência que percebe apenas parcialmente aspectos da configuração social global. Já a consciência de classe vincula-se ao reconhecimento dos interesses da classe fundamentado na posição objetiva das diferentes classes na organização da sociedade.

O caminho teórico-metodológico que percorremos foi viabilizado pela interlocução com vários autores e pelo trabalho de campo. Na interlocução com os autores primeiramente partimos das análises de Marx (1984; 1985; 1991), a respeito da importância da crise como um elemento constitutivo do capitalismo. Para compreendermos a mudança das crises cíclicas para o atual quadro de crise estrutural do capital, o debate foi atualizado e aprofundado a partir das contribuições de Mészáros (1996; 1997; 2000; 2002), Mandel (1990) e Brenner (1999). A interlocução com Lênin (1986), Hobsbawm (1999), Huberman (1976), Kurz (1998), foram fundamentais para a compreensão da formação dos monopólios e do processo de dominação do capital financeiro na atualidade. As contribuições de Mészáros

(2002), Antunes (2000), Neto (1998), Mascarenhas (2008), José Paulo Netto (2001), Harvey (2001) iluminaram nossa análise crítica referente ao papel vital do Estado em garantir e proteger as condições para a acumulação capitalista.

Realizamos também a interlocução com Florestan Fernandes (1975; 1976; 1989), que com seus estudos sobre a educação escolar brasileira, e especialmente a educação superior, tornou-se imprescindível para orientar as análises e fundamentar a ação política de educadores em defesa da educação pública, gratuita, de qualidade e democrática, pautada pelas necessidades da classe trabalhadora brasileira. Sobre o processo histórico do desenvolvimento do Ensino Superior Brasileiro, também procuramos nos guiar pela contribuição de Florestan Fernandes (1976), Darci Ribeiro (1982), Cunha (2003; 2004).

Já a interlocução com Catani et. al.(2002; 2004), Cêa (2006), Carvalho (2005; 2006), Gentili (1994; 1998; 2001; 2004), Gomes (2008), Leher (2001; 2002; 2004; 2008), Lima (2007; 2008), Mancebo (2004; 2006), Neves (2006), Oliveira (2004), Silva Jr. e Sguissard (2001), Silva Jr. et al (2008), Siqueira (2004), Sguissard (2000; 2008), Trindade (2001; 2004), autores cujas pesquisas têm abordado o processo de contra-reformas do Ensino Superior brasileiro a partir da década de 90 aos anos 2000, contribuíram para fundamentar e aprofundar nosso estudo e análise dos projetos e leis referentes a estas contra-reformas, dos documentos dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, e sobre o processo de precarização e flexibilização das condições do trabalho docente.

Na análise da questão político-sindical procuramos nos fundamentar nos estudos de Alves (2000; 2006), Antunes (1997; 1990; 2000), Boito (1991; 1999), Mascarenhas (2002), Nogueira (2005), Noronha (1991), Ridenti (1995), Rodrigues (1966; 1968; 1991), Santos (2006), Tumolo (2002; 2004). Sobre a discussão da identidade política e consciência de classe nos apoiamos fundamentalmente nos estudos de Mascarenhas (2002), Mészáros (1993); Iasi (2006) Lukács (1981), Lukács e Schaff (1973), Antunes (1980); Goldmann (1979) e Marx (2008; 2009). Utilizamos também os documentos elaborados pelo ANDES-SN, para o aprofundamento do estudo sobre o papel das fundações no espaço das IFES e no que se refere à questão da organização sindical nacional.

No segundo momento do nosso caminho teórico-metodológico desenvolvemos o trabalho de campo (apresentado no segundo e terceiro capítulos). Sobre a definição do *campo* partilhamos do entendimento de Minayo (1994; 2000), que na pesquisa qualitativa significa “o recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (1994, p. 53; 2000, p. 105).

Para análise de nosso objeto de estudo em sua essência, procuramos tomar cuidado em não partir simplesmente “daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco, dos homens pensados, imaginados e representados, para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso” (MARX, 2009 p.94); procuramos partir dos professores “realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real”, compreender também “o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida” (MARX, 2009, p.94). A partir dessa perspectiva buscamos não nos limitar ao caráter subjetivista das entrevistas, embora a consciência coletiva só exista nas consciências individuais, ainda que não seja a mera soma delas, segundo nos alerta Goldmann (1979, p. 20). Disso resultou a necessidade contínua e indispensável da articulação dos pressupostos teórico-metodológicos com a pesquisa de campo.

É importante destacar que para conhecer a realidade é necessário um método de investigação que se proponha a desvendá-la a partir da sua totalidade. A totalidade como pano de fundo é determinante, pois constitui a essência do objeto. Assim, o conhecimento da realidade deve ser baseado no entendimento de que um fenômeno está ligado a um conjunto de relações. O processo de investigação não apreende a totalidade porque ela está sempre em movimento, mas possibilita apreender os elementos que constituem essa totalidade. O conhecimento deve ser sempre revisto porque é histórico e social, portanto, ele é dinâmico, e fundamentalmente deve constituir-se em um instrumento da ação transformadora da realidade social.

A pesquisa de campo foi realizada com professores da Universidade Federal de Goiás (UFG) no mês de novembro de 2006 e em maio e setembro de 2007. Em que se considerem as diferenciações regionais e singulares das IFES brasileiras, a Universidade Federal de Goiás (UFG), atualmente representa a média das IFES brasileiras, se caracteriza como uma Universidade de porte médio em relação às vagas na graduação, contingente de alunos, cursos ofertados, relação alunos/docentes, alunos/funcionários, docentes/funcionários, entre outras questões (OLIVEIRA, 2000). Podemos, portanto, afirmar que as características da UFG são semelhantes às demais Instituições Federais de Ensino Superior.

Optamos pelos professores com o título de doutor e com regime de trabalho em Dedicção Exclusiva (DE), porque estes têm como locus exclusivo da venda da sua força de trabalho a Universidade Pública Federal (neste caso, a UFG), e uma formação mais ampla e aprofundada (Doutorado). Pressupomos que o doutorado, ao possibilitar um maior amadurecimento teórico e intelectual, pode também ocasionar um maior amadurecimento

político e por isto, nos permitir apreender mais elementos que compõem a identidade política dos docentes. Já a condição de Dedicção Exclusiva (DE), sob nosso ponto de vista, possibilita aos professores um conhecimento mais aprofundado das condições de trabalho das IFES, no que diz respeito ao ensino, pesquisa e extensão, e também uma maior vivência nos espaços de atuação política da universidade.

À luz do referencial teórico anteriormente explicitado elaboramos o roteiro das entrevistas a partir das seguintes indagações: Como os professores das IFES vêm reagindo à reforma da educação superior em curso no Brasil? Eles vêm atuando em defesa da universidade pública? Como se constitui a identidade política destes professores? Eles conseguem se identificar com a classe trabalhadora?

O roteiro das entrevistas (Apêndice I³) contemplou três blocos de questões divididas pelas seguintes categorias de análise: a) A identidade política; consciência de classe. b) Condições de trabalho da IFES e políticas para o ensino superior. c) Atuação/concepção política; ação coletiva. Na análise das entrevistas optamos por sistematizá-las em quadros temáticos (Apêndice II) de acordo com cada um dos blocos de perguntas, permitindo relacioná-las mais facilmente, pois muitas questões vinculadas às categorias de análise aparecem em diferentes momentos no transcorrer da entrevista.

Fizemos a seleção dos professores nas várias áreas do conhecimento da UFG, a partir de lista cedida pela Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e de Recursos Humanos (PRODIRH). Através de sorteios aleatórios selecionamos vinte e cinco (25) professores – quatorze (14) mulheres e onze (11) homens – distribuídos nas oito (08) áreas de conhecimento da UFG, que somam o total de quinhentos e cinquenta e cinco (555) professores doutores em regime de trabalho de Dedicção Exclusiva (PRODIRH, 2006)⁴. Desse total de quinhentos e cinquenta e cinco (555) professores doutores DE, oito (8) deles estavam cedidos no momento da seleção.

Os cursos de graduação da UFG abrangem a seguintes áreas:

³ O leitor irá perceber que nosso questionário abarca uma série de questões não tratadas na tese. Optamos por excluir alguns temas que acabaram se secundarizando em relação ao nosso objetivo geral e, ademais, demandariam mais tempo e maior aprofundamento do que o que dispomos. Contudo, optamos também por deixar ao leitor, em anexo, o roteiro de entrevistas na sua íntegra. Observamos que mesmo que a tese não se refira nos seus pormenores a algumas das questões levantadas pelo questionário, mesmo assim estas questões acabam contribuindo para a análise de nossos objetivos.

⁴ A lista cedida pela CPPD via autorização da PRODIRH apresentava um total de 1.310 professores com as seguintes titulações: Doutorado, Mestrado, Especialização e Graduados. Destes selecionamos aqueles com titulação de Doutorado e em regime de Trabalho de Dedicção Exclusiva, totalizando 569 professores. Contudo excluímos de nossa amostra quatorze professores doutores DE do Centro de Ensino e Ciências Aplicadas (CEPAE).

1. Área de Ciências exatas e da terra: (Ciências da Computação, Física, Matemática e Química) totalizando oitenta e sete (87) professores com dedicação exclusiva. Nesta área entrevistamos três (03) professores;
2. Área de Engenharias (Engenharia Civil; Engenharia Elétrica; Engenharia de Computação) totalizando quarenta e três (43) professores com dedicação exclusiva. Entrevistamos três (03) professores;
3. Área das Ciências Biológicas (Ciências biológicas) totalizando cinquenta e um (51) professores com dedicação exclusiva. Entrevistamos três (03) professores;
4. Área de Ciências da Saúde (Enfermagem, Medicina, Farmácia Nutrição, Odontologia) com cento e treze (113) professores com dedicação exclusiva. Entrevistamos quatro (04) professores desta área;
5. Área de Ciências agrárias (Agronomia, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária) totalizando noventa e cinco (95) professores com dedicação exclusiva. Entrevistamos três (03) professores;
6. Área de Ciências Humanas (Ciências Sociais; Educação Física; Filosofia, Geografia, História, Pedagogia) com noventa e cinco (95) professores com dedicação exclusiva. Entrevistamos três (03) professores desta área de conhecimento;
7. Ciências Sociais Aplicadas (Biblioteconomia, Jornalismo, Relações Públicas, Radialismo, Publicidade e Propaganda, Direito) com onze (11) professores com dedicação exclusiva. Entrevistamos três (03) professores;
8. Área de Linguística, Letras e Artes (Letras, Artes Cênicas, Artes Visuais (Licenciatura) Artes Plásticas, Design Gráfico, Design de Interiores, Design de Moda, Música, Educação Musical, Musicoterapia) com sessenta (60) professores com dedicação exclusiva. Entrevistamos três (03) professores desta área de conhecimento.

Realizamos com os professores a entrevista semi-estruturada⁵. Sabemos que em uma investigação social com perspectiva crítica, nenhuma técnica de pesquisa é neutra, pois nela tudo é social, do sujeito que investiga o grupo pesquisado, até as técnicas de pesquisa. Portanto, a entrevista é sempre uma situação de interação ou mesmo de influência entre dois indivíduos (pesquisador e entrevistado), em que as informações dadas pelo sujeito (ou "material" que ele fornece) podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador (THIOLLENT 1982, MINAYO, 2000).

Tendo a clareza de que a entrevista se constitui numa troca desigual entre os sujeitos da relação procuramos nos esforçar em manter uma relação de interação e atitude simpática com os entrevistados (MINAYO, 2000) para que esses pudessem sentir-se à vontade para falar de suas condições de trabalho, das conseqüências das políticas governamentais para IFES, de sua concepção de política, sua concepção e atuação nos movimentos sociais, nas mobilizações, greves e sindicatos representativos da categoria, mesmo sabendo que esta disposição do pesquisador apenas minimiza, mas não anula o impacto de desigualdade na relação entre ele e os entrevistados (MINAYO, 2000).

Muitas vezes o tema da política é considerado um tema para especialistas, e por isso ocorre que indivíduos ou grupos de pessoas que mesmo exercendo importantes atividades profissionais ou desempenhando importante papel social, se declarem como apolíticos ou dizem nada entender de política. Alguns dos professores fizeram essa declaração. Contudo, concordamos com Dallari (1984), de que “não existe neutralidade política no exercício de funções públicas ou de atividades privadas que influam sobre o comportamento social, os direitos, e os interesses das pessoas ou de grupos sociais” (1984, p. 82). O que pode ocorrer é a não consciência da pessoa de que ela exerce individualmente ou coletivamente influência sobre a vida social.

Compreendemos que a *política* é a combinação das ações de indivíduos ou grupos que visam um objetivo comum, por isso está vinculada tanto à vida organizada em sociedade onde são tomadas decisões e ações de interesses comuns, quanto pode referir-se ao estudo destas organizações e destas decisões e ações. A política está diretamente vinculada aos interesses coletivos em sociedade (DALLARI, 1984).

Durante algumas entrevistas tivemos muitas vezes que envidar esforços para que os professores falassem mais a respeito de sua atuação e do papel político dos sindicatos, das

⁵ A entrevista semi-estruturada é constituída por um pequeno número de perguntas previamente formuladas pelo pesquisador, mas que permitem uma abordagem mais livre do informante.

greves, por exemplo. Aqueles que se declaravam apolíticos normalmente se limitavam a respostas curtas, quando chegávamos à questão da atuação política e das ações coletivas.

O primeiro contato que realizamos com estes professores selecionados foi através do telefone e, em alguns casos, por e-mail. Fomos bem recebidos pela maioria dos professores contactados para a entrevista, com exceção de dois professores que disseram não: Um alegando não saber muita coisa do tema; outro justificando não ter tempo para a entrevista, cuja duração prevista era de pelo menos uma hora⁶. Contudo, quando anunciamos que o tema central da entrevista era a identidade política dos professores, percebemos por parte de alguns deles certa resistência ou dúvidas sobre sua contribuição para nossa temática da pesquisa. Contornamos estes obstáculos, argumentando que possivelmente os professores têm muito a dizer sobre política e enfatizamos que a pesquisa abordaria, além do seu entendimento e de sua atuação política, também a questão das condições de trabalho e das políticas para o ensino superior, o que os deixava mais seguros sobre a possibilidade de contribuírem com a entrevista. Garantimos também aos entrevistados sua anonimidade nas entrevistas. Este é um elemento importante para que haja mais veracidade nas respostas, já que abordamos questões como a prática da complementação salarial, que em alguns casos não é permitido por lei. Mas, mesmo dando garantias de sigilo sobre a autoria das respostas que apareceriam no conjunto do trabalho, quando procuramos saber sobre a prática da complementação salarial, percebemos que alguns professores hesitavam ao responder e justificavam rapidamente que a complementação salarial ocorria, porém de acordo com o que permite a legislação do regime de trabalho em Dedicação Exclusiva (DE). Outros professores, contudo, admitiam sem titubear a necessidade da complementação salarial para além daquilo que a DE permite, assumindo esta prática como uma alternativa ao arrocho salarial imposto aos docentes universitários nos últimos anos.

No *primeiro capítulo* partimos da compreensão do movimento das crises cíclicas do sistema do capital a sua atual crise estrutural – iniciada em meados da década de 70 – porque ela se apresenta como cadeia causal determinante das reformas da educação superior. Nosso entendimento da *crise estrutural do sistema do capital* é de que se trata de uma crise global da sociedade contemporânea que, ao apresentar-se como uma crise de lucratividade do sistema, passa a afetar profundamente todas as dimensões da vida social. A crise estrutural do capital abrange a totalidade do complexo social em todas as suas relações com as suas partes

⁶ A duração das entrevistas variou entre quarenta e sete minutos, aquela com menor tempo de duração, e duas horas e vinte e três minutos para a entrevista com maior tempo de duração.

constituintes. É, portanto, no redemoinho desta crise estrutural, que o Estado vai se ocupando em realizar as reformas necessárias ao capital, tanto do ponto de vista econômico, quanto do ponto de vista da consolidação de uma nova sociabilidade burguesa.

Decorrente desta crise estrutural, o sistema do capital foi engendrando alternativas que pudessem conter tal crise. Para nós essas alternativas se expressam em dois movimentos que se complementam: 1) o surgimento de um novo padrão de acumulação capitalista, cujas novas formas e métodos de organização e gerenciamento do processo produtivo têm desencadeado a intensificação da exploração da força de trabalho; 2) o processo de reconfiguração do Estado moderno a partir da década de 70, cujo papel vital é assegurar e proteger as condições gerais de extração de mais-valia e manter sob controle as contradições que estão sempre surgindo dos processos socioeconômicos e políticos, que foram denominados de neoliberalismo.

O surgimento de um novo padrão de acumulação capitalista compreendido como uma ofensiva do capital para um maior controle e exploração da classe trabalhadora, com o objetivo de aumentar o seu patamar de acumulação, apenas evidencia, no limiar deste século, que o capital se constitui num sistema altamente controlador que sujeita tudo ao seu domínio: saúde, comércio, educação. Isto é, desde as relações pessoais mais íntimas às relações de tomada de decisões complexas de empresas transnacionais. (MÉSZÁROS, 2002). Temos então o capital enquanto um sistema totalizante e controlador do metabolismo social global, que para se expandir incessantemente, historicamente não só necessitou transformar a força de trabalho em uma mercadoria, como vem, atualmente, consolidando a mercantilização de todas as esferas da vida social.

A partir deste contexto inferimos que o Estado exerce papel fundamental no processo de mercantilização da educação superior, que se apresenta crescentemente como um espaço promissor de expansão de capital, seja pela propagação crescente do ensino superior privado, seja pela reorganização da esfera pública da educação superior, de acordo com os padrões da lógica do capital e suas necessidades de expansão lucrativa.

Simultaneamente ao surgimento desse novo padrão de acumulação capitalista, e de suas conseqüências para a classe trabalhadora; e o processo de reconfiguração do Estado moderno, ocorre também o fim do chamado socialismo real na União Soviética e no Leste europeu, no final da década de 80. Este processo político favoreceu a implantação das políticas neoliberais, enquanto estratégia do sistema do capital, cujo objetivo central foi

desmantelar as organizações sindicais e políticas dos trabalhadores. Foi assim que Margareth Thatcher na Inglaterra, Ronald Reagan nos Estados Unidos e Augusto Pinochet no Chile iniciaram, pioneiramente, a adoção do chamado modelo neoliberal, que se difundiu pelo mundo nos anos 80 e, sobretudo, na década de 90.

No *segundo capítulo* situamos as mudanças ocorridas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). As universidades públicas brasileiras não ficaram incólumes às conseqüências dessa crise estrutural. Por desempenharem um papel social fundamental à sociedade, se constituem em um novo campo de “reformas promissoras para o capital” ou de contra-reformas do ponto de vista social, ao formar de um lado, profissionais adequados ao novo padrão de acumulação capitalista; e de outro, possibilitar uma formação de adaptação dos indivíduos à ideologia do capital em crise (uma nova sociabilidade burguesa adaptada à crise).

Assim, uma universidade moldada de acordo com as necessidades do capital, não só desempenha um papel fundamental aos limites estreitos de formação, como preparação para o local do trabalho, como também serve de veículo de transmissão das idéias que defendem os “benefícios” do livre mercado e da livre iniciativa. Neste sentido, busca-se “reformular” a universidade de acordo com as necessidades da sociedade capitalista; e não da construção de uma universidade autônoma, democrática, laica, pública, referenciada nas necessidades da maioria da população, ou seja, pautada na democracia e na justiça social.

Denominamos estas contra-reformas no interior das IFES como um complexo processo de *privatização interna*, que tem se revelado, por um lado, numa série de políticas implantadas paulatinamente e parceladamente a partir da década de 90 aos anos 2000. E por outro, ao intensificar a precarização das condições de trabalho dos docentes nos últimos anos, têm ocasionado, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, diferentes práticas privatistas – manifestas, por exemplo, nas especializações pagas, nas fundações de apoio à pesquisa e na necessidade dos docentes de complementação salarial.

Nos anos noventa, as universidades públicas brasileiras passaram por uma série de adequações jurídicas institucionais, que vão ao encontro dos interesses de fortalecimento de um Estado social mínimo, que torna as condições de trabalho precárias, levando ao seio do labor universitário condições e procedimentos de trabalho típicos do modo de produção voltados para o mercado.

O novo padrão de produção e acumulação capitalista – denominado de reestruturação produtiva –, que é mais visível no processo de produção de mercadorias, ou seja, no mundo do trabalho industrial, também afetou o setor de serviços – independentemente do trabalho aí ser produtivo ou improdutivo⁷. É evidente que tal reestruturação produtiva⁸ não pode ser mecanicamente transposta para a elucidação do trabalho do professor universitário, pois sabemos que o trabalho de professor apresenta características peculiares, que o distingue de outros tipos de trabalho, como por exemplo, a autonomia em manter a indissociabilidade entre concepção e execução do seu trabalho, ou seja, “trata-se de um setor que presta um tipo particular de serviço e, portanto, com configurações organizacionais e institucionais diferenciadas, que pode ser essencial à produção, pois é espaço de reprodução – via formação – da força de trabalho” (PINTO, 1999, p. 57). Contudo, mesmo que o professor universitário tenha esta autonomia, apresenta-se limitada, primeiramente pelo fato de vender sua força de trabalho – mesmo que nas Instituições Federais de Ensino Superior este trabalho não implique na valorização direta do capital – e, segundo, na medida em que verificamos um atrelamento da educação aos interesses do mercado (PINTO, 1991).

O caminho que escolhemos para compreender como se compõe a identidade política dos docentes das IFES, procurou primeiramente desvendar os nexos e contradições, entre a concepção do público (finalidade social das IFES) e a prática do privado por parte dos docentes decorrentes das políticas de reforma do ensino superior – que atuam como mecanismos desencadeadores do processo de privatização interna da universidade pública brasileira – buscando apreender a conexão dos vários elementos que compõem a identidade política dos docentes e que, na aparência, estão desconectados.

Optamos por este caminho porque entendemos que existe uma relação entre as concepções dos professores a respeito das políticas privatizantes e suas práxis política.

⁷ Sobre esta questão ver a discussão realizada por Marx no capítulo VI inédito de O capital, pgs. 108-120. In: MARX, K. Capítulo VI Inédito de O Capital. Resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, s/d.

⁸ Que, tanto pode incluir elementos de continuidade com o padrão de acumulação produtivo anterior: o binômio taylorismo/fordismo, quanto de descontinuidades, inaugurando um novo padrão de acumulação denominado toyotismo. O importante a destacar é que as mudanças ocorridas a partir de 1970 vão ao sentido de uma reorganização do capital de retomada de seus patamares anteriores de lucratividade (ANTUNES, 2002, p. 49-50). Segundo ANTUNES, “*O toyotismo (ou ohnismo, de Ohno, engenheiro que o criou na fábrica Toyota), como via japonesa de expansão e consolidação do capitalismo monopolista industrial, é uma forma de organização do trabalho que nasce na Toyota, no Japão pós-45, e que, muito rapidamente, se propaga para as grandes companhias daquele país*” (2000, p. 54). O autor ainda afirma que a experiência do “toyotismo” ou modelo japonês teve uma maior repercussão no mundo ocidental, mesmo sendo adaptado às diferenças e realidades específicas de cada país que o adota. O sistema industrial japonês foi visto pelos capitais do ocidente como uma alternativa de driblar a crise de acumulação.

Percebemos que a maioria dos docentes realiza uma defesa abstrata do caráter público e da função social da universidade, ao mesmo tempo em que se submete pragmaticamente a um conjunto de políticas de cunho privatizante, como forma objetiva de atuação universitária. Neste sentido, a defesa de fundações de apoio à pesquisa, do PROUNI, do projeto de inovação tecnológica, das especializações pagas, e a busca de complementação salarial, por exemplo, constituem a cotidianidade da práxis docente e reflete as políticas de privatização. Esta práxis universitária na medida em que se distancia do caráter público da universidade subordina-se aos interesses do sistema do capital. Este movimento que é contraditório dentro do espaço das IFES gera consequências na organização política e na concepção dos docentes a respeito da ação coletiva no âmbito sindical, no movimento de greves e de mobilizações.

No *terceiro capítulo* procuramos averiguar o processo de precarização das condições de trabalho do professor das IFES. Desde o governo Collor de Melo muitas mudanças foram introduzidas na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas IFES, que aumentou o trabalho docente em intensidade e extensão e o relacionaram mais dinamicamente às demandas do mercado. Esta relação dinâmica das universidades públicas aos imperativos do mercado resultou em mudanças nas formas institucionais e na rotina do trabalho docente, o que no nosso entendimento têm trazido consequências para a ação política coletiva dos professores. Um dos aspectos que destacamos como uma política governamental de aprofundamento do processo de precarização e de obstaculização à atuação coletiva dos professores é o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁹ (REUNI).

Buscamos investigar também o posicionamento e a atuação político-sindical dos professores, em âmbito local e nacional e sua participação política em movimentos sociais. Realizamos um esforço em detectar ainda o significado das greves e mobilizações para os trabalhadores em geral e para a categoria docente, analisando o atual sentido das greves como instrumento de luta política para os docentes das IFES.

Abordamos a caracterização da identidade política a partir dos diferentes momentos e nuances do processo de desenvolvimento da consciência dos docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG), isto é, como expressão da articulação contraditória de diferentes esferas da realidade e que pressupõe um mínimo de compreensão sobre suas

⁹ No momento em que iniciamos nossa pesquisa de campo o REUNI não estava sendo discutido nas IFES. Apenas na última etapa das entrevistas – em que realizamos 12 das entrevistas –, foi possível abordar essa questão, pois alguns cursos da UFG já estavam discutindo, contudo a questão não estava clara para os professores, alguns se limitaram a dizer que precisavam entender melhor essa proposta do Governo Federal, outros afirmaram tratar-se de uma política que aumenta o trabalho dos professores na medida em que cresce o número de alunos por professor.

estruturas e formas predominantes na atualidade. Procuramos evidenciar o processo de constituição da identidade política como mediação à consciência de classe, a partir da análise de três complexos sociais distintos, porém unidos na totalidade social: a) Desenvolvimento da esfera econômica e suas principais características; b) A universidade pública e suas características fundamentais para a sociedade brasileira; c) As contradições do desenvolvimento das IFES e suas conseqüências para o movimento sindical docente, como espaço de luta e organização política, elemento que consideramos essencial para o desenvolvimento da consciência de classe.

Por fim, consideramos que na medida em que a identidade política dos professores das IFES transita de uma consciência de grupo à consciência de classe há possibilidades para a construção, em especial nas organizações sindicais das IFES, de uma práxis política que objetive uma alternativa social de caráter emancipatório.

Este trabalho de investigação não tem a pretensão de esgotar esta temática de estudo, ao contrário, esta realidade rica e complexa necessita ser objeto de intensas e profundas análises teóricas e políticas, que quiçá poderá suscitar o interesse de outros pesquisadores.

CAPÍTULO I - O IMPACTO REGRESSIVO DO “ESPÍRITO DO CAPITALISMO” QUE AVANÇA VITORIOSAMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO

“Enquanto tal poder *inversor*, o dinheiro se apresenta também contra o indivíduo e contra os vínculos sociais etc., que pretendem ser, para si, *essência*. Ele transforma a fidelidade em infidelidade, o amor em ódio, o ódio em amor, a virtude em vício, o vício em virtude, o servo em senhor, o senhor em servo, a estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez”.

Karl Marx

1.1. Das crises cíclicas do sistema do capital a sua crise estrutural

No decorrer do século XIX o desenvolvimento do capitalismo deu-se baseado nos princípios da livre concorrência. A regulamentação das relações de produção era desempenhada, fundamentalmente, pelos diferentes capitalistas que concorriam entre si. Esta concorrência intra-capitalista não poderia sofrer interferência externa (estatal) dada a necessidade do desenvolvimento autônomo do capitalismo.

No final do século XIX, a Europa sofreu um período de crises de superprodução decorrentes da impossibilidade do planejamento da produção social do sistema capitalista, em especial da sua formação competitiva. Com a depressão internacional da produção econômica na década de 1870 iniciou-se uma nova formação capitalista, caracterizada pelo surgimento dos monopólios a partir da quebra generalizada dos capitalistas autônomos derivada da crise e da incorporação de mercados e parques industriais falidos pelas indústrias mais resistentes, que consolidou o desenvolvimento do capitalismo monopolista no final do século passado. Sobre esse processo, Lênin assim se posiciona:

Assim o resumo da história dos monopólios é o seguinte: 1) Décadas de 1860 e 1870, o grau superior, culminante, de desenvolvimento da livre concorrência. Os monopólios não constituem mais do que germes quase imperceptíveis. 2) Depois da crise de 1873, longo período de desenvolvimento dos cartéis, os quais constituem ainda apenas uma exceção, não são ainda sólidos, representando ainda um fenômeno passageiro. 3) Ascenso nos fins do século XIX e crise de 1900 a 1903: os cartéis passam a ser uma das bases de toda a vida econômica. O capitalismo transformou-se em imperialismo (LENIN, 1986, p. 591).

Tal desenvolvimento caracterizou-se não só pela “combinação” – ou fusão – de diferentes ramos de produção numa só empresa, mas também pelo surgimento do monopólio de bancos, uma característica fundamental da concentração capitalista no processo de monopolização (LENIN, 1986, p. 588). O processo de monopolização dos bancos transformou-os de simples intermediários nos pagamentos em grandes monopólios, “que dispõem de quase todo o capital-dinheiro do conjunto dos capitalistas e pequenos patrões, bem como da maior parte dos meios de produção e das fontes das matérias primas de um ou de mais países” (LENIN, 1986, p. 598).

Na medida em que os bancos passaram a movimentar contas correntes de vários capitalistas, atingindo grandes proporções, os monopólios dos bancos começaram a exercer um papel de controle sobre as operações comerciais e produtivas da sociedade capitalista, este controle resultou do fato dos bancos poderem “primeiro *conhecer com exatidão* a situação dos diferentes capitalistas, depois de *controlá-los*, exercer influência sobre eles mediante a ampliação ou a restrição do crédito, facilitando-o ou dificultando-o, e, finalmente, de *decidir inteiramente* sobre o seu destino, determinar a sua rentabilidade, privá-los de capital ou permitir-lhes aumentá-lo rapidamente e em grandes proporções, etc...” (LENIN, 1986, p. 601, grifo do autor). Criou-se, portanto, uma subordinação e dependência das indústrias em relação aos bancos, desencadeando uma fusão destes com as maiores empresas industriais e comerciais.

Desta forma, o início do século XX se caracterizou pela passagem “da dominação do capitalismo em geral para a dominação do capital financeiro” (LENIN, 1986, p. 610). A partir da dominação do capital financeiro se desenvolveu a necessidade do capital expandir-se de forma a criar uma rede internacional que dependesse do capital financeiro. “Depois de 1870, o capitalismo à antiga passou a ser o capitalismo moderno. O capitalismo da livre concorrência tornou-se o capitalismo dos monopólios” (HUBERMAN, 1976, p. 258).

O capitalismo que antes se pautava pela livre concorrência e pela necessidade de amplos mercados para o escoamento de suas mercadorias passou para uma fase monopolista, onde predomina a necessidade de exportação de capital. A indústria monopolista proporcionou aos capitalistas dos países desenvolvidos uma grande acumulação de capital, constituindo um excedente de capital que impunha a necessidade de ser exportado para dar continuidade a sua reprodução em escala ampliada, já que em “alguns países o capitalismo ‘amadureceu excessivamente’ e o capital (dado o insuficiente desenvolvimento da agricultura

e a miséria das massas) carece de campo para a sua locação ‘lucrativa’ ” (LENIN, 1986, p. 622).

Neste aspecto, as colônias constituíram-se para os países desenvolvidos não só um mercado para os artigos excedentes e para o fornecimento de matérias primas, mas fundamentalmente, como escoadouro de excedente de capital (HUBERMAN, 1976, p. 263). Assim, “O capital financeiro estende as suas redes, no sentido literal da palavra, em todos os países do mundo” (LENIN, 1986, p. 625).

Mas, além dos lucros enormes oriundos dos investimentos realizados nas colônias, os empréstimos eram concedidos de forma que grande parte dele tinha que ser gasto no país credor, este atrelava a concessão de empréstimos à exportação das suas mercadorias. Ou seja, “É muito corrente que entre as cláusulas do empréstimo se imponha o gasto de uma parte do mesmo na compra de produtos ao país credor,... [e] [...] A exportação de capitais passa a ser um meio de estimular a exportação de mercadoria” (LENIN, 1986, p. 624). Este foi um dos aspectos que demonstrou a união da indústria com o capital financeiro na sociedade moderna, ao ponto de ser chamada a “idade do capital financeiro” (HUBERMAN, 1976, p. 263).

Esta unidade entre os bancos e os monopólios industriais (o capital financeiro) ampliou significativamente as possibilidades de respostas pelo capitalismo à crise vivenciada no período anterior, gerando uma grande concorrência monopolista, mantendo latente, por um período relativamente longo, os elementos desencadeadores da crise, que só iriam eclodir no início da segunda década deste século, com a declaração da primeira guerra mundial. A questão é que a força dos monopólios aumenta de forma desproporcional, sendo que “algumas companhias crescem e se tornam mais poderosas, ao passo que outras declinam” (HUBERMAN, 1976, p. 269), impondo-se a necessidade da deflagração da guerra para a ampliação e delimitação de mercados.

As ‘fronteiras naturais’ da Standard Oil, do Deutsch Bank ou da De Beers Diamond Corporation estavam no fim do universo, ou melhor, nos limites de sua capacidade de expansão. Mais concretamente, para dois principais oponentes, Alemanha e Grã Bretanha, o céu tinha de ser o limite, pois a Alemanha queria uma política e posição marítimas globais como as que ocupava a Grã-Bretanha, com o conseqüente relegamento de uma declinante Grã-Bretanha a um status inferior. Era uma questão de uma ou outra. Para a França, então e depois, os objetivos em jogo eram menos globais, mas igualmente urgentes: compensar sua crescente e aparentemente inferioridade demográfica e econômica frente à Alemanha. Também aqui era o futuro da França como potência (HOBSBAWM, 1999, p 37).

O primeiro momento da crise do capital monopolista deu-se na Europa com a eclosão da primeira guerra mundial, indicando naquele momento as potencialidades destrutivas do capital. E foi com a primeira guerra mundial que o capitalismo buscou alternativas para a sua crise na fusão dos monopólios com o Estado, como nos diz Lenin: “a guerra imperialista acelerou e acentuou extraordinariamente o processo de transformação do capitalismo monopolista em capitalismo monopolista de Estado. A monstruosa opressão das massas trabalhadoras pelo Estado, que se funde cada vez mais estreitamente com as uniões onipotentes de capitalistas, torna-se cada vez mais monstruosa” (1980, p. 223).

Como o desenvolvimento do capitalismo demonstrou sua tendência destrutiva de forma significativa na Europa consolidou-se um grande mercado para os monopólios fora do continente europeu, marcadamente para os monopólios estadunidenses, que se desenvolveram à custa do conflito bélico na Europa. Esta condição deu a formação monopolista estadunidense uma sobrevida em relação aos monopólios do velho mundo, porém, ela também continha latente os elementos da crise do capital monopolista europeu. Tal crise veio à tona “tardamente” – mas com dimensões tão ou mais nefastas quanto as da primeira guerra mundial – com a quebra da bolsa de Nova Iorque em 29 de outubro de 1929. Sobre a grande depressão de 1929, Hunt e Sherman destacam os seguintes dados:

Entre 1929 e 1932, registraram-se 85.000 falências de empresas; mais de 5.000 bancos suspenderam suas operações; o valor das ações na Bolsa de Nova Iorque caiu de 87 bilhões de dólares para 19 bilhões de dólares; 12 milhões de pessoas ficaram desempregadas e cerca de um quarto da população se viu privada dos meios necessários para garantir a sua subsistência; a renda agrícola reduziu-se a menos da metade; o produto industrial diminuiu cerca de 50%. A mais próspera potência mundial precipitava-se numa crise sem precedentes, lançando milhões de pessoas na mais profunda e desesperadora miséria (1988, p. 165).

Se a guerra foi o caminho seguido para a destruição generalizada de riquezas na segunda década do século XX; com a depressão de 1929 a destruição de riquezas adquiriu uma face sem justificativas político-sociais, desarticulando parques industriais inteiros, gerando desemprego com índices altíssimos e com a produção declinando significativamente nos EUA e em toda a Europa. A questão era: o que provocou uma redução na produção de bens e serviços de forma tão drástica? Afinal, os recursos naturais, fábricas, meios de produção e a força de trabalho continuavam a existir. A resposta mais adequada seria a de que

para o modo de produção capitalista não era lucrativo a reabertura de fábricas e o retorno à produção, pois “não é a satisfação das necessidades, mas a produção de lucro, a finalidade do capital” (MARX, 1986, p. 193). Ou seja, o processo produtivo capitalista se subordina à valorização do capital e não as necessidades humanas (HUNT; SHERMAN, 1988, p. 164-166).

Em relação ao fato da produção de riquezas na sociedade do capital responder aos imperativos de lucratividade desse sistema social e não as necessidades humanas, Marx apresenta uma análise elucidativa ao esclarecer as contradições e os limites sociais da produção capitalista para a satisfação das necessidades humanas. Segundo Marx, na sociedade capitalista:

Não se produz demasiada riqueza. Mas periodicamente se produz demasiada riqueza em suas formas capitalistas, antitéticas. A barreira ao modo de produção capitalista se manifesta: 1) No fato de que o desenvolvimento da força produtiva de trabalho gera, na queda da taxa de lucro, uma lei que em certo ponto se opõe com a maior hostilidade a seu próprio desenvolvimento, tendo de ser, portanto constantemente superada por meio de crises. 2) No fato de que a apropriação de trabalho não-pago, e a proporção desse trabalho não-pago para o trabalho objetivado em geral, ou, expresso de forma capitalista, que o lucro e a proporção desse lucro para o capital aplicado, portanto certo nível da taxa de lucro, decide sobre a ampliação ou limitação da produção, em vez de fazê-lo a relação entre a produção e as necessidades sociais, as necessidades de seres humanos socialmente desenvolvidos. Por isso surgem barreiras para ela já num grau de ampliação da produção que, ao contrário, sob o outro pressuposto, apareceria como sumamente insuficiente. Ela pára não onde a satisfação das necessidades obriga, mas onde determina a produção e a realização do lucro (1986, p. 194).

Portanto, no capitalismo “Não se produzem meios de subsistência demais em relação à população existente” (MARX, 1986, p.194), nem tão pouco se produz meios de produção em excesso para empregar as pessoas aptas ao trabalho. Ao contrário, é fácil perceber que se produz pouco, – considerando o desenvolvimento social do trabalho nos dias atuais – para satisfazer adequadamente as necessidades da humanidade. Na verdade, a contradição consiste no fato de que os meios de subsistência e meios de produção são demais apenas para o capital, já que ele precisa funcionar com determinada taxa de lucratividade (MARX, 1986). Com os fenômenos superprodução de capital e diminuição das suas taxas de lucratividade desencadeia-se um processo de paradas súbitas, crises do processo de produção capitalista. Como é a taxa de lucro que determina a produção capitalista é, portanto, apenas a relação entre o capital aplicado e o lucro obtido que lhe importa, ou seja, é apenas certo nível

da taxa de lucro o fator determinante para que a produção continue se expandindo ou seja paralisada.

Contraditoriamente, no auge do crescimento econômico em que o consumo se efetiva de maneira acelerada – seja por parte dos trabalhadores em decorrência do aumento salarial, seja pelo aumento da massa de capital que está em funcionamento – o sistema do capital inicia o seu processo de agonia, colocando em xeque o processo de reprodução capitalista. É no período de crescimento econômico que a queda da taxa de lucro se intensifica, pois ao aumentar a massa de salários há diminuição da parte não-paga expropriada pelo capitalista. Com o aumento salarial há como consequência aumento do consumo, gerando aumento na demanda de mercadorias, meios de produção, maquinários e força de trabalho, aumentando, por sua vez, a escala de produção e, conseqüentemente, gerando superabundância de capital ocasionada pelo funcionamento não planejado da produção (competição anárquica). Este círculo de determinações recíprocas em que mais riqueza está sendo revertida em acumulação de capital reduz a taxa de lucratividade a um nível tão baixo que inviabiliza sua reprodução. Até por que a produção capitalista não combina com consumo individual, mas somente com consumo produtivo. Neste ínterim de consumo em alta é que se inicia o processo de crise do capital: depreciações bruscas, estagnação e perturbações do processo de reprodução (MARX, 1991, p. 292).

Resta ao modo de produção capitalista, como única alternativa para o restabelecimento momentâneo do seu equilíbrio, tornar ocioso o capital ou mesmo destruí-lo em parte (fechamento de fábricas, depreciação de máquinas, destruição de mercadorias, etc...). Então, “depreciação periódica do capital existente, meio imanente ao modo capitalista de produção, de deter a queda da taxa de lucro e de acelerar acumulação do valor-capital pela formação de capital novo, perturba as condições dadas em que se efetua o processo de circulação e reprodução do capital, e assim é acompanhada de paradas súbitas e crises do processo de produção” (MARX, 1991, p. 287).

Como resposta à superprodução de capital, frea-se o desenvolvimento das forças produtivas, fazendo com que apenas alguns ramos produtivos assimilem o potencial científico/tecnológico. A queda da lucratividade acaba reduzindo o ritmo de investimentos industriais gerando uma queda no crescimento da produtividade e conseqüentemente, reduzindo os salários. Como enfatizou Marx, “As crises não são mais do que soluções

momentâneas e violentas das contradições existentes, erupções bruscas que restauram transitoriamente o equilíbrio desfeito” (1991, p. 286).

Com a estagnação do processo de produção e reprodução capitalista, dois aspectos tornam-se relevantes: de um lado, parte da classe trabalhadora fica desempregada pressionando os salários daqueles que permanecem empregados para baixo da média, ampliando a quantidade de trabalho excedente expropriada pelo capitalista, constituindo-se, portanto, num fator contrário à queda da taxa de lucro. Do outro lado, a depreciação do capital constante, que foi posto em ociosidade ou que foi destruído, reduz a composição orgânica do capital contribuindo também com o aumento da taxa de lucro. Tem-se, portanto, um ciclo completo: a produção capitalista no auge da sua expansão e crescimento econômico depara-se com os seus limites imanes e entra em crise. Esta se apresenta como uma alternativa efêmera restaurando o equilíbrio da produção e reprodução do capital momentaneamente, até se desenvolver novamente os fatores que desencadearão uma nova crise, seguida de retomada de crescimento econômico, se repetindo outro ciclo. Como destaca MÉSZÁROS

A forma típica de crise sob o sistema capitalista é a crise conjuntural que, como dizia Marx, se compara à tempestade tropical, descarregando e portanto destruindo, no lugar de raios e trovões, o capital excedente (sobreproduzido), permitindo a restauração do equilíbrio e o surgimento de uma nova fase de expansão capitalista. Nesse sentido, a crise conjuntural pertence à “normalidade” do modo de funcionamento do capitalismo, qual seja, através de enormes flutuações que representam as crises e retomadas do avanço econômico (1997, p. 149).

Assim, não soa estranho associarmos capital à crise. Ao contrário, ela é – como Marx (1991) assinalou –, solução e maneira de ultrapassar momentaneamente os limites imanes à estrutura contraditória do sistema do capital, para que este possa impor a sua dinâmica de expansão e dominação, subordinando a si todas as dimensões da vida humana (MÉSZÁROS, 2002, p. 795).

Decorrente desse fenômeno a alternativa que os Estados Unidos da América lançaram mão para dar continuidade à acumulação de capital não foi diferente da européia que, no primeiro momento da crise do capital, havia resultado na primeira guerra mundial e na fusão dos monopólios com o Estado. Os monopólios estadunidenses, sobreviventes à crise de 1929, se fundiram com o Estado para dar novo “fôlego” ao capital, porém a crise prolongou-se durante toda a década de trinta, com proporções e reflexos mundiais, atenuando-se apenas

às vésperas da segunda guerra mundial com o incremento da indústria armamentista. “Às vésperas da guerra, quando os vários governos começaram a intensificar a produção de armamentos, o desemprego cedeu rapidamente. Durante a guerra, sob o estímulo de enormes despesas governamentais, produziu-se uma inversão da situação na maioria das economias capitalistas: a crise do desemprego cedeu lugar a uma escassez de mão de obra” (HUNT; SHERMAN, 1988, p. 171).

A segunda guerra mundial reafirmou a necessidade de destruição da riqueza social organizada pelo Estado diretamente vinculado aos monopólios industriais e financeiros. Esta lógica destrutiva, coroada pela segunda guerra mundial teve continuidade após o seu término desenvolvendo todo um complexo industrial militar pautado no discurso do ataque comunista às economias capitalistas, aparentemente estáveis no pós-guerra. A adoção geral do complexo-militar industrial após a segunda guerra mundial tornou-se a base material para a expansão capitalista (MÉSZÁROS, 1996, p. 118-137).

A guerra fria entre EUA e URSS, que dominou o cenário internacional na segunda metade do século XX, justificou a consumação de riquezas na forma-mercadoria que serviria de instrumento de negociação política e como forma de valorização e reprodução do capital. A produção de ogivas atômicas, capazes de destruir o planeta em mais de duas centenas de vezes, mostrou-se como um sintoma da dissipação de riqueza social sem a possibilidade de seu uso pleno, justificada exclusivamente pelo poder ostensivo dos EUA e URSS como nações potencialmente beligerantes. De acordo com Hobsbawm,

A peculiaridade da guerra fria era a de que, em termos objetivos, não existia perigo iminente de guerra mundial. Mais que isso: apesar da retórica apocalíptica de ambos os lados, mas sobretudo do lado americano, os governos das duas superpotências aceitaram a distribuição global de forças no fim da Segunda Guerra Mundial, que equivalia a um equilíbrio de poder desigual mas não contestado em sua essência. A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência e não tentava ampliá-la com o uso da força militar. Os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais. Em troca, não intervinha na zona aceita de hegemonia soviética (1999, p. 224).

Após a segunda guerra mundial, com a pacificação na Europa ocidental, a situação sócio-política tornou-se razoavelmente estável, permanecendo assim até a década de 1970. Neste ínterim, nos países capitalistas centrais foi possível desenvolver um padrão econômico de vida médio, capaz de disputar ideologicamente com os avanços patrocinados

pelo desenvolvimento do socialismo real na então União Soviética – que, ao contrário dos países capitalistas, manteve a sua economia na década da grande depressão (craque de 1929) num crescimento acelerado. Consagrou-se, portanto na Europa mais do que nos EUA, o Estado do Bem-Estar Social¹⁰ – o “*Welfare State*” – como produto derivado da guerra fria e das lutas das classes trabalhadoras.

Porém, os elementos da crise capitalista, por ora ocultados pela escalada armamentista ressurgem na história na forma da crise do petróleo¹¹, no início da década de 70 colocando em cheque o Estado de Bem Estar Social.

As Décadas de Crise após 1973 não foram mais uma ‘Grande Depressão’, no sentido dos anos 30, do que as décadas após 1873, embora também elas recebessem esse nome na época. A economia global não desabou, mesmo momentaneamente, embora a Era de Ouro acabasse em 1973-5 como alguma coisa bem semelhante a uma depressão cíclica bastante clássica, que reduziu a produção industrial nas ‘economias de mercado desenvolvidas’ em 10% em um ano, e o comércio internacional em 13% (ARMSTRONG, GLYN, & HARRISON, 1991, p. 225 apud HOBSBAWM, 1999, p. 395).

Dessa forma, na década de 70 a crise do sistema do capital existia, mas não apresentava a face drástica da estagnação, tal como a crise de 1929 (A Grande Depressão). As nações capitalistas continuavam a crescer paulatinamente e a dinamizar suas plantas produtivas no mercado apesar da desaceleração do crescimento econômico. Por outro lado, havia um indicador da crise que se expressava em uma nova configuração nos países

¹⁰ O Estado de Bem Estar Social é definido por Bobbio, Matteuci e Pasquino, num primeiro momento da seguinte maneira: “*Estado do bem-estar (Welfare state), ou Estado assistencial, pode ser definido, à primeira análise, como Estado que garante ‘tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político’ (H. L. Wilensky, 1975). Como exemplo que se aproxima mais desta definição, é costume apresentar a política posta em prática na Grã-Bretanha a partir da Segunda Guerra Mundial, quando, a seguir ao debate aberto pela apresentação do primeiro relatório ‘Beveridge’ (1942), foram aprovadas providências no campo da saúde e da instrução, para garantir serviços idênticos a todos os cidadãos, independentemente da sua renda. Esse exemplo leva a vincular o conceito de assistência pública ao das sociedades de elevado desenvolvimento industrial e de sistema político de tipo liberal-democrático. Na realidade, o que distingue o Estado assistencial de outros tipos de Estado não é tanto a intervenção direta das estruturas públicas na melhoria do nível de vida da população quanto o fato de que tal ação é reivindicada pelos cidadãos como um direito*” (2000, p. 416). Discutiremos os desencadeamentos políticos desse tipo de Estado mais adiante, ainda nesse capítulo.

¹¹ Em 1973 houve a primeira crise do petróleo, quando durante a guerra do Yom Kipur entre Israel e as forças de Egito e Síria (um dos episódios das guerras árabe-israelenses) a OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) fundada em 1960, por Arábia Saudita, Irã, Iraque, Kuwait e Venezuela, como uma tentativa de evitar o rebaixamento dos preços do petróleo pelo cartel formado pelas grandes petroleiras (Standard Oil, Royal Dutch Shell, Mobil, Gulf, BP e Standard Oil da Califórnia – as “sete irmãs”) resolvem aumentar o preço do óleo até a data da Conferência de Teerã, como medida de retaliação aos países pró-Israel (HOBSBAWN, 1999, p. 240-2; 459).

desenvolvidos de expansão generalizada da pobreza e miséria¹², sintomas típicos da época da Grande Depressão, conformando uma realidade que vai se caracterizando em uma “crise estrutural” do sistema do capital, conforme define Mészáros (2002).

A crise do capital iniciada na década de 70 e 80 do século XX deixa para trás a “Era de Ouro” – ou do chamado “milagre econômico” – colocando na ordem do dia o produto previsível desta era: a produção transformada pela revolução tecnológica e pela transnacionalização e o surgimento de consequências sociais graves, como por exemplo, o crescente desemprego estrutural¹³. Afinal, a tecnologia passa a substituir o trabalho humano por robôs e pela racionalização e gestão do trabalho, fazendo com que o crescimento posterior da moeda não corresponda de forma suficiente ao crescimento do trabalho (KURZ, 1998, p. 127-134 e HOBBSAWM, 1999, p. 262-3).

Aqui faremos um parêntese para a discussão mais aprofundada da **tendência a queda da taxa de lucro** (a chamada queda tendencial da taxa de lucro), pois esta é uma questão importante a ser considerada na análise sobre a crise estrutural do sistema do capital, a base para a compreensão das mudanças ocorridas a partir da década de 70 consubstanciado

¹² De acordo com Mészáros, “O capital, quando alcança um ponto de saturação em seu próprio espaço, e não consegue simultaneamente encontrar canais para nova expansão, na forma de imperialismo e neocolonialismo, não tem alternativa a não ser deixar que sua própria força de trabalho local sofra as graves consequências da deterioração da taxa de lucro. De fato, as classes trabalhadoras de algumas das mais desenvolvidas sociedades ‘pós-industriais’ estão experimentando uma amostra da real perniciosidade do capital ‘liberal’ (1993a, p.63).

¹³ **O alto índice de desemprego** tem levado muitos estudiosos a destacá-lo como um dos elementos que demonstram a profundidade da crise estrutural do sistema do capital. Entretanto, é necessário reconhecer que o desemprego não é uma anormalidade do modo de produção capitalista, ou tão pouco uma novidade de nossa época. Marx já alertou a mais de um século que o avanço das forças produtivas, elemento fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, traz como consequência um crescente exército industrial de reserva, porque se eleva mais rapidamente a oferta de trabalho do que a demanda por trabalhadores. Esta situação passa a exercer uma relação de pressão mútua entre empregados e desempregados, pois possibilita, a partir do sobretrabalho criado pelos trabalhadores ocupados – na medida em que aumenta o ritmo do seu trabalho –, a dispensa de trabalhadores das atividades laborais resultando num crescimento do exército industrial de reserva. Inversamente, este exército industrial de reserva na medida em que cresce, estabelece maior pressão sobre os trabalhadores ocupados forçando-os a mais sobretrabalho e a uma maior subordinação as regras estabelecidas pelo capital. Além disso, o exército industrial de reserva também pressiona os salários para baixo permitindo uma maior taxa de mais-valia, que é afinal a base do lucro capitalista. Portanto, o desemprego é um elemento constituinte e dinamizador do modo de produção capitalista, ou seja, a lógica de valorização do capital pressupõe um exército industrial de reserva, porque este ameaça com a demissão os trabalhadores ocupados pressionando-os a trabalharem mais, melhor e com salários menores, aumentando desta forma a extração da mais-valia. Entretanto, ao considerarmos que o desemprego é intrínseco ao modo de produção capitalista não podemos deixar de enfatizar que ele tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas, numa proporção em que não é possível recuperar os empregos perdidos via a criação de novos postos de trabalho. Nas palavras de KURZ, “Desde o final dos anos 70, os sociólogos costumam falar de um desemprego tecnológico ou ‘estrutural’. Isto significa que o desemprego desenvolve-se com independência dos movimentos conjunturais da economia e cresce até mesmo em períodos de surto financeiro” (1998, p. 159).

na crise do Estado de Bem-Estar-Social; portanto, do seu alcance e seus efeitos à Educação Superior Pública, tema desse estudo.

A tendência de diminuição da taxa de lucro (o lucro sobre o capital global), no processo de acumulação capitalista decorre do desenvolvimento das forças produtivas e tem sua explicação na composição orgânica do capital. Na medida em que o capital investe em novos métodos de produção, em novas tecnologias, próprios da sua dinâmica competitiva, há um decréscimo relativo do capital variável (força de trabalho), comparado ao capital constante (meios de produção). Em virtude do desenvolvimento da produção capitalista passa-se a ter um consumo produtivo maior – ou seja, uma massa maior de meios de trabalho, de máquinas, de capital fixo e de matérias auxiliares é consumida –, num mesmo espaço de tempo. Desta forma, um capital constante de magnitude maior de valor é consumido em relação a uma massa relativamente menor de força de trabalho (MARX, 1991, p. 242).

Esse crescente aumento do capital constante em relação ao variável causa uma diminuição do valor nos produtos individuais, ou seja, cada produto individualmente passa a incorporar menos trabalho, e conseqüentemente há como tendência uma redução no preço do produto, o que em curto prazo se constitui em vantagem ao capitalista individual. Contudo, esse processo leva a um constante crescimento da composição orgânica do capital e, como conseqüência, a uma redução da taxa de mais-valia obtida pela exploração do trabalho vivo, que se expressa na taxa geral de lucro em decréscimo contínuo.

Na contemporaneidade, a queda tendencial da taxa de lucro evidencia-se nos avanços obtidos através da microeletrônica ou na chamada “terceira revolução industrial”, transformando radicalmente o processo de produção capitalista, principalmente no que diz respeito a sua automatização. A pressão em avançar o processo de automatização – decorrente da concorrência capitalista – resultando na elevação desta, implica não só na diminuição relativa do trabalho vivo (capital variável) em relação aos meios de produção (capital constante) no processo produtivo, como também num salto de produtividade que requer, na mesma proporção, um aumento na quantidade de mercadorias vendidas. O sistema do capital busca, então, estabelecer mecanismos de “administração de suas crises”, ou seja, ensaiando alternativas para conter a queda da taxa de lucro e, ao mesmo tempo, possibilitar a realização da mais-valia no mercado (através da venda das mercadorias). Segundo Duménil e Lévy

As taxas de lucro, que atingem mais de 20% no início dos anos 1960, caem para cerca de 12% em 1982 ou 1983. Visto que os lucros realizados pelas empresas são tanto uma fonte de financiamento interno quanto um incentivo ao investimento, a queda da taxa de lucro acaba por desencorajar a acumulação e prejudicar o crescimento do emprego (2003, p. 18-19).

Contudo, para os autores, desde a metade dos anos 1980 a tendência da taxa de lucro inverteu-se na Europa e nos Estados Unidos, graças à quase-estagnação do custo do trabalho, havendo dessa forma uma modificação profunda na repartição das rendas em benefício do capital. Essa repartição da renda foi uma expressão do novo curso das chamadas políticas neoliberais (essa questão será discutida mais adiante) e do processo de financeirização e aprofundamento da globalização dos mercados (DUMÉNIL; LÉVY, 2003).

Em relação ao processo de financeirização o Estado e o mercado aventuraram-se na era do “capitalismo-cassino”, como diz Kurz (1998). Assim, na contemporaneidade, a “economia de mercado ingressou no estágio da simulação. Ao lado do capital fictício do crédito governamental, surgiu o capital fictício da especulação comercial” (KURZ, 1998, p. 131). Ou seja, a dissociação entre capitais reais e fictícios apesar de fazer parte da dinâmica do capitalismo alcançou na atualidade cifras de magnitudes inimagináveis até então, apresentando na década de 80 um aumento considerável da massa de fundos atraídos à esfera

especulativa¹⁴. Por isso, os investimentos acabaram sendo canalizados à esfera financeira em detrimento do capital produtivo, o que resulta num crescimento da moeda sem respaldo em nenhum trabalho produtivo, unicamente simulada por meio de créditos. Portanto, a essência da economia especulativa é a obtenção de valores fictícios sem correspondência com o trabalho produtivo, ou seja, a valorização do capital fictício dá-se independente do ciclo industrial, rompendo a circulação e produção de mercadorias.

Em relação à contribuição do Estado para o agravamento da crise, Kurz¹⁵ (1998) nos diz que o Estado precisa ser financiado para que possa desenvolver suas atividades, e desta forma manter o sistema produtor de mercadorias funcionando, portanto, ele precisa de dinheiro. Acontece que ele depende do dinheiro ganho pela sociedade civil no mercado, e que passa para o poder do Estado em forma de impostos. Assim, em última instância o Estado

¹⁴ Carcanholo e Sabadin (2008) fazem um importante esclarecimento acerca do crescimento das remunerações do capital a partir do início da década de 80 com a implementação do neoliberalismo. Vejamos: *“Resumindo nossa interpretação sobre a fase atual do capitalismo, que denominamos capitalismo especulativo, podemos dizer que, nos anos 70 e até o começo dos 80, a tendência à queda da taxa de lucro apresentou uma aguda manifestação, em particular nos Estados Unidos e na Europa. As novas inversões substantivas apresentavam perspectiva de reduzida remuneração e os capitais, em parte considerável, por isso, procuram a especulação como saída. Essa tendência foi sancionada pelas políticas neoliberais (expressão dos interesses do capital especulativo) e teve como contraparte indispensável a instabilidade cambial e a dívida pública dos estados (tanto os do primeiro mundo, quanto os periféricos). O capital acreditou ter encontrado seu paraíso: rentabilidade sem necessidade de “sujar as mãos com a produção”. E isso de fato aconteceu; lamentavelmente, para ele, por pouco tempo. É verdade que as remunerações do capital, a partir do início dos anos 80, tenderam a crescer. E então, como isso foi possível? Se por um lado, o ritmo da acumulação de capital substantivo, no conjunto do mundo capitalista, reduziu-se e se, ao mesmo tempo, ampliou-se assustadoramente a taxa de crescimento da massa de capital fictício, especulativo e parasitário, como foi possível o crescimento das taxas de remuneração dos capitais, tanto a dos capitais substantivos quanto a dos parasitários? A explicação desse fenômeno, para ser coerente com a teoria marxista do valor, só pode ser encontrada no aumento da exploração do trabalho. E aqui devemos nos preocupar especificamente com a exploração do trabalho produtivo. É verdade que, seguindo Marx, também podemos falar de exploração do trabalho não produtivo. Apesar de que o aumento desta última exploração não permite elevar o excedente ou mais-valia produzidos, ao reduzir-se a parcela relativa apropriada pelos trabalhadores improdutivos, amplia-se a margem destinada à remuneração do capital. Assim, para nós, a explicação estaria na elevação, em níveis sem precedentes, da exploração do trabalho, seja por meio da mais-valia relativa, da mais-valia absoluta (extensão da jornada, múltiplas jornadas, intensificação do trabalho), seja da superexploração dos trabalhadores, além da exploração dos trabalhadores não assalariados. Sem dúvida que as políticas neoliberais do período constituíram o fator principal para que se lograsse a elevação da exploração do trabalho”* (In: CARCANHOLO, Reinaldo & SABADIN, Mauricio de S: *Economia: Capital Fictício y Ganancias Ficticias*. Viernes 20 de Junio de 2008. Herramienta, Revista de Debate y Crítica Marxista, nº 37. In: <http://www.herramienta.com.ar>. Acesso 11/05/2009. Grifo nosso).

¹⁵ Kurz chama a atenção para a dívida dos EUA que não têm mais seus custos lastreados no trabalho produtivo, mas, em grande parte, no aumento dos ativos financeiros. *“Somente nos Estados Unidos, a dívida do Estado chega a cerca de US\$ 6,5 trilhões, na forma de empréstimos estatais e títulos da dívida pública; as dívidas privadas, por sua vez, atingem US\$ 10 trilhões, na forma de hipotecas, juros de empréstimos, crédito aos consumidores, etc”*. (1998, p.132). Entretanto, atualmente a dívida pública americana já é de 11,3 trilhões de dólares e continua subindo diante da crise agravada em 2007 (Folha Online, 21/09/2008. <http://www.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u447198.shtml>. Acesso em outubro de 2008).

depende do mercado, pois, “é no processo cego do mercado [...] que ‘surge’ o dinheiro através do trabalho abstrato e da sua ‘realização’ ” (KURZ, 1998, p. 103). Não obstante, se os custos das atividades exercidas pelo Estado crescem mais do que ele arrecada pela tributação, ele necessita utilizar um segundo recurso: “o endividamento junto aos participantes do mercado da sua economia nacional” (KURZ, 1998, p. 105). Dessa forma o Estado não se financia mais apenas com os impostos, mas toma emprestado dos seus cidadãos, como um participante comum do mercado financeiro.

Entretanto, se o capital tomado emprestado for utilizado para o consumo e não no processo produtivo, ou se a utilização produtiva não for bem sucedida – e o problema é que o Estado não gasta o seu crédito para fins produtivos, mas em atividades de consumo, que vão desde atividades jurídicas à infra-estrutura, por exemplo –, ele não cumprirá o seu fim de concretizar-se em mais-valor, e o crédito tornar-se-á, mais cedo ou mais tarde, “podre”.

Outra questão importante a ser considerada é que, quanto maior o empréstimo obtido pelo Estado, maior o capital monetário real da sociedade transforma-se em título de crédito do tesouro público. O problema consiste no fato de que estes empréstimos são considerados como se rendessem juros de capital aplicado em atividades produtivas (KURZ, 1998, p.106). E, “Quando isto acontece em grande escala, estamos diante de uma crise comercial creditícia e, finalmente diante de uma crise do sistema bancário” (KURZ, 1998, p. 105).

Aumenta a complexidade do processo na medida em que o Estado passa a ter uma demanda permanentemente de créditos do sistema financeiro, colocando-o na posição de concorrente com os demandantes comerciais e produtivos. Para que a economia nacional não seja prejudicada por um empréstimo de grandes dimensões o Estado então recorre ao endividamento externo servindo-se nos mercados financeiros internacionais. Desta maneira, a crise do sistema do capital se agudiza pela impossibilidade de materialização do capital financeiro. Ao mesmo tempo adquire um caráter de normalidade, pois a crise passa a ser o “fantasma” constante do cotidiano da era do “capitalismo-cassino”, ao mesmo tempo em que se mostra incapaz de um surto de desenvolvimento econômico em esfera continental e mundial. Podemos afirmar, nesse sentido, que o capital financeiro toma dimensões fictícias

que em vez de atenuar a queda tendencial da taxa de lucro transforma-se num dos seus elementos potencializadores de maior instabilidade¹⁶.

Diante de um cenário de crise, muitos autores (ANTUNES, 2000a; BRENNER, 1999; COGGIOLA, 1998; CHESNAIS, 1996; MANDEL, 1990; MÉSZÁROS, 2002) têm afirmado que estamos diante de uma crise estrutural do sistema do capital¹⁷ e não apenas cíclicas, já que as crises de caráter não estrutural (cíclicas ou conjunturais) constituem parte integrante da acumulação capitalista, e acabam afetando apenas partes do complexo social e, por pior que possam ser suas manifestações, não colocam em xeque a sobrevivência do sistema.

Já a crise estrutural atinge profundamente todas as dimensões da vida social, constituindo-se numa crise global da sociedade contemporânea (MÉSZÁROS, 1993; 2002; NETTO, 2001), pois abrange a totalidade de um complexo social em todas as suas relações com as suas partes constituintes (sub-complexos ou outros complexos as quais se relaciona), colocando em risco “a sobrevivência contínua da estrutura global” (MÉSZÁROS, 2002, p. 797). Portanto, a crise vivenciada a partir do último quartel do século XX caracteriza-se como uma crise que prescinde das precipitações em grande escala, de “grandes tempestades” no estilo da *Grande Depressão* de 1929, por exemplo, cedendo lugar a pequenas oscilações e fases de recessão em depressão contínua. Como sugere MÉSZÁROS,

É preciso admitir que *enquanto* a relação atual entre os interesses dominantes e o Estado capitalista prevalecer e impuser com sucesso suas demandas à sociedade não haverá grandes tempestades a intervalos razoavelmente distantes, mas precipitações de frequência e intensidade crescente por todos os lugares. Dessa maneira, a antiga “*anormalidade*” das crises – que antes se alternavam com períodos muito mais longos de crescimento ininterrupto e desenvolvimento produtivo – sob as condições atuais pode, em doses diárias menores, se tornar a *normalidade* do “capitalismo organizado”. De fato, os picos das históricas e bem conhecidas *crises periódicas* do capital podem ser – *em princípio* – completamente substituídos por um padrão linear de movimento. Seria, contudo, um grande erro interpretar a ausência de flutuações extremas ou de tempestades de súbita irrupção como evidência de um desenvolvimento saudável e sustentado, em vez

¹⁶ De acordo com o Banco Internacional de Compensações (BIS) o total de contratos derivativos no mundo é de 683, 725 trilhões de dólares. Esses contratos dizem respeito a todos os contratos negociados nas bolsas de valores mundo afora. Disponível em: *Banco Internacional de Compensações*, <http://www.bis.org/statistics/otcder/dt1920a.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2009. Contudo, o valor que equivale ao montante real de valor, isto é, o PIB mundial é de 62, 054 trilhões de dólares. Existe, portanto, para cada 10 dólares no mercado de derivativos (“capitalismo de cassino”) menos de 01 dólar correspondente em riqueza material. (Disponível em: “*FMI: fatia de emergentes no PIB mundial deve subir a 38% até 2013*”. [Http://aeinvestimentos.limao.com.br/finanças/fin19422.shtm](http://aeinvestimentos.limao.com.br/finanças/fin19422.shtm). Acesso, 25 de fevereiro de 2009).

¹⁷ Quando usamos nesse trabalho a categoria “sistema do capital” estamos utilizando-o no sentido empregado por Mézáros (2002), de que o capital é um “*sistema orgânico* orientado para a *expansão* e movido pela *acumulação*” (p. 737).

da representação de um *continuum depressivo*, que exhibe as características de uma crise *cumulativa, endêmica*, mais ou menos *permanente e crônica*, com a perspectiva última de uma *crise estrutural* cada vez mais profunda e acentuada (2002, p.697).

Nas crises cíclicas ou conjunturais, as contradições podem ser deslocadas ou ajustadas se a crise for parcial, necessitando apenas de mudanças no interior do complexo em particular. No entanto, na medida em que as várias opções de ajustes no interior de cada complexo em particular começam a esgotar-se, nem mesmo o caráter interdependente do complexo social consegue prevenir a sua desintegração estrutural final.

A crise estrutural refere-se a perturbações em escala cada vez mais crescente na interação das dimensões internas fundamentais do capital: **produção, consumo e circulação/distribuição/ realização**. Estas dimensões formam, inicialmente, uma unidade contraditória, submetendo-se uma à outra com o objetivo de fazer funcionar o complexo global. A crise estrutural não está relacionada aos limites imediatos de uma destas dimensões, mas relacionada aos seus últimos limites – ou limites absolutos¹⁸. Assim, as três dimensões superam suas limitações imediatas em virtude da interação que estabelecem uma em relação à outra – como por exemplo a *“barreira imediata para a produção é positivamente superada pela expansão do consumo e vice-versa”* (MÉSZÁROS, 2002, p. 798) – e as contradições imediatas acabam adquirindo um caráter de meras barreiras a serem transcendidas. Enquanto houver possibilidades de deslocamento das contradições inerentes a cada uma das dimensões internas do capital e, portanto, continuar funcionando sua auto-expansão não haverá uma crise estrutural. As contradições podem afetar diretamente qualquer uma das dimensões e indiretamente o sistema capitalista sem pôr em questão os últimos limites, ou colocar em risco a estrutura global (MÉSZÁROS, 2002, p. 798).

As crises cíclicas podem ser caracterizadas, portanto, pelos obstáculos ou barreiras localizadas nas dimensões “individualizadas” do capital, em que o seu deslocamento

¹⁸ MÉSZÁROS discute a respeito dos limites absolutos do capital o seguinte: “[...] *O capital ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depara, adotando até as formas de controle mais surpreendentes e intrigantes [...] se as condições o exigirem. De fato, é assim que o sistema do capital constantemente redefine e estende seus próprios limites relativos, prosseguindo no seu caminho sob circunstâncias que mudam, precisamente para manter o mais alto grau possível de extração de trabalho excedente, que constitui sua razão d’être histórica e seu modo real de funcionamento. Sobretudo, o modo de extração de trabalho excedente adotado pelo capital [...] também pode se definir como a medida absoluta de ‘eficiência econômica’ [e,] [...] Colocando-se como a medida absoluta de todas as realizações atingíveis e admissíveis, o capital realmente também pode, com sucesso, esconder a verdade de que somente um certo tipo de benefício pode ser derivado através de seu modo ‘eficiente’ de extração do trabalho excedente – benefício que, mesmo assim, sempre é obtido à custa dos produtores. [Então,] Somente quando os limites absolutos das determinações estruturais mais internas do capital vêm à tona é que se pode falar de uma crise que emana da baixa eficiência e da assustadora insuficiência da extração do trabalho excedente, com imensas implicações para as perspectivas de sobrevivência do próprio sistema de capital*” (2002, p. 103).

para outra dimensão não só é possível, como necessária. Neste sentido, uma superprodução de mercadorias (dimensão da realização), por exemplo, pode ser deslocada para a dimensão da circulação ou da produção, ou seja, é possível para o capital ‘criar saídas’ como destruir mercadorias em estoque, bem como reduzir ou paralisar a produção de determinadas mercadorias, iniciando assim um processo de recessão e, portanto, de restrição do consumo (dimensão da realização do capital). Mas na medida em que os interesses de cada uma das dimensões deixam de coincidir, criando autonomia de uma em relação à outra, as disfunções passam a ser cumulativas e, portanto, estruturais, bloqueando os mecanismos de deslocamento das contradições do capital.

No caso da *crise estrutural* seu teor de novidade histórica, de acordo com Mézáros, (2002, p. 796), se manifesta em quatro aspectos fundamentais:

- a) O seu caráter universal, na medida em que não está restrita apenas a esfera deste ou daquele ramo particular da produção, mas reflete-se na totalidade de um complexo social.
- b) Seu alcance é global, não se limitando apenas a um país, ou alguns países, em particular.
- c) Deixa de ser cíclica, passando a ser permanente, extensa, contínua, sem picos de recuperação, apenas com estabilidade de curta duração. E por último, como já assinalado acima:
- d) Seu desdobramento, ao contrário de grandes colapsos do passado, passa a ser “rastejante”, de caráter contínuo, entretanto sem deixarmos de considerar a possibilidade de, no devir histórico, surgirem violentas erupções.

Não é possível, portanto, uma análise da crise estrutural do capital a partir do isolamento de apenas um dos elementos que compõem a lógica de funcionamento do modo de produção capitalista, ela precisa ser apreendida na sua totalidade. A análise da crise não pode ser remetida apenas à esfera do processo do trabalho, como se fosse resultado de uma “crise do fordismo/taylorismo”, por exemplo, ou a crise de um paradigma industrial, conseqüentemente, apreendendo-se apenas os seus efeitos. Ou tão pouco ser expressa apenas como uma crise do “Estado de Bem Estar Social”, enquanto problemática de natureza administrativa, de redirecionamento de políticas sociais, de esgotamento de um padrão de sociabilidade ou de um fenômeno de caráter financeiro ou tributário (NETTO, 2001, p. 68), mas deve ser uma análise realizada à luz do processo de valorização do capital. Ou, como sugere Netto, “A crise do Estado de bem-estar não se reduz ao esgotamento daquele complexo processo que, na concepção simplificadora de Przeworski (1991, p. 243), aparece como um

compromisso de classes. Ela é a expressão de algo muito mais fundamental: [...] a curva decrescente da eficácia econômico-social da ordem do capital” (2001, p. 69).

Dessa forma, no nosso entendimento, a crise estrutural do sistema do capital reflete-se na diminuição de suas taxas históricas de lucro e de exploração e também se revela numa verdadeira crise de dominação em geral, que põem em risco a sua reprodução ampliada, conduzindo dessa forma a uma reconfiguração econômica do modelo fordista-taylorista de acumulação (novo padrão de acumulação), uma reconfiguração política do Estado de Bem-Estar Social e, conseqüentemente, de uma nova sociabilidade para o capital.

Alicerçados nessa crise estrutural do capital de proporções globais vivemos na contemporaneidade uma era de regressão social em que o chamado “neoliberalismo” é paradigmático (NETTO, 2001). Nesse quadro de regressão social pelo menos três problemas – tão bem enfatizados por Hobsbawm (1993) –, precisam ser enfrentados com urgência nesse século XXI: “O crescente alargamento da distância entre o mundo rico e o mundo pobre (e provavelmente dentro do mundo rico, entre os seus ricos e seus pobres); a ascensão do racismo e da xenofobia; e a crise ecológica do globo que afetará a todos” (1993, p.104). Esses problemas tem se aprofundado velozmente nesse início de século indicando a incapacidade do sistema do capital em lidar com eles.

Os exemplos são múltiplos, só para ficarmos na questão xenofóbica dos países centrais e do controle em relação aos trabalhadores: Na União Européia foi aprovada, em junho de 2008, uma legislação xenofóbica que criminaliza os imigrantes com violentos dispositivos, permitindo encarcerar e deportar milhões de indocumentados, que podem ser detidos por até 18 meses e proibidos de voltar à UE por cinco anos, ainda que seja um pai ou mãe e que ali tenha filhos (Lei de Retorno), e os seus filhos nascidos na ilegalidade colocados para adoção, ou seja, separados de seus pais. Já nos EUA, a aprovação da polêmica Lei Patriota (Patriot Act) às pressas pelo Congresso em Outubro de 2001, poucos dias depois do atentado contra as Torres Gêmeas no dia 11 de setembro, estendeu ao planeta a fronteira da segurança nacional dos EUA, e deu carta branca aos organismos de inteligência para espiar todos os estadunidenses e, caso fosse preciso, em nome da luta contra o “terrorismo”, prender seus cidadãos sem qualquer formalização processual da culpa (apenas por suspeita, sem provas). Em nome dessa luta cria-se no território estadunidense e europeu um movimento político amparado na legislação de discriminação aos trabalhadores de outras nações, principalmente os dos chamados países de Terceiro Mundo. Esse tem sido um legado

perverso do controle totalitário do sistema do capital sobre a humanidade. Esses exemplos são elucidativos do papel desempenhado pelo Estado em garantir as melhores condições para a reprodução do capital, caracterizando a quase absoluta fusão entre as ações do Estado e os interesses de contenção da queda tendencial das taxas de lucro do capital.

O diretor inglês Ken Loach, dirigiu um filme – título em português “*Mundo Livre*”, título original “*It’s a Free World...*”, 2007 – em que retrata as condições de vida dos imigrantes legais e ilegais, que fugindo do desemprego e da falta de perspectivas de seus respectivos países vão à Inglaterra e encontram toda uma estrutura de exploração e humilhação regida pela ordem social capitalista onde o dinheiro e o lucro são os únicos sujeitos a ditarem regras. Aos trabalhadores – sejam eles imigrantes ou não (caso da protagonista) – resta se submeterem a uma estrutura totalizadora e totalitária de uma ordem social em que as pessoas são desprovidas de sua humanidade, onde a solidariedade e a sociabilidade humana não encontram espaço. A ficção que busca retratar a rica e complexa realidade reafirma as palavras de Mészáros: “Nesse sentido, através da determinação estrita de sua margem de ação pelo capital, os sujeitos humanos enquanto ‘controladores’ do sistema são de fato, eles próprios, controlados no atacado, e, portanto, em última análise nenhum sujeito auto-determinante pode ser dito estar no controle do sistema” (2002, p. 65-6). Impõe-se a humanidade, portanto, o dilema de que para se contrapor ordem despótica do capital e viabilizar sua superação existe somente um caminho: a ofensiva totalizadora de amplos movimentos populares cujo papel será radicalizar a democratização da vida econômica, social e política. Infelizmente, esse filme de Ken Loach (diferente de seu anterior “*Pão e Rosas*”, 1999, cuja organização sindical se apresentava como uma alternativa) retrata uma época histórica (os anos 2000) em que as alternativas políticas contrárias a ação do capital estão ausentes.

Diante do exposto, a análise da crise estrutural do capital na contemporaneidade deve considerar os elementos contraditórios que compõem e dinamizam esse sistema na sua totalidade. O papel do “Estado Moderno” tem sido um elemento contraditório, complexo e fundamental para assegurar e proteger a produtividade do sistema do capital e expandir e consolidar um projeto de sociabilidade desse sistema nas múltiplas dimensões da vida social, e dessa forma ir contendo sua crise estrutural.

1.2. A reconfiguração do Estado moderno na década de 90: o “Neoliberalismo” como um espectro da crise estrutural do sistema do capital

Na análise da crise estrutural do capital é necessário não limitar-se a sua aparência, considerando como crise estrutural o mau funcionamento de uma ou outra das dimensões internas constituintes do sistema do capital (produção, consumo e circulação/distribuição/ realização) isoladamente, como se isto fosse “a crise fundamental¹⁹”. É necessário, pois, certo cuidado para não confundir as consequências com suas causas.

É nesse sentido que Brenner (1999) destaca duas argumentações que demonstram uma análise superficial e parcial da crise do capital confundindo consequências como causas. De um lado, estão importantes economistas estadunidenses argumentando que a desregulamentação dos movimentos do capital é o elemento responsável pela crise internacional. De outro, está à esquerda contra-argumentando que o problema da crise está nas políticas neoliberais do qual a desregulamentação dos movimentos do capital de curto prazo é parte, e vem se fortalecendo desde a década de 70. Ou seja, predomina a compreensão de que a crise é decorrente da dominação do capital financeiro, que por meio das políticas neoliberais tem sua lucratividade garantida (BRENNER, 1999, p. 10-12).

Segundo Brenner, esta análise, apesar de fazer sentido, pode ser equivocada na medida em que deixa de fazer uma contextualização maior do problema. Para ele, “a ascensão do capital financeiro e do neoliberalismo deve ser vista muito mais como consequências do que como causas da crise econômica internacional – mesmo que elas a tenham exacerbado significativamente” (BRENNER, 1999, p. 12). Portanto,

a crise, por sua vez, tem suas raízes profundas numa crise secular da lucratividade que resultou do excesso constante de capacidade e de produção do setor manufatureiro internacional. Em primeiro lugar, o grande deslocamento do capital para as finanças foi a consequência da incapacidade da economia real, especialmente das indústrias de transformação, de proporcionar uma taxa de lucro adequada. Assim, a aparição do excesso de capacidade e de produção, acarretando perda de lucratividade nas indústrias de transformação a partir do final de 1960, foi a raiz do crescimento acelerado do capital financeiro a partir do final da década de 1970 (BRENNER, 1999, p. 12).

19 Segundo Mészáros, “Não é muito difícil imaginar as implicações de uma crise sistêmica, verdadeiramente estrutural. Isto é, uma crise que afete o sistema do capital global, não simplesmente sob um dos seus aspectos – o financeiro/monetário, por exemplo – mas em todas as suas dimensões fundamentais, questionando sua viabilidade como um todo, enquanto um sistema social reprodutivo” (1995a, p. 03).

Dito de outra forma, na medida em que há uma estagnação da dimensão produtiva, há um deslocamento da suas contradições para a esfera da circulação (capital financeiro), resultando em uma aparente solução para a sua contradição interna. Porém, na medida em que a esfera da circulação se autonomiza da esfera da produção e vice-versa, e por sua vez, estas esferas (produção e circulação) se autonomizam da esfera da realização, as possibilidades de absorção das contradições internas de uma esfera pela outra vão se limitando de forma constante, gerando por conseqüência, a crise estrutural do sistema do capital. Esta crise, portanto, tem sua origem na tendência decrescente da taxa de lucro, na incapacidade do sistema do capital se reproduzir em escala ampliada, com taxas de lucratividade adequadas aos seus investimentos. Ou seja,

A queda da taxa de lucro indica que a massa e as características do capital existente são excessivos em relação ao rendimento ('mais-valia') que possa extrair da exploração dos trabalhadores. Para superar essa situação é necessária uma crise, que na atualidade deveria ter proporções gigantescas. O papel da crise seria, de um lado, eliminar grande parte do capital 'excedente' e superar, por essa via, a competição entre os capitalistas. Por outro lado, a função da crise seria reestruturar as condições sociais e políticas do processo de exploração dos trabalhadores, para recuperar, em uma nova escala histórica, o nível da taxa de exploração (COGGIOLA, 1998, p. 333).

Com o aprofundamento da queda da taxa de lucro do capital todo o processo de regulamentação do pós-guerra expresso no Estado de Bem Estar Social que vigorava nos países desenvolvidos começou a se dismantelar. A política keynesiana²⁰ pós-guerra e seus reflexos até a década de 90 foram incapazes de garantir a restauração da lucratividade para o processo de acumulação capitalista. Desta forma, o programa neoliberal²¹, com restrição de crédito e equilíbrio orçamentário, dinamizado pela necessidade de recuperar a lucratividade do sistema capitalista, aflorou de duas maneiras:

²⁰ A política keynesiana implicou em políticas macroeconômicas baseadas na teoria econômica de John Maynard Keynes e que foi por ele implementada após a crise de 1929 e no pós-guerra; baseava-se na idéia de que o Estado tem papel especial na promoção do crescimento e do bem-estar material. A política keynesiana se fortaleceu em decorrência do desemprego em massa nos EUA, aparentemente insolúvel durante a década de 20, e que culminou na crise de 1929. Num sentido mais amplo o "keynesianismo" significa *"uma abordagem das questões políticas, sociais e econômicas do capitalismo avançado que torna válido o Estado assumir um papel de liderança na promoção do crescimento de bem-estar material e na regulação da sociedade civil"* (UTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. 1996, p.408-411).

²¹ Segundo Brenner o programa neoliberal *"consiste em, de um lado, tornar o mundo o mais livre possível para o deslocamento de capital e mercadorias, e, de outro lado, destruir as proteções aos trabalhadores duramente conquistadas ao mercado e oferecidas pelo Welfare State (Estado de Bem Estar Social)"* (1999, p.10-11). Para esse autor a lógica das políticas neoliberais tem sido promover, a custo da classe trabalhadora, à recuperação de lucratividade do sistema capitalista.

1) aumentando o desemprego, para enfraquecer o trabalho e reduzir o crescimento salarial; 2) forçando um rearranjo no conjunto de firmas de custos elevados e lucros baixos, para deixar apenas empresas de custos baixos e lucros altos no controle dos mercados, elevando, assim, a taxa média de lucro” (BRENNER, 1999, p. 12).

Ainda segundo Brenner,

[...] mesmo que a ascensão do capital financeiro e do neoliberalismo deva ser entendida mais como conseqüências do que como causas da estagnação e instabilidade econômica de longa duração, a adoção integral do programa neoliberal no âmbito de todo o sistema teve um papel fundamental na determinação da transição dos problemas de lucratividade de longa duração e da estagnação secular para a intensa crise atual (BRENNER, 1999, p.12).

Diante do exposto, a crise estrutural e suas graves conseqüências para a humanidade não pode ser analisada do ponto de vista apenas de uma das dimensões internas do capital: esfera da circulação (capital financeiro) ou mesmo da esfera política ou de dominação (programa neoliberal). Ela deve ser compreendida a partir da crise da esfera da produção, isto é, da “compressão dos lucros do setor manufatureiro”, que desloca suas contradições para a esfera da circulação, decorrentes do excesso de capacidade e de produção fabril gerada pela competitividade internacional (BRENNER, 1999, p. 13). Assim,

Foi a grande queda de lucratividade dos EUA, Alemanha, Japão e do mundo como um todo – e sua incapacidade de recuperação – a responsável pela redução secular das taxas de acumulação de capital, que são a raiz da estagnação econômica de longa duração ao longo do último quartel de século [século XX]. As baixas taxas de acumulação de capital acarretaram índices baixos de crescimento da produção e da produtividade; níveis reduzidos de crescimento da produtividade redundaram em percentuais baixos de aumento salarial. O crescimento do desemprego resultou do baixo aumento da produção e do investimento (BRENNER, 1999, p. 13).

De acordo com Antunes (2000a, p. 31), é depois de um longo processo de acumulação proporcionado pelo binômio taylorismo/fordismo²² e pela fase keynesiana²³ que o

²² Antunes diz de maneira sintética que o binômio taylorismo/fordismo foi a “expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, que vigorou na indústria, ao longo de praticamente todo o século XX, [...] baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava a partir de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada” (2000a, p. 36).

capitalismo, a partir do início da década de 70, “começou a dar os seus sinais críticos”, evidenciado em questões como:

a) a queda da taxa de lucro, causada pelos salários altos, conquistados durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que de maneira conjugada fizeram retrair os níveis de produtividade do capital;

b) O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção que se incompatibilizava com a retração do consumo, consequência do desemprego crônico que já se iniciava;

c) A relativa autonomização da esfera financeira frente aos capitais produtivos que colocava o capital financeiro como prioritário para a especulação;

d) Uma maior concentração de capitais decorrente das fusões entre empresas monopolistas e oligopolistas;

e) Crise do Estado de Bem-Estar Social desencadeando uma crise fiscal do Estado e a necessidade da diminuição dos gastos públicos e;

f) Finalmente, um aumento nas privatizações, na flexibilização do mercado, dos processos produtivos e da força de trabalho (ANTUNES, 2000a, 29-30).

Para Antunes, a crise do binômio taylorismo/fordismo e do keynesianismo, na verdade, constituiu-se na expressão fenomênica da crise estrutural do capital (ANTUNES, 2000a, p. 31) que se expressava na tendência decrescente da taxa de lucros causada pelas questões expostas acima, e que acabou impondo a necessidade de saídas para a crise do capital. Essa visão de Antunes (2000a) se contrapõe àquela visão que afirma ser “*a crise, em primeiro lugar, uma crise do modo de organização interna do processo de trabalho*” (AGLIETTA apud TEIXEIRA, 1998, p.58). Ou seja, Antunes se opõe àqueles que separam a crise do processo de valorização do capital, para situá-la no processo de trabalho; diverge daqueles que apresentam o capitalismo como um modo de produção cujas etapas são definidas a partir do processo de trabalho, e não da unidade do processo de trabalho e processo de valorização. Essa análise da crise do capital como uma crise do processo de trabalho ao contrário de uma crise do modo de produção capitalista pode levar a uma

²³ Mais especificamente do *Welfare State* ou Estado de bem estar social; além do que no período taylorista/fordista de consumo ampliado necessitou-se garantir em nome do e para o capital uma crescente produção de bens coletivos tais como transportes de massa, rodovias, portos, meios de comunicação, entre outros, o que acabou levando a uma inversão grandiosa de capital para a esfera do consumo (trabalho improdutivo, que não produz mais-valia) ao invés de investimentos diretos no processo de valorização do capital desencadeando o endividamento do Estado capitalista e sua consequente crise (crise fiscal) e a ‘necessidade’ de transferência dos gastos para a esfera privada.

compreensão equivocada de que a crise do capital é apenas uma crise do fordismo, situada exclusivamente na esfera do trabalho, portanto a crise não seria do modo de produção capitalista, mas do trabalho mecanizado – uma crise de “mudança de paradigma”, como critica Coggiola (1995) –, sendo assim sua superação não seria social, mas sim tecnológica (COGGIOLA, 1995).

É como resposta histórica a sua crise estrutural que o modo de produção capitalista vai iniciar um processo de reorganização da produção, da ideologia e da política,

[...] cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, [...] um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vista a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2000a, 31).

Da busca de alternativas para o deslocamento das contradições sócio-econômicas que entravavam o processo de acumulação capitalista, o capital vai passar de um padrão produtivo – taylorista e fordista – “para as novas formas de acumulação flexibilizada” (ANTUNES, 2000a, p. 36).

Neto (1998) também assinala que a crise do fordismo expressa uma crise de rentabilidade do capital, com origem na queda tendencial da taxa de lucro e nas condições desfavoráveis a uma maior exploração da força de trabalho. Para tornar possível a recuperação da lucratividade das empresas, foi necessária uma total reestruturação do perfil do capital total em seu processo de valorização e uma remoção do poder da classe trabalhadora, por travarem lutas contrárias à intensificação do trabalho. Neste sentido, a forma que o capital buscou para remover as barreiras criadas pelo “modelo” fordista/taylorista (tais como as discutidas acima: esgotamento de acumulação e intensificação da resistência da classe trabalhadora), foi concretizar a maior desregulamentação possível da economia (NETO, 1998, p. 79).

A política sofreu uma “virada” denominada neoliberal na perspectiva de “criar as condições para a reestruturação capitalista global” (NETO, 1998, p. 79) e assim, superar sua queda de lucratividade. Desta forma, o modo de produção capitalista, enquanto sistema totalizante de relações materiais e sociais no intento de recuperar o seu controle sobre o trabalho foi ‘criando valores sociais’ como, por exemplo, o alarde do significado ‘natural’ e

‘inevitável’ do desemprego na contemporaneidade e a busca ininterrupta da ‘qualificação’ como saída ao desemprego, jogando para o âmbito individual aquilo que é componente estruturador da ordem social do capital. Ademais, enfraqueceu o trabalho organizado através da fragilização dos sindicatos; (NETO, 1998, p. 78-79), consolidando um novo modelo de sociabilização inspirado nos imperativos do mercado. Pois,

se a moderna sociedade do capital não se apóia exclusivamente em puras relações mercantis, é porque contém determinações sociais que permitem ao sistema seguir mantendo a dominação de classe. De tal modo que a produção não é só produção material e processo de valorização, é também reprodução histórica dos pressupostos da dominação (NETO, 1998, p. 83).

É possível visualizar as novas determinidades histórico-sociais – para usar um termo de Neto –, das metamorfoses do mundo do trabalho que, na atualidade, representam tentativas de recuperação do padrão de acumulação anterior (pautado no taylorismo/fordismo que vigorou até os anos 70) e, fundamentalmente, caracterizar uma tentativa de resposta histórica do capital à sua crise estrutural.

As políticas denominadas neoliberais que passaram a regular o mercado de trabalho se constituem, então, num pressuposto para o deslocamento das contradições que agudizam a crise estrutural do capital, pois permite a este, além da intensificação da exploração da força de trabalho, maior domínio sobre a classe trabalhadora. Este domínio ocorre na medida em que passam a ocorrer modificações no mundo do trabalho fundamentadas na autonomia do mercado frente à organização dos trabalhadores, segundo as necessidades do sistema do capital via atuação do Estado. Estas modificações implicam em aumento do desemprego, precarização das condições de trabalho, conseqüente precarização da força de trabalho das mulheres decorrente da diferenciação entre trabalho masculino e feminino²⁴; aumento do desemprego juvenil e aumento do setor informal, para citar apenas algumas das características atuais do mundo do trabalho. Tais características tornam frágil o trabalho organizado. Na medida em que há um ajustamento e uma desregulamentação do mercado de trabalho, nos moldes acima discutidos, há como conseqüência fragilização dos sindicatos, antes ligados à organização produtiva de tipo taylorista/fordista, e como

²⁴ Ver debate realizado por NOGUEIRA sobre a “*Feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização*”, 2004. E também ABREU; SORJ, sobre a “*Subcontratação e trabalho a domicílio: a influência do gênero*”, 1994.

decorrência um enfraquecimento da capacidade de resistência coletiva dos trabalhadores (NETO, 1998, p. 88-89).

O modelo taylorista/fordista cede processualmente espaço a novas formas e métodos ao sistema do capital de organização e gerenciamento do processo de trabalho mais adequadas a reagirem à crise estrutural, desencadeando um processo de intensificação da exploração da força de trabalho. Esta intensificação se evidencia nas ‘formas flexíveis’ de contratação da força de trabalho mais associadas à precarização e a fragmentação das condições de trabalho e, conseqüentemente, na fragilização da organização da classe trabalhadora.

Diante desse contexto de crise estrutural do sistema do capital uma saída eficiente encontrada por esse sistema tem sido a imposição das chamadas “Reformas” no aparelho do Estado e nas relações capital-trabalho. A efetivação de tais reformas se consubstancia na intensificação da exploração da classe trabalhadora ao diminuir diretamente e indiretamente os salários. Diretamente nos seus preços, e indiretamente na retirada de direitos sociais, tais como educação, saúde, previdência, direitos trabalhistas, entre outros.

A agudização das contradições do sistema do capital tem no papel do Estado importância vital em garantir e proteger as condições gerais da extração de mais-valia do trabalho excedente para atenuar a tendência de diminuição da taxa de lucro. Além de destinar vultosos recursos através da oferta de financiamento subsidiado, de construção de infraestrutura ou redução e isenção de impostos, ou mesmo a necessidade de injetar volumosos recursos por ocasião das crises e de seus desdobramentos, com o objetivo não só de prestar socorro, mas buscar manter a reprodução do capital (TUMOLO, 2003, p.172).

Em relação a essa questão do Estado torna-se fundamental a compreensão do seu papel para o funcionamento do sistema do capital. Segundo Mészáros, sendo o sistema do capital um modo singular de controle da totalidade social (metabolismo social) ele não pode funcionar sem uma estrutura de comando adequada. Em razão dessa questão é que consiste o papel do Estado: uma estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, capaz de manter a coesão das partes constituintes fragmentárias e competitivas desse sistema, necessária ao seu funcionamento. Contudo, apesar desta exigência do sistema do capital, o Estado não pode ser verdadeiramente abrangente nem totalizador demonstrando sua incapacidade em livrar a ordem global de suas crescentes dificuldades e contradições.

Mészáros ainda ressalva que o sistema do capital é ele mesmo seu próprio sistema de comando onde a dimensão política é parte integrante, porém não subordinada (2002, p. 129). Assim, “[...] o Estado não pode ser autônomo, em nenhum sentido, em relação ao sistema do capital, pois ambos são um só e inseparáveis. Ao mesmo tempo, o Estado está muito longe de ser **reduzível** às determinações que emanam diretamente das funções econômicas do capital.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 119, grifo do autor). Ou seja, de acordo com Mészáros, seria um equívoco pensar que o Estado é idêntico a estrutura de comando do capital. Entretanto, há um inter-relacionamento íntimo entre Estado e o capital, pois o Estado em si é inconcebível sem o controle do capital.

Essa relação entre o sistema do capital e o Estado Moderno, destacada pelo autor, apresenta-se dialeticamente no fato de se constituir numa estrutura de comando político abrangente do sistema do capital, mas numa relação de determinação recíproca. Assim, o Estado não se constitui simplesmente numa superestrutura do sistema do capital, “pois ele é parte constituinte da base material do sistema do capital, articulando sua estrutura legal e política segundo suas determinações estruturais. [...] Ele contribui de modo significativo para a formação e a consolidação de todas as grandes estruturas reprodutivas da sociedade” (MASCARENHAS, 2008, p.01). Sendo parte constituinte da base material do sistema capitalista o Estado se configura também numa exigência absoluta deste sistema para assegurar e proteger sua produtividade.

O Estado moderno – na qualidade de sistema de comando político abrangente do capital – é, ao mesmo tempo, o **pré-requisito** necessário de transformação das unidades inicialmente fragmentadas do capital em um **sistema viável**, e o **quadro geral** para a completa articulação e manutenção desse último como **sistema global** (MÉSZÁROS, 2002, p. 124. Grifo do autor).

O fundamental é que o Estado garanta a continuidade e a lucratividade do sistema do capital nas suas distintas dimensões internas e contraditórias: produção e controle; produção e consumo e produção e circulação.

a) a *produção e seu controle*: Como “a produção e seu controle estão radicalmente isolados entre si e diametralmente opostos” (MÉSZÁROS, 2002, p.105), o Estado pode estabelecer uma estrutura jurídica que possibilita ao sistema do capital impor a “ilusão de um relacionamento entre iguais” entre o capital e a força de trabalho; ou seja, a capacidade

do Estado em sancionar e proteger a propriedade privada dos meios de produção e suas “personificações pessoais” (MÉSZÁROS, 2002, p. 107, 108).

b) A *produção e o consumo* adquirem uma independência problemática na medida em que o sistema do capital consegue manter de um lado um consumo manipulado e perdulário lançando mão de uma “taxa de utilização decrescente das mercadorias” (MÉSZÁROS, 2002) para manter ou aumentar o círculo do consumo sem, no entanto aumentar o número de consumidores. Dessa forma, ao lado de “um excesso de consumo” manipulado e desperdiçador milhões de pessoas podem ser ignoradas na suas necessidades mais básicas em todos os recantos do mundo.

c) A *produção e a circulação*. Nessa questão o papel ativo do Estado talvez seja maior do que nas outras esferas. Uma das contradições mais evidentes e mais inadmissíveis, é que as estruturas corretivas global e de comando político do sistema do capital se articulam como Estados Nacionais. A única forma de o Estado tentar resolver essa contradição é com um sistema de medida de “duplo padrão”: nos países centrais do sistema do capital tem-se um padrão de vida mais elevado para a classe trabalhadora pautado na democracia liberal; na “periferia subdesenvolvida” tem-se um governo maximizador da exploração, autoritário e sempre que possível abertamente ditatorial. Assim, a tão propalada globalização nada mais significa do que “o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 111). Estabelece-se, portanto, a favor do sistema do capital, uma hierarquia de Estados nacionais

mais, ou menos, poderosos que gozem – ou padeçam – da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor na ordem do poder do capital global. [...] No sistema do capital, o Estado deve afirmar, com todos os recursos à sua disposição, os interesses monopolistas de seu capital nacional – se preciso, com a imposição da ‘diplomacia das canhoneiras’ – diante de todos os Estados rivais envolvidos na competição pelos mercados necessários à expansão e à acumulação do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 111 - 113).

Como o sistema do capital é contraditório nas suas partes internas constituintes (produção, consumo e circulação/distribuição/ realização), enquanto totalidade de complexos e sub-complexos, caracterizando-se por uma ausência de unidade em cada um dessas três dimensões internas cabe ao Estado um papel vital em manter sob controle os antagonismos que estão sempre surgindo dos processos socioeconômicos e políticos (MÉSZÁROS, 2002, p.122). Em consequência dos defeitos estruturais decorrentes da ausência de unidade dessas

três dimensões internas e da impossibilidade do controle pelo próprio sistema do capital é que se constitui o Estado Moderno como única estrutura corretiva compatível com o capital.

Nas palavras de Mészáros, “o princípio estruturador do Estado moderno, em todas as suas formas é o seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração de mais-valia do trabalho excedente” (2002, p.121). Dessa forma, o Estado deve ser entendido como parte integrante da base material do sistema, permitindo que este funcione ininterruptamente, mas sem deixar de se ater ao fato, assinalado pelo autor, de que essa “reciprocidade entre o Estado e o sistema sociometabólico do capital não é impermeável a fissuras e dissonâncias, pois são muitas as contradições que o sistema abriga. É certamente no seio das relações contraditórias estabelecidas que vamos encontrar possibilidades de rupturas e reconstruções”, como bem destaca Mascarenhas (2008, p.02).

A partir dessa compreensão do papel do Estado como uma estrutura de comando político abrangente do sistema do capital é possível inferir que as políticas públicas referentes à educação superior brasileira estão associadas às necessidades de reprodução ampliada do sistema metabólico do capital. Em vários países os parâmetros que vem norteando as reformas educacionais do ensino superior implementadas pelo Estado contemplam princípios que respondem aos interesses de reprodução da estrutura societal do capital (MASCARENHAS, 2008). Dessa forma, concordamos com Mascarenhas: “o papel das políticas públicas, incluindo as educacionais, [se apresentam] como elementos de controle e tentativa de unificação dos parâmetros da estrutura societal capitalista” (2008, p.04).

Em síntese, o modo de produção capitalista diante de sua crise estrutural vai construindo alternativas que precisam vigorar tanto do ponto de vista econômico e político quanto do ponto de vista cultural e ideológico para sua própria sobrevivência. Vamos destacar em especial as consequências dessa crise do capital para a educação superior, já que o controle e o monopólio do progresso técnico e do conhecimento estão na base de uma nova sociabilidade do capital – fundamentais para a competição intercapitalista e para a subordinação do trabalho ao capital – ao mesmo tempo em que, como bem enfatiza Frigoto, “o conhecimento é também uma força (material) na concretização dos interesses dos trabalhadores” (1996, p. 54).

Em virtude dessa importância torna-se fundamental entendermos o papel da educação superior no processo de reprodução do sistema do capital (reprodução econômica e ideológica).

1.3. A reforma da educação superior e os interesses de expansão econômica e reprodução ideológica do capital

Importantes mudanças têm ocorrido no Brasil – fundamentalmente a partir da década de 90 – na atuação do papel do Estado em relação ao público e o privado, efetivando garantias para o funcionamento do capitalismo brasileiro monopolista dependente de Estado e subdesenvolvido. Tal processo tem provocado consequências profundas na atuação e organização dos movimentos políticos e sociais; como também tem ocasionado importantes mudanças nas concepções teóricas, políticas e ideológicas, no âmbito da produção acadêmica e política.

Dentro desse novo contexto sócio-histórico vem ocorrendo uma expansão do modo de produção capitalista para setores da economia – especialmente na educação superior, objeto dessa análise, que até então não estavam submetidos diretamente às exigências de lucratividade do capital, em razão da vigência do Estado de Bem Estar Social nos países desenvolvidos e políticas de cunho desenvolvimentista em países periféricos.

Essa expansão tem se expressado numa série de reformas educacionais em âmbito global, tendo como sujeitos políticos do capital os organismos internacionais na elaboração, difusão e dominação de concepções e programas de ordem ideológica e político-econômica. Segundo Lima (2007) o Grupo Banco Mundial, Unesco e, mais recentemente, a Organização Mundial do comércio vêm orientando um conjunto de reformas econômicas e políticas nos países periféricos. De acordo com a autora a atuação desses organismos é orientada pela seguinte nucleação temática: **a)** A partir do binômio pobreza-segurança esses organismos devem construir a imagem de que é possível enfrentar a pobreza, porém, em nenhum momento apresentam a perspectiva de superá-la, mas apenas de aliviá-la demonstrando seu caráter meramente instrumental de legitimar e garantir a segurança da reprodução global do sistema do capital; **b)** Por meios de suas políticas esses organismos reafirmam a promessa inclusiva da educação. Diante do aumento das desigualdades sociais e econômicas reivindicam a inevitabilidade das reformas educacionais “sob a aparência de uma política inclusiva dos segmentos pauperizados da população”, que por meio do acesso a educação teriam passagem ao mundo da empregabilidade (LIMA, 2007, p.52); **c)** A educação está submetida aos imperativos de lucratividade do sistema do capital. Isso se efetiva mediante a concepção de que a educação é um “bem público”. Segundo essa concepção na medida em

que as instituições públicas e privadas prestam “serviço público” se justifica a alocação de verbas públicas para o setor privado e o uso de verbas privadas para financiar atividades acadêmicas em instituições públicas; além de considerar as escolas e as instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho para as novas demandas do sistema do capital (LIMA, 2007, p.52).

O discurso político e ideológico apresentado pelos organismos internacionais para reivindicar a inevitabilidade das reformas educacionais – e seu caráter inclusivo dos segmentos empobrecidos da população – apresenta como justificativa as transformações sociais e econômicas ocorridas no último quartel do século XX: o processo inevitável da “globalização”, associada às mudanças institucionais e organizacionais nas relações de produção e de trabalho que, com a introdução de novas tecnologias informatizadas, passaram a exigir da educação a formação de indivíduos capazes de se adequar a um mercado de trabalho em constante mutação, colocando a ideologia das competências e da empregabilidade no centro das políticas educacionais. Esse discurso da ampliação do acesso a educação e, portanto, das melhores oportunidades de empregabilidade e alívio da pobreza cria, como destaca Lima, “o fetiche da democratização e do aumento do índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala” (2007, p.57).

Há uma pressão econômica, ideológica e produtivista na base das “Reformas da Educação” em âmbito global que vem esvaziando a formação educacional humanística e cultural e reduzindo a educação superior às necessidades do mercado e subordinando-as aos imperativos de reprodução ampliada do capital: mediante a adaptação de países e indivíduos a um “mundo em transformação”, pela disseminação e consolidação de valores políticos e culturais predominantemente mercantis; pela possibilidade de transnacionalização do mercado de serviços de educação superior, pois, segundo Leher (2001), “Os Estados mobilizam uma soma extraordinária de recursos no setor educacional. Em 1960, a despesa pública da educação foi US\$566 bilhões; em 1995, US\$ 1,5 trilhão, 80% dos quais nos países centrais”. No Brasil o movimento do setor educacional brasileiro é de R\$ 90 bilhões anual, segundo o Banco First Boston, que criou o fundo Pluris no Brasil para investir na abertura de capital nas instituições de ensino brasileiro (VALOR, 22 de março de 2001 apud LEHER, 2001).

O mercado global de educação, segundo o Fórum EUA-OCDE (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico), vem se transformando numa parte

significativa do comércio mundial de serviços (SANTOS, 2004). Após a Rodada Uruguai, em 1994, em que o setor de serviços foi incluído no rol das atividades a ser liberalizada e flexibilizada, a educação superior educacional mundial tem sido um alvo de desregulamentação e de ampliação de mercados. Os EUA, Nova Zelândia e a Austrália, são hoje os maiores beneficiários da exportação da mercadoria educacional e, por isso, dos 21 países que já assumiram compromissos no interior do GATTs (Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços), foram os únicos que já apresentaram propostas de negociação (SADER; LEHER, 2006; SANTOS, 2004, p. 36). O Banco de Meryll Lynch calculou o mercado mundial de conhecimento através da Internet em 9,4 bilhões de dólares em 2000, e de 53 bilhões de dólares em 2003. A Austrália que exportava 6 milhões de dólares em ensino superior por ano em 1970, ultrapassou a cifra de 2 bilhões em 2002 (DIAS, 2003, Apud SADER; LEHER, 2006).

A expansão dos interesses do capital sobre os serviços de educação superior constituem-se numa contramedida a queda tendencial da taxa de lucro em que a dinâmica da redução dos custos é diretamente associada a lógica da lucratividade máxima. Dessa forma, a expansão das matrículas na educação superior privada combinada ao constante auxílio estatal se constitui num campo promissor aos investimentos do capital, na medida em que possibilita constante redução dos custos com aumento dos lucros (salários baixos, ínfimos investimentos em infra-estruturas, e altos valores das matrículas).

As cifras do mercado educacional “justificam” em parte o interesse desses países no processo de mercantilização/privatização do ensino superior, mas não explica esse processo na sua totalidade. Como bem enfatiza Mészáros (2002), o sistema do capital globalmente dominante sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira sobrepondo a tudo seus próprios critérios de viabilidade.

Em meio ao redemoinho de uma crise estrutural do capital, uma ofensiva desse sistema de reprodução social sobre a educação superior não se apresenta apenas como alternativa econômica. Ao contrário, como a sociedade capitalista não se constitui unicamente pelos mecanismos da produção e da troca, seu desenvolvimento objetivo se dá em todas as formas e instituições de intercâmbios sociais, e não só na esfera diretamente econômica. Portanto, na análise do processo de “mercantilização/privatização” do sistema educacional superior é imprescindível partir da totalidade, isto é, da dominação geral e determinante do

todo sobre as partes. Enfim, buscar compreender a realidade social a partir de suas relações recíprocas e da sua historicidade e não exclusivamente da predominância das causas econômicas.

Desse modo, como indica Mészáros (2006) ao discutir a questão da alienação e a crise da educação, o complexo sistema educacional além das “múltiplas habilidades” necessárias para a realização das atividades produtivas da sociedade capitalista

[...] é também responsável, pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas²⁵ sob o capitalismo não se perpetuam automaticamente. Elas só o fazem porque os indivíduos particulares interiorizam as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações (MÉSZÁROS, 2006, p.263-64, grifo do autor).

Dessa forma, consideramos que o sistema educacional superior pressupõe, na atual conjuntura, não só a formação de quadros profissionais adequados ao atual padrão de acumulação capitalista, mas também a formação de indivíduos adaptados às perspectivas gerais da sociedade mercantilizada. Nos últimos anos o sistema do capital tem pressionado radicalmente os indivíduos a acreditarem que apenas sob a égide do mercado pode-se ser socialmente produtivo.

É a partir desse cenário que voltamos nosso olhar para IFES brasileiras, procurando analisar seu papel social expresso nas vozes e práticas dos seus professores no ambiente das reformas educacionais implantadas pelo Estado e, a partir desse contexto, procurar averiguar como se compõe a identidade política desses professores.

²⁵ Segundo Iasi, “Reificação é o processo complementar à fetichização. Enquanto a fetichização atribui poderes e características humanas às coisas, a reificação coisifica os seres humanos” (2007, p.34, Nota nossa).

CAPÍTULO II- O PAPEL SOCIAL DA UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA E AS CONCEPÇÕES/PRÁTICAS DOS DOCENTES: CONTRADIÇÕES NA RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO.

“O capitalismo, em geral, induz a um “individualismo zoológico” (Gorki), mas, simultaneamente, no interior da sociedade capitalista, o trabalho nas empresas e as lutas de classes *podem* também induzir à solidariedade. Dizemos *podem* porque mesmo esta indução está cheia de contradições e não se apresenta sem caracteres fortuitos. Todavia, apesar dessas contradições, aí se constituem suportes e efetivos movimentos progressistas nos quais se pode inserir o plano educativo”.

György Lukács

Este capítulo tem como principal objetivo analisar o papel social da universidade pública brasileira e as concepções/práticas dos professores da Universidade Federal de Goiás (UFG) diante do processo de contrarreformas implantadas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) no decorrer da década de 90 aos anos 2000.

Para atingirmos o objetivo proposto partimos da análise das seguintes questões:

1) A concepção do papel social da universidade pública para os docentes entrevistados. Para se chegar a uma compreensão do significado de público para estes docentes foram realizadas perguntas, que expressam na prática o caráter social do público, tais como a oferta de cursos de especialização pagos dentro da universidade pública e o papel das fundações para o funcionamento das IFES; 2) O conhecimento/desdobramento, por parte dos docentes sobre a reforma universitária para o ensino superior brasileiro em curso, em especial analisamos: O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a Lei de Inovação Tecnológica; 3) A participação dos docentes nos cursos de especializações pagos dentro das IFES e, 4) A questão do trabalho extra-universidade como complementação salarial.

Da concepção por parte dos docentes a respeito destas questões emergem contradições na relação público/privado. Esta relação se expressa em um movimento contraditório articulado: de um lado a defesa do papel social público das IFES e de outro, o movimento do real que evidencia na prática um processo de privatização interna da universidade pública decorrente da crescente precarização das condições do trabalho dos docentes, colocando-os diante de um dilema: a concepção do público e a prática do privado.

Este movimento contraditório, da concepção do público e da prática do privado, põe em uma encruzilhada o papel social eminentemente público das IFES.

A resposta histórica do sistema do capital a sua crise estrutural, repercutiu nos países dependentes pelo advento do chamado neoliberalismo – que em última instância significou um processo de liberalização e desregulamentação do capital; e no desmantelamento dos poucos elementos reguladores, que tinham sido construídos para o mercado e para as relações internacionais no final da Segunda Guerra Mundial, entrando-se em um capitalismo totalmente desregulamentado – que se fez sentir drasticamente na esfera dos direitos sociais como educação, saúde e previdência social, fundamentalmente pelas intensas políticas de privatização do Estado, da desregulamentação dos direitos do trabalho, da terceirização de serviços e do eficiente sistema de propagação ideológico de difusão de uma sociabilidade *do e para* o capital, onde se privilegia o individualismo e a superioridade da esfera privada e do mercado em detrimento do coletivo e do público.

Estas políticas configuraram um dinamismo diferente no cotidiano das Instituições Federais de Ensino Superior brasileiras, que mesmo não sofrendo um processo de privatização direta no bojo destas mudanças ou “reformas” no decorrer da década de 90, vêm passando por inúmeras transformações que – a nosso ver – se caracterizam como um complexo processo de *privatização interna*, merecedor de árduas e densas abordagens e discussões. Este processo de privatização interna tem-se expressado em uma série de políticas para o ensino superior que estão sendo implantadas parceladamente e paulatinamente ao longo dos anos 90 e início do novo século, que no momento da conclusão desse trabalho ainda não cessaram, indicando que sua expressão mais acabada é o projeto de Reforma da Educação Superior²⁶ que se encontra em fase de tramitação no Congresso Nacional (Projeto de Lei nº 7.200/2006) após quatro versões, e até setembro de 2006 já havia recebido mais de 300 emendas.

Esta reforma é um processo em curso que faz parte do aprofundamento e da consolidação das reformas estruturais do Estado brasileiro, iniciadas no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992, ano em que sofreu impeachment) e Itamar Franco (1992-1994), continuadas por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e aprofundadas pelo governo de

²⁶ Depois de quatro versões do anteprojeto de lei de educação superior divulgadas respectivamente em dezembro de 2004, maio de 2005, julho de 2005 e maio de 2006, uma última versão (Projeto de Lei nº 7.200/2006) está ainda em tramitação na Câmara de Deputados e tem sido alvo de debates na Comissão Especial da Reforma Universitária na Câmara (presidida pelo Deputado Lelo Coimbra PMDB/ES) e de inúmeros PL's, para daí então finalmente transformar-se em uma Lei específica de orientação ao Ensino Superior brasileiro.

Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) ²⁷ que não se esgota na elaboração de uma lei específica sobre o ensino superior, apesar de esta ser uma necessidade política e formal (CÊA, 2006, p.44). Ao contrário, pelo menos seis medidas se constituem em importantes constituintes da “futura Reforma da Educação”: **(1)** o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; **(2)** a Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004; **(3)** a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) e **(4)** a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos – mais conhecido como PROUNI. **(5)** mais recentemente ainda temos o decreto presidencial de criação do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, (Dec. nº 6.096, 24/4/07) e **(6)** a divulgação das Portarias Interministeriais (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/MPOG e Ministério da Educação/MEC) que tratam da criação de um Banco de Professor-Equivalente, que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE de 2007.

Os atos efetivos que caracterizam esta “reforma” da educação superior passam pela política de rearticulação do papel do Estado brasileiro, quanto ao desenvolvimento de políticas sociais no sentido de adequar a realidade social atual aos imperativos de lucratividade do sistema do capital. Neste sentido, o caráter privatista desta “reforma” da educação superior se ampara na política de estreitamento da relação público-privado, expressa na Lei das Parcerias Público-Privadas (PPP’s) e também na exigência da subordinação do desenvolvimento científico e tecnológico às necessidades da produção capitalista, do desenvolvimento de conhecimento subordinado aos interesses do mercado, da dependência da universidade do setor privado, via a Lei de Inovação Tecnológica (CÊA, 2006).

Paralelamente a este movimento, também se intensifica a expansão do ensino superior privado como um campo promissor de investimento para o capital privado, por meio

²⁷ Segundo Mancebo; Maues; Chaves (2006, p. 06-07) “Em 2002, o presidente Lula da Silva foi eleito com um programa de governo para a área educacional – ‘Uma Escola do Tamanho do Brasil’ – onde os encaminhamentos dados pelo MEC às questões educacionais, nos anos precedentes, eram sobejamente criticados. Todavia, quase ao final do seu mandato, não são poucos os que apontam a opção feita pela equipe governamental no sentido da legitimação da “herança maldita”, ou seja, do “ambiente” criado pelo neoliberalismo, aceitando mover-se dentro dos marcos estruturais previamente fixados. Em síntese, os ajustes fiscais impuseram-se como prioridade governamental e os projetos sociais foram relegados a um plano secundário, o que vem impedindo uma reversão significativa no quadro de disparidades e injustiças sociais. O quadro que se apresenta é de uma decepcionante continuidade quanto ao essencial das políticas implementadas pelo governo anterior, tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, na busca da estabilidade do mercado e da suposta governabilidade; como no das alianças políticas firmadas com partidos de centro e de centro-direita e nos métodos empregados para sustentar essas alianças.”

da Educação à Distância (EAD), fundamental no estímulo à transferência contínua de tecnologias para sua execução, cuja hegemonia e domínio encontram-se concentradas nos países desenvolvidos e imperialistas. Ou através das universidades corporativas, considerada uma importante área de expansão internacional orientada pelas necessidades de expansão e reprodução do capital monopolista internacional (LIMA, 2007).

Estas questões de ordem sócio-econômica e política têm ocasionado transformações profundas no mundo do trabalho do professor das IFES e, conseqüentemente, na sua concepção e atuação política. Desta forma, a partir da análise das entrevistas dos docentes universitários da UFG, no que diz respeito a sua concepção da finalidade social da universidade pública, das suas atuais condições de trabalho e da sua concepção e atuação política, é possível vislumbrar elementos que contribuem para a compreensão da constituição da identidade política dos professores das IFES neste início de século.

O desenvolvimento histórico da UFG é expressão das distintas políticas para a educação superior que tiveram seu início no século XIX. A formação superior rejeitou inicialmente o ensino universitário e se desenvolveu a partir das escolas isoladas, que apenas na metade do século XX passaram por um processo de fusão das distintas faculdades isoladas na chamada universidade “conglomerada” (FLORESTAN FERNANDES, 1975). A gênese da Universidade Federal de Goiás (UFG) não fugiu a esta regra.

O ensino superior no Estado de Goiás ocorre como em outros locais do país. Por meio de instituições isoladas, a partir das necessidades da formação de profissionais e, em muitos casos dessas instituições, subordinadas aos grupos sociais dominantes (RESENDE, 2005, p. 72). Em 1889 surgiu o ensino superior em Goiás, com a criação da Academia de Direito de Goyáz. Sua criação se dá diante da necessidade de formação de bacharéis para os cargos do judiciário, mas fundamentalmente para atender à formação dos quadros políticos, demonstrando o vínculo da Academia de Direito com os grupos sociais locais dominantes (ALVES, *apud* RESENDE, 2005). O Ensino Superior em Goiás

Atendia, dessa forma, à demanda *coronelística*, já que em razão da importância do bacharel na estrutura de poder vigente, as famílias tradicionais mandavam seus filhos estudarem em centros mais avançados. Criou-se, portanto, a Academia de Direito voltada para a formação dos filhos dos segmentos dominantes (REZENDE, 2005, p. 72).

No ano de 1934 o governo do Estado de Goiás é transferido da Cidade de Goyáz para Goiânia, cidade planejada para ser a nova capital do Estado. Desta forma, a Academia de Direito de Goyáz é reconhecida em 1936 e transferida para Goiânia em 1937 e, em 1950 é integrada ao sistema federal de ensino superior.

Em 14 de dezembro de 1960 é criada a Universidade Federal de Goiás (UFG) a partir da reunião das cinco escolas superiores que existiam em Goiânia: A faculdade de Direito, precursora do ensino superior no estado de Goiás, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina.

A Universidade Federal de Goiás é até hoje, a única universidade federal do estado de Goiás, a área desse estado é de 341.289,5 km² e sua população soma 4.515,868 habitantes distribuídos em 242 municípios. Atualmente existem dois Campi na cidade de Goiânia: Campus Colemar Natal e Silva (*Campus I*) e Campus Samambaia (*Campus II*).

No *Campus I* estão localizados os primeiros cursos instalados na UFG. Neste campus se situam dez (10) unidades acadêmicas: Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Faculdade de Educação; Faculdade de Enfermagem; Faculdade de Farmácia; Faculdade de Nutrição; Faculdade de Odontologia; Escola de Engenharia Civil; Escola de Engenharia Elétrica e Computação e o Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública. Existem ainda neste campus, alguns órgãos suplementares e administrativos, como por exemplo, o Hospital das Clínicas e o Museu Antropológico (RESENDE, 2005).

No *campus II* temos quatorze (14) unidades acadêmicas: Faculdade de Artes Visuais; Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia; Faculdade de Letras; Faculdade de Agronomia e Engenharia de Alimentos; Escola de Veterinária; Escola de Música e Artes Cênicas; Instituto de Ciências Biológicas; Instituto de Matemática e Estatística; Instituto de Física; Instituto de Informática; Instituto de Química; Instituto de Estudos Sócio-ambientais. Nesse campus funciona também a Reitoria; a Biblioteca Central; o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE, antigo Colégio de Aplicação) cuja responsabilidade é ministrar o ensino fundamental e médio; Laboratórios; e Órgãos Administrativos.

Além destes dois campi situados na capital Goiânia, a UFG está presente ainda no interior do Estado: Campus de Catalão; de Jataí, e Campus Cidade de Goiás.

Segundo dados da UFG (2007), ela apresenta um total de 14.257 alunos matriculados na Graduação; 655 alunos matriculados na Educação à Distância e Cursos Especiais; 2.474 alunos matriculados na Pós-Graduação, isto é, com uma totalidade de 17.386 alunos. Em relação ao quadro docente e técnico-administrativo temos a seguinte composição:

1.666 docentes, sendo que destes, 1.294 são professores de 3º Grau; 09 de 1º e 2º Graus e 363 substitutos. Em relação ao corpo técnico administrativo a UFG apresenta o total de 2.268.

Segundo Oliveira (2000), o “formato médio-padrão da UFG, no conjunto das universidades federais, também expressa uma situação intermediária no panorama nacional, do ponto de vista do capital acadêmico que detém” (p. 79). Neste sentido, o desenvolvimento institucional da UFG se vincula ao contexto nacional da Educação Superior, em que as características estruturantes desta instituição refletem os diferentes momentos do desenvolvimento histórico-social em âmbito nacional.

2.1. Uma contextualização histórico-social do Ensino Superior brasileiro

A universidade é uma instituição social que está diretamente vinculada à estrutura econômica, social e política da sociedade na qual está inserida. Por isso, ela expressa, em certa medida, a dinâmica da sociedade da qual faz parte. Isto é, trata-se de uma estrutura social que ao interagir com diferentes esferas de reprodução social – cultura, ciência, tecnologia, Estado, empresa, movimentos sociais, entre outras – reflete a dinâmica destas esferas na sua função social.

A finalidade de uma instituição social somente poderá ser compreendida, se for possível vislumbrarmos o contexto histórico-social em que ela se desenvolve. Analisar sua finalidade social requer compreendermos quais os principais aspectos determinantes e determinados no seu desenvolvimento histórico-social. Desta forma, entender o papel social da universidade brasileira na atualidade implica analisá-la à luz do seu desenvolvimento histórico. Isto é, analisá-la retrospectivamente no seu contexto histórico-social, a partir dos condicionantes da sua criação e de seu desenvolvimento.

A história da expansão e consolidação das universidades nas Américas teve um início bastante diferenciado. Nos países de colonização espanhola, a universidade surgiu cedo, nas áreas de influência inglesa apareceu mais tardiamente e na região de colonização portuguesa surgiu em décadas recentes (DARCI RIBEIRO, 1982). No Brasil, no período colonial contava apenas com um “arremedo de universidade” na Bahia, com a criação em 1572 dos cursos de artes e teologia criados no colégio dos jesuítas e considerado o primeiro

curso superior do Brasil. Isto, em certa medida, marcou um diferencial entre o Brasil, a América espanhola e a América inglesa na formação e na disponibilidade de quadros intelectuais, para orientar a organização nacional e reorientar o ensino superior (DARCI RIBEIRO, 1982). Enquanto na América do Norte desencadeou-se um processo de desenvolvimento histórico-social mais autônomo em relação à Inglaterra, com a multiplicação rápida do número de suas universidades, houve na América Latina um desenvolvimento histórico-social dependente dos países colonizadores, desencadeando um movimento completamente diferente de criação e expansão do ensino superior. Um dado apresentado por Darci Ribeiro (1982, p.91) é ilustrativo desta diferenciação e do acesso elitizado do ensino superior na América Latina: Em 1960 a América Latina tinha cerca de 150 universidades e 500 estabelecimentos autônomos de ensino superior, freqüentado por pouco mais de 600.000 estudantes. Nos Estados Unidos havia, então, 205 universidades (que conferiam o Philosophical Doctor) e 1.800 estabelecimentos de ensino de terceiro nível, com um total de 3.600.000 estudantes.

No caso do Brasil, no período colonial, havia uma recusa do poder central de Portugal de uma universidade além-mar. No império, apenas cinco faculdades isoladas, fundamentalmente nas áreas de medicina e direito, serviam à preparação das elites de uma sociedade estratificada em castas e estamentos. Contrastando com o resto da América, o Brasil chega à independência (1822) sem nenhuma universidade. Enquanto as universidades da América espanhola formaram 150.000 graduados no período de 1577 a 1822, no Brasil no mesmo período apenas 2.500 jovens brasileiros acompanharam cursos em Coimbra (DARCI RIBEIRO, 1982, p. 90).

Sobre este aspecto é importante considerar o que nos diz Florestan Fernandes (1976), de que as instituições de ensino superior na América Latina não estão dissociadas dos contextos histórico-sociais nas quais se formaram e evoluíram. É importante ressaltar que o desenvolvimento da educação superior brasileira esteve diretamente vinculado a uma herança conservadora e de privilégios de classe, pois a revolução republicana brasileira foi uma revolução fracassada. Aliás, pode-se dizer que o desenvolvimento do sistema educacional no

Brasil traz como marca, a herança cultural de uma sociedade baseada nos privilégios de classe e no desenvolvimento de uma democracia restrita²⁸.

O desenvolvimento do ensino superior brasileiro na sua gênese teve um papel atrelado aos interesses do Estado e de uma burguesia interna preocupada com uma formação de quadros profissionais ligados aos seus interesses, à organização do Estado e ao seu status profissional – diga-se de passagem, de um Estado formado para atender aos interesses desta burguesia interna. Num primeiro momento o ensino superior brasileiro não estava voltado às necessidades de desenvolvimento da nação, ao contrário, estava vinculado aos interesses particularistas de uma casta de privilegiados. Pois,

O que a ‘escola superior’ precisava formar era um letrado com aptidões gerais e um mínimo de informações técnico-profissionais, habilitado para preencher certos papéis específicos na burocracia, na estrutura de poder político e na esfera das profissões liberais. Nesse plano os interesses e as necessidades sociais imediatistas da Coroa portuguesa e dos estamentos senhoriais nativos casavam tão bem que a ‘escola superior’ se converteu, de fato, em mera equivalente enriquecida e privilegiada das escolas de nível médio (FLORESTAN FERNANDES, 1975, p. 95).

Florestan Fernandes (1976), ao se referir às críticas que muitos desferiram ao limitado papel do ensino superior na sua forma de escola superior ou faculdades isoladas da América Latina – de mero difusor de conhecimentos e de técnicas, elaborados originariamente no exterior; de sua estrutura fechada; seu caráter pseudo-humanístico e de segunda mão; da natureza verbalista do ensino; por exemplo –, enfatiza que estas instituições de ensino superior não poderiam desempenhar uma função social diferenciada a respeito dos requisitos organizatórios, tanto estruturais quanto funcionais, devido às condições do contexto histórico da sociedade colonial e do contexto histórico da sociedade nacional a que estavam interligadas.

O papel social que estas instituições (escola superior ou faculdades) desempenhavam no mundo colonial ou depois da emancipação política, atendia “por sua

²⁸ A história tem demonstrado o processo limitado da democracia no Brasil. Na revolução de 30, por exemplo, que significou na história do Brasil, o fim de um ciclo, o agrário-exportador, e o início de outro – que aos poucos foi criando a base para a acumulação capitalista industrial –, não gerou uma ruptura abrupta, radical com os interesses agrários oligárquicos, ao contrário houve uma mescla do *velho* com os nascentes interesses urbanos e industriais (ANTUNES, 1990). De acordo com Antunes “*Essa forma reacionária de transição, se de um lado não tocou na estrutura latifundiária e ainda permitiu o crescimento da emergente burguesia industrial, não comportou qualquer forma efetiva de participação das classes populares. Ao contrário, o ‘reformismo pelo alto’ marcou uma exclusão absoluta das classes populares na direção econômica, social e política do país.*” O autor ainda destaca que a submissão da classe trabalhadora ao Estado varguista se deu pela repressão e pela manipulação ideológica dessa classe por parte do Estado (1990 p.72,73).

organização, funcionamento e filosofia pedagógica, às necessidades intelectuais do ambiente, aos valores educacionais que resultavam do estilo de vida social dominante e ao modo pelo qual a mudança institucional se concretizava historicamente” (FLORESTAN FERNANDES, 1976, p. 150). Portanto, o desenvolvimento das instituições sociais latino-americanas se subordinava às regras de uma modernização “colonial” ou dependente.

Tratava-se, sobretudo, de um processo de transferência maciça e de assimilação compacta de técnicas sociais, valores e instituições impostas pela civilização, através de interesses e controles econômicos, sociais e políticos das Metrôpoles (no período colonial) e das Nações que lançaram as bases do imperialismo moderno (no período nacional) (FLORESTAN FERNANDES, 1976, p. 150).

Ao ensino superior das nações da América Latina colonizada – ou, mais tarde, dependente –, não cabia o papel social “de serem núcleos de produção de saber original e centros de invenção criadora” (FLORESTAN FERNANDES, 1976, p.150). Sua função social era apenas fazer a ponte entre as colônias ou as sociedades nacionais emergentes com o “mundo civilizado europeu”.

Da determinação destes interesses econômicos, sociais e políticos houve, portanto, um desenvolvimento do ensino superior público brasileiro de qualidade associado ao privilégio social, já que houve um forte crescimento das Instituições Privadas de Ensino Superior (IPES) de qualidades questionáveis (CUNHA, 2004, p.803), concomitante à criação de um sistema de filtro na entrada das IES públicas através dos vestibulares, cujo caráter de disputa de vagas relegou a habilitação para o curso superior a um segundo plano e obstaculizou o acesso das classes pobres. Deste modo, as universidades brasileiras nascidas da conglomeração de escolas isoladas e monopolizadas pelas elites culturais tradicionais, se desenvolveram restritas a determinados interesses econômicos, sociais e políticos da elite que, em virtude destes interesses, fez com que o ensino superior brasileiro ficasse praticamente confinado à formação de uma elite cultural das classes dominantes, se caracterizando como um privilégio social e desvinculado dos interesses gerais mais necessários ao desenvolvimento do país.

O período de 1946/1964, segundo Cunha (2004), se caracterizou pela ambigüidade, já que favoreceu ao setor privado em termos de novas instituições criadas ao mesmo tempo em que se deu a federalização de muitas faculdades estaduais e privadas. Esta ambigüidade, segundo o autor, aprofundou-se durante os governos militares (1964/1985), na medida em que a esfera pública recebeu recursos que permitiram instituir a pós-graduação,

criação de laboratórios, criação de novas universidades federais e estaduais; e a institucionalização da profissão docente. Contraditoriamente, houve incentivos diretos e indiretos do Estado, que possibilitaram um forte crescimento das IES privadas resultando num menor número de estudantes nas IES públicas.

Fruto de um amplo movimento popular e educacional em defesa de uma profunda reforma na educação superior na década de 60, a ditadura militar foi obrigada a implantar uma “reforma universitária consentida”, que articulou contraditoriamente avanços estruturais na educação superior pública com um dos períodos de maior repressão policial e militar da história recente do país. Florestan Fernandes (1975) denominou de “Reforma Universitária Consentida”, a reforma universitária de 1968 pela ditadura militar, que “moldou-a a sua feição” (ou seja, do poder burguês-militar) uma das reformas de base que constava da pauta política da década de 60, bandeira de luta dos movimentos populares e estudantis. Nas palavras de Florestan, eis o significado da reforma universitária consentida de 1968:

É preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro (1975, p. 203, 204).

Esta “reforma consentida” fundou na esfera federal o padrão universitário como referência, instituindo a carreira docente e a pesquisa universitária como elementos indissociáveis do ensino. Contudo, neste período (1965-1984) ocorreu uma inversão na proporcionalidade de estudantes matriculados entre a escola pública e as escolas privadas²⁹: Em 1965, a maioria dos estudantes estava matriculada em escolas públicas, já em 1984, a maioria encontrava-se matriculada em instituições privadas; demonstrando que ao lado da estruturação das IFES, ocorreu um movimento de expansão das instituições privadas em especial de instituições isoladas (faculdades e cursos), como afirma Cunha (2004). Nascida das necessidades de expansão do capital no país, a “reforma universitária consentida”, seguia

²⁹ Conferir a discussão que Florestan Fernandes faz em seu livro “*O Desafio Educacional*” (1989, p.07-19) sobre essa questão de abertura de um caminho para a política calculada e deliberada de estrangulamento do ensino público e de expansão do ensino privado.

os rumos de uma “modernização conservadora” em que não apresentava rupturas com o padrão de desenvolvimento dependente da educação superior.

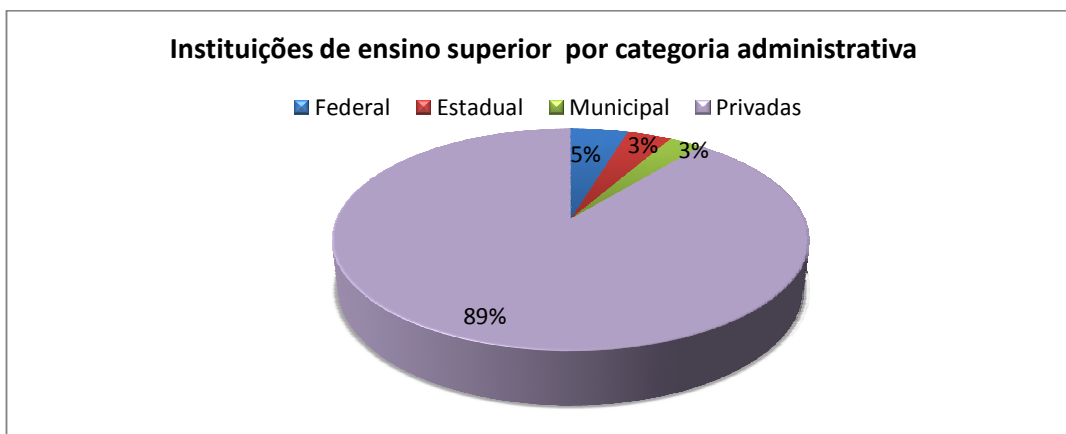
Para Trindade (2001, p. 28) foi na segunda metade do século XX que o ensino superior na América Latina iniciou dois movimentos importantes: o processo de massificação, com um rápido crescimento das matrículas no ensino superior; e um processo de privatização, com uma expansão das instituições de ensino superior privadas. No decorrer da década de 1990, a América Latina passa de 30% para 45% de estudantes matriculados no ensino superior. Já em relação ao Brasil temos o seguinte quadro: nos últimos 40 anos houve uma grande expansão nas matrículas de graduação. De 1960 a 2002, as matrículas cresceram 37 vezes, entretanto, a expansão da rede privada e pública foi muito distinta. Enquanto neste mesmo período as matrículas na rede pública cresceram 20 vezes, na rede privada cresceram 59 vezes. Assim, se em 1960 o setor educacional privado correspondia a 44% das matrículas de graduação; em 2002 esse setor correspondia a 70%, tornando o Brasil um dos países com maior índice de privatização do ensino superior (PINTO, 2004, p. 729).

Segundo os últimos dados do MEC/INEP (2009), o Brasil, em 2007, tem um total de *4 milhões, 880 mil e 381 matrículas na educação superior presencial*, deste total apenas 615.542 estão matriculadas nas IFES (12,6%) e 482.814 nas estaduais (9,9%), nas municipais 142.612 (2,9%) e nas privadas temos 3.639.413. Ou seja, temos cerca de *3,7 milhões das matrículas (74,6%) do ensino superior nas IES privadas*. Se considerarmos também a educação à distância temos em 2007 um total de 5 milhões e 250 mil, 147 matrículas de graduação, com 369.766 de matrículas à distância, o que corresponde a 7% do total das matrículas dos cursos de graduação.

Estes números expressam de um lado a importância do mercado de educação superior brasileira para o setor privado, e de outro, os benefícios e prioridades concedidos historicamente pelo Estado-governo brasileiro a esse setor, seja na sua expansão, seja na execução de políticas específicas que o beneficie³⁰; tornando cada vez mais gritante a discrepância entre a expansão da educação superior privada e pública no Brasil. Se considerarmos a massa da população juvenil brasileira que sequer chega a frequentar o ensino superior, pois hoje apenas 12,1% dos jovens de 18 a 24 estão nas IES, a situação do acesso ao ensino superior torna-se alarmante.

³⁰ Conferir artigo de DAVIES, N. “Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos”. Pgs. 151-176. In: Neves, L. M. W. (org). O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002.

A seguir temos um gráfico para melhor visualização da distribuição das IES entre públicas e privadas.



Fonte: Gráfico baseado nos dados do MEC/INEP, 2009.

Em meados da década de 1990, o Banco Mundial e o governo brasileiro difundiram uma concepção deslegitimando as IES públicas, baseada no argumento do seu caráter elitista. Este argumento acabou consolidando uma visão senso-comum de que as instituições de ensino superior públicas abrigavam fundamentalmente estudantes oriundos de família de maior poder aquisitivo, enquanto que os alunos oriundos de famílias pobres estudavam nas instituições privadas. Digamos que esta visão senso-comum de que as universidades públicas são elitizadas fazem parte de uma campanha que beneficia os interesses do sistema do capital em privatizar o público. Outro aspecto desta campanha tem sido a divulgação freqüente nos meios de comunicação brasileiros, de que as IFES estão ficando desqualificadas pela falta de investimentos em infra-estruturas e pelas constantes greves. Entretanto, mesmo diante desta campanha, as IFES ainda resistem defendendo a qualidade cada vez mais ameaçada pela ofensiva do Estado capitalista via contingenciamento do financiamento e do crescente processo de degradação das condições de trabalho.

Pinto (2004), apoiando-se nos dados levantados pelo MEC através dos questionários socioeconômicos dos participantes do Exame Nacional de Curso (ENC) – o denominado “Provão” – desconstrói esta visão equivocada, apresentando dados importantes que só reafirmam a importância da luta pela expansão das IES públicas com qualidade e para todos. Segundo o autor, os dados apontam “que em todos os cursos considerados, as IES públicas são menos elitizadas que suas congêneres privadas. Assim é que o percentual de participantes negros ou pardos no ENC de medicina é de 20,6% nas instituições públicas,

contra 10,5% nas privadas. Esta grande diferença está presente em todos os cursos analisados” (2004, p.742). Esta análise permite percebermos a fragilidade do argumento, de que os beneficiados da IES públicas são majoritariamente os “ricos” da sociedade brasileira e que, portanto, podem pagar pela universidade. Também possibilita a desconstrução da concepção senso-comum, de que é bom que o governo invista em bolsas e financiamentos, tais como FIES (Programa de Financiamento Estudantil), PROUNI para os “alunos carentes” nas IES privadas, do que optar pelo aumento do financiamento e do número de vagas nas IES públicas.

Distribuição percentual dos participantes do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), por raça/cor e rede. Segundo alguns cursos seleccionados (Brasil –2003)

Curso	Raça/Cor									
	Branco		Negro		Pardo/Mulato		Amarelo		Indígena ou de origem indígena	
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado
Medicina	74,1	85,8	1,1	0,9	19,5	9,6	4,7	3,5	0,6	0,3
Direito	76,1	82,1	2,2	2,5	18,7	12,8	2,1	2,0	0,9	0,7
Odontologia	75,7	86,4	1,1	0,7	17,3	8,8	5,5	3,4	0,4	0,6
Eng. Civil	75,1	80,6	1,9	2,1	19,1	13,9	3,1	3,0	0,8	0,5
Administração	76,1	79,0	2,5	2,2	18,2	15,7	2,6	2,5	0,7	0,6
Jornalismo	67,2	81,4	3,5	3,2	25,5	12,6	1,6	1,7	2,2	1,1
Pedagogia	50,9	73,6	6,8	4,6	38,8	19,9	1,2	1,1	2,3	0,9
Matemática	52,3	73,1	6,3	4,2	38,3	20,8	1,5	1,2	1,6	0,7

Fonte: MEC/INEP (In: Pinto, 2004, p. 743 Tabela 11, grifos nosso).

Os dados também confirmam, segundo o autor, a visão disseminada de que o curso de Medicina é muito mais elitizado do que o de Pedagogia, por exemplo. Assim, nas IES públicas o percentual de estudantes de medicina participantes do ENC, que declararam viver em famílias com renda mensal superior a R\$ 7,2 mil é 24 vezes maior que o mesmo índice para os alunos de pedagogia. Uma das explicações do autor para essa elitização no curso de medicina é a diferença da média salarial entre um médico que, de acordo com o IBGE, em 2001 era de R\$ 2.973,00 contra um salário médio de R\$ 462,00 de um professor das séries iniciais, ou de R\$ 866,00 de um professor do ensino médio, levando as famílias de maior poder aquisitivo a centrar seus esforços nos cursos em que o “retorno econômico” e o status social sejam maiores. Vejamos a seguir a tabela apresentada pelo autor que conclui que, “Na verdade, a elitização no Brasil está associada à baixa oferta na rede pública, à pequena oferta de vagas em algumas áreas e à concentração de renda do país” (PINTO, 2004, p.744). Ou seja, não se trata apenas do estudante de família rica cursar medicina na IES pública, mas

também pelo fato que o estudante de família com menor poder aquisitivo ter menos possibilidades de cursar medicina, seja nas IES públicas ou privadas, o que expressa a desigualdade de renda e das oportunidades educacionais e explicita o caráter antidemocrático da sociedade brasileira.

Distribuição percentual dos participantes do Exame Nacional de Cursos (“Provão”), por renda e rede, segundo alguns cursos selecionados (Brasil – 2003).

Curso	Renda total mensal dos membros da família (Em R\$ 1,00)									
	Até 720,00		De 721,00 a 2.400,00		De 2.401,00 a 4.800,00		De 4.801,00 a 7.200,00		Mais de	
	Públi	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privad	Público	Privad
Medicina	6,6	3,3	27,5	16,1	27,3	25,6	19,4	23,4	19,1	31,6
Direito	7,7	7,1	35,4	31,4	28,8	29,6	16,6	18,0	11,5	13,8
Odontologia	5,1	5,7	32,0	34,8	36,0	35,8	16,6	15,1	10,3	8,7
Eng. Civil	10,	11,4	37,9	36,6	26,3	26,0	14,4	14,2	11,1	11,7
Administração	10,	9,6	46,3	41,2	25,6	27,0	10,4	12,8	6,8	9,5
Jornalismo	13,	12,4	41,0	39,3	27,8	29,7	11,0	11,1	6,7	7,5
Pedagogia	44,	39,3	46,1	49,9	7,1	8,1	1,6	1,9	0,8	0,8
Matemática	39,	38,2	48,8	50,0	9,6	9,3	1,8	1,7	0,7	0,9

Fonte: MEC/INEP (In: Resende Pinto, 2004, p. 744. Tabela 12) (Grifos nosso).

É importante destacar que a difusão do processo de desqualificação da IES públicas não é mero resultado do acaso, ela é fruto de uma série de elementos condicionantes do funcionamento do capital em esfera mundial. Estes elementos são definidos de acordo com as necessidades e a dinâmica do desenvolvimento sócio-histórico do capital.

Como vimos anteriormente, na medida em que o sistema do capital, fundamentalmente a partir da década de 70, dá mostras de uma profunda crise de rentabilidade e de dominação societal, ele precisa enquanto um sistema sociometabólico totalizante encontrar mecanismos que burlem efetivamente sua crise estrutural. Este é um dos sentidos das diretrizes políticas elaboradas e executadas pelos organismos internacionais, no que tange à educação superior que, enquanto “personificações do capital”, ou mais especificamente, como “pessoal dos escalões mais altos da estrutura de comando do capital” (MESZÁROS, 2002) são convocados a traduzir os imperativos deste sistema em diretrizes práticas, elaborando e propondo políticas que deverão ser seguidas por Estados-nação dependentes e subordinados ao imperialismo capitalista. Desta forma, se estabelece e se consolida o senso-comum, de que o ensino superior é um ônus para o Estado e para a sociedade porque beneficia apenas os ricos em detrimento do ensino fundamental para a

maioria da população, como fica explícito no Relatório do Banco Mundial³¹: “Algumas vezes os governos gastam muito mais em educação superior para os estudantes ricos e de classe média, do que em educação básica para a maioria da população e com bolsa para os mais necessitados” (BANCO MUNDIAL, 1997, p.06 *apud* LIMA, 2007, p.65).

Esta idéia se fortalece e se dissemina no âmbito do país tendo como protagonista o governo brasileiro. Como analisa Mancebo (2004), o Ministério da Fazenda no documento “Gasto social do governo central: 2001 e 2002” também difunde esta idéia de que “os recursos do governo central para o ensino superior beneficiam apenas os indivíduos que se encontram entre os 10% mais ricos da população” (BRASIL/MINISTÉRIO DA FAZENDA, 2003, p. 35 *apud* MANCEBO, 2004, p.850). Este tipo de documento entra em contradição com dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio (Pnad) realizado pelo IBGE em 2002, que constata que 38% dos estudantes das universidades públicas brasileiras vêm de famílias com renda per capita inferior a dois salários mínimos; desmentindo a afirmativa de que a universidade pública serve apenas aos 10% mais ricos.

Subjacente à sintonia de concepção entre o Banco Mundial e os governos brasileiros encontra-se, na verdade, a pretensão de caracterizar a educação superior como irrelevante para a maioria da sociedade brasileira, objetivando desobrigar o Estado destes gastos sociais, forçando as universidades públicas a buscarem outras fontes de financiamento que, em outras palavras, também implica aproximá-la dos interesses do capital, e deixando um vasto campo de exploração para este sistema através do ensino superior privado.

Este objetivo, como destaca Boito (1999), tem como eixo dinamizador e norteador, a chamada política neoliberal imposta pelo sistema do capital que tem servido, em primeiro lugar, para restringir ou suprimir direitos dos trabalhadores da periferia do sistema, tanto quanto nos países do centro do sistema, contudo na periferia mais drasticamente, principalmente porque encontrou pela frente um sistema de proteção social menos desenvolvido e já em degradação – diferentemente dos países centrais –, se constituindo num terreno fértil às privatizações de serviços, tais como saúde e educação. A política neoliberal também reforçou a restrição da autonomia política dos Estados periféricos que passaram a ter suas políticas econômicas e sociais tuteladas por instituições internacionais tais como o BM,

³¹ Segundo o relatório do Banco Mundial: “Las características predominantes de al enseñanza pública de nível terciário em El mundo em desarrollo benefician principalmente a las unidades familiares más prósperas, que són también las que detentan mayor poder político” (in: Relatório do Banco Mundial La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de La experiencia, Washington, D.C., 1995, p. 05).

FMI, OMC (BOITO, 1999, p. 39), que acabou aprofundando nossa dependência e subdesenvolvimento.

Referendada por esta tutela externa do Banco Mundial, a educação superior brasileira sofre constantes ataques ao seu caráter público. Um mais explícito, mediante a aprovação de leis que condicionam seu papel social aos interesses do mercado restringindo o seu desenvolvimento como universidade realmente pública. Outro, de caráter não tão explícito, que vai legitimando e consolidando práticas privatizantes no interior das públicas, na mesma proporção em que aumenta a degradação da estrutura física da instituição e aprofunda a precarização das condições de trabalho docente e técnico-administrativa, cujo processo denominamos de *privatização interna das IFES*.

O princípio da gratuidade da educação constitui-se num requisito do Estado republicano democrático. Suas funções educativas e culturais são definidas por este requisito, mesmo tendo-se em conta a debilidade do processo histórico de formação do Estado republicano democrático brasileiro, ou seja, de ser um país de tradição fortemente autoritária. A defesa da gratuidade da educação superior se fundamenta no fato de que este Estado, mesmo que não consiga impedir que as desigualdades sócio-econômicas, políticas e culturais perpetue privilégios educacionais, possibilita que a “democratização do ensino e da cultura se transforme num fenômeno progressivo e irreversível” (FLORESTAN FERNANDES, 1975, p. 140) e, desta forma, contribua para o processo de desenvolvimento de uma sociedade.

É infundado o argumento de que a educação superior nas instituições públicas brasileiras serve a uma minoria privilegiada economicamente e que, diante deste fato, essas instituições deveriam deixar de ser gratuitas. É evidente que aqueles que já gozam de uma situação sócio-econômica, política e cultural privilegiada têm maiores e melhores oportunidades educacionais. Entretanto, isto não fundamenta uma defesa da privatização das IFES, uma defesa às avessas. Ao contrário, como bem expressa Florestan,

[...] parece difícil admitir que o essencial, na questão da gratuidade do ensino, seja a iniquidade social resultante. O que sobe à tona, indo-se ao fundo da questão, não é a pretensa "injustiça social" que ela envolve. Muito se tem escrito sobre isso, fazendo-se demonstrações que o "rico" tira do "pobre" e que o "ensino superior" abocanha o quinhão do "ensino primário". Todavia, esta problemática é falsa e superficial. Ela é falsa, porque esconde o dilema real: o que está em jogo não é a continuidade de um privilégio. Mas saber se vai além, tanto em termos de assecuração do direito dos que não podem desfrutá-lo, quanto em termos da estrutura e funcionamento democráticos do Estado republicano.

E é superficial, porque ignora as várias facetas e implicações da gratuidade do ensino superior, que nos põem diante das vantagens e das exigências da nacionalização na luta pela sobrevivência e pela autonomia das sociedades capitalistas subdesenvolvidas. A esta problemática, falsa e superficial, temos de responder com argumentos opostos. Primeiro, exigindo que a gratuidade do ensino superior seja mantida e completada por medidas que proporcionem, efetivamente, a democratização das oportunidades educacionais e da cultura. Segundo, exigindo, mais que isso, alterações na estrutura da renda, do prestígio social e do poder, que conduzam à existência e à consolidação de um Estado democrático, a uma política educacional voltada para todo o povo brasileiro, e a modelos autônomos do desenvolvimento cultural. Terceiro, **finalmente, exigindo que a reconstrução da universidade se processe sem retrocessos e sem destruir as conquistas anteriores — quer quanto à expansão do sistema de ensino público superior, quer quanto à valorização da nacionalização, como técnica administrativa e política, e da democratização das oportunidades educacionais e de participação da cultura, como requisito intelectual de um estilo de vida social democrático** (1975, p. 149, grifo nosso).

A democratização do ensino, da pesquisa e da cultura é pressuposto de uma sociedade democrática, portanto, a defesa da educação superior pública torna-se um princípio daqueles que defendem a democratização do ensino e da cultura na sociedade brasileira. Contudo, é preciso compreender que esta defesa intransigente da gratuidade e do caráter público da educação superior no Brasil deve ser acompanhada de uma série de mudanças necessárias e profundas da sociedade brasileira, para que a universidade pública na sociedade contemporânea possa efetivar sua autonomia criadora e sua dimensão inteiramente pública. Ao mesmo tempo é preciso admitir que no redemoinho da crise estrutural do capital, da unanimidade das denominadas políticas neoliberais e da difundida ideologia da superioridade do privado em relação ao público, defender, reivindicar e lutar pelo caráter público das instituições sociais nos dias atuais, já pressupõe “remar contra a maré”.

A luta pelo caráter público das instituições de ensino superior implica também, em uma esfera política mais ampla de luta contra os interesses do capital e pelo processo de radicalização da democracia. Ela consiste na defesa da gratuidade do ensino, porém mais do que isso, significa ir contra a mercantilização/privatização do público nas suas mais variadas formas assumidas hoje, no interior da universidade pública e fora dela. Significa lutar pela qualidade da educação, o que é na maioria das vezes, incompatível com as regras de mercado. Ao mesmo tempo, esta luta pelo caráter público requer também que se tenha clareza, de que sem transformações profundas, persistentes e radicais da organização da economia, da sociedade e da cultura, como afirmava Florestan Fernandes (1976), nada se poderá fazer de crucial. Ou seja, “cresce e generaliza-se a convicção de que as mudanças reais terão de ser

procuradas e conquistadas, palmo a palmo, fora da universidade” (FLORESTAN FERNANDES, 1976, p.158).

No âmbito da política, estas “mudanças reais que deverão ser procuradas e conquistadas palmo a palmo fora da universidade”, sugeridas por Florestan, significam o amplo acesso da classe trabalhadora àquilo que é elementar a sua condição humana³², daí possibilitando uma real democratização da universidade. Se a universidade democrática será fruto de uma sociedade democrática, em uma sociedade de democracia interdita, a universidade desenvolve suas funções sociais de maneira atrofiada, isto é, pouco democrática no seu mecanismo de funcionamento interno, com tendências quase que exclusivamente empresariais, e hierarquicamente definidas a partir da “autoridade educacional” ou da autoridade meritocrática, em que a produção de conhecimentos encontra-se quase na sua totalidade determinada pela lógica do mercado capitalista.

Ademais, é preciso superar também uma concepção e uma prática utópica e idealizadora do papel social emancipador das mazelas sociais apenas pela educação e, por consequência, das e nas IES públicas; exigindo uma práxis política para além da universidade³³ como elemento fundamental na concepção e prática dos sujeitos que atuam no âmbito da IES públicas. Em outras palavras, a luta por uma educação pública de qualidade para todos e referenciada socialmente, caminha *pari passu* com a luta por mudanças radicais na sociedade em geral.

A trajetória complexa e difícil da criação e construção das instituições superiores brasileiras significou para o Brasil um primeiro passo importante no seu desenvolvimento enquanto nação. Foi a partir da constituição das universidades oficiais que “Formou-se o patamar para um novo tipo de crescimento do ensino universitário, da pesquisa científica ou tecnológica, e da produção intelectual criadora” (FLORESTAN FERNANDES, 1976, p. 151). Por isso, o alerta de Florestan sobre a questão de não se “reverter [este] processo’, mas intensificá-lo, ampliá-lo” através da expansão gratuita e pública das IES está na ordem do dia, pois o que estamos vivenciando nos dias atuais é o incremento permissivo da educação superior privada, que se estabeleceu via reforma universitária em 68, em plena ditadura militar, e vem se intensificando crescentemente a partir da “década democrática” de 1990.

³² A satisfação de necessidades historicamente condicionadas e determinantes: o direito à alimentação, moradia, saúde, educação, lazer e cultura, entre outras necessidades.

³³ Ao ouvir sobre a atuação política dos professores para além dos muros da universidade; é indiscutível que muitos docentes não atuam e não vêem os espaços políticos dos movimentos sociais, do sindicato ou de partidos ou grupos políticos como espaço de atuação política transformadora.

O fato é que hoje no Brasil, o capital tem seus interesses voltados para um lucrativo mercado da educação superior nacional e global em que o papel do Estado não pode ser minimizado neste cenário. A ação do Estado brasileiro nas últimas décadas não só tem obstaculizado este processo de expansão do sistema do ensino superior público – cujo papel central tem sido a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão –, como tem destruído conquistas anteriores em nome dos interesses do capital, permitindo a expansão ilimitada das matrículas no ensino superior privado e contribuindo para uma privatização interna das IFES. Este tem sido o “papel social” desempenhado pelo Estado, para o sistema do capital nas últimas décadas, reforçando a concepção – discutida no primeiro capítulo – de que o seu papel é assegurar e proteger a produtividade deste sistema.

Contudo, contraditoriamente, o papel do Estado foi fundamental para o desenvolvimento da universidade brasileira. Segundo Florestan Fernandes, nas nações subdesenvolvidas e dependentes (caso do Brasil),

Á única agência em condições de captar, na coletividade, recursos materiais e humanos em certa escala e de aplicá-los com certa preferência ao desenvolvimento educacional e cultural foi o Estado. Por isso, da intervenção estatal partiram as influências verdadeiramente decisivas que criaram o grosso das oportunidades educacionais. A iniciativa privada confinou-se, em regra, às oportunidades educacionais que podiam ser facilmente comercializáveis, operando, por conseguinte com o ensino destinado aos estratos sociais mais ricos e exclusivistas (FLORESTAN FERNANDES, 1975, p.141).

Diante disto, considerando-se também que tem sido no espaço das IES públicas brasileiras que se gera a maior e a mais relevante produção científica nacional e onde se forma a maioria dos pesquisadores nacionais³⁴, responsáveis por 95% da produção científico-acadêmica publicada no país ou no exterior³⁵, ficam mais evidentes os interesses do capital em mercantilizar/privatizar internamente as IFES.

Os interesses do sistema do capital em “invadir” as IFES – processo simultâneo e fortalecido pelo contingenciamento do financiamento das mesmas pelos governos brasileiros – apresentam múltiplos aspectos que constituem uma totalidade complexa: desde um mercado em expansão de educação superior privado de alta rentabilidade para o sistema do capital transnacional; do desenvolvimento de pesquisa atrelado aos seus interesses no interior das IFES contando com um sólido desenvolvimento de recursos materiais e humanos (Doutores

³⁴ Segundo Corbucci (2004) em 2002 cerca de 81% dos mestrandos e 91% dos doutorandos estavam matriculados nas IES públicas.

³⁵ Ver Silva Jr. & Sguissardi, 2001, p.122.

especializados nas mais diversas áreas financiados ao longo do tempo pelo Estado brasileiro em grande parte no exterior); ao adestramento de mão-de-obra para o sistema do capital; e por fim, mas não menos importante: a produção e a reprodução de valores do sistema capitalista internalizados pelos indivíduos, possibilitando a difusão e a consolidação de uma nova sociabilidade burguesa como parte do embate hegemônico entre capital e trabalho³⁶.

Fortalecendo as políticas privatizantes tanto no interior das IFES, quanto pela via de expansão das IES privadas e de políticas que as beneficie, os governos “democráticos” brasileiros dão continuidade e aprofundam a política da ditadura militar de fortalecimento do privado e de retrocesso do que foi construído até então nas instituições públicas, obstaculizando o potencial das IES públicas em constituir-se num “núcleo de produção de saber original e de centros de invenção criadora”.

Na medida em que a educação superior privada com seu caráter produtivista e de certificação profissional se expande; que as instituições públicas passam a ser regidas por contratos de gestão, avaliadas por índices de produtividade, e determinadas pelas demandas do mercado – leia-se capital (a universidade operacional heterônoma, de acordo com CHAUÍ, 2003) – a função social da universidade brasileira continuará sendo uma simples ponte entre o subdesenvolvimento brasileiro e o “mundo civilizado dos Estados Unidos e da Europa”. Uma ponte que vem se materializado numa área promissora de investimentos para o capital internacional na busca de lucratividade, como também de adestramento de mão-de-obra para o sistema do capital, como bem expressa Chauí: “a universidade, exatamente como a empresa, está encarregada de produzir incompetentes sociais, presas fáceis da dominação e da rede de autoridades” (2001, p. 55).

Esta impactante constatação de Chauí sobre o papel que a universidade vem desempenhando na sociedade brasileira contrasta profundamente com a concepção sobre a finalidade social da universidade pública por parte dos professores que entrevistamos – conforme veremos a seguir –, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, se reafirma mediante outras concepções e práticas cotidianas privatizantes no interior das IFES contradizendo a defesa do seu papel social público. Contradições de uma realidade social histórica premida por necessidades materiais e objetivas da vida social, cada vez mais subordinada aos interesses de lucratividade e à ideologia dominante do sistema do capital. É justamente esta contradição entre a concepção do público e a prática do privado, e da

³⁶ Conferir Kátia Lima, 2007.

contradição entre a finalidade da universidade pública para a sociedade e a finalidade da universidade pública para com os interesses do sistema do capital, que discutiremos a seguir.

2.2. O dilema dos professores da universidade pública: entre a defesa do público e a prática do privado

Ao definirem a finalidade social da universidade pública, os professores são unânimes ao afirmarem que a questão da formação é seu papel principal. Esta aparece sob diferentes matizes, por um lado fica evidente no depoimento de alguns professores a centralidade do *desenvolvimento social na formação*, e por outro lado, parte dos entrevistados enfatiza que a centralidade está na *formação individual*, onde o papel de profissionalização tem seu destaque:

[...] a função da universidade é formar profissionais, seja lá em que área for. E este profissional tem que ser bem formado. Na questão política, na questão de valores, na questão social, na relação com as pessoas. Você está ali para formar o aluno, o aluno será um profissional, você tem que caminhar com ele. (...) Acho que a função da universidade é esta; dar esta formação profissional de certa maneira, mas também não só esta formação; abri-lo para outras coisas (Entrevista 08 – 29/05/2007).

Na entrevista abaixo fica evidente também o âmbito da formação individual voltada para as habilidades profissionais, mas com suas conseqüências positivas também para a formação pessoal.

A finalidade, no meu entender, é tentar aprimorar a formação do indivíduo, aquele que deseja ter formação e acima de tudo ampliar a sua visão de mundo. Acho que mais do que você formar um profissional, seja em qual área for, é tentar dar oportunidades de ampliar um pouco a sua visão de mundo porque é um momento dele tentar entrar em contato e ter a possibilidade de discutir assuntos, que a partir do momento em que acabar a universidade e que ele atuar como profissional, dificilmente vai voltar a encontrar este grupo, pessoas que têm de certa forma a mesma afinidade em relação a certos assuntos (...) no meu ponto de vista se torna finalidade da universidade, promover acima de tudo, a formação do indivíduo, formação como pessoa mesmo; e não só como profissional. Isto também, mas como conseqüência (Entrevista 07 – 29/05/2007).

Na entrevista seguinte é enfatizada a formação do indivíduo autônomo, frente às estruturas tradicionais de poder evidenciando um conjunto de valores no papel social da universidade que sejam críticos à estrutura social dominante.

A formação do homem autônomo, do homem que sabe decidir ou resolver as questões que lhes apresentam, sem a necessidade de tutela. Seja esta tutela em que plano for: a tutela do Estado, do governo, do patrão, a tutela de um grande líder, a tutela de um diretor, a tutela de um pai ou de um padre. A finalidade da universidade é formar homens que pensam. Que pensam de forma autônoma. Isto hoje na universidade está um pouco distante; eu diria não só pouco, mas muito distante deste princípio, que eu defino como sendo a finalidade da universidade (Entrevista 01 – 26/11/2007).

Em nenhum momento, os entrevistados deixaram de dar destaque às conseqüências sociais da formação, percebendo um caráter eminentemente político no desenvolvimento da atividade docente, mesmo que este caráter político seja vinculado a uma formação individual dos egressos das IFES, como bem demonstra a entrevista abaixo:

[...] formar profissionais que devem ser capazes, primeiro de ter visão crítica; segundo, de ter visão solidária. De não achar que a profissão só vai servir para ganhar dinheiro; que tem uma parte que tem que ser solidário como cidadão que se é. (...) Mas, na verdade, eu acho que a universidade tem o papel de formar cidadãos críticos, que tenham a capacidade de ver que precisam dar a sua parte como cidadãos. **Que a universidade é pública e gratuita; e que isso minimamente exige que se tenha um compromisso de devolução** de alguma forma. Eu acho que a universidade tem que desempenhar este papel, (Entrevista 06 – 28/05/2007).

Nas entrevistas abaixo percebemos um destaque na formação que problematize a totalidade social, portanto uma formação em que as necessidades sociais se constituam na finalidade do desenvolvimento da atividade docente. Com isso, estes professores situam como central da finalidade da universidade, isto é, no desenvolvimento das suas atividades, a sociedade; e não apenas o indivíduo.

Eu vejo como uma finalidade social no sentido de desenvolver conhecimentos e transferir este conhecimento, com o objetivo de melhorar o padrão de vida da sociedade como um todo (Entrevista 02 – 15/05/2007).

Formação, eu acho que é o principal. É fazer com que saiam daqui pessoas capazes e com vontade de tentar mudar alguma coisa lá fora. Esta é a principal função. Eu entro na sala de aula e a primeira coisa que eu pergunto é: Qual a sua função? O que você está fazendo aqui? Isto porque têm muitos meninos que entram na faculdade só porque o pai mandou ou não sabem se escolheram o curso certo. Então faço questão de, desde o primeiro dia, falar da importância social deles, de terem passado no vestibular; de estarem aqui, de terem a oportunidade; enquanto outros estão tendo que pagar a faculdade; a função deles, como técnicos, em mudar o que está lá fora, transformar, estudar, sair daqui e poder fazer com que o mundo das pessoas que não puderam entrar aqui – porque são muito selecionados os que entram – que eles possam fazer a diferença, ou seja, mudar alguma coisa na qualidade de vida dos outros (Entrevista 03 – 18/05/2007).

Àqueles formados pela universidade pública, como também aos docentes dessa instituição, cabe a responsabilidade de dar um retorno à sociedade que os mantém formando um profissional qualificado e consciente do seu papel social. E mais do que isto, para parte dos entrevistados, a universidade pública deve formar seres humanos que pensam de forma autônoma, solidários, críticos e conscientes do seu papel social: Enfim, fazer jus ao caráter público da universidade. Podemos, então, perceber uma defesa implícita do caráter público e transformador da universidade, quando os docentes reivindicam que os estudantes reconheçam este caráter e *“que se tenha um compromisso de devolver isso de alguma forma”* (Entrevista 06 – 28/05/2007). Sendo a universidade pública um bem social, ela exige um retorno social daqueles que a frequentam para a sociedade que a mantém. Além da concepção latente de que ela transforma a sociedade da qual faz parte.

Acho que a universidade é o local transformador da sociedade, é onde você transfere o conhecimento para mais e mais pessoas, é um bem inestimável, que nós conseguimos passar adiante, algo que não pode ser tirado ou roubado;

[...] As federais hoje, queiram ou não, ainda têm um papel de destaque na formação da sociedade brasileira; na parte técnica principalmente; é o melhor ensino, então dá mais armas pra eles [os alunos] brigarem lá fora. Eles acabam passando nos melhores concursos, na média geral obtendo melhores cargos, é uma alavanca social para muitos deles. Mas não vejo que eles tenham clareza, por exemplo, que teriam o dever de repor isto para a sociedade de alguma forma. Não sei se é muito claro para a maioria dos alunos, só em poucos nós percebemos alguma consciência de que estão ganhando alguma coisa muito valiosa e que alguém pagou por isto; e que eles deveriam dar o retorno para a sociedade (Entrevista 05 – 23/05/2007).

Há também por parte dos professores uma preocupação com as exigências do mercado sobre a educação superior. Tem havido uma reconfiguração das IFES a partir da década de 90 – que reflete as transformações pela qual passa a sociedade em geral, e em especial às que foram introduzidas no mundo do trabalho –, cujos desdobramentos têm sido um fortalecimento da lógica do mercado no interior destas universidades que, se não se evidencia para a totalidade dos professores, acaba se destacando para alguns.

A finalidade da universidade é formar homens que pensam. Que pensam de forma autônoma. Isto hoje na universidade está um pouco distante da realidade; eu diria não só pouco, mas, muito distante deste princípio, que eu defino como sendo a finalidade da universidade. A cada dia que passa cada vez mais e mais, se vincula ao mundo das profissões, de tal forma que se fala em formar o profissional para o mercado, formar “o especialista”. Então quando você forma “o profissional”, quando você forma “o especialista”, você não forma o homem. Você forma na verdade o homem mutilado, o homem que sabe especificamente fazer alguma coisa, mas não forma o homem por

inteiro; não forma o homem que sabe resolver as questões gerais e pensar de forma autônoma. Isto se observa, por exemplo, nestes outdoors por aí: “venha para a universidade tal e seja um profissional, o mercado exige!” As pessoas vêm pensando nisto. E as tarefas que a universidade hoje desempenha são tarefas que a vinculam ao mundo das profissões. O médico é um profissional, o odontólogo é um profissional, portanto, ela forma um médico, ela forma um odontólogo, ela forma um pedagogo, ela forma um profissional. Mas ela não forma o homem que seria capaz de pensar para além da sua profissão. De tal forma que um médico que sabe muito sobre medicina, sabe muitas vezes da cura e muito da doença, mas não sabe quem é o homem. E, não sabendo quem é o homem, não sabe pensar, portanto também o que é a sociedade. Não sabe pensar sobre o que significa formar-se para esta sociedade (Entrevista 01 – 26/11/2006).

Para mim a universidade tem um papel social muito importante de ajudar na condução de qual profissional será, do rumo de uma profissão. [...] Quando eu falo em questão social, eu falo em auxiliar na formação daquele profissional e automaticamente o que ele representa para a sociedade. [...] Preocupa-me muito a qualidade dos profissionais que estão saindo no mercado hoje em função do momento que nós estamos vivendo (Entrevista 22 – 19/09/2007).

Uma das falas analisa as consequências da dinamização do mercado sobre o trabalho docente e destaca o fato dos professores não estarem refletindo sobre o porquê do caminho do mercado:

Desde que se teve mercado ele sempre empurrou para um caminho, o mundo globalizado que se vive hoje estava presente em qualquer época da humanidade, os Gregos na verdade tinham um mundo globalizado, primeiro o centro do mundo era Atenas depois virou Roma, depois virou Portugal, Inglaterra e hoje é Nova Iorque, quer dizer que o mundo sempre teve um centro; um espírito que se fala hoje ‘globalização’, a expansão marítima do século quinze, dezesseis tinha essa natureza também de mundo globalizado. Então o mundo sempre teve um curso, um caminho. Agora o que me preocupa é o fato das pessoas não estarem pensando nisto, porque tomamos esse caminho? Não podemos então encontrar outro caminho? Quando você não pergunta sobre o caminho que está seguindo, você segue e então você pega a onda e vai, sem saber onde vai dar (Entrevista 01 – 26/11/2006).

Esta preocupação reflete, em certa medida, as mudanças que vêm ocorrendo no mundo nas últimas décadas. A crise estrutural do sistema do capital – que se expressa em todas as dimensões da vida social e, particularmente, na queda significativa dos ritmos de crescimento e desenvolvimento das economias capitalistas –, impõe uma ofensiva aos direitos dos trabalhadores e ao papel social do Estado, e sacraliza o Estado mínimo para os trabalhadores e o Estado máximo para o capital. Segundo Tumolo

A necessidade de uma maciça e crescente intervenção do Estado na economia, bem como a utilização também ascendente de recursos para a realização de suas funções precípuas, inclusive as de coerção e repressão, vêm obrigando o Estado a se desvencilhar de tarefas

que a ele foram atribuídas por razões histórico-políticas, a saber, as chamadas políticas sociais – educação, saúde, previdência e seguridade social etc. Trata-se da constituição daquilo que vem sendo denominado de ‘Estado mínimo’. Contudo, é preciso salientar que este é apenas um dos ‘lados da moeda’, já que o ‘outro lado’ expressa o ‘Estado máximo’, ou seja, ele é ‘mínimo e máximo’ ao mesmo tempo. Para ser ‘máximo’ na sua função determinante de salvaguardar a reprodução do capital no seu movimento contraditório, o Estado se vê obrigado a ser ‘mínimo’ no atendimento às políticas sociais (2003, p. 172, 173).

Esta ofensiva afeta sobremaneira o ensino superior brasileiro situando-o dentro do processo de mundialização do livre mercado como campo de efetivação de interesses para o capital. É elucidativo desse processo o estudo de Siqueira (2004), que constata as muitas similaridades entre as reformas do ensino superior em países tão distintos como Chile, iniciada em 1970; China, nos anos de 1980 e o Brasil dos anos 1990. Através da atuação do Banco Mundial, que “personifica” o sistema do capital, ocorreram nesses países “reformas”, cujo substrato foi adoção de medidas de adequação ao livre mercado e aos interesses do capital: competitividade, redução de custos, produtividade, venda de serviços, incorporação da lógica de gestão empresarial e de mercado (2004, p.111). Tratou-se, portanto, de um movimento duplo: de um lado, a diminuição da responsabilidade orçamentária do Estado sobre um direito social, de outro, a expansão do mercado de “serviços educacionais” a ser explorado pela burguesia.

Enquanto a percepção de alguns dos professores entrevistados demonstra uma preocupação crítica aos imperativos do mercado sobre a educação, cultura e saber, de outros há a concordância de que o papel social da universidade pública é tanto formar profissionais para o mercado, quanto abrir-se para ele. Aliás, uma observação recorrente de alguns professores é que as IFES possuem amarras que a impedem de corresponder às necessidades da produtividade tão cara às empresas privadas, por isso destacam a importância da lei de inovação tecnológica e o papel das fundações:

O problema das [universidades] públicas é que a política de funcionamento que existe beneficia a mediocridade. Quem é produtivo e quer trabalhar muito encontra muita dificuldade. Quem quer criar cursos, fazer pesquisa, mexer com doutorado, quem quer fazer inovação tecnológica não tem prioridade não! (Entrevista 15 – 13/09/2007)

Este depoimento ilustra claramente os rumos que a universidade vem seguindo. Dessa forma, a “docência e a carreira acadêmica passam a ser balizadas por outra lógica. [...] Prevalece uma concepção pragmática de conhecimento, adequada às competências e às habilidades práticas” (LEHER e LOPES, 2008, p. 91) e o “*ethos*” acadêmico sofre alterações

profundas, aproximando o tempo do trabalho intelectual ao tempo do processo de trabalho capitalista, em que somente é “produtivo” aquele que produz inovação tecnológica, ou seja, quando produz algo competitivo e funcional. Entretanto, o tempo de trabalho intelectual não é o mesmo tempo do processo de produção capitalista, pois o tempo de trabalho intelectual “é invadido por intuições, idéias e um tempo dedicado às leituras, tempo que não pode ser definido por parâmetros capitalistas” (LEHER e LOPES, 2008, p.92).

O sistema do capital ao submeter o tempo da criação intelectual a sua lógica transforma e modifica o seu caráter, sua natureza convertendo-o em um produto que será avaliado conforme as regras do mercado. Na medida em que o tempo da criação intelectual acadêmica é subsumido à lógica mercadológica e o capital é quem define o que será pesquisado, divulgado, o como e onde, impõem-se limites e obstáculos ao alcance da problemática científica. Também ocorrerão implicações na quantidade e na qualidade do tempo em que o professor poderá dedicar-se às atividades de sua escolha (LEHER e LOPES, 2008, p.93), inclusive atividades de cunho político, tal como mobilizações e greves.

O papel social das IFES diante de um cenário em que o mercado é protagonista é uma questão importante a ser considerada. Para tanto, a concepção e prática dos professores é relevante, pois são sujeitos fundamentais na dinâmica de funcionamento das IFES e, portanto, no papel social que elas desempenham para a sociedade brasileira. Contudo, sabemos que apenas a vontade dos indivíduos não é elemento suficiente para fazer com que as coisas se realizem ou não. Parafraseando Mészáros (1993), certamente não depende da boa vontade de indivíduos esclarecidos, mas da maturação de algumas condições específicas e objetivas, por isso é necessário analisar quais são os condicionantes e determinantes estruturais e conjunturais, dentro da nova ordem mundial do sistema do capital, que permitem compreender melhor o papel político desempenhado pelos docentes para que as IFES cumpram ou deixem de cumprir determinado papel social para o capital. Como bem ressalva Marilena Chauí:

Creio que a universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda a tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado

sempre incerto. E ela própria ainda não está bem treinada para isto, donde sua crise (2001, p. 46).

Pode-se dizer, concordando com Chauí, que talvez seja apenas uma questão de tempo para que a universidade esteja completamente preparada em “adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto” e, portanto, livre da sua crise. Esta condição, contudo, não pressupõe apenas a “boa vontade de indivíduos”, que são os “potenciais adestradores de mão-de-obra dócil”, isto é, os docentes; mas fundamentalmente do aparecimento das condições objetivas e históricas para o completo êxito, ou não, desta finalidade da universidade. Poderíamos afirmar que esse processo de reforma da educação superior, em curso nesses últimos anos, tem possibilitado o surgimento de condições objetivas de consolidação do processo de privatização/mercantilização das IFES e, portanto de uma mudança fundamental no seu papel social. Contudo, como a realidade segue um movimento complexo e contraditório, é necessário estarmos atentos às possibilidades históricas de construção de alternativas políticas coletivas.

2.3. A “privatização consentida” das universidades públicas: o papel das fundações

A questão do poder e da efetividade das fundações dentro das universidades públicas é bastante complexa, primeiramente porque elas se constituem num espaço privado no âmbito das universidades públicas, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, são apontadas pela maioria dos entrevistados como uma forma de “desburocratizar a universidade”, já que, de acordo com estes professores, ela conta com dificuldades administrativas e entraves legais que impedem o seu “funcionamento ágil”.

É impossível fazer uma análise do papel crescente das fundações no decorrer da década de 90 aos dias de hoje, sem a relação necessária deste poder privado no interior das IFES com o processo de privatização – realizado sob a batuta dos respectivos governos brasileiros eleitos –, cujas conseqüências têm sido a indução do “pragmatismo acadêmico e da competitividade quase-empresarial” (SGUISSARDI, 2008) adequadas aos interesses de lucratividade capitalista.

Entender qual papel das fundações nas IFES e como os professores a concebem nos possibilita, em certa medida, refletir sobre qual conhecimento a universidade está produzindo e para quem. Como observado anteriormente, o setor da educação superior tornou-se efetivamente um campo promissor de lucros privados. A lógica mercadológica, empresarial e privatista dos espaços públicos foi se arraigando pelo “chão da universidade” de tal forma que a defesa da presença das fundações dentro das IFES – que veremos a seguir – é quase unânime entre os docentes entrevistados.

Esta defesa por parte dos professores entrevistados da necessidade das fundações dentro da instituição universitária, e sobre a afirmação de que elas são “*uma maneira de facilitar e agilizar*” o desenvolvimento de várias atividades dentro da universidade pública, é também um forte indicador de que o contingenciamento de verbas e o arrocho salarial de um serviço público essencial como a educação, fez proliferar as diferentes formas de privatização do espaço e deste bem público. Com a crescente diminuição do financiamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão das IFES, e da indução ao produtivismo acadêmico via mecanismos de regulação e controles exercidos pela CAPES, CNPq, Ministério de Ciência e Tecnologia e MEC, tem se desencadeado um processo de precarização e intensificação das condições de trabalho dos professores destas instituições de tal forma que, com o passar do tempo o terreno tornou-se fértil para a “normalidade” e a aceitação das mais aviltantes formas de privatização do papel social da universidade, uma espécie de cultura do “conformismo e de consentimento” da mercantilização/privatização do público. Esta degradação das condições de trabalho se expressa em diferentes elementos necessários à realização do trabalho docente: da falta de estrutura física aos recursos humanos qualificados. A falta de trabalhadores técnicos com qualificação necessária para a administração dos materiais e dos laboratórios, e até mesmo o funcionamento adequado das pró-reitorias são apontadas como ineficientes para fazer andar o trabalho de pesquisa do docente:

Por exemplo, eu ganhei um edital da própria PRPPG, entretanto os três mil reais a que eu tinha direito, só me passaram a metade. Eu ganhei, mas não levei; e minha pesquisa que está precisando vai para o espaço. Fui até lá e bati na porta, expliquei-lhes e fiquei sabendo de casos de professores que ganharam o edital e não receberam verba nenhuma. [...] O meu caso foi gerado por problema interno do departamento de materiais, que me confirmou que foi problema com as licitações das compras das enzimas, o que não tem explicação porque o pedido foi feito em setembro; e quando chegou dezembro eu estava entrando em férias, e deixei o laboratório de sobreaviso para que caso chegasse, então colocassem as enzimas no gelo, então fiquei sabendo que eles não tinham tido o empenho de comprar as enzimas. Como eu te falei antes, o que cansa mesmo é isto. Eu corri atrás de orçamento, de fornecedor, fiquei ligando atrás pra ver prazo, eu mandei fax e não

adiantou nada porque chegou no dia e o rapaz pegou os orçamentos e perguntou para que servia aquilo. Eu coloquei isto para eles, que tem que mudar este sistema, precisa atualizar o sistema, a estrutura está capenga, precisa ser virada do avesso (Entrevista 07 – 29/05/2007).

O problema é que – eu já fui da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), já fui diretora em um curto período de tempo – e o que eu percebo é o seguinte: as amarras são tão grandes, burocráticas, que de repente estas fundações acabam ajudando um pouco a desamarrar alguma coisa. Mas por outro lado, você paga um preço por essas amarras... (Entrevista 09 – 29/5/2007).

Fica evidente nas falas acima a dificuldade da universidade, a partir das suas pró-reitorias, de funcionar de maneira adequada para o desenvolvimento das pesquisas, o que em certa medida justifica o papel das Fundações no processo de facilitação do trabalho docente nas IFES.

De modo geral, a maioria dos professores entrevistados nesta pesquisa destaca a necessidade das fundações no interior da universidade, por vários motivos: porque possibilita a distribuição de recursos para pesquisa – três mil reais, no caso da FUNAPE, na UFG. Apesar de alguns afirmarem que este montante é pouco, outros consideram que já é alguma coisa diante de um cenário desértico de financiamento à pesquisa, em uma universidade que não se localiza na região priorizada pelos interesses do Estado-governo e do capital para este tipo de investimento.

Do ponto de vista da distribuição de recursos financeiros recebidos pelas IFES, o Brasil apresenta uma desigualdade regional acentuada, que acompanha *pari passu* as desigualdades sociais, políticas e econômicas, responsáveis pela construção da desigualdade acadêmica ao longo do tempo. Conforme os dados do CNPq, a distribuição em percentual dos doutores e dos recursos financeiros recebidos por região do país se mostra profundamente desigual: No **Norte** temos: 2,7% dos doutores e 3,4% da detenção dos recursos financeiros; no **Nordeste** temos respectivamente 13,6% e 14,8%; no **Centro-Oeste** temos 6,0% dos doutores e 7,1% dos recursos financeiros; no **Sudeste** temos 58,4% dos doutores e 58,3% dos recursos; no **Sul**: 19,3% dos doutores e 16,4% da detenção dos recursos (CAPES 2006. *Apud* MENEGHEL, ROBL E WASSEM. 2008, p. 282).

Esta desigualdade regional dos investimentos em pesquisa é sentida pelos professores que entrevistamos.

Eu conheço pouco [as fundações], só a FUNAPE. Mas acho importante porque eu peguei o edital para pesquisador que é de três mil reais, mas é o único financiamento que eu tive

até agora. Então esta política para quem está chegando e não tem este financiamento torna-se interessante para não perder este ânimo de quem está querendo iniciar e não tem infra-estrutura. A gente chega aqui e não tem nem mesmo sala, laboratório, e aos poucos você vai conseguindo.

Geralmente quem vem aqui de um centro de excelência, do sul, sudeste e já está vinculado com a estrutura, vendo as coisas andarem e quando você vem e vê que não tem nada, nenhuma mesa para você ficar... Na verdade antes de eu ficar eu já estava como bolsista e vi um rapaz chegar e ficar no corredor de mochila nas costas porque não tinha nenhuma sala para ele, ou seja, você está louco para começar a trabalhar e fazer alguma coisa, mas começa a emperrar, e emperra nas coisas mais simples (Entrevista 10 – 31/05/007).

A consequência desta desigualdade regional no âmbito do financiamento acadêmico é o contínuo processo de reprodução desta desigualdade: Sem recursos financeiros e investimentos nas pós-graduações em regiões consideradas “periféricas”, fora do eixo geográfico e central de produção econômica (SAVIANI, 2000) há dificuldades para o desenvolvimento das pesquisas e o andamento dos programas de pós-graduação; há também menos investimento em infra-estrutura para o “fazer pesquisa”, menos participação em eventos científicos e, para fechar o ciclo, dificuldades em publicar. Isto significa que com menos publicações, há menos possibilidades de se pleitear novas fontes de financiamentos, já que um alto índice de publicações aumentaria as chances de se conseguir verbas junto às instituições de fomento à pesquisa (MENEGHEL, ROBL E WASSEM. 2008, p. 279).

Outra consequência da ausência de financiamento para o desenvolvimento científico nas regiões “periféricas” do Brasil – além do processo de reprodução e continuidade da desigualdade regional acadêmica – é o fortalecimento e “promoção da diversificação de financiamento” (segundo recomendação do Banco Mundial, 1995, p. 49) – por parte dos professores/pesquisadores e instituições públicas, que em muitos casos significa a venda de serviços de pesquisa às empresas privadas, ou à busca de financiamento público por intermédio das fundações privadas, resultando na anuência e corroboração destas Fundações no âmbito da IFES.

É, são boas, ajudam a pesquisa, quando nós precisamos comprar alguma coisa é por intermédio delas, para fazer as compras elas cobram uma taxa muito cara. Mas depois, no fim, por exemplo, os alunos podem pedir – no caso da FUNAPE –, podem pedir dinheiro para ir a congressos, então eles separam um dinheiro realmente para ajudar os alunos, para ajudar professor que não tem bolsa de pesquisador, eu acho que exerce uma função boa (Entrevista 03 – 18/05/2007).

Também porque a fundação tem possibilitado a reativação e o funcionamento de laboratórios; e sem as condições básicas de infra-estrutura é impossível manter um ambiente favorável à produção científica e acadêmica:

Quando eu entrei havia dois laboratórios que estavam desativados há uns dois anos, tinham virado depósito, não eram utilizados, mas tinham equipamentos bons e desde dois mil e cinco começaram a reativá-los; primeiro uma parte, depois a outra e nesta reativação destes laboratórios o que ajudou muito foi a fundação, ajudou na parte burocrática, na captação de recursos, neste ponto ajudou muito (Entrevista 07 – 29/05/2007).

Segundo os professores, ela também cumpre com o papel de administrar os recursos, prestar contas, assessoria jurídica, enfim, aliviar o trabalho desses professores dos encargos burocráticos.

A FUNAPE eu acho que tem desempenhado um bom papel, ela serve mais para administrar. O recurso vai para ela e ela tem assessoria jurídica, tem toda a questão de administração, o que para nós professores alivia o trabalho, porque nós cuidamos mais da parte técnica [da pesquisa]. Eu vejo com bons olhos. A FUNAPE é fundamental como mediadora; e na verdade a administração é da FUNAPE (Entrevista 11 – 31/05/2007).

[...] as fundações agilizam a vida do professor e trazem da mesma forma os recursos para dentro da universidade, beneficiam a universidade do mesmo jeito, e permitem dando um canal que é mais fácil, se não fossem as fundações, se hoje nós não tivéssemos as fundações, provavelmente a universidade estaria muito mais empobrecida. Porque, primeiro: têm financiadores que nem aceitam usar a universidade porque sabem como elas funcionam; e segundo: porque uma parte dos professores simplesmente não iria. E na verdade pouco me importa, pelo menos no meu caso, se eu vou trabalhar com a fundação ou a PROAD porque o recurso ele vai cair, vai ser utilizado do mesmo jeito dentro da universidade (Entrevista 06 – 28/05/2007).

A concepção desses docentes entrevistados a respeito do papel das Fundações, ditas de apoio à pesquisa no interior das universidades federais expressa de maneira geral a necessidade das fundações, mas em alguns casos, explicita uma “naturalização” da empresa privada no interior das IFES:

As fundações para mim foram o jeitinho brasileiro que se achou para burlar a burocracia universitária. Antes os cursos de especialização tinham os seus recursos financeiros gerenciados pelas fundações. Mas o Ministério Público exigiu que se passasse para a universidade, para a pró-reitoria de administração. Ninguém gostou porque todo mundo sabe que a pró-reitoria de administração é a maior complicação, e aí não tem uma conta única. Se você tem que comprar um giz, você tem que fazer orçamento, ir para as licitações, não que não possa ser feito, mas complica muito. E através das fundações é a

universidade mais enxuta, menos burocrática. É como se fosse uma empresa privada gerenciando uma parte da universidade (Entrevista 15 – 13/09/07).

[A fundação é] Uma espécie de caixa dois; que é necessário para viabilizar compras, viabilizar recursos humanos, agilizar outros aspectos importantes na universidade, manutenção de recursos humanos, materiais, restaurantes e a universidade precisa de uma fundação para poder sobreviver. Se for depender da morosidade do sistema Federal e toda a burocracia que existe para compras e para repor recursos humanos, a universidade já estaria falida, quebrada há muito tempo (Entrevista 02 – 15/05/2007).

A forma como tem se estruturado e funcionado as IFES, com o intuito de “driblar a burocracia”, favorece outros tipos de dribles, pois o “caixa dois”, em última instância, possibilita o desvio de finalidade da universidade e, sobretudo, uma privatização discreta – ou não tão discreta, como bem destacam Santos (2004) – da universidade pública. De certa forma a questão subjacente às falas é a necessidade da rediscussão da estrutura universitária aliada ao enfrentamento dos problemas de financiamento e de autonomia das IFES, mas mais do que isso, do papel social que ela deve desempenhar para a sociedade.

Sabe-se que a expansão da universidade pública e de qualidade só poderá ocorrer se houver um maior investimento do Estado e, ao mesmo tempo, se esta é a condição primeira para a universalização da educação superior, pública e de qualidade, é necessário um debate a respeito da importância da autonomia universitária que vá além da associação direta entre financiamento e autonomia – autonomia concebida pelos arautos da privatização dos serviços públicos como a “liberdade da universidade” em buscar financiamento onde ele estiver. Esta concepção atrela a produção do conhecimento, da pesquisa, da ciência, aos interesses imediatos do mercado, portanto do capital. Ou seja, a missão da universidade de produzir para a sociedade ensino, pesquisa e extensão, que possibilite a superação das mazelas sociais, passa a subordinar-se ao mercado capitalista que visa acima de tudo, a lucratividade. Esta é uma questão fundamental a ser considerada na discussão do papel social das IFES e, portanto, da finalidade social do conhecimento ali produzido: De que estes conhecimentos estejam voltados para as necessidades humanas e não subordinados aos imperativos de lucratividade do capital. Ou, como sugere Lander é preciso refletir sobre a produção do conhecimento realizado nas universidades: Para quê? Para quem a universidade produz conhecimento?

...faz sentido que nos interroguemos se o conhecimento que se produz e se reproduz em nossas universidades de fato contribui para aumentar as possibilidades de bem-estar e de felicidade da maioria (presente e futura) da população do planeta, ou se é o contrário que se dá. É procedente interrogarmo-nos se esse conhecimento contribui ou não para a possibilidade de uma sociedade mais democrática, mais equitativa; é pertinente

indagarmos se esse corpo de saberes oferece uma contribuição efetiva para a preservação e florescimento da vida ou se, ao contrário, converteu-se em agente ativo das ameaças de destruição que sobre ele pesam (2001, p. 47).

Nesse contexto, não há como desconsiderar o processo de subordinação dos sub-complexos que compõem o complexo social total aos imperativos dissipadores do sistema totalizante e totalitário do capital, portanto do peso das condições objetivas do meio social sobre os indivíduos, sobre sua forma de pensar e agir, pois “A produção das idéias, representações da consciência está a princípio diretamente entrelaçadas com a atividade material e o intercâmbio material dos homens” (MARX e ENGELS, 2004, p. 22).

Esta subordinação tem ocorrido fortemente em uma instituição de importância social como a universidade e exerce um peso considerável sobre os indivíduos que estão imersos no seu cotidiano. Isso porque, como bem enfatiza Gentili, o processo de privatização interna e paulatina das IFES

promove severa interferência política na produção teórica, deslocando a crítica social – que teve, historicamente, forte presença nas universidades latino-americanas – e substituindo-a por um pragmatismo quase sempre reducionista, que se disfarça sob o argumento aparentemente sedutor de que os saberes universitários devem ter utilidade prática imediata (2001, p.113).

Nesse sentido, como sugere o autor, se a crise econômica se imbrica na universidade, por si só não a explica. Daí a questão inquietante de compreender como os imperativos de lucratividade do sistema do capital avançam para o interior da universidade pública e redefinem o papel social do saber acadêmico. Este pragmatismo reducionista e adaptado aos interesses do capital emerge em algumas falas dos entrevistados, fundamentalmente naquelas áreas de conhecimentos em que a pesquisa pode ser capitaneada mais facilmente por uma empresa privada. Daí a importância para estes docentes da aprovação da lei de inovação tecnológica em 2004.

Eu tenho o conhecimento de gerar um software ou um equipamento, que atingirá a população, acho que vai trazer benefícios mais rapidamente para ela. Por exemplo, você desenvolve um equipamento de gravação e vai poder patentear e aí pode logo vender para a empresa e ele logo vai estar disponível para a comunidade usar (Entrevista 15 – 13/09/2007).

Como alertam Mancebo *et. al* (2006) em algumas áreas do conhecimento há um assédio maior para que se produza conhecimento que se relacione diretamente à produção ou na capacitação de empresas para a intensificação da concorrência em benefício próprio, desta

forma a demanda mercadológica pelo conhecimento se beneficia da produção tecnológica e científica acadêmica para potencializar a concorrência inter-capitalista.

Percebe-se que esta visão pragmática de ciência que tem permeado intensamente o ambiente universitário nos últimos tempos acompanha, em muitos aspectos, as mudanças sócio-econômicas e, conseqüentemente políticas, das últimas décadas que acabaram consolidando um novo padrão de acumulação do capital, denominado por Harvey de “acumulação flexível:

A acumulação flexível como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracterizam-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. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como a “Terceira Itália”, Flandres, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compressão do espaço-tempo” no mundo capitalista — os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (2001, p. 140).

Como a universidade é uma instituição social importante na produção de conhecimento, apresenta-se então como locus privilegiado dos interesses prevaletentes da esfera do capital, justamente porque desempenha um papel fundamental no processo “de inovação comercial, tecnológica e organizacional” tão caro ao “novo padrão de acumulação flexível” do capital, quanto cumpre um papel ideológico fundamental na construção de uma sociabilidade produtivista adaptada às demandas do sistema.

Por isso, torna-se mais compreensível a pressão exercida sobre a universidade para que incorpore a lógica inerente à produção e à reprodução do capital e também das conseqüências dessa pressão para o trabalho docente, seja sobre suas condições de trabalho, seja na finalidade da produção desse conhecimento. Afinal, a educação superior tem sido um dos temas mundiais mais defendidos pelos organismos internacionais como área prioritária aos governos locais não à toa, mas fundamentalmente porque apresenta profundas conexões “com a competitividade econômica, com a possibilidade da produção de um conhecimento

que dê apoio ao processo de acumulação, ou à garantia da ordem, ao controle social e à legitimação do próprio sistema” (MANCEBO *et al.*, p.10).

O interesse mundial pela educação superior comporta ameaça aos valores das universidades, na medida em que se vincula aos imperativos do mercado e sacrifica a autonomia universitária, restringindo a liberdade acadêmica e desfigurando os “saberes universitários” (MANCEBO *et al.*, 2006).

O papel da universidade em desenvolver inovação tecnológica subordinada às determinações do capital, e atrelado aos imperativos do mercado, nos conduz à reflexão sobre o atual caráter dissipador da produção capitalista. O sistema capitalista na atualidade e em sua totalidade só se reproduz mediante uma lógica dissipadora. Seja dos recursos da natureza e da relação metabólica entre homem e natureza, seja destruindo força de trabalho, através da degradação das condições de trabalho, do desemprego estrutural, da retirada de direitos trabalhistas e sociais, e do aumento da miséria humana.

Este caráter dissipador da produção capitalista também se expressa atualmente na produção de mercadorias norteadas pela racionalidade da obsolescência planejada³⁷. Isso significa dizer que como o sistema do capital não consegue aumentar o círculo de consumo – devido ao aumento incessante do desemprego estrutural, dos salários cada vez mais baixos e do número crescente de miseráveis que se encontram fora do circuito do consumo – mas necessita aumentar o ritmo do processo produtivo – devido à intensa competitividade existente entre as empresas – é preciso encurtar deliberadamente a vida útil dos produtos. Desta forma, como o desenvolvimento capitalista requer que o círculo de consumo no interior da circulação de mercadorias se amplie nada melhor do que “[...] a aceleração da velocidade de circulação dentro do próprio círculo de consumo (aumentando o número de transações no

³⁷ Segundo Mészáros “... torna-se necessário criar meios que possam reduzir a taxa pela qual qualquer tipo particular de mercadoria é usado, encurtando deliberadamente sua vida útil, a fim de tornar possível o lançamento de um contínuo suprimento de mercadorias super produzidas no redemoinho da circulação acelerada. A ‘obsolescência planejada’ em relação a ‘bens de consumo duráveis’ produzidos em massa; a substituição, o abandono ou aniquilamento deliberado de bens e serviços que oferecem um potencial de utilização intrinsecamente maior (por exemplo, o transporte coletivo) em favor daqueles nos quais a taxa de utilização tende a ser menor, até mínima (como o automóvel particular) e que absorvem uma parte considerável do poder de compra da sociedade; a imposição artificial de capacidade produtiva quase que completamente inusável (por exemplo, o ‘super desperdício’ de um complexo computador usado como ‘processador de texto’, num escritório onde uma simples máquina de escrever seria perfeitamente suficiente); o crescente desperdício resultante da introdução de tecnologia nova, contradizendo diretamente economia de recursos materiais (por exemplo, o informatizado ‘escritório desprovido de papel’, que consome cinco vezes mais papel do que antes); a ‘extinção’ deliberada das habilidades e dos serviços de manutenção, para compelir os clientes a comprar os dispendiosos produtos ou componentes novos, quando os objetos descartados poderiam facilmente ser consertados, etc., tudo isso pertence a essa categoria, dominada pelos imperativos e determinações básicas para dissipativamente fazer decrescer as taxas de utilização reais” (1996a, p. 88-89).

círculo já dado), em vez de embarcar na aventura mais complicada e arriscada de alargar o próprio círculo. Todo o resto permanecendo igual este é o caminho muito mais fácil do ponto de vista do capital” (MÉSZÁROS, 1996a, p. 108).

Este é o caráter perdulário do sistema capitalista, que é dependente do desenvolvimento e da inovação tecnológica para dar continuidade ao seu processo de produção e reprodução. Daí a necessidade crescente deste sistema em exercer pressão constante sobre as instituições sociais capazes de desenvolver pesquisa e inovação tecnológica na atualidade que, no caso brasileiro, recai fundamentalmente sobre instituições públicas como as IFES.

Decorrente desta necessidade do capital, as IFES sofrem pressão política do Estado-governo e do mercado/capital para se submeterem a um ritmo e a uma dinâmica de produção e disseminação de conhecimentos subordinados à lógica de produção perdulária do sistema do capital. Esta pressão política é exercida pelos mecanismos de controle e avaliações de cunho produtivistas impostas pelas instituições públicas de financiamento a pesquisa e a pós-graduação; pelo Ministério da Educação e Cultura do Governo Federal; assim como também pela ausência de financiamento nas regiões fora do eixo geográfico e central de produção econômica. Ferem a natureza da função social da universidade na produção e disseminação de conhecimentos, pois passam a visar em grande medida às necessidades do capital em detrimento das necessidades mais sentidas da sociedade brasileira, e afetam sobremaneira a autonomia da universidade.

A discussão da falta da autonomia universitária que acompanha o desenvolvimento das IFES no Brasil – e, portanto, da necessidade de se lutar por ela – destaca-se nos discursos oficiais como uma “crise da universidade” decorrente da falta de financiamento do setor público, contudo a ênfase recai substancialmente naquilo que o governo denomina de “amarras legais que impedem cada universidade de captar e administrar recursos, definir prioridades e estruturas de gastos e planejamento. Por isso, a imediata garantia de autonomia às universidades é um passo necessário para enfrentar a emergência”. (BRASIL/GTI, 2003, p. 09). A defesa desse tipo de autonomia associada à “captação de financiamento” que se sobressai no discurso oficial do governo brasileiro é o substrato da presença das Fundações privadas de apoio à pesquisa na IFES.

A concepção sobre o papel desempenhado pelas fundações que emerge de parte dos entrevistados corresponde a esta concepção do banco mundial e do governo federal de autonomia universitária, relacionada à necessidade da busca de fontes alternativas de

financiamentos para a universidade pública. Concebem que para superar a crise da universidade – expressa nos profundos problemas acarretados pela falta de recursos materiais, como estrutura de laboratórios e materiais de suporte à pesquisa e extensão; falta de financiamento à pesquisa; e baixos salários – as fundações são fundamentais e necessárias, seja na captação e na administração de recursos mediante a prestação de serviços da universidade para a sociedade, seja através de ensino mediante oferta de cursos de especializações pagos, ou cursos à distância pagos; da pesquisa financiada por empresas públicas ou privadas; ou da extensão via prestação de serviços e assessorias privadas:

Acho que tem que ter [fundações], se legalmente a universidade não pode prestar serviços. Acho que é muito pouco querer que as Federais tenham um papel de atividade de extensão só em atividades não remuneradas, porque em um grupo grande é difícil você incentivar alguém a trabalhar um mais do que outro, em um grupo em que você já tem muita atividade, você já não tem hora ociosa e os salários já não são, na minha avaliação, proporcional ao esforço despendido. Como se convenceria alguém a fazer uma atividade extra?

[...] Em vários instantes a universidade precisa prestar serviços, não adianta termos todo esse conhecimento enclausurado aqui dentro; e nós, passamos, morremos, e vêm as próximas gerações e isto ficou aí! A prestação de serviços da universidade em alguns momentos diretamente para a comunidade mais necessitada e obviamente sem remuneração é papel da universidade e, em outros momentos, para outros órgãos do próprio Governo, ou não, isto tem que ser remunerado e isto custa hora do trabalhador, isto tem que ser remunerado. Esta remuneração pode e deve ser dividida. Voltar boa parte disso para as universidades e parte para o seu próprio trabalhador (Entrevista 05 – 23/05/2007).

Porque desde noventa e dois a universidade está parada e se eu estivesse parado não teria este ar condicionado que foi comprado com o dinheiro da especialização, esta mesa, não teria computador com tela plana de dezenove polegadas; se não me dão as condições, eu tenho que me virar de algum jeito ou então a gente pára. E isso são frutos do mercado da especialização (Entrevista 08 – 29/05/2007).

Por outro lado, é evidente para alguns dos entrevistados o papel secundário das Fundações de Apoio à Pesquisa, e também o fato de que em pouco tempo (dez anos) uma instituição privada espraçou-se pela universidade e se consolidou dominando o espaço físico público. Este movimento expressa uma contradição latente com a sua finalidade que é estimular e dar suporte à pesquisa.

O papel das fundações tem sido muito questionado. Mas acho que ela deve existir para cumprir com a finalidade de agilizar o processo, ir atrás de financiamento. [...] A FUNAPE trabalha em cima de prioridades que ela define, e então libera os recursos. Apesar de o nome ser “apoio à pesquisa”, penso que este é o papel um tanto secundário, ela anda envolvida administrativamente com recursos de várias fontes de dinheiro,

inclusive da universidade, e a parte de pesquisa fica muito pequena, ano passado acho que foram quarenta projetos, se não me engano, e é muito pouco (Entrevista 25 – 21/09/2007).

Eu tive uma experiência muito ruim com a FUNAPE, mas se você não tem outra forma vai fazer o quê? A universidade não pode gerar lucros, então se criam as fundações, e elas dependem muito da gestão. [...] mas eu já viajei com o dinheiro da FUNAPE, já fui a congressos com uma verba que ela libera que é quase nada, mas antes isso do que nada. O financiamento para pesquisa é bastante difícil, porque é como um funil mesmo (Entrevista 18 – 18/09/2007).

O apoio à pesquisa é de três mil reais, foi isso que eu ganhei para um computador há três anos. Isso é apoio à pesquisa? É mais fácil eu pegar um computador meu e colocar aqui do que conseguir um da FUNAPE. No meu ponto de vista a FUNAPE não está atendendo à comunidade como deveria atender. Ela cresceu, obteve prédio novo, há dez anos ela vivia numa “salinha” como esta aqui, dentro da antiga reitoria, hoje está num prédio bonito, cheio de capricho e coisas boas. Eu perguntei para o diretor administrativo se iria ter edital este ano, porque eu preciso comprar um computador novo e ele respondeu que não porque tem fila...

Então, qual é o papel dela? É pagar funcionários e dar verba para ir aos congressos? Esta verba ela dá, eu consegui com a FUNAPE publicar um trabalho graças a um apoio parcial com ela, nas duas vezes que eu precisei, nisto eles me apoiaram. Mas foi porque eu fiquei com preguiça de fazer “vaquinha” entre nós. Eu acho que nós não podemos ficar contentes porque ganhamos pouca coisa não! (Entrevista 16 – 14/09/2007).

No ano de 2008, a mídia brasileira tornou público os escândalos envolvendo fundações de apoio de direito privado no interior das universidades federais. Aquelas mais exploradas pela mídia foram: o caso da Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos (FINATEC) da universidade de Brasília (UNB); e o caso da Fundação de Apoio à Tecnologia e à Ciência (FATEC) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul. No caso da FATEC, um esquema de desvio de recursos do Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN) do Estado, envolveu o governo estadual do Rio Grande do Sul de Yeda Crusius. Na origem do esquema, estavam duas fundações “de apoio” à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), onde o ex-reitor Paulo Jorge Sarkis foi denunciado pelo Ministério Público Federal por formação de quadrilha, e locupletamento em dispensa de licitação. No caso da FINATEC, na UNB, a crise se aprofundou de tal forma que o reitor Timothy Mulholland foi forçado a renunciar.

A Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior-Sindicato Nacional (ANDES-SN) há algum tempo vem discutindo o papel privatizante das Fundações dentro da IFES. Ela criou um Grupo de Trabalho e discussão sobre Fundações (GT) que têm como objetivo investigar qual tem sido o papel das “fundações ditas de apoio” às IFES, como também delinear políticas para o combate à criação e à permanência destas fundações nas

IFES. Como resultado deste trabalho ela lançou um “Dossiê – publicação especial 2” (2008), onde denuncia várias fundações em diferentes IFES do país, dando destaque à inúmeras práticas ilícitas³⁸. De acordo com o Dossiê:

registramos um momento crítico do sistema, em que a ação fiscalizadora de diferentes agentes públicos soma-se à mobilização de estudantes e professores, conseguindo impor derrotas importantes aos interesses privados que parasitam a universidade pública. Para isso mobilizamos uma equipe de dez repórteres, que buscaram informações em nove universidades federais, situadas no Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país. Note-se que as fundações se tornaram caso de polícia por expressa anuência da União e, na escala local, por entusiástica adesão das autoridades universitárias. O modelo de “financiamento apoiado” ou privatização consentida, mesmo quando não descamba para a deslavada prática de ilícitos, só pode subsistir à custa de promiscuidade entre público e privado e ruptura de princípios constitucionais, dos quais o caso mais notório é o desrespeito ao artigo 206 da Constituição Federal, que preconiza a gratuidade obrigatória nos estabelecimentos oficiais de ensino — finalmente ratificadas pela Súmula Vinculante 12, do STF (2008, ANDES-SN, p.01).

Este dossiê do sindicato nacional ao trazer à luz casos de fundações de apoio à pesquisa que estão sendo investigados por diferentes agentes públicos, chama atenção para as inúmeras atividades que desvirtuam o caráter público das IFES:

a) **Dos cursos de especialização pagos.** Como o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em que a Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep, há 33 anos atuando dentro do Campus da UFMG) “cobra por um dos cursos de especialização na área de odontologia R\$ 24 mil. Ela gerencia quase 500 cursos, dos quais 90 de especialização, todos ministrados nas próprias dependências da universidade (Dossiê – publicação especial 02, 2008, p. 18).

b) **Do pagamento de taxas para as fundações.** Sendo que a maior parte dos contratos firmados pelas fundações são financiados por órgãos públicos, o que significa que parte de recursos públicos, ao invés de ser investido diretamente nas IFES, vai para o “caixa privado das fundações”: “A Fundep mantém contratos com os governos federal, estadual e municipal. Cerca de 85% dos recursos que ingressam na universidade são públicos. O maior financiador é a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig), sendo

³⁸Não é de hoje que o movimento docente vem combatendo as fundações privadas auto declaradas de apoio às universidades públicas, advertindo para a atuação deletéria dessas entidades, cuja relação com o setor público é marcada por conflitos de interesse. Os acontecimentos recentes na UFSC (intervenção judicial na Feesc, seguida de inquérito criminal), na UnB (intervenção judicial na Finatec, inquérito criminal, renúncia do Reitor) e na UFSM (prisão de ex-Reitor, inquérito criminal, CPI), para nos limitarmos aos casos mais notórios, demonstram que o Andes-SN e suas seções sindicais têm acertado na crítica contundente e tenaz ao modelo de “financiamento apoiado” das instituições públicas de ensino superior.

600 projetos firmados com o governo estadual” (Dossiê – publicação especial 02, 2008, p. 18).

c) **Da oferta de cursos à distância pagos dentro das IFES.** Como é o caso da Universidade Federal de Lavras (UFLA) em que “a universidade oferece, em parceria com as fundações privadas, 73 cursos de especialização à distância para cerca de 9 mil alunos. (...) Porém, além de gerenciados pelas fundações, estes cursos cobram mensalidades, contrariando o artigo 206 da Constituição Federal, que proíbe a cobrança nas instituições públicas”. Em que 65% dos alunos da UFLA pagam para estudar (Dossiê – publicação especial 02, 2008 p. 13).

d) **Do ínfimo percentual de recursos repassados à universidade.** Em que é ilustrativo, ainda, o caso da UFLA:

Considerando-se o porte da cidade de Lavras (82 mil habitantes, orçamento de R\$ 122 milhões em 2008), a arrecadação da Faepe é expressiva, sinal de que os negócios que empreende são bastante lucrativos. Já em 2003 a fundação auferiu, segundo o dossiê da Adufla, receita anual estimada em R\$ 27 milhões, sendo que 76% destes recursos tiveram origem nos cursos de pós-graduação *lato-sensu* à distância. Deste montante, a Faepe reteve 44%; os tutores dos cursos 40%; os coordenadores 3%; os departamentos da UFLA 10%; a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (Praec) 3%. **Os recursos destinados à UFLA corresponderam, portanto, a apenas 13% do total arrecadado por essa fundação dita “de apoio” à universidade.** Braga observa que, apesar de imprecisos, “pois é difícil o acesso às contas da fundação”, estes dados revelam o baixo percentual de recursos repassados à universidade (Dossiê – publicação especial 02, 2008, p. 13, grifo nosso).

Em suma, mesmo que estes casos denunciados pelo sindicato dos docentes possam ser considerados exceções diante de um universo de mais de 100 fundações cadastradas pelo MEC e que atuam dentro da lei, o que deve ser analisado neste fenômeno de “naturalização” das atividades das fundações dentro das IFES são as consequências políticas implícitas deste processo, que encerram uma determinada posição política dos sujeitos protagonistas do “fazer a universidade” pública.

É preciso destacar que a visão positiva dos docentes entrevistados sobre a presença das fundações dentro das IFES – seja do papel de captação de recursos para que se invista nas melhorias das condições de trabalho na universidade, seja pela necessidade de viabilizar atividades que visam à complementação salarial via cobrança de cursos, em virtude do forte achatamento salarial conduzido pelos governos pró-capital – envolve um

“consentimento” subjacente ao contingenciamento dos recursos orçamentários por parte do Estado e demonstra um processo de “naturalização” do “fazer universidade” para fins privados. Estes professores não percebem as fundações privatizando o espaço e os recursos públicos das IFES, e se expressam muitas vezes numa posição conformista, que tem como consequência, em certa medida, a renúncia da luta política contra as fundações. Em última instância, envolve também abrir mão paulatinamente de uma conquista social: A universidade pública de qualidade, gratuita, para todos e referenciada socialmente.

Constata-se, contraditoriamente, que a adesão individual dos professores aos mecanismos de captação de recursos externos claramente mercantis, através de fundações e mesmo de cursos de especialização pagos, tem como motivação fundamental a necessidade de melhorias das condições de trabalho, “reajuste salarial” e até mesmo de reconhecimento acadêmico, portanto, neste movimento é possível perceber preocupação com a qualidade e o caráter público da universidade. Contudo, esta adesão ocorre sem que se questionem as estruturas de privatização das universidades, ou seja, os professores não se percebem também como sujeitos da privatização. Ao contrário, como vimos defendem a universidade pública, mas justificam a sua adesão aos cursos pagos, por exemplo, como um instrumento para melhorar a estrutura da universidade pública e suas condições de trabalho.

Eu não estou culpando ninguém porque talvez não tenha jeito não! Tem é que colocar uma bomba aqui, explodir e começar novamente porque do jeito que está não dá. Mas isto acontece, e nós temos uma demanda muito grande para isto [para as especializações], que traz coisas para melhorar as nossas condições, e se a universidade ajudasse seria bom, mas ela atrapalha. Nesta especialização eu tinha colocado uma receita de dois mil reais para pagar um portal de fora, pra gente hospedar nossas máquinas porque tem muita queda de energia aqui na UFG, então fica fora do ar. Felizmente a especialização anterior mantém o portal, mas não teve dinheiro para pagar esta...

[...] Esta revista que eu compro é com o dinheiro do meu bolso, porque se a especialização for comprar, pode colocar cinco meses de espera mesmo tendo o dinheiro em caixa. Se eu quiser comprar um livro com o dinheiro da especialização, que vai beneficiar a especialização e os alunos que já pagaram por isto, esqueça, porque eu não posso fazer isto. E isto não é meu, é da universidade! [...] Esta é a UFG! Por exemplo, o que acontece: a universidade comprou este cartão MDS, mas aqui tem um cartão de memória MSD que é ótimo, eu não posso comprar uma briga de seis meses para comprar um cartão MSD, que mesmo que eu perca meia hora para isto vai ser melhor eu ter comprado com dinheiro do meu bolso. Eu entendo que a universidade por não fazer nada acaba atrapalhando, ela prejudica, emperra; e o mundo lá fora está ágil, tem que ser ágil porque se não for, não sobrevive e nós aqui com esta burocracia, com esta demora.

[...] Eu não sei, talvez seja um problema de legislação, na verdade eu estou fazendo uma reclamação de uma coisa que deveria ser melhorada, mas eu não sei quem é o responsável, eu seria ingênuo se dissesse que é a PROAD, quer dizer, é também, mas é algo maior do que isto que também tem a contribuição de todos nós. No meu relato, que fique bem claro, que como professor eu preciso comprar o cartão de memória, e comprei

do meu bolso mesmo sem ter dinheiro, e não é para uso pessoal nem exclusivo, é para a universidade e eu prefiro pagar do meu bolso a entrar em briga, só de lembrar que tem todo um processo burocrático, eu já me arrepio (Entrevista 08 – 29/05/2007).

Esta é uma contradição latente, em que se insere o complexo processo de privatização da universidade pública e adquire destaque primordial compreender a concepção e a atuação política do professor universitário.

2.4. O trabalho extra-universidade como complementação salarial

A redução do poder aquisitivo e dos proventos dos professores é indicativa do processo de precarização das suas condições de trabalho. Tal situação se apresenta como uma causalidade que motiva os professores a buscarem formas alternativas de complementação salarial. Segundo Silva Jr. e Silva (2008) um fator da evolução/involução da remuneração do trabalho do professor das IFES é o fato de que não existe uma política de reajuste salarial, tal como o salário mínimo ou como os salários nos diferentes ramos da produção, ou do setor privado da educação e das IES privadas, por exemplo. De acordo com estes autores em estudo realizado sobre a década de 1995-2005, o professor titular doutor – o salário mais alto do sistema das IFES –, teve uma perda que variou de -21,19%, para o contratado em regime de dedicação exclusiva (DE), a -27,56% para o professor titular contratado em regime de tempo parcial de 20 horas (SILVA JR. e SILVA, 2008, p. 197). Esta causalidade externa ao espaço de trabalho, mas vinculada à política salarial do governo federal para as IFES estimula a construção de alternativas como resposta a este quadro de redução salarial.

A complementação salarial é vista por parte dos entrevistados como algo negativo ao desenvolvimento das atividades docentes, sendo para alguns uma atividade esporádica.

Eu não gostaria [de complementar salário].

Desde que eu entrei aqui na UFG estou tentando evitar muito isso, tenho tentado garantir a minha dedicação, mas há momentos que se faz necessário. Eu não tenho nada permanente, é esporádico. São momentos, não concordo com quem faz isso de forma permanente, sei que cada um tem uma situação, mas chega uma hora que a gente tem que optar porque compromete muito o trabalho (Entrevista 20 – 17/09/2007).

A Dedicção Exclusiva (DE) é compreendida como impedimento a complementação salarial fora da universidade evidenciando por um lado a problemática da política salarial do governo federal, e por outro, a própria existência da DE.

Eu vivo com o meu salário, mas eu não tenho uma vida sofisticada. Não que o nosso salário não pudesse ser maior pelo tipo de coisa que a gente faz. A esposa do meu professor de ginástica estava dando aula para um homem de setenta anos, todas as manhãs, quatro horas por dia, e ela estava ganhando quatro mil reais! Então, se a gente tivesse uma remuneração à altura das nossas atividades, seria maravilhoso. Os meus colegas das particulares ganham muito bem. Eu já orientei aluno da graduação que não tinha se formado e estava dando aula na particular, ele ganhava mais do que eu. [...] Eu sou professora associada, passei a ser recentemente, e meu salário bruto é de seis mil e setecentos reais, mas eu só recebo três mil e oitocentos, eu pago um plano de saúde que custa uma fortuna... Pensa só no meu aluno que estou orientando? Ganha quase mais do que a gente, e eu sou DE mesmo! O último trabalho que eu fiz de assessoria paga foi há três anos, agora que vou fazer outro, uma perícia de uma briga por terra, então não é algo constante, eu tenho DE com os alunos, com a universidade (Entrevista 12 – 04/06/2007).

A complementação salarial como necessidade implica, em muitos casos, num processo de ampliação da jornada de trabalho do docente, fazendo com que ao lado da defesa da Dedicção Exclusiva (DE) realizada no expediente normal na universidade, o docente assuma nos finais de semana atividades fora da instituição.

Com certeza necessário é, possível nem sempre. Eu particularmente dou nos finais de semana cursos de especialização. Eu tenho três filhos, e para garantir as minhas atividades dentro de casa o que eu ganho não é suficiente, não é mesmo! Todo mundo está tendo que complementar. Como não dá para fazer isso durante a semana, a gente faz à noite e fim de semana. A complementação salarial pode ser em momentos isolados, que você faz ou não, quando te convidam para dar uma aula que você tem especialidade, eu faço noturno ou nos fins de semana. Até porque com DE não se pode ter outro laço de trabalho, só auditoria, assessorias, palestras (Entrevista 22 – 19/09/2007).

A entrevista acima evidencia a possibilidade legal³⁹ da prestação de serviços para terceiros, que integram o conjunto das atividades dos docentes, mesmo em regime de DE, limitada a uma carga horária de oito (08) horas semanais. Contudo, esta prestação de serviços implica na possibilidade do controle interno da universidade sobre as atividades docentes em especial sobre a complementação salarial.

As atividades docentes nos cursos de especialização oferecidos pela universidade e remunerados na forma de complementação salarial, por exemplo, não contabilizam na carga horária relativa às atividades de ensino, mas sim dentro do limite das oito horas permitidas pela resolução interna da UFG. Contudo, esta possibilidade é vista por alguns professores como uma restrição à complementação salarial.

Acho que esta questão é fundamental para nós, no meu caso – e eu tenho dois filhos – estou falando francamente que não consigo sobreviver com os meus vencimentos, eu não consigo! Então, com estes projetos como eu falei da CELG, mais os cursos de especialização que estão acontecendo há dois anos, eles têm dado um fôlego bem grande para nós. Eu acho que é fundamental, mas, por exemplo, o professor que tem a esposa que trabalha, talvez seja um pouco diferente de mim... (Entrevista 11 – 31/05/2007).

A especialização é um mecanismo para isto [complementação salarial], não é só benefício para a instituição, é benefício para o professor também, sem a menor dúvida. Se você colocasse de outra forma, se não fosse a necessidade de complementar salário, com certeza iria reverter mais o meu interesse pela especialização, então é um componente forte, pelo menos no meu caso, pode ser que alguém faça isto de graça (Entrevista 08 – 29/05/2007).

As consequências da política salarial do governo federal são compreendidas por alguns entrevistados como uma situação de difícil e improvável modificação deixando de

³⁹ Segundo Resolução do CONSUNI Nº 009/2006 da UFG no seu Art. 2º a prestação de serviços é conceituada como “as atividades de transferência, à comunidade, dos conhecimentos, serviços e produtos gerados ou instalados na Instituição” Ainda no seu Parágrafo Único esclarece que “A prestação de serviços a que se refere este artigo, deverá se realizar sempre de forma a manter a articulação com as atividades de ensino, pesquisa, extensão, cultura e administração da Universidade”. Já o Art. 3º da resolução considera como atividades de prestação de serviços remunerados “aquelas desenvolvidas em: I. cursos de pós-graduação lato sensu; II. cursos de extensão e treinamentos; III. consultorias e assessorias; IV. convênios ou contratos de cooperação técnico-científica ou artístico cultural; e V. projetos de pesquisa e atividades de extensão”. No seu Art. 4º esclarece que as atividades de prestação de serviços poderão ser remunerados pelo seu trabalho desde que não implique prejuízo de suas atribuições funcionais. Nesse artigo ainda destaca-se os seguintes parágrafos: “§ 1º - O rendimento anual obtido por qualquer servidor docente ou técnico-administrativo em razão de atividades de prestação de serviços não poderá ultrapassar o valor de 100% (cem por cento) de seus rendimentos líquidos anuais na UFG. § 2º - A carga horária anual dedicada pelos professores e servidores técnico-administrativos à prestação de serviços remunerados não poderá ultrapassar 416 (quatrocentos e dezesseis) horas, o que equivale a uma média de 8 (oito) horas semanais ao longo do ano. § 3º - Em casos excepcionais, a serem discutidos e aprovados pelos Conselhos e dirigentes de Unidades Acadêmicas e Órgãos, os limites estabelecidos no parágrafos 1º poderão ser extrapolados. § 4º - As atividades de prestação de serviços, previstas nesta Resolução, poderão envolver a utilização de instalações e equipamentos da Instituição” (UFG, Resolução do CONSUNI Nº 009/2006. Disponível em [HTTP//www.ufg.br](http://www.ufg.br). Acesso em maio de 2009).

problematizar quais ações e medidas seriam necessárias para responder a esta questão, com conseqüências políticas importantes para o desenvolvimento da sua identidade política e reconhecimento dos interesses coletivos da categoria. Há certa naturalização das alternativas individuais de complementação salarial como respostas as suas necessidades humanas condicionadas ao desenvolvimento da sociabilidade restritiva do capital.

[...] eu sou DE, mas sempre fiz um extra que ajudou muito. Eu só consigo trocar de carro, arrumar a minha casa quando eu faço um serviço extra, quando eu sou convidada para revisar livros, para redigir os vídeos das campanhas políticas, mas como profissional e não como engajada partidária, só como profissional, eu já fui contratada e isto me ajudou muito. O salário da universidade dá para viver, mas não dá para crescer (Entrevista 18 – 18/09/2007).

A política salarial do governo federal aparece como um fenômeno semelhante a uma causalidade natural, algo dado, distante das possibilidades de intervenção e mudanças por parte dos docentes, delimitando o seu horizonte com alternativas de complementação salariais mais eficazes e concretas do que a luta coletiva por remuneração adequada as suas atividades na universidade. Por isso, a Dedicção Exclusiva é paulatinamente nas últimas décadas comprometida pelo processo de privatização interna das IFES, que vai se sedimentando em práticas cotidianas que limitam as atividades docentes às demandas do mercado. Contraditoriamente ao processo de privatização e mercantilização da educação, é possível perceber que o docente também se realiza profissionalmente nas atividades de complementação salarial e no desenvolvimento de uma sociabilidade mercantilizada. Há, portanto, carências de espaços de sociabilidade profissional que não passam pela lógica privatista do mercado.

A maioria [dos professores] trabalha em outros lugares. No meu caso, sou dedicação exclusiva, a maioria dos professores aqui também são. Em termos de legislação, nós não podemos ter uma complementação, existem algumas brechas em termos de trabalho em pesquisa, trabalho em consultoria. As duas coisas. Eu acho que é salutar, certas brechas sim, de você poder em algum sentido, em alguns momentos estar atuando com a comunidade e não propriamente em uma área de extensão, alguma coisa para a sociedade como um todo, mas às vezes você está resolvendo um problema específico e aí sim, por aquilo você pode e deveria ser remunerado, por ele e eu não vejo problema, neste aspecto não. Mas o que vemos hoje – e eu me incluo – é que, por exemplo, em uma família que você já tem esposa, dois ou mais filhos, aí com o salário de professor você não consegue sustentar uma família inteira; ou sua esposa tem um bom trabalho para você pagar a escola das crianças e tal. Você está num nível em termos de conhecimentos e de importância – pelo menos nos achamos importantes dentro da sociedade – que deveria ser um pouco melhor remunerado, **e uma das ferramentas hoje é você ter que buscar isso**

lá fora. No meu caso, se eu resolvesse abrir mão de tudo agora e partir para ganhar dinheiro, eu receberia tranqüilamente o dobro do que eu recebo aqui, no mercado. Não é o meu caso particular, mas é praticamente de todos os professores daqui, se fossem para o mercado receberiam o dobro; a capacidade ou via empresa ou mesmo assalariado, nós teríamos melhores oportunidades. Então é uma forma de juntarmos o sonho à realidade; ou seja, de você continuar fazendo o que gosta e buscando só a complementação do salário que falta, mas é complicado...

Têm os dois lados, por exemplo, em muitos instantes nós temos que correr atrás de alguma complementação de salário porque precisamos mesmo. Eu gostaria de correr bem menos, gostaria que isto fosse exceção e não tanto a regra; todo mês você ter que conseguir alguma atividade para complementar o salário, mas é complicado! Talvez se você me dissesse: Se dobrasse o salário hoje, mesmo assim alguns professores ainda iriam buscar alguma coisa lá fora? Acho que alguns, ainda. Você não consegue agradar a todos, mas seria muito mais interessante você fazer isso só quando quisesse; hoje nós praticamente temos obrigação de estar complementando [...]. Então a saída é o professor estar fazendo atividades fora [da universidade]. A questão de consultoria é muito comum. Alguns seguem a regra da universidade, dentro daquele limite que a universidade aceita. Muitos passam deste limite porque é complicado; é difícil recrutar fulano ou sicrano porque dependendo de cada caso... Se eu fosse solteiro eu não precisaria, o meu salário daria para viver bem, mas para cuidar de mais alguém é difícil (Entrevista 05 – 23/05/2007).

A realização de trabalho-extra como forma de complementação salarial por parte dos professores das IFES, decorrente do arrocho salarial desta categoria intensificado nas últimas décadas pelas políticas neoliberais do sistema do capital sobre a classe trabalhadora, explicita dois movimentos que levam a uma reconfiguração do processo do trabalho acadêmico nas IFES. O primeiro diz respeito ao fato de que além do trabalho de ensino, pesquisa e extensão – que faz parte do “ser professor de Dedicação Exclusiva” e, portanto, constitutivo do “ethos” das IFES –, o trabalho extra-universidade (assessorias, cursos de especialização, palestras, etc.) intensifica o regime de trabalho do professor, privando-o de tempo livre e de lazer, ocupando seus finais de semanas, feriados, noites, aumentando o seu sofrimento e podendo ocasionar uma série de doenças. Este processo de precarização gera efeitos problemáticos para os docentes envolvidos e para a dinâmica da universidade, pois a realização de trabalho extra-universidade tende a dificultar a dedicação à universidade pública, comprometendo a qualidade das atividades acadêmicas. Por outro lado, neutralizam a mobilização coletiva, os movimentos de resistência a partir do local de trabalho e aprofunda o individualismo competitivo, trazendo, obviamente, graves consequências para a vivência universitária (MANCIBO, 2007, 2008).

Um segundo movimento decorrente do trabalho extra-universidade, em muitos casos implica, na adequação e ajuste por parte dos professores às necessidades do mercado e do capital, que o fazem “incorporar um determinado modo de trabalho, que pode ser mais ou

menos ‘distante’ das suas expectativas originais, mas que, exigirá uma intensificação considerável do seu trabalho” (LEHER, LOPES, 2008, p.86,87). Também pode desencadear um caráter “produtivista” por parte dos professores, levando-os a captar recursos a qualquer custo, inclusive em detrimento da sua capacidade crítica.

Na análise do fato de que alguns professores universitários com Dedicção Exclusiva estejam buscando trabalho extra-universidade para complementar seus salários é preciso diferenciar o fenômeno que Leher (2001) chamou de “grande privatização”⁴⁰ do trabalho acadêmico, daquelas “estratégias de sobrevivência adotadas por alguns professores diante do estrangulamento econômico imposto pelos baixos salários” (2001, p.182). Para o autor,

O direcionamento da universidade para fins privados de acumulação não pode ser comparado linearmente com as alternativas emergenciais de sobrevivência adotadas por alguns professores, embora a descaracterização do regime de dedicação exclusiva seja nefasta para o ensino público. É a ‘grande privatização’ que fecha o ciclo: política de governo, reconfiguração da autonomia da universidade e reprodução ampliada do capital (2001, p.182).

Este é o sentido nefasto da privatização interna da universidade pública, que alia a “grande privatização” às políticas de arrocho salarial⁴¹ e aviltamento das condições de trabalho (via contingenciamento do financiamento da educação) e vai impondo aos professores – premidos pelas necessidades objetivas da vida real – a condição de ir negando paulatinamente, na prática, a universidade pública que defendem.

Muitos professores quando perguntados sobre a necessidade de complementação salarial confirmaram esta necessidade, porém negaram o trabalho-extra por dois motivos: o

⁴⁰ Leher (2001) trata nesse artigo de dois casos que ilustram a “grande privatização” do trabalho acadêmico: O caso do acordo da Extracta com a Glaxo Wellcome e da Embrapa com a Monsanto. No caso da Extracta e indústria farmacêutica britânica Glaxo Wellcome, o acordo de bioprospecção foi realizado sem nenhuma participação ou fiscalização do governo brasileiro e sem discussão nos colegiados superiores da universidade. No momento do acordo com a Glaxo “... 49% das ações da Extracta pertenciam a um grupo estrangeiro, a Xenova Discovery, que atua na descoberta de novas drogas. Como não existe lei sobre o acesso às reservas genéticas, não há empecilho à participação estrangeira em centros de bioprospecção sediados no Brasil. [...] hoje a Xenova tem 10% das ações. “O restante é de um fundo de cientistas, ligados majoritariamente à Universidade Federal do Rio de Janeiro” (2001, p. 182-184).

⁴¹ É importante destacar o fato de que as ações políticas por parte do Governo de Luis Inácio Lula da Silva, para as Universidades Federais (Reuni, Banco de professor equivalente) são parte do Programa de Aceleração do Crescimento – PAC, como mais uma etapa da contra-reforma do Estado. O PAC, segundo Lima, “Consiste em um conjunto de medidas destinadas a incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infra-estrutura e remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos) ao crescimento” (2008a, p.71)

regime de trabalho sob dedicação exclusiva; e a sobrecarga de trabalho sob a responsabilidade do professor doutor. Aliás, ficou evidente na maioria das entrevistas o aumento do ritmo de trabalho⁴² dos professores doutores das IFES nos últimos anos, comprometendo em alguns casos, inclusive a saúde.

Atividade não tem nem como complementar, porque eu já trabalho aqui realmente o tempo inteiro, então se eu tivesse que fazer alguma coisa, só se fosse de meia noite às seis. [...] eu faço mil coisas ao mesmo tempo, inclusive eu estava de licença médica, sabe por quê? Por *stress*, excesso de trabalho. Aí eu fui ao médico porque um dia antes eu não conseguia fazer tudo que eu tinha que fazer ao mesmo tempo, então comecei a chorar e as coisas começaram a darem erradas e eu fui ao médico e ele falou pra mim: olha, você vai parar... Então eu vou te falar: eu trabalho aqui, eu fico mais horas aqui do que na minha casa, eu deixo as minhas crianças na escola dez para as sete todo dia, então eu chego aqui sete e quinze pontualmente todos os dias, e vou embora daqui sete e quinze, sete e meia da noite todos os dias da minha vida. E todos os dias eu não consigo terminar tudo que eu tenho pra fazer (Entrevista 03 – 18/05/2007).

Eu gostaria de fazer isto, se fosse possível, porque isto facilitaria muito a minha conjuntura de fora da universidade que, digamos, está acima do que eu ganho na UFG. Por outro lado, não consigo fazer isto porque eu sou DE. [...] eu faço aquilo que eu sei que a DE me permite, por exemplo, se me chamam para dar aula em um curso, eu vou lá e dou oito horas, isto eu faço. Se tiver que ir lá para não sei aonde, estes dias eu andei lá em Uberlândia, para dar oito horas de aula, vou. Acho extremamente cansativo, desgastante, mas faço. Faço sim, acho que precisa (Entrevista 06 – 28/05/2007).

Não, e a gente nem pode porque eu tenho DE. Até poderia fazer alguma coisa, mas não tenho nem tempo... (Entrevista 14 – 12/09/2007).

De maneira sucinta, poder-se-ia dizer que este processo de precarização docente associado à subordinação da função social da universidade aos imperativos do mercado e do capital vai configurando a privatização interna da universidade. Se por um lado esta privatização não se caracteriza pela transferência das instituições públicas para mantenedoras privadas, ou pela cobrança de mensalidades, por outro ela se define por um *determinado modelo de autonomia* em que é o poder do mercado que vai determinar todas as dimensões da universidade (LEHER, 2001, p. 155). Neste sentido, a discussão da Dedicação Exclusiva (DE) na universidade é pertinente, porque ela está relacionada à produção de saberes no meio acadêmico, ou seja, relaciona-se à dimensão da docência, da pesquisa e da extensão. Estas três dimensões indissociadas e desenvolvidas com qualidade constituem a “alma” da universidade,

⁴² Abordaremos essa questão no terceiro capítulo no item: “O professor da universidade pública e suas condições de trabalho”.

e são dependentes da dedicação exclusiva. Mas a DE não é apenas condição do desenvolvimento com qualidade da docência, pesquisa e extensão, ela também pressupõe as condições objetivas, para que os docentes exerçam o seu papel político no desenvolvimento do potencial social autônomo e crítico da universidade pública para a sociedade. Assim, como bem define Gentili,

Parece evidente que a pobreza em matéria de infra-estrutura, a mercantilização dos âmbitos universitários e as péssimas condições para o exercício da docência e da pesquisa (ambas cada vez mais dissociadas) interferem fortemente nas possibilidades de produção e de socialização dos saberes. [...] Assim, o círculo vicioso da precarização das condições de trabalho se justapõe a um objetivo político que, se não menos evidente, não é menos significativo: **as universidades latino-americanas enfrentam, hoje, poderoso processo de reconversão intelectual, que conduz a redefinir a função social das instituições de educação superior e o papel político exercido pelos profissionais que nelas atuam** (2001, p.112, grifo nosso).

Outra face da complementação salarial dos doutores das IFES, principalmente via especializações, surge como alternativa para suprir deficiências de infra-estrutura dos laboratórios e salas de pesquisa, como possibilidade de melhorar as condições de trabalho dos professores e alunos.

Veja que nós temos uma especialização que traz dinheiro, receita para a universidade, melhora as nossas condições de trabalho, porque senão o instituto estaria bem pior do que está; as nossas carteiras no laboratório não são da UFG, elas vieram das especializações. Para ter ar condicionado sprinters – os mais sofisticados – todos foram adquiridos com o dinheiro das especializações. Aqui no instituto hoje, a receita é das especializações (Entrevista 08 – 29/05/2007).

Nós fazemos o curso de especialização e temos o financiamento do ministério da saúde e da educação, as taxas são – como não conseguimos o dinheiro em espécie – para pagar os profissionais daquela área de conhecimento; é como a gente consegue os recursos para o departamento, como data show, slides, cadeiras, carteiras e computadores mais atualizados. É a maneira que conseguimos, quando fazemos os cursos, mas se tratando da grana mesmo, não rende dinheiro para nós, pelo menos não vem para o meu bolso. A gente melhora as condições do nosso trabalho deste jeito, ficar esperando dinheiro da universidade, do governo federal, não tem como (Entrevista 22 – 19/09/2007).

Percebe-se que os professores sentem que a unidade (e ele) ao cobrar pelos cursos de especialização está “ajudando” a defender a UFG, já que parte dos recursos se reverte para a própria universidade. Ele se sente responsável e se sente bem ao “poder ajudar” a construir/melhorar o prédio, com equipamentos novos, etc.

2.5. O Programa Universidade para Todos (PROUNI)

As transformações no ensino superior, ocorridas nas últimas décadas surgem da necessidade de expansão do capital para outros setores da economia ainda não organizados sob a lógica do modo capitalista de produção. Fenômeno este, impulsionado pela crise estrutural do sistema do capital, que tem como eixo norteador o livre mercado e como consequência, as privatizações.

As privatizações implementadas, sobretudo na América Latina, vêm atingindo as “instituições” universitárias públicas de tal modo que significa a desconfiguração do ensino superior público e sua consequente mercantilização. Neste sentido, a política de restrição, à expansão das universidades públicas e sua reestruturação voltada para a produtividade e competitividade têm favorecido a propagação das universidades privadas por intermédio da idéia do livre mercado. De acordo com Trindade (2001, p. 30) “investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior na América Latina: no ranking internacional sua posição é a 7ª enquanto os Estados Unidos é o 20º na matrícula no setor privado”.

Esta disseminação de instituições privadas também se baseia na privatização interna e paulatina da educação superior pública com o objetivo de torná-la um setor rentável voltado aos interesses da reprodução sociometabólica do capital, como vimos anteriormente. Conforme Silva Jr.; Sguissardi (2001, p. 102), “a expansão do capital na sociedade, em suas diversas atividades, produz uma tendência de saturação e uma consequente queda da taxa geral de lucros, obrigando o movimento de expansão a redirecionar-se para outros espaços nos quais a saturação ainda não se deu...”.

Nessa perspectiva, as mudanças pela qual vem passando a educação superior no Brasil tem como pano de fundo “um movimento mais amplo de mudanças na economia (base produtiva) e na reconfiguração do Estado...” (SILVA JR. e SGUISSARDI, 2001, p. 19). Em outras palavras, significa afirmarmos que as universidades públicas brasileiras vêm passando por um processo de transição determinado pela necessidade do sistema do capital em expandir-se para este setor em busca de lucros, deixando a educação de ser um “direito” “dos cidadãos” e passando a ser considerada “como qualquer outro serviço público que pode ser terceirizado ou privatizado” (CHAUÍ, 2001, p. 177).

Como analisa Boito (1999), o processo de privatização intensificado durante a década de 90 representa para a educação superior uma mudança na natureza da instituição

universitária brasileira. No bojo das privatizações está em xeque o nosso modelo de universidade pública, herdado do período desenvolvimentista brasileiro, de sua fase populista e militar. De acordo com o autor, mesmo sem um projeto capitalista nacional e autônomo, o Estado desenvolvimentista brasileiro ainda que precariamente, acabou desenvolvendo políticas de industrialização e capacitação tecnológicas, tanto na fase populista, quanto militar. Ademais, na sua fase populista, ainda que limitado, havia um projeto de integração nacional que passava pela expansão do ensino público, de democratização e valorização da cultura (1999, p.70). Estas questões não são mais necessárias na atual ordem do capital. Políticas de industrialização e capacitação tecnológica no capitalismo subdesenvolvido e periférico importam apenas na medida em que estejam associadas aos interesses imediatos de concentração e centralização de riquezas do império e do grande capital. No atual contexto, tanto as instituições de ensino superior privado como as universidades públicas brasileiras são alvos de interesses de uma “nova burguesia de serviços” (BOITO, 1999), seja ela nacional ou estrangeiro⁴³.

Segundo explicita Boito (1999, p. 67 e 71), das condições políticas e econômicas da década de 90 originou-se um novo setor da burguesia brasileira denominada de “nova burguesia de serviços”, vinculada principalmente (mas não só) à exploração lucrativa dos serviços de saúde e educação. Essa nova burguesia de serviços ocupa uma posição singular no bloco de poder no Brasil, pois apesar de não ser uma fração hegemônica ela se beneficia indiretamente das vantagens do imperialismo e do grande capital, ou como metaforicamente descreve Boito, enquanto o império e o grande capital “são os animais predadores, satisfazem suas necessidades graças a sua própria força, a nova burguesia de serviços é o carnicheiro, o animal que vive das sobras da guerra que o neoliberalismo [leia-se o sistema capitalista] trava contra os trabalhadores” (1991, p.72). Desta forma, como o imperialismo e todas as frações burguesas estão interessados na redução dos gastos sociais do Estado elas acabam contribuindo com os interesses da fração da burguesia de serviços, pois a falta de financiamento público e, conseqüentemente, o agravamento da precarização do setor da educação e da saúde por um lado, significa o estímulo a expansão do mercado privado por outro.

É neste sentido que o PROUNI se constitui não apenas num instrumento eficaz de privatização de recursos públicos, mas também num obstáculo do processo de ampliação da

⁴³ O jornal Valor econômico de junho de 2008 noticia o interesse estrangeiro concretizado na oferta de 2,5 bilhões de dólares na aquisição grupo Objetivo.

gratuidade do ensino superior público, porque mesmo que expresse as reivindicações e pressões dos diferentes movimentos políticos e sociais por uma maior democratização do acesso ao ensino superior, ele cumpre um papel ideológico que mascara a democratização das oportunidades educacionais.

O PROUNI tem como objetivo a concessão de bolsas de estudo em instituição privada de ensino superior, para estudantes com renda per capita que não exceda a 03 salários mínimos, e que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ou portador de deficiência, nos termos da lei; ou para professor da rede pública de ensino, dos cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, para estes é excluído o critério de renda per capita. (Art. 1º, caput e art. 2º, da lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005). Assim, tanto a implementação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴⁴ como a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica⁴⁵ devem ser analisados não como um processo de privatização direta do ensino superior, mas do aprofundamento do processo de mercantilização do ensino superior brasileiro e da conseqüente privatização – gradual, lenta, mas contínua – das universidades públicas.

As medidas governamentais apresentadas pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003–2010) à comunidade universitária e à sociedade em geral têm um grande potencial sedutor como sugere Neves, pois,

Ele atende parcialmente aos interesses de diferentes sujeitos políticos coletivos, preservando, na sua totalidade, seu caráter conservador. Aos atuais estudantes ele acena com financiamento público de suas matrículas em instituições de ensino superior privadas, na maioria não-universitárias e, ao mesmo tempo, com a garantia de manutenção da gratuidade da matrícula em instituições públicas. Aos dirigentes das instituições públicas de ensino, acena com o orçamento global próprio para gerir suas instituições, o que lhes consagra, em nível local, maior poder político, na execução de suas políticas. Aos pesquisadores, acena com financiamento público e privado para o desenvolvimento de seus projetos, por meio de financiamentos personalizados que mascaram, com critérios meritocráticos, o papel político-ideológico de suas iniciativas acadêmicas. Aos que não tem acesso ao ápice de nossa pirâmide educacional, o governo oferece o ingresso no Olimpo, prioritariamente pela porta dos fundos (2006, p. 102).

Mas as mudanças implantadas no ensino superior pelo governo brasileiro que pretende ser para todos, na realidade ocultam um caráter de classe que “garante à burguesia de serviços educacionais lugar privilegiado no mercado de formação de consciências na

⁴⁴ Cf. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

⁴⁵ Cf. Lei de Nº 10. 973, de 02 de dezembro de 2004.

atualidade brasileira” (NEVES, 2006, 103), sendo esta uma séria consequência ideológica da expansão e do aprofundamento da educação superior privada em detrimento da pública. Afinal, no ano de 2005 o PROUNI concedeu 71.905 bolsas de estudos integrais e 40.370 bolsas parciais. No momento estes são os dados disponíveis que podem ser verificados levando-se em conta a região, estado e município⁴⁶. Esse número é irrisório diante da demanda de vagas gratuitas para a educação superior, considerando-se que dos mais de 4 milhões de matrículas no ensino superior, mais de 3 milhões estão nas instituições privadas. Entretanto, o que não pode ser desconsiderado do ponto de vista da “formação das consciências” (NEVES, 2006, p.103) é que deste total, 1.829 concentram-se em instituições não-universitárias, como vemos abaixo, o que já coloca em questão não apenas a gratuidade, mas também a qualidade baseada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; considerando-se que a maioria destas instituições não desenvolve pesquisa e extensão e tem um sistema de ensino de qualidade questionável.

Na tabela abaixo é possível visualizar-se o predomínio das faculdades em relação às universidades.

Tabela. 01. Instituições de Educação Superior, pública e privadas, segundo a Organização Acadêmica - Brasil - 2007

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA		IES	%
Universidade	Pública	96	52,5
	Privada	87	47,5
Centro Universitário	Pública	4	3,3
	Privada	116	96,7
Faculdades	Pública	149	7,5
	Privada	1.829	92,5

Fonte: MEC/INEP/DEED/2009

Na formação de consciências, enfatiza-se o fato de que a classe economicamente dominante necessita fazer com que suas idéias sejam as idéias de todos. Como bem enfatizaram Marx e Engels

⁴⁶ Catani, Hey e Gilioli (2006) chamam atenção ao caso de pouca transparência do MEC que não disponibiliza as seguintes informações sobre o PROUNI: o “total de bolsas contratadas por IES; uma tipologia das IES que aderiram ao Programa; as modalidades das bolsas (integrais e parciais); o detalhamento dos cursos “disponíveis” e/ou “escolhidos”; os perfis dos alunos, aí englobando dados econômicos e sociais; as taxas de evasão; o desempenho escolar dos beneficiários etc.” dessa forma dificultando uma análise mais aprofundada por parte de pesquisadores sobre essa política pública e deixando margens para “um caminho a mais para gerar fraudes no sistema e degradação do ensino”, como bem enfatiza Pinto (2004).

Os pensamentos da classe dominante são, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, ou seja, a classe que tem o poder material dominante numa dada sociedade é também o seu poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe igualmente dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles a quem é recusado os meios de produção intelectual estão submetidos igualmente à classe dominante. (...) Os indivíduos que constituem a classe dominante (...) na medida em que dominam como classe; determinam uma época histórica em toda a sua extensão, é lógico que esses indivíduos dominem em todos os sentidos, que tenham, entre outras, uma posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias, que regulamentam a produção e a distribuição dos pensamentos de sua época; as suas idéias são, portanto, as idéias dominantes da sua época (S/d, p.55).

Portanto, a ideologia, a subjetividade, a consciência dos indivíduos não são “detalhes” relegados pelo sistema sociometabólico do capital. Ao contrário, e este sistema – através daqueles que o encarnam e são seus mais “qualificados” representantes (OMC, FMI, BM, Transnacionais) – procura instituir seus valores fazendo crer que o privado é mais eficiente do que o público; que os serviços oferecidos pelo mercado têm mais qualidade do que aqueles oferecidos pelo Estado; que o espaço privado é mais democrático que o espaço público. Cria-se dessa forma, uma “cortina de fumaça” entre a esfera pública e a privada, não só objetivamente, através das políticas públicas implantadas, como também, na dimensão da consciência e no embate das idéias. Isso possibilita que suas idéias sejam as idéias dominantes da sua época. Neste sentido, Sader e Leher (2003), descrevem muito bem este movimento hegemônico do sistema metabólico do capital, que entre outros mecanismos de imposição de sua “posição dominante como seres pensantes, como produtores de idéias”, redesenham a forma e redefinem o conteúdo das instituições educacionais.

A mercantilização da educação redesenha a forma e redefine o conteúdo das instituições educacionais. Um dos mais significativos exemplos do mundo que ilustra a nova situação é dado pelo Brasil. Inicialmente, de forma: a nova paisagem educacional brasileira é monótona. Prédios de estilo “pobrememente” pós-modernos, situados, não raramente em *shoppings centers*, acessíveis por autopistas pedagiadas, ao longo das quais são expostos grandes letreiros luminosos, em que rostos jovens e bem sucedidos são exibidos. Em termos do conteúdo anunciado, nesses centros de consumo de serviços educacionais, carreiras glamourosas podem ser adquiridas e, conforme o anúncio de muitos deles, com o mesmo padrão das escolas estrangeiras, visto que os currículos são padronizados e importados de empresas educacionais situadas nos EUA (SADER e LEHER, 2003, p.16).

Portanto, o desafio político é elucidar o caráter de classe na reforma do ensino superior brasileiro em curso. Fundamentalmente porque programas como o PROUNI têm

forte apelo social⁴⁷, pois ele corrobora com os interesses de grande parcela da sociedade civil e de movimento sociais favoráveis às ações afirmativas, em função do número elevado da população brasileira sem acesso à universidade.

Esse apelo social se evidencia inclusive em boa parte das falas dos docentes entrevistados que mesmo na condição de professores da universidade pública, portanto de “porta-vozes” legítimos do direito de todos à educação superior pública, com qualidade e referenciada socialmente, defendem o PROUNI como uma “ajuda recebida” e não como um direito à educação, enunciado em nossa Constituição.

Eu acho importante porque possibilita uma série de pessoas, que de outra forma não teriam condições de ter acesso à universidade a entrarem na universidade. Ah mas você está favorecendo a universidade particular! Eu acho que não é bem assim, você tem um recurso e possibilita um aluno ou candidato a estar fazendo faculdade (Entrevista 07 – 29//05/2007).

Na implantação do PROUNI não se tem propriamente uma diminuição do financiamento às IFES ou um aumento do financiamento para o ensino superior brasileiro, mas uma realocação de verbas públicas para a iniciativa privada, ou como afirma Carvalho “A renúncia fiscal torna-se novamente relevante como mecanismo de financiamento da política pública para a educação superior privada” (2006, p. 02). Este programa implica num processo de privatização porque delega responsabilidades públicas para as instituições privadas, e mesmo que os alunos não paguem mensalidade, contribui para o aumento da oferta privada da educação superior.

Parte dos docentes entrevistados assinalou esta dimensão privatizante e mercantil do PROUNI:

[...] O PROUNI é a lógica mercantil prevalecendo. Poderia ter-se feito o contrário, ao invés de dar dinheiro para as [instituições educacionais] particulares, cobrar os impostos como manda a lei, com a dureza da lei, com a mesma dureza que cobram imposto de renda de pessoa física, é tão eficiente para cobrar imposto de renda de pessoa física, uma eficiência extraordinária, se você deixa de comprovar um recurso que você recebeu; um

⁴⁷ Gomes (2008) em sua análise sobre as “Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil”, enfatiza que mesmo havendo a continuidade e aprofundamento do processo de privatização, por exemplo, da oferta de educação superior via PROUNI, pelo governo Lula, há uma diferenciação em relação ao governo de FHC na forma de enfrentar os problemas da educação superior, pois no governo Lula adquire e ganha relevância o “discurso de democratização e de justiça social”. Assim, diz o autor que: “[...] mesmo que os dados demonstrem que há uma evidente ampliação da privatização e da mercantilização da educação superior no governo Lula, chamamos a atenção que há um elemento de ruptura ou descontinuidade demarcado pela ação do Estado, que leva a população de baixa renda, na sua grande maioria proveniente das escolas públicas, a se sentir contemplada por certa dose de justiça social” (2008, p. 47).

extra, eles cortam na hora, identificam na hora, é uma eficiência para cobrar pessoa física e uma incompetência, talvez proposital, para cobrar de escolas particulares, e não é só de escola, mas de qualquer empresa. [...] Da mesma forma nas instituições da educação, se tivessem o interesse passavam a cobrar os impostos, inclusive para contribuir com a sociedade, com a própria educação. Porque para um empresário da educação, como estes que nós conhecemos aqui, tanto faz construir sala de aula para colocar aluno ou curral para colocar boi, quero dizer que a natureza é a mesma, pois o que eles visam é lucro. Como que uma instituição deste nível ainda vai ganhar dinheiro do estado para se manter como instituição, isso é pura safadeza! É o dinheiro público, o dinheiro nosso jogado nas mãos de empresários safados, mesmo porque, a natureza dele é a safadeza, é a mais valia, portanto, não consigo enxergar o menor elemento positivo porque ele é de origem perversa (Entrevista 01 – 26/11/2006).

Eu não acho correto, porque enquanto falta verba para as universidades públicas, o governo disponibiliza dinheiro para comprar vagas das particulares, e muitas dessas faculdades emergiram sem controle, com cursos de baixos níveis. E agora com a proposta de aumento das vagas nas Universidades Federais, isto deveria ser revisto (Entrevista 19 – 18/09/2007).

É uma coisa complicada também esta questão das bolsas. Porque hoje a gente vê que várias instituições privadas se mantêm exclusivamente por conta do PROUNI. Para mim acaba sendo um desvio de recursos públicos para a área privada. E é nesta questão que o Brasil precisa mudar, É esta postura, tem que existir a defesa da instituição pública. Se o recurso que é usado para o público fosse destinado para as instituições privadas, daria um resultado até melhor para o Reuni, que teria mais recursos para isto. Eu não sou favorável ao PROUNI não, é uma ação que só alimenta as privadas que ainda são desqualificadas (Entrevista 20 – 17/09/2007).

Segundo a lei que institui o PROUNI a instituição que aderir a ele ficará isenta do Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; da Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; da Contribuição para o Programa de Integração Social (Art. 8º, da lei **no 11.096, de 13 de janeiro de 2005**). Isto implica, então, numa renúncia fiscal, que poderá ultrapassar R\$ 2,0 bilhões/ano, montante equivalente a mais de 1/3 do orçamento de todas as instituições federais de ensino superior (LEHER, 2004, p 875). As consequências de leis desta envergadura são inúmeras, e vão da esfera econômica à esfera ideológica.

Pode ser destacada a completa isenção de impostos (Art. 8º, da lei **no 11.096, de 13 de janeiro de 2005**), que reduz em cerca de 15% os gastos das instituições educacionais privadas que aderirem ao PROUNI (LEHER, 2004, p 875), em troca da concessão de algumas bolsas integrais e outras parciais (Art. 1º, da lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005). O “pano de fundo” desta política, portanto, é o fato dela surgir “como uma excelente oportunidade de fuga para frente para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas ociosas”, em função da

concorrência na oferta e do baixo poder aquisitivo da população (CARVALHO, 2006, p. 06). Portanto, a idéia central da proposta, de acordo com Pinto

[...] é trocar tributos por bolsas. Aparente ovo de Colombo trata-se de proposta de quem conhece pouco a lógica que domina o setor privado. O que este deseja é a ampliação do FIES e a redução de tributos. Portanto, vemos neste novo sistema um caminho a mais para gerar fraudes no sistema e degradação do ensino uma vez que o MEC (1994b) avalia que cada vaga custará cerca de R\$ 406 **ao ano**, um valor que, claramente, não garante um ensino de qualidade, mesmo para as sofríveis condições de oferta de boa parte das instituições privadas. Assim, é de se prever que as instituições que aderirem ao sistema o farão ou por apresentarem custos (e qualidade) muito baixos ou por não estarem bem-intencionadas (2004, p. 750-751).

A respeito da ociosidade das vagas, uma das falas expressa que o PROUNI é melhor do que a política de educação à distância (EAD) ⁴⁸ – uma política também em curso.

É melhor do que a educação à distância, e pra questão da inclusão social também, não é? Porque nas universidades particulares geralmente têm muitas vagas, muitas cadeiras vagas. Então com o PROUNI você consegue pôr pessoas carentes dentro dessas salas, é melhor do que a educação à distância. Você aumenta o acesso ao ensino superior, mas presencialmente (Entrevista – 03 18/05/2007).

Grosso modo, sobre a concepção a respeito do PROUNI, é possível dividir os docentes entrevistados em quatro grupos:

a) Àqueles que são contra o programa (07 professores), porque ele se caracteriza como desvio de recursos públicos para a esfera privada:

Eu não admito. É o financiamento público para as privadas e isto é um absurdo. Não acho que a solução seja dar dinheiro para as privadas, porque isto é dar dinheiro para os empresários, eu sou totalmente contra. A gente sabe que as privadas estão cheias de vagas ociosas, é isto que eles querem sem nenhum compromisso com o ensino, abriram para ganhar dinheiro mesmo! O governo não deveria aplicar nada nas particulares, pelo contrário, deveria cobrar imposto alto (Entrevista 18 – 18/09/2007).

b) Os que ficam sensibilizados pelo forte apelo social do programa, mas o encaram como um paliativo (05 professores):

⁴⁸ Optamos por não realizar uma análise da EAD porque concluímos que a análise desta política demanda um aprofundamento que não foi possível de ser efetivado no desenvolvimento da nossa pesquisa, como também ultrapassaria o objetivo de nosso trabalho. Sobre a questão da Educação à Distância (EAD) conferir Kátia Lima, 2007.

Eu conheço gente do interior que não conseguiria fazer faculdade nem trabalhando quarenta horas, e eles ainda trabalham quarenta horas, estudam à noite e o PROUNI faz com que eles consigam pagar meia faculdade, ajudar com o salário e morar aqui em Goiânia. Então quem sou eu para dizer que esta é uma política que não deve existir? Eu acho muita arrogância. Mas eu não acho que ela deve ser uma política em longo prazo porque a faculdade está lucrando em cima do ensino público (Entrevista 23 – 20/09/2007).

c) Alguns (06 professores) que afirmam ser bom ter o PROUNI porque “ajuda” e “inclui” “pessoas carentes” que de outra forma não teriam acesso ao ensino superior.

(...) na católica que eu vi, os alunos são excelentes. São realmente pessoas que precisavam; o histórico dos meninos muito bons, então eu acho que isto realmente foi uma política correta do governo e, realmente, funciona, porque as crianças, no caso, os meninos que estão fazendo isto realmente mereciam estar fazendo e estão fazendo jus à **ajuda** que estão recebendo (Entrevista 03 – 18/05/2007).

d) Por fim, há um grupo (07 professores) que desconhece o programa e opina favoravelmente a partir da explicação da entrevistadora, ou prefere não opinar por não ter maiores informações.

O que é este PROUNI?

O PROUNI tem a finalidade de conceder as verbas, as bolsas para os alunos carentes nas universidades particulares...

Bom, eu acho um absurdo pelo seguinte: todo este dinheiro que o governo Federal está dando para o PROUNI, viesse para a pública, seria bem melhor do que é. E a escola particular é complicada, escolas particulares são todas iguais.

[...] É obvio que este PROUNI deve ter dez mil “mutretas” de escola particular para ganharem dinheiro deste PROUNI, eu não sei muito como que é o gerenciamento disto, mas eu questiono este gerenciamento, a universidade particular X, ela coloca cem vagas para este PROUNI, **e daí isso conta no Imposto de Renda que ela tem que pagar para o governo** (Entrevista 09 – 29/05/2007).

Sei somente aquelas coisas de senso comum [sobre a reforma universitária em curso]. Eu sei um pouquinho do PROUNI, que eu conheço porque meu irmão tem uma bolsa do PROUNI, ele trabalha o dia todo e faz a faculdade à noite. Acho que a exigência é interessante porque tem que ter setenta e cinco por cento de frequência e nota, então a nota sempre tem que ser acima de sete e meio, pois na verdade existem poucos cursos noturnos oferecidos pelas públicas, então é uma maneira de cursar. Eu já ouvi falar que este dinheiro investido nas bolsas daria para contratar professores para as federais e isso traria um benefício muito maior, você conseguiria abrir mais vagas para as universidades, então eu não sei se eu sou a favor ou contra porque ao mesmo tempo em que você investe em bolsa poderia contratar professores, melhorar a infra-estrutura e trazer mais vagas para a universidade.

(Entrevista 10 – 31/05/2007).

A senhora já ouviu falar do PROUNI? Já, mas eu não estou a par.

São bolsas para alunos nas universidades particulares... Eu não saberia te responder isto porque eu tenho que estar mais a par disto (Entrevista 14 – 12/09/2007).

Chama atenção o fato de que parte dos entrevistados se posiciona na defesa da conversão das bolsas do PROUNI em investimento público, evidenciando a defesa do público. Por outro lado, o desconhecimento por quase um terço dos entrevistados sobre uma política que atinge a universidade pública – mesmo que indiretamente, ao realocar recursos públicos via renúncia fiscal à educação privada – indica o alheamento dos professores universitários a uma política social que tem posto na ordem do dia a discussão da democratização do acesso ao ensino superior, tão cara à sociedade brasileira.

2.6. A Lei de Inovação Tecnológica

O projeto de Lei de Inovação Tecnológica tem que ser compreendido no bojo das Parcerias Público-Privadas (PPP's). As PPP's foram estruturadas com o objetivo de atrair investimento privado para financiar obras públicas urgentes.

Como vimos anteriormente, há um crescente interesse das empresas na pesquisa acadêmica, decorrente da dependência dos produtos e dos serviços de novos conhecimentos científicos vitais ao processo de competitividade empresarial em um mercado dinâmico. Já o interesse da universidade se dá em função da necessidade em buscar novas fontes de financiamento para as atividades de pesquisa decorrentes da não garantia do Estado em custear os gastos crescentes destas atividades. É neste contexto do “Estado mínimo” com a educação, que a Lei de Inovação Tecnológica é aprovada.

Esta lei, que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, aprovada em dezembro de 2004, também indica uma indiferenciação da relação entre o público e o privado no campo da educação. Primeiramente, a lei de inovação tecnológica foi discutida “fora” dos debates sobre reforma universitária proposta pelo governo Lula, ocorrendo basicamente por iniciativa do Ministério da Ciência e Tecnologia. No entanto, é imprescindível a análise desta lei para a compreensão do processo de mercantilização das universidades públicas brasileiras, “pois cria procedimentos mais rápidos de transferência e licenciamento de tecnologia das entidades de pesquisa para a indústria, sem as delongadas licitações” (MANCEBO, 2004, p.855).

Nas entrevistas concedidas pelos docentes poucos foram os professores que tinham informações sobre a Lei de Inovação Tecnológica. Alguns perguntavam do que se

tratava pedindo mais informações e opinando superficialmente a favor ou contra a lei. Outros disseram não poder opinar sem ler o projeto. Contudo, ficou evidente que nas áreas mais ligadas ao desenvolvimento tecnológico, a informação é mais difundida, trazendo à tona opiniões que contradizem a concepção anterior de universidade pública.

Para nós, acho ótimo [da área tecnológica]. É bom porque tinha que flexibilizar algumas coisas: permite que o conhecimento chegue mais perto do público real, da comunidade final.

[...] No momento nós produzimos mais artigos, estamos muito no teórico, assim fica muito distante da população. E aí alguma empresa pega o artigo, que ela tenha interesse e depois faz alguma coisa - e ela vai ganhar quase todo o dinheiro, para poder levar aquilo para a população, então eu acho que este caminho é mais comprido. Com a inovação tecnológica, a tecnologia chega mais rápido à comunidade em geral do que a ciência, a ciência demora mais; a tecnologia é mais prática, mais aplicável, para a comunidade em geral se torna mais rápido; e isso é um ponto benéfico. Mas se tiver muita isonomia salarial e os professores ficarem proibidos pela universidade de ganhar mais dinheiro, acho que não vai funcionar não! (Entrevista 15 – 13/09/2007).

A Lei de Inovação Tecnológica cria mecanismos de subordinação do desenvolvimento científico e tecnológico das universidades públicas aos imperativos do mercado, e o depoimento acima deixa patente essa relação ao externar a preocupação com o ganhar mais dinheiro.

As universidades ficam subordinadas ao campo empresarial em vários aspectos. Dentre eles podemos citar o fato de que as empresas poderão impor sua agenda de prioridades do que deverá ser investigado; como também, viabilizar transferência de tecnologias das universidades e dos centros de pesquisa para as empresas (Art. 6º da lei Nº 10.793, de 02 de dezembro de 2004); e a possibilidade de compartilhar com o setor privado seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações e recursos humanos (Inciso I e II, Art. 4º, da lei Nº 10.793 de 02 de dezembro de 2004).

Outro aspecto fundamental da Lei de Inovação Tecnológica que merece destaque é o relacionado à “ressignificação” do trabalho docente. Isto porque esta lei possibilita a conversão do professor – pesquisador nas áreas de desenvolvimento científico e tecnológico sensíveis ao mercado – em empreendedor dando condições para que se torne empresário sem perder seus vínculos funcionais com a instituição. Conforme nos diz a lei, “A critério da administração pública, na forma do regulamento, poderá ser concedida ao pesquisador público, desde que não esteja em estágio probatório, licença sem remuneração para constituir empresa com a finalidade de desenvolver atividade empresarial relativa à inovação” (ART. 15

DA LEI Nº 10.793 de 02 de dezembro de 2004). Se o afastamento do docente ocorrer para outra Instituição Científica e Tecnológica – ICT, fica assegurado durante o seu afastamento, “o vencimento do cargo efetivo, da instituição de origem, (...) acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, bem como progressão funcional e os benefícios do plano de seguridade social ao qual estiver vinculado” (ART. 14 DA LEI Nº 10.793 de 02 de dezembro de 2004). Abrindo a possibilidade do fortalecimento dos denominados “centros de excelência”.

Além disto, a publicização dos resultados de pesquisa, “alma” da troca de informações entre universidades e pesquisadores, da comunicação das descobertas que muitas vezes servem de preliminares para outras descobertas nos diversos recantos do mundo, e que sempre fizeram parte do *ethos* acadêmico no âmbito da pesquisa são passíveis de restrições, inclusive a proibição total (inciso V, parágrafo único, Art. 16 da lei Nº 10.793 de 02 de dezembro de 2004). Em outras palavras, a lei não garante a publicidade das descobertas, o que fere inclusive aos princípios constitucionais da administração pública (ARTIGO 37, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL de 5 de outubro de 1988). As conseqüências deste dispositivo legal ferem, inclusive, questões relativas à ética, pois na eventualidade de impactos sociais, ecológicos, ambientais, culturais, entre outros, resultarem negativos não terão sua publicidade obrigatória.

A Lei de Inovação Tecnológica vem inserir-se num contexto em que as recomendações “sugeridas” – pré-requisito à liberação de financiamentos para os Estados-nação – pelo Banco mundial aos governos dos países periféricos, expressam e reforçam a ideologia de que o desenvolvimento de uma nação se dará na medida em que o ensino superior se abrir ao empreendedorismo, a produtividade, a eficiência e a excelência, quesitos que podem ser encontrados em instituições que desenvolvam inovações e tecnologias dinamizadas pelo imediatismo do mercado. Desta forma, o discurso hegemônico de uma educação de qualidade é aquela que melhor se adapta às demandas de conhecimento operacional e pragmático nos marcos do mercado. O conhecimento voltado para uma formação omnilateral do ser humano, uma formação total das possibilidades humanas, que irmane formação humanista com formação técnica, especialista (especialista + político), como nos dizia Gramsci (2004, p. 53) fica completamente preterido. Assim, “o metro para auferir a qualidade deixa de ser um determinado ‘ethos’ acadêmico, tomando emprestado outro sistema de medida: o mercado” (LEHER, 2004, p. 881).

CAPÍTULO III – CONCEPÇÃO, ATUAÇÃO POLÍTICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POLÍTICA

“Uma classe subalternizada na sociedade não pode lutar contra a supremacia da classe dominante se ela não conquistar o desenvolvimento independente de classe”.

Florestan Fernandes

3.1. O professor da universidade pública, condições de trabalho e os impactos das políticas para o ensino superior

Nos capítulos anteriores procuramos evidenciar, como a privatização da educação superior não se constitui em um fenômeno conjuntural isolado da sociedade brasileira. Ao contrário, buscamos compreendê-la a partir da totalidade do metabolismo social do capital. A privatização da educação superior está diretamente vinculada à crise estrutural do sistema do capital, que a partir da década de 70 tem evidenciado uma profunda crise de acumulação e de dominação político-social.

É justamente a crise de acumulação e civilizatória (crise estrutural) do sistema do capital, expressa na queda tendencial da taxa de lucro e nas condições desfavoráveis a uma maior exploração da classe trabalhadora, que vai provocar um processo de reconfiguração da sua base produtiva, para superar a sua queda de lucratividade, que se encontrava obstaculizada pelo esgotamento do padrão produtivo taylorista-fordista e pela intensificação das lutas e resistência da classe trabalhadora. É nesse contexto que se exaure o “*Estado de bem estar social*” explicitando que o “patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital incompatibiliza cada vez mais, o seu movimento com as instituições sócio-políticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-no aceitável para grandes contingentes humanos” (NETO, 2001, p.70).

É no bojo desta crise estrutural do capital que presenciamos uma sucessão de políticas visando ao Estado mínimo para a classe trabalhadora via ofensiva aos direitos sociais e trabalhistas e uma defesa do Estado máximo para o sistema do capital. Impõe-se um programa de ajuste econômico com o objetivo de reduzir o déficit público, naquilo que se vincula aos direitos sociais e trabalhistas; e garante-se o pagamento dos serviços da dívida com o capital, transferindo recursos públicos para o capital especulativo. Para isso, torna-se

fundamental a difusão de uma ideologia cujo postulado é a defesa de que *o bem estar social* pertence à esfera do privado e não à esfera do público, em que o mercado torna-se a única alternativa viável à humanidade.

Neste contexto, vem se processando a reforma da educação superior em que as instituições educativas constituem-se, na atualidade, em terreno fértil de exploração lucrativa para o capital e desenvolvem uma função fundamental na consolidação do capitalismo, fornecendo conhecimentos científicos para uma melhor exploração da força de trabalho e fazendo os “cidadãos” internalizar seus valores. Ambas as dimensões, econômicas e ideológicas, correspondem às necessidades de contenção da crise de acumulação e de justificativa social do sistema do capital.

As políticas que compõem a reforma da educação superior que atingem à sociedade em geral e os trabalhadores da universidade pública em particular, isto é, as IES, são levadas a se adaptarem às novas exigências econômicas e ideológicas. O cotidiano da universidade é transformado, as atividades docentes são atingidas e o trabalho docente é reconfigurado ao dinamizar-se pelas demandas do mercado/capital. O professor é “imerso numa nova organização do trabalho”, onde “sua eficiência e produtividade são objetivadas em índices” (MANCEBO, 2007, p.77).

Estas transformações provocam profundas conseqüências para os professores das IFES, de um processo de precarização do trabalho docente por meio da deficiência da infraestrutura, da intensificação do ritmo de trabalho, da flexibilização das tarefas e dos impactos das políticas de Estado-governo, como ilustram depoimentos dos professores entrevistados.

Na entrevista abaixo fica evidente como os elementos da reestruturação produtiva do capital se dissemina também no trabalho docente. Por exemplo, tal como o sistema de controle se flexibiliza nas indústrias colocando o trabalhador como responsável direto pela qualidade do produto, no espaço universitário, em determinados momentos, aquilo que era realizado através das estruturas departamentais, colegiados e chefias, atualmente é estruturado de forma homogeneizante e heterônoma pela administração central da universidade, na forma de vários formulários eletrônicos de avaliação de desempenho, inclusive com reflexos sobre os salários (produtividade) dos professores.

Eu trabalho com pesquisa, tenho oito alunos de pós-graduação sob minha responsabilidade; tenho três PIBIC, que é iniciação científica; até semana passada, quando eu fui embora eu era chefe [...]; coordenadora de estágio [...]; vice-coordenadora de pós-graduação [...]; e coordenadora do programa de Mestrado. E ainda sou

representante do PIBIC da UFG, se eu não desistir. Então eu falo: quando eu parei a semana passada, com trinta currículos pra pontuar, mais dezoito relatórios para ler e dar nota, mais os outros afazeres aqui e mais o meu curso de pós e o curso de graduação que dou. E dou dois cursos de extensão e faço extensão também; além desses cursos, atendo a comunidade, vou às escolas falar do meio ambiente. [...] No começo nós trabalhávamos do mesmo jeito, praticamente, mas sem pressão. Depois começou a ter que fazer RADOc. Então, além de fazer várias coisas tem-se que gastar um monte de tempo escrevendo; e escrevia tudo que estava fazendo, aí depois do RADOc veio o SICAD, depois veio a regra do número de horas, que se você não trabalhasse, não desse aulas em frente ao aluno tantas horas por semana, você não tinha direito a receber seu salário integral, então as coisas foram realmente mudando [...] você tem que passar o tempo todo relatando e escrevendo, você relata para o CNPQ para poder ter um currículo, você relata para a UFG para poder ter o relatório do final do ano, entendeu? Estas coisas mudaram, porque isto não tinha antes... (Entrevista 03 – 18/05/2007).

Os impactos da reestruturação produtiva sobre as IFES implicam naquilo que lhe é comum para o conjunto da classe trabalhadora: Intensificação do processo de trabalho, um trabalho cada vez mais fragmentado, individualizando, flexibilizando, limitando os espaços e momentos de interação na execução do trabalho. Neste sentido, os espaços de decisões coletivas (reuniões departamentais ou de centro) se transformam em ambientes desprovidos de sentido, indiferentes para o desenvolvimento das atividades docentes, restritos à mera apreciação de relatórios eletrônicos e processos administrativos.

Nós vivemos hoje uma vida bastante atarefada, o tempo é extremamente cronometrado, então você entrar em uma sala, perder duas horas de reunião sem objetivar a reunião é extremamente entediante. [...] Eu acho um absurdo, uma afronta à universidade estar pagando pelo meu tempo para preencher relatórios de notas, dando telefonemas, buscando retro-projetor, já que os funcionários não se dispõem a nada. Na minha unidade eu faço qualquer coisa para não ter o incomodo de ouvir dizerem assim: "não posso, agora eu estou saindo, não, eu não vou, eu vou pedir para fulano", e eu faço tudo. E aí eu acho que o professor tem cada vez mais uma carga de trabalho maior. Porque o relatório SICAD é o professor quem faz, a nota, não se pode mais nem passar e entregar; é você quem põe no computador, daqui a uns dias, quem fará a matrícula acho que seremos nós (Entrevista 06 – 28/09/2007).

Ainda sobre os impactos da reestruturação produtiva é perceptível como o trabalho docente tem-se caracterizado por um trabalho cada vez mais heterônomo, onde as possibilidades de intervenção do docente no processo de formação ficam subordinadas às perspectivas do mercado e da reprodução da ordem do sistema capital.

Eu estou aqui na capital faz treze anos, então o que eu estou vendo de mudança que afeta o meu trabalho são mudanças de ordem burocrática, que privilegiam aquilo que me refiro de burocrático cada dia que passa mais, as mudanças são nesta linha e são mudanças; portanto para pior porque estas mudanças acompanham a lógica do mercado. No nosso

curso na última reforma do curso, as disciplinas que eram teóricas tiveram um terço da sua carga horária reduzida em favor de disciplinas de ordem mais vinculadas àquilo que o mercado exige hoje [...], disciplinas mais práticas, de caráter organizacional, então o mercado coloca isto na ordem do dia e a faculdade faz o seu currículo para atender uma nova ordem que eu classifico como burocrática, como serviços, ou coisas que o mercado aponta como sendo enfoque fundamental, essencial, e estas disciplinas teóricas, são minimizadas, reduzidas (Entrevista 01 – 26/11/2006).

Dentro das políticas de reestruturação produtiva do sistema do capital, o livre incentivo à lógica mercantil e aos interesses privados das grandes corporações monopolistas é combinado com a redução dos direitos sociais. Nas IFES este impacto econômico negativo tem sido associado ao sucateamento das estruturas e das condições de trabalho. Nas entrevistas abaixo ficam explícitos os limites estruturais que a universidade vem enfrentando nos últimos anos.

Eu teria que dar aula prática toda semana e o que eu faço é dar aula uma semana sim, e a outra não, porque eu tenho só um laboratório, ao invés de ter dois laboratórios ao mesmo tempo, ao invés de eu ter mais um professor para me ajudar porque eu não posso ficar em dois laboratórios simultaneamente (Entrevista 04 – 22/05/2007).

Você recebe um salário que é pouco, mas é interessante, na média da população do país, até que é bom, mas você gasta tempo fazendo ofício, para ir trocar um telefone que não funciona, se eu quiser fazer uma ligação para outra cidade que é fora do estado eu tenho que ir à secretaria, e às vezes está fechada, só atende de manhã. Aqui, à tarde, eu não tenho telefone, então tenho que procurar um laboratório que tenha ou ir à secretaria geral do instituto. Às vezes eu vou dar aula e preciso de um retroprojetor, tenho que ir buscar a chave, às vezes ele não funciona, então é tudo mais complicado. [...] Corrigir prova, dar aulas, ir atrás de laboratório, atender aluno, isto não cansa, o que cansa mesmo são estas coisas que você percebe que é o mínimo a ser oferecido, por exemplo, a universidade dá isto: espaço físico, uma cadeira, uma mesa e energia elétrica. Você corre atrás de projeto, compra computador, reagente, componentes para laboratório, [...] este mínimo tem que ser um mínimo para pelo menos poder oferecer infra-estrutura básica para o professor pesquisador que vai atuar no ensino, pesquisa e extensão, e isto não ocorre (Entrevista 07 – 29/05/2007).

Outra característica dos impactos do processo de mercantilização/privatização do ensino superior é a demanda por constante qualificação dos trabalhadores docentes. Na entrevista abaixo esta qualificação é articulada a um processo de intensificação do trabalho, onde a consequência imediata é o aumento das funções docentes combinadas, contraditoriamente, com a redução numérica dos professores.

Por uma série de ações, vejo que hoje a UFG trabalha o dobro do que trabalhava há vinte anos. Eu fui aluno aqui da universidade, conheço a casa desde 1981, estou aqui há 26 anos. **[Mas esse trabalhar demais é uma demanda dessa realidade que mudou ou é**

uma sobrecarga de trabalho por falta de profissionais?] Eu acho que as duas coisas, as duas coisas juntas. Por exemplo, na década de oitenta, a escola de engenharia civil, só na parte civil – nós éramos juntos inclusive – mas só na parte civil tinha cinquenta e dois professores que mexiam somente com graduação. Hoje nós temos mais alunos da graduação, 20, 25 % a mais alunos na graduação; temos seis cursos de especialização regulares, temos três mestrados, nós temos certamente o dobro da clientela, e com trinta e sete professores. Diminuiu o número de professores e aumentou o número de atividades; aquele tripé da universidade, que na década de 60, 70 era bastante acanhado, era quase só graduação. Hoje nós vemos, por exemplo, pesquisa com o braço extremamente forte na escola; hoje quase todos os professores da engenharia civil são doutores, uma pequena quantidade de mestres, e os três últimos não mestres nem doutores desaparecem nos próximos quatro anos. Hoje, a pesquisa é uma realidade na engenharia, o que não era há vinte anos. Então acho que pelas duas coisas, pelo número reduzido de professores, nem o número anterior de aposentadoria foi repostos nos últimos quinze anos e o que fazer foi duplicado, que além de dar uma carga horária na graduação e pós, você tem carga horária grande (Entrevista 05 – 23/05/2007).

A redução do quadro docente realizado pelo contingenciamento dos recursos destinados às IFES (sucateamento) tem como consequência uma hierarquização do trabalho docente em pelo menos duas dimensões: De um lado a qualificação é elemento de diferenciação interna da categoria; de outro, o processo de terceirização através dos professores substitutos agrava esta diferenciação hierárquica do trabalho docente.

O processo de terceirização – que significou para o sistema do capital redução de encargos sociais e dos custos fixos em parcelas importantes do processo produtivo – é adotado nas instituições públicas em geral de tal maneira que, hoje, parte substantiva da infraestrutura destas instituições está terceirizada. No caso das IFES, desde serviços de limpeza, segurança até mesmo a contratação de professores tem sido terceirizados. A contratação de professores substitutos, sem vínculo estável com a instituição com direitos limitados, chegou a alcançar em 2005, cerca de nove mil professores (LEHER e LOPES, 2008, p. 88) caracterizando um processo de terceirização do ensino, uma das partes fundamentais no papel social da universidade. A “terceirização” destes professores substitutos aprofunda a precarização do trabalho docente nas IFES, por um lado, porque são pessimamente remunerados, ficam limitados ao papel do ensino dissociado da pesquisa e da extensão, têm intensas e longas jornadas de trabalho, são desprovidos de direitos trabalhistas e do processo de decisões da instituição. Por outro, este processo de “terceirização de professores” reflete-se também nas condições de trabalho dos professores efetivos com dedicação exclusiva, sobrecarregando-os com as “múltiplas” comissões, reuniões, orientações de monografias, trabalho na pós-graduação, orientação de bolsas PIBIC, cargos administrativos, bancas, etc.. (LEHER e LOPES, 2008, p. 88). Segundo Leher e Lopes (2008) esta situação fica mais

evidente quando observamos a evolução das matrículas nas federais. De acordo com os autores, de 1996 a 2006, o número de matrículas na graduação cresceu 52% e na pós-graduação, apresentou crescimento de 71% para o mestrado e 179% para o doutorado. Já nas estatísticas em relação às funções docentes, o crescimento foi mais modesto para o mesmo período: “23% para a graduação e 68% para a pós-graduação, o que significa que os docentes credenciados na pós tiveram uma intensificação extraordinária da sua jornada de trabalho, visto que não há contrato para docentes da pós-graduação. O indicador de crescimento real é o dos novos professores para a graduação, pouco superior a 20% na última década (LEHER e LOPES, 2008, p. 89). Portanto, os relatos dos professores sobre o aumento de sua carga de trabalho, e como isto vem afetando sua saúde e subjetividade, “[...] *eu faço mil coisas ao mesmo tempo inclusive eu estava de licença médica, sabe por quê? “Por stress, excesso de trabalho”* (Entrevista 03 –18/05/2007), são conseqüências das inúmeras políticas de Estado-governo de privatização do público, via contingenciamento do financiamento com conseqüente precarização das condições de trabalho e queda na qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, como vimos no capítulo anterior, de um lado, às políticas para o ensino superior privatizam internamente as universidades federais, na medida em que se constrói no seu interior uma concepção pragmática de conhecimento adequada às demandas de “competências e habilidades” para o mercado/capital. E de outro, no processo de precarização, intensificação e aviltamento das condições em que se dá o trabalho de ensino, pesquisa e extensão, das IFES “esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para a produção de conhecimento engajado na solução de problemas nacionais” (LEHER e LOPES, 2008, p. 91) reconfigurando outro papel social para as IFES.

Exemplo marcante que aponta para intensa reconfiguração do papel social das IFES é o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, (REUNI, Dec. nº 6.096, 24/4/07), ainda em curso. Decretado pelo governo Lula, que chegou ao planalto brasileiro se dizendo porta-voz das “classes menos favorecidas”, este programa indica profundas alterações da atual estrutura das IFES.

Num primeiro olhar o objetivo do REUNI, de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (REUNI, Dec. nº 6.096, 2007), pode parecer avançado. Entretanto, ao relacionar as várias políticas para o Ensino Superior nos últimos anos é possível dizer que o que está em

questão é um grande “mercado educacional”; e o aprofundamento da precarização das condições de trabalho dos trabalhadores da educação superior e a eliminação das potencialidades de desenvolvimento científico tecnológico, cultural e social, independentes e autônomos da nação brasileira.

O REUNI apresenta como metas globais uma duplicação do número de vagas nas universidades públicas, com a elevação da taxa média de conclusão dos cursos de graduação presenciais para 90%, com um aumento da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18/1 (estudantes/professor). Ao mesmo tempo, o REUNI é a implementação por parte do Governo da proposta de “Universidade Nova”, divulgada pelo reitor da Universidade Federal da Bahia em 2006, buscando sugerir que o REUNI nasce como iniciativa das próprias Universidades Federais. A proposta de “Universidade Nova” utiliza-se de argumentos de caráter sociológico aparentemente em voga e bem aceitos na contemporaneidade: a defesa de um bacharelado interdisciplinar (BI). Segundo os divulgadores da proposta da “Universidade Nova”, este Bacharelado Interdisciplinar, ao apresentar uma formação geral, ajudaria no processo de amadurecimento dos nossos jovens na escolha profissional, impedindo uma profissionalização precoce e fechada, pois a “força das demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade...” (UFBA, s/d) torna urgente uma adequação das IFES brasileiras a esta “nova realidade” (leia-se mercado) – a exemplo do Modelo Unificado Europeu (processo de Bolonha) e o Modelo Norte Americano. Portanto, objetivo do REUNI e do projeto da “Universidade Nova”, é a implementação de graduações aligeiradas e genéricas, cujo objetivo é formar jovens trabalhadores para um mercado de trabalho precarizado e sem direitos. Ou, conforme Gomes (2008), o que fica evidente no REUNI “é a ‘sugestão’ de que as universidades poderão produzir a ruptura – desejável – com a estrutura curricular tradicional mediante a instituição da formação inicial de curta duração e diplomas intermediários como parte do caminho para a profissionalização ou formação específica” (2008, p. 39).

O que está subjacente à proposta do REUNI e que faz parte do projeto de Lei nº 7.200/2006, que trata da Reforma da Educação superior atualmente em tramitação na Câmara dos Deputados, é a possibilidade de realização da reforma do ensino superior no âmbito

acadêmico e curricular com a intenção do governo Lula⁴⁹ em atingir a meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), de ter 30% da população de 18 a 24 anos na educação superior. Com o Reuni será possível “certificar” ou “atestar” com uma “formação generalista” em cursos de graduação de dois a três anos de duração, uma “massa” de graduados no ensino superior (GOMES, 2008).

Outra questão inquietante do REUNI, é que mesmo ele sendo de caráter compulsório, expresso claramente no Decreto 6.096/2007, tem sido divulgado que a adesão ao mesmo é voluntária; bastando passar pelo Conselho Superior das IFES, o que encobre o seu caráter autocrático e o seu significado na continuidade da dependência do Brasil, como país periférico na produção de conhecimento e na democratização da educação e da cultura. O caráter compulsório do REUNI está associado ao contingenciamento histórico do orçamento das IFES, sendo que nenhuma administração universitária optará por não receber mais recursos diante das atuais dificuldades financeiras enfrentadas. Porém, as implicações de uma corrida a esta fonte de financiamento é a decomposição integral da autonomia universitária e a descaracterização das IFES, como instituições-chaves para o desenvolvimento científico e tecnológico, cultural e social da sociedade brasileira.

Ao invés da democratização da educação e da cultura, o que se tem com o REUNI é um rebaixamento da qualidade de ensino que, contrariamente aos interesses dos grupos educacionais privados, ainda impera nas IFES, justamente porque elas ainda – apesar do ininterrupto desmonte do público no Brasil – defendem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como é de conhecimento de muitos, mesmo diante do baixo financiamento por parte da União, as Universidades Federais ainda são responsáveis por mais de 90% da pesquisa desenvolvida no Brasil. Àqueles que conhecem as condições precárias de funcionamentos da IFES na atualidade sabem que um “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (REUNI, Dec. nº 6.096, 2007) expressos no REUNI significa a quebra de direitos dos trabalhadores das IFES, como a efetivação dos professores substitutos com carga horária de 20 horas, dissociando ensino, pesquisa e extensão. É o caso de outra política associada ao Reuni que institui modalidades de

⁴⁹ Segundo Gomes o governo Lula procura se diferenciar do governo FHC ao “*produzir uma nova matriz discursiva para re-significar a ampliação do acesso e a expansão da educação superior mediante a tematização da democratização do acesso e da justiça social*” (2008, p. 30), temática já inclusa no PROUNI que tem forte apelo social e agora também no REUNI.

trabalho precário e temporário através do “Professor equivalente”⁵⁰ que ampliam os obstáculos ao desenvolvimento da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e a extensão, aprofundando a precarização das condições de trabalho e de ensino nas IFES. Com inúmeras turmas de aula, com número excessivo de estudantes (salas com 150 alunos, por exemplo), o ensino será prioritário em relação à pesquisa e extensão, portanto o professor com Dedicção Exclusiva (DE), cuja profissão docente é dedicar-se integralmente às atividades indissociáveis entre ensino-pesquisa e extensão, será preterido em nome da massificação do ensino, ou seja, mais professores similares aos docentes das instituições privadas, cuja profissão em geral é um atividade acessória, pois são contratados por hora-aula.

O professor equivalente, mesmo que queira, não terá as condições concretas necessárias para desenvolver qualquer tipo de pesquisa, ou projeto de expansão ligada a sua área de formação. Seu papel se restringirá fundamentalmente à área de ensino nos ciclos básicos ou Bacharelados Interdisciplinares (BI), em razão das muitas turmas e dos números de estudantes que assumirá. Este quadro já acontece nas IES privadas, onde um só professor ministra a mesma disciplina em 10 turmas, por exemplo, normalmente cheias, cujo tempo é basicamente tomado pela preparação e apresentação de aulas, avaliação e em função de notas. Tornando-se um trabalho repetitivo, em que recebe apenas pelas horas de ensino, impossibilitado de pesquisar, estudar e atualizar-se sobre a temática que ensina, tanto pela falta de tempo, quanto pela não remuneração e condições infra-estruturais para desenvolver pesquisa.

O professor equivalente, também cria uma *hierarquização social* interna às IFES refletida na atividade docente entre àqueles que se dedicam aos ciclos básicos mais ao ensino e àqueles que fazem pesquisa e ampliará a distância entre os centros universitários "de excelência" que poderão manter o seu quadro de professores DE, e os centros de "segunda linha", aqueles reduzidos ao ensino. A consequência será fragmentação ainda maior do corpo

⁵⁰ *Professor-equivalente* é uma unidade de medida estabelecida nos termos da Portaria Normativa Interministerial Nº 22, de 30 de Abril de 2007. Para constituir um Banco de Professores-equivalente. O banco de professores-equivalente corresponderá à soma dos Professores de Ensino Superior efetivo ou substituto em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente. A referência de conversão é dada da seguinte maneira: a) 1 professor-equivalente = 1 Professor Adjunto, nível I, no regime de trabalho de quarenta horas semanais; b) 1 docente efetivo 40H DE = 1,55 professor-equivalente; c) 1 docente efetivo 20H = 0,5 professor-equivalente; d) 1 docente substituto 20H = 0,4 professor-equivalente; e) 1 docente substituto 40H = 0,8 professor-equivalente

docente instituindo os “verdadeiros” doutores, que produzem ensino, pesquisa e extensão em detrimento dos doutores horistas. Do ponto de vista da dimensão política, possivelmente haverá maiores dificuldades na atuação e participação política no que concerne à defesa de direitos e de uma universidade pública de qualidade, cujo obstáculo será objetivo: a subsistência material e diária da vida, pois os professores de 20 horas, ao receberem salários mais baixos terão provavelmente que manter empregos em outras instituições, o que dificultará ainda mais a participação na vida política universitária.

Outra questão do REUNI, e que está diretamente vinculada à ideologia do sistema do capital é o estímulo à competitividade entre os jovens. O complexo sistema educacional é também responsável pela interiorização dos valores sociais necessários em mover a “roda da história” do sistema do capital para frente. E nesse sentido, no ciclo básico, a competição será acirrada, pois será utilizado como *ranking* para a escolha da profissão, e o jovem estudante pressionado pelas notas vai buscar se sair bem usando todos os métodos que encontrar. Em suma, como sintetiza muito bem Lima (2008, p.68)

A análise do REUNI evidencia de que forma e com que conteúdo ocorrerá a expansão do acesso à educação superior. Trata-se do tripé: Aligeiramento da formação profissional (bacharelado interdisciplinar, cursos de curta duração, ciclos, exame de proficiência, cursos à distância; aprofundamento da precarização do trabalho docente (relação professor-aluno, ênfase das atividades acadêmicas no ensino de graduação) e pavimentação do caminho para transformação das universidades federais em “escolões de terceiro grau”, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária, na medida em que a alocação de verbas públicas está condicionada à adesão ao REUNI.

Portanto, tudo indica que o REUNI se constitui num “duro golpe” às IFES. Não usaremos o termo “golpe final”, porque as coisas podem piorar (e tendem a piorar caso não haja reação por parte da sociedade e comunidade universitárias).

Ilustrativo deste “pode piorar” é a grave e perversa situação em que se encontra o Ensino Superior Público da Argentina. Na Universidade de Buenos Aires, principal instituição de nível superior do país e onde se desenvolve boa parte da sua produção científica,

Dos 24.508 docentes que atuam na Universidade de Buenos Aires, somente 73% (17.903) recebem algum tipo de remuneração pelo seu trabalho acadêmico. [...]. No país 24 mil docentes universitários trabalham gratuitamente (27% do total em exercício na Universidade de Buenos Aires, 32% do quadro docente na Universidade de Córdoba; 25% na Universidade de Rosário e 22% na Universidade de Mar Del Plata, algumas das mais importantes do país) (GENTILLI, 2001, p.102).

Dos 17.903 professores remunerados da Universidade de Buenos Aires, apenas 6.299 são professores (titulares, associados ou adjuntos), enquanto que 10.630 são auxiliares (a categoria de auxiliares são chefes de trabalhos práticos e assistentes de cátedra, que corresponde ao cargo de assistente no Brasil). Os professores com regime de Dedicção Exclusiva à docência é limitada nesta universidade, corresponde a 18,9% dos professores (1.190) e 11,1% (1.175) dos auxiliares. Os professores com dedicação parcial, com carga horária de 10 horas semanais, correspondem a 57,9% dos professores e 72,9% dos auxiliares (GENTILLI, 2001, p.103).

CATEGORIAS DE DOCENTES NA ARGENTINA	Regime de trabalho Dedicção Exclusiva: 40 horas semanais	Regime de trabalho parcial: 10 horas semanais
Professores (titulares de cátedra, associados e adjuntos)	18,9% (1.190)	57,9%
Auxiliares (chefes de trabalhos práticos e assistentes de cátedra)	11,1% (1.175)	72,9%

Fonte: Tabela elaborada com base nos dados de GENTILLI, 2001 p.103.

Diante do exposto, não se questiona a necessária expansão das vagas nas universidades públicas, justificativa retórica do REUNI. Esta é uma questão que encontra eco em uma sociedade em que pouco mais de 12% da juventude de 18 a 24 anos tem acesso ao ensino superior. O busílis da questão é em detrimento de que esta expansão ocorrerá. Em detrimento da qualidade do ensino? Das condições de trabalho de professores e técnicos administrativos? Oferecendo cursos superiores “genéricos” e de curta duração para jovens carentes?

A implantação do REUNI a partir de 2007 foi caracterizada pelo fortalecimento das estruturas antidemocráticas de decisão nas Universidades Federais. O papel das administrações universitárias, com raras e dignas exceções, foi de aderir ao REUNI, independente das contradições e divergências internas. Em vários casos, ocorreu uma reciclagem de instrumentos autoritários, em que a opressão dos críticos ao REUNI foi marcada pela violência e ruptura de posturas acadêmicas minimamente democráticas. A

contradição decorrente do processo de implantação do REUNI está na ascensão do protesto da comunidade, em especial do movimento estudantil, que realizou vários atos de protesto em quase todas as instituições.

A adesão ao REUNI ocorre na ampla maioria das IFES, e apresenta desafios a continuidade da mobilização contra as políticas de desestruturação das Universidades. Em 2008, na Universidade de Brasília, diante das denúncias de uso indevido de verbas das Fundações Universitárias, a comunidade universitária organizada ocupou a Reitoria da UNB por mais de 15 dias, e conquistou a renúncia do Reitor e abertura de canais de diálogo sobre a implantação das políticas orientadas pelo MEC.

Trata-se de um momento novo no embate das Universidades Federais e o Governo em que todas as alternativas de manifestação da comunidade devem ser refletidas e articuladas para que a mobilização reaqueça o enfrentamento entre um projeto de universidade crítica, criadora e popular contra o processo avançado de mercantilização combinada a uma reciclagem autoritária nas IFES.

3.2. Concepção político-sindical do professor da UFG: sua relação com o ANDES-SN

Têm sido comuns análises que apontam que a organização política da classe trabalhadora, em especial o sindicalismo, nas últimas décadas vem atravessando uma profunda crise organizativa e programática. Essa crise, no nosso entendimento, não pode ser dissociada da crise estrutural do sistema do capital que em busca de uma alternativa a sua própria crise impôs nas últimas décadas uma reorganização do capital e do seu sistema ideológico e político de dominação (ANTUNES, 1999).

Diante da histórica queda tendencial da taxa de lucro e das condições desfavoráveis a uma maior intensificação da exploração da força de trabalho, decorrentes do arranjo sócio-político possível no âmbito da ordem do capital, objetivado no “Estado de bem-estar-social”; e da intensificação da resistência e organização da classe trabalhadora, tornou-se necessário uma reorganização do capital, com o objetivo de retomar o seu patamar de acumulação e o seu projeto global de dominação. Para isso foram sendo reorganizadas de um lado, mudanças na esfera produtiva do capital que configuraram um novo padrão de acumulação, denominado por muitos como “toyotismo” ou “lean production” (produção

enxuta), cujas conseqüências foram inúmeras transformações no mundo do trabalho. A consolidação desse novo padrão de acumulação capitalista resultou para o mundo do trabalho num “processo de maior heterogeneização, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora” (ANTUNES, 1995, p.42) manifesto, por exemplo, na terceirização da força de trabalho, no trabalho informal, parcial e precarizado, no aumento do trabalho no setor de serviços e na crescente feminização do mercado de trabalho, no trabalho imigrante, no desemprego estrutural, entre outras questões. De outro lado, o sistema capitalista foi engendrando uma nova sociabilidade que consolidou no plano ideológico e político, o culto ao subjetivismo e a um ideário fragmentador, exacerbando o individualismo e “negando as formas de solidariedade e de atuação coletiva e social” (ANTUNES, 1999). Exemplo ilustrativo desta “nova sociabilidade” têm sido a disseminação de teorias “pós-modernas” nas universidades ou como orientação de movimentos sociais, priorizando o protagonismo do indivíduo ou de “determinados grupos” em detrimento do protagonismo do coletivo ou da classe.

Segundo análise crítica de Duarte (2003, p.14), em substituição à formas de atuação coletiva e de classe que tenham no horizonte político a luta pela superação radical do capitalismo foi se consolidando a “crença de que esta luta está superada pela preocupação com questões mais atuais, como a ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pela respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza”, fortalecendo assim um ideário fragmentado e subjetivista da atuação coletiva e social.

Nesse cenário, tanto as alterações ocorridas nas relações econômicas, de produção⁵¹, quanto no âmbito da sociabilidade, da ideologia e da política repercutiram na organização coletiva dos trabalhadores. No movimento sindical em geral, a conseqüência desta heterogeneização, complexificação e fragmentação da classe trabalhadora e que desencadeou sua crise, não se limitou apenas a uma crise de dimensão sócio-institucional, via

⁵¹ É interessante uma análise realizada por Teixeira sobre as conseqüências para o sindicalismo das novas formas de produção de mais-valia não redemoinho da reestruturação produtiva do capital: *“Hoje o capital revolucionou sua estrutura produtiva ao ponto de tornar o trabalho vivo evanescente dentro da estrutura produtiva da empresa. Por conta disso, o trabalho direto, imediato, não é mais a unidade dominante dentro das grandes unidades de capital. E não é mais porque essas unidades retêm as tecnologias mais sofisticadas e avançadas, a alma do segredo da produção, e repassam para trabalhadores, tornados ‘independentes e autônomos’, a tarefa de produzir o grosso do produto. Com isso, abre-se espaço para novas relações de compra e venda de trabalho, onde os sindicatos, se não estão ausentes, tornam-se, pelo menos, supérfluos, num mundo de produtores independentes de mercadorias, dominados pelo sentimento de liberdade, independência e autocontrole de si mesmos”* (TEIXEIRA, 1998, p.73-74).

a diminuição das taxas de sindicalização e de redução das greves e número de grevistas⁵². Mas resultou também em uma crise de dimensão político-ideológica caracterizada pela integração plena do sindicato à lógica mercantil, cuja prática tem-se limitado à esfera economicista, objetivando garantir tão somente o melhor preço da mercadoria força de trabalho (ALVES, 2000). A característica fundamental desta crise político-ideológica do sindicalismo brasileiro é a perda do seu vínculo com o horizonte de classe e a crescente fragmentação da classe, onde as lutas sindicais de caráter geral dão lugar às negociações por empresa ou categoria (ALVES, 2006). Ou, se circunscrevem àquilo que Boito (1999) chamou de “sindicalismo propositivo e de participação”, em que o interesse e a luta política dos trabalhadores ficam restritos ao setor da economia na qual estão inseridos e o sujeito político não é mais a classe operária, nem tão pouco a classe trabalhadora, mas este ou aquele segmento de trabalhadores de determinada categoria. O autor realiza um estudo mais específico do sindicalismo no setor produtivo e analisa as implicações políticas das ações e proposições deste sindicalismo na década de 90, que se converte de um sindicalismo de oposição num sindicalismo de participação, propositivo. O método de ação sindical deste sindicalismo propositivo e participativo é a elaboração de propostas próprias para negociar com os empresários e os governos (como por exemplo, o contrato coletivo de trabalho, câmaras setoriais, banco de horas e participação nos lucros, estas são as propostas e as ações sindicais analisadas pelo autor). Para Boito, este sindicalismo da década de 90 se constitui num novo tipo de corporativismo (neocorporativismo), que se constitui em uma estrutura de dominação e não de representação de interesses em que “envolve, divide e despolitiza o movimento sindical”, ao mesmo tempo em que legitima a inexorabilidade das políticas neoliberais (portanto, de eternidade e naturalização do sistema do capital) e desvia o movimento sindical da luta por direitos sociais. Em suma, “Esse novo corporativismo está vinculado à desvalorização da mobilização e da luta” (BOITO, 1999, pgs. 168, 170). Ao mesmo tempo, Alves (2006, p. 463) chama atenção para o fato de que características tais como a burocratização e adoção de políticas sindicais concertantes, que tenderam a “esvaziar o horizonte da luta de classes e da contestação anticapitalista” tiveram como causas também as tendências políticas globais, tais como a crise da social democracia europeia e do chamado “socialismo real”, acenando para um processo mais complexo e totalizante da constituição de um movimento sindical de cariz neocorporativista.

⁵² Sobre esta questão ver MASCARENHAS, 2002; ALVES, 1999 e 2000.

Mesmo que os estudos acima citados não tratem especificamente das questões referentes à atuação do sindicalismo do setor público⁵³ ele subsidia a análise da concepção e da atuação sindical dos docentes das IFES ao elucidar as conseqüências das políticas da década de 90 à luta sindical no Brasil. É ilustrativo desta análise realizada por Boito algumas falas dos docentes que entrevistamos. Há uma defesa de que atuação dos sindicatos, local e nacional, tenham um caráter mais propositivo, e que estejam mais predispostos a negociar com o governo e assim ter, portanto, um caráter menos grevista.

Eu acho importante [a mobilização e a greve] desde que os objetivos ou os meios sejam importantes. Por exemplo, eu já fui às reuniões, cuja principal função da greve era “Ah, tem que fazer a greve por melhores condições de salário, por melhores condições de trabalho”! Então eu parava no meio da reunião e falava assim: mas então quais **são as propostas? Qual é a sua proposta?** Como você enxerga...? Porque não adianta você só falar que vai parar e exigir isto e aquilo, você tem que vir já pensando: “olha, dentro do governo têm tantos por cento para isto, tantos por cento para a educação; então **nós propomos** que seja um aumento de dez por cento, porque senão não altera isto ou não altera aquilo” Então qual é a melhor política para os professores, para o seu trabalho? O que isso significa? Então você já traduz em algumas funções, e que se faça primeiro uma reunião, primeiro converse com as pessoas responsáveis e, depois, caso não funcione a conversa, caso não tenha conversa de jeito nenhum, que não se respeite os professores – que isso nunca aconteceu –; aí sim, é legítima a greve.

[...] E, normalmente, as contrapropostas, podem ser conseguidas com um diálogo. A **negociação** acaba sendo mais eficaz, porque você vai conseguir do mesmo jeito... (Entrevista 03 – 18/05/2007)

[...] eu acho que o PROIFES hoje mereceria crédito, particularmente acho que **a discussão mais centrada na carreira docente seria mais efetiva**, seria um diálogo mais produtivo, de você ter chance de **discutir particularidades**, é a mesma coisa você querer resolver um problema com o seu vizinho ali do seu andar ou tentar resolver isto em uma reunião de condomínio, e aí em uma reunião de condomínio não é tão produtiva assim. Tem uma série de **particularidades** que eu acho que em uma conversa em separado, **solicitações em separado seriam mais eficazes**. Estava dando exemplo de infraestrutura: para os professores isto é muito claro, eu quero trabalhar mais se eu quero ter uma pesquisa de maior qualidade, ou eu invisto em infra-estrutura ou isso não vem. Para um funcionário isso não é claro, que ele precisa retirar o dinheiro do bolso dele para me ajudar a construir um prédio. Não é o objetivo dele, ele não vai entender porque eu estou fazendo isso, porque eu quero investir em infra-estrutura e o que isso vai me dar de

⁵³ Boito faz o seguinte alerta “*Aposto desde já, duas limitações deste estudo. A atuação do sindicalismo do setor público mereceria uma análise à parte num trabalho sobre as relações do movimento sindical com o neoliberalismo. O funcionalismo é um alvo privilegiado da política neoliberal, seu movimento sindical tem crescido muito e ele tem desencadeado algumas ações importantes contra as reformas neoliberais da constituição, as privatizações e o arrocho salarial* (1999, p.126)”. É importante esclarecermos que nosso trabalho não se propõe pesquisar a atuação sindical do funcionalismo público em geral, mas pretende apenas oferecer uma contribuição, ainda que modesta, da concepção e da atuação sindical dos professores da IFES/UFG, somando para aqueles que se interessem pelo assunto e que, por ventura, queiram realizar estudos das perspectivas organizativas da categoria dos funcionários públicos na atualidade, empreitada proposta por Boito e ressaltando a necessidade de que mais pesquisas se somem a nossa modesta contribuição para um estudo mais completo e aprofundado da dinâmica da organização, atuação e concepção político-sindical dos docentes universitários no bojo das políticas conservadoras do capital nesse limiar de século XXI.

retorno. Gastando dinheiro em uma coisa pública que não é minha, em um patrimônio que não será meu. Então, várias particularidades da carreira, esta discussão em separado, seria mais produtiva⁵⁴. Por outro lado, não se pode perder o foco do todo, da sociedade, do que está por trás de cada plano, de cada projeto, dos “PROUNI’s da vida”, e assim por diante, destas reformulações da universidade. Isto tinha que ser discutido, a questão é saber dosar. Eu acho que o PROIFES hora é muito pragmático, só para este lado; e a Andes, por exemplo, nas duas últimas greves ela perdeu a chance de negociar uma volta quando bateu o pé de que ou era tudo aquilo ou nada, porque só atender algumas particularidades da carreira docente não serviria. Principalmente na última greve, em alguns instantes pareceu que a Andes não queria que a greve acabasse, porque ela sairia derrotada independente do que os professores estariam ganhando ou não. Este aspecto mais político do que qualquer coisa, do que de categoria, do que de sindicato, aí é complicado. Embora eu ache que o grupo que a Andes participa tem uma visão mais clara de Brasil, sou mais simpático a esse posicionamento político. Mas eu acho que tem que separar as duas coisas: o que é um posicionamento político, e neste instante, enquanto sindicato, o que a gente quer e qual o instrumento que nós vamos usar. A universidade jamais vai ter um sindicato forte a ponto de influenciar... A educação não terá, e muito menos a ANDES vai ter condições de parar o Brasil. Fazer uma greve nacional, isto jamais vai vir por uma motivação da educação. **Neste sentido, usar a ANDES para grandes conquistas nacionais é o que eu acho complicado, muito custo para pouco benefício.** Nós gastamos muito tempo em greve, querendo brigar por projetos maiores e raramente consegue, é muito fácil para o governo falar não para os professores, porque [a greve] afeta pouco a sociedade num prazo curto, nós não somos os petroleiros, nem pilotos de avião (Entrevista 05 – 23/05/2007).

É possível perceber nos depoimentos destes docentes dois aspectos importantes. De um lado, indícios de um “pragmatismo sindical de cariz neocorporativo”, (ALVES, 2006; BOITO, 1999), cujo risco é a possibilidade de desviar o movimento das lutas por direitos sociais, pois ao assumir estratégias propositivas os docentes universitários podem estar transitando “de um ‘corporativismo societal’ para um ‘corporativismo setorial’ (ALVES, 2006). Percebemos que é justamente o caráter mais abrangente e amplo das lutas por conquistas sociais empreendida pelo ANDES-SN, que é questionada por aqueles que estão mais informados sobre o movimento sindical docente: “[...] eu acho a ANDES com esta política de querer sempre brigar para que se tenha determinado tipo de conquista para tudo e para todos, isto democraticamente é muito bonito, mas parece que não está funcionando...” (Entrevista 09 – 29/05/2007).

Ainda na entrevista 05 (23/05/2007) evidencia-se uma contradição latente, porque embora fique expressa a afinidade com a proposta política de Brasil da Andes-SN – aí englobando uma defesa de melhores condições de trabalho, de salários condizentes com a importância social da profissão docente, e, fundamentalmente, de uma universidade voltada

⁵⁴ O professor entrevistado está se referindo a trabalhar mais nos cursos de especialização para com as verbas arrecadadas poder investir na infra-estrutura da universidade, segundo ele “esse é um dos gargalos complicados para o desenvolvimento do trabalho docente nas IFES” na atualidade.

para “o bem comum da sociedade” – há uma negação das lutas do sindicato nacional por “grandes conquistas nacionais”. A contradição se manifesta na dicotomia da concepção da política por um lado, e de outro, a prática da política. Neste sentido, a defesa de “grandes conquistas nacionais” para todos os trabalhadores deve ser deixada de lado para que o sindicato priorize as demandas particulares da categoria. Desta forma, qual o caráter de um sindicato que atua politicamente deixando de lado um projeto de defesa da generalidade da classe trabalhadora sob o argumento de que está priorizando a luta pelas especificidades da particularidade da categoria docente?

A atuação sindical, segundo parte dos professores entrevistados, deve priorizar os interesses mais específicos da categoria, o que expressa uma concepção da prática política e cultura sindical de negociação corporativa em detrimento das lutas pelos interesses do conjunto da sociedade

Eu acho que no governo passado quando terminou o governo militar, acho que isso trouxe benefícios para a categoria [participação/atuação das greves/mobilizações com a classe trabalhadora em geral]. Naquele instante tinham uma série de coisas, a universidade era só ensino e se queria implantar outras ações, a questão da política na universidade, a questão da pesquisa..., aí neste instante eu acho que a universidade se beneficiou de ir com o conjunto [da classe trabalhadora]. Mas hoje tenho algumas dúvidas, hoje eu acho que nós temos questões bem particulares para serem resolvidas, que em uma greve desgastante, longa, para que todos sejam atendidos acho que em geral sairíamos mais perdendo, que ganhando. Particularmente, acho que hoje o caminho mais interessante seria em uma mesa de **negociação própria**. Como fazer, via sindicato, ou não, é uma discussão que ainda está sendo travada, principalmente na UFG. Hoje não vejo tanto resultado fazer uma solicitação de grande grupo.
[...] Então neste sentido eu acho complicado nós entrarmos num grupo grande, numa greve coletiva e longa (Entrevista 05 – 23/05/2007).

Já outra professora se dá conta da pouca mobilização da categoria por questões mais sociais: *“Sim, acho que [as mobilizações e greves] são importantes, mas a gente mobiliza pouco por questões mais sociais, mas pelo menos a gente tem que saber o que está acontecendo o porquê de entrar, se não vai entrar, tem que tomar uma posição”* (Entrevista 10 – 31/05/2007).

De acordo com Alves, o pragmatismo sindical de cariz neocorporativo é o perfil político-ideológico que caracteriza o sindicalismo brasileiro, que se ampliou na década de 90 e avança com vigor na década de 2000. Ele faz uma discussão interessante ao ressaltar que a práxis sindical neocorporativa, que adentra os anos 2000 não somente expressa uma crise do sindicalismo, que está diretamente vinculada à natureza do novo padrão de acumulação do

capital, mas também “explicita o surgimento de um sindicalismo da crise, uma forma de prática política e cultura sindical incapaz de ir além da lógica do capital” (2006, p.465).

Assim, em grande medida as entrevistas acima indicam uma concepção de política sindical que resulta num tipo de sindicalismo da crise, que busca por um lado evitar a greve a todo custo e priorizar a negociação. O surgimento deste “*sindicalismo da crise*”, incapaz de ir além da lógica do capital, está vinculado ao processo de precarização do mundo do trabalho, ao produtivismo acadêmico (exigido pelo mercado e induzido pelo Ministério de Ciência e Tecnologia, Ministério da Educação, fundamentalmente pelas agências de financiamento e avaliação na figura da CAPES e CNPq), que empurra o movimento dos trabalhadores para um tipo de sindicalismo propositivo e neocorporativo, mas, principalmente, está associado à perda de uma estratégia de ir além do capital, da incapacidade de envolver lideranças de base, de desenvolver uma consciência de classe, e limitado pela estrutura e história do próprio movimento sindical brasileiro de Estado.

Outro aspecto a ser considerado é a questão do “corporativismo”, o sentido aqui empregado é o utilizado por Ridenti que “implica a sobreposição dos interesses de um sindicato ou de um setor profissional (corporação) aos interesses do conjunto da sociedade. Sinteticamente, ‘corporativismo’ seria a predominância dos interesses particulares da corporação sobre os interesses públicos” (1995, p.07). Este “corporativismo” latente dos docentes universitários assinalado por alguns entrevistados indica uma ausência de consciência de classe, esta uma questão bastante presente quando se pergunta aos professores se participariam de uma greve com a classe trabalhadora em geral. Ao mesmo tempo, contrasta com a história política do ANDES-SN que, de acordo com Ridenti, apresenta uma atuação política “[...] significativa não só nas lutas de reivindicação profissional dos docentes [...], mas também em todos os momentos da vida social e política nacional” (1995, p. 60).

Na mesma linha de reflexão, porém num contexto mais amplo, da América Latina, e da categoria (que inclui setor público, mas também o privado) é também possível perceber uma tendência do movimento sindical docente na restrição das lutas do movimento, de caráter parcial e imediatista. Esta tendência é demonstrada num estudo acerca das lutas docentes na América Latina nos últimos anos. De acordo com os autores Gentili & Suárez

Durante os últimos vinte anos, os países da América Latina têm presenciado a ampliação, diversificação e intensificação dos conflitos sociais e políticos. Em meio ao surgimento de novos sujeitos em confronto e à multiplicação dos cenários de conflito, o setor assalariado sindicalizado (setor público e privado) foi protagonista da maior parte dos

movimentos de resistência às políticas neoliberais, destacando-se, nele, as lutas promovidas pelo setor docente (2004, p. 22).

Não obstante, os autores observam que as lutas dos docentes no contexto da América Latina estão relacionadas, quase que exclusivamente às condições salariais e de trabalho, a falta de verbas para o setor, convênios coletivos de trabalho e capacitação e aperfeiçoamento profissional. Segundo eles é possível perceber uma perigosa redução da problemática docente, onde se reconhece que são questões importantes, porém “parciais, desarticuladas entre si e com efeitos em curto prazo” (2004, p. 24). Os autores ainda ressaltam que a ausência de uma análise mais global e holística talvez estivesse limitando as respostas e reivindicações dos docentes à intensa ofensiva de governos nacionais, estaduais e locais, faltando talvez, um “marco referencial mais complexo e estratégico que produza a análise, a compreensão e a intervenção a médio e longo prazo” (2004 p. 1254). Esta realidade do movimento docente na América latina, pautado pela necessidade imediata de uma organização política de resistência a ofensiva do sistema do capital aos direitos da categoria docente, talvez também seja a explicitação “de um sindicalismo da crise”, assinalado por Alves (2006).

Outra questão fundamental no âmbito da atuação política sindical é a dificuldade destes professores em articular seus interesses corporativos com a dimensão pública das suas lutas. Como fazer com que suas lutas por melhores condições de trabalho, melhores salários, contra políticas públicas privatizantes, etc., sensibilizem a sociedade em geral? Como demonstrar à classe trabalhadora que as greves e mobilizações do movimento docente universitário visam (nem que seja em última instância) a universidade pública, um direito de todos e que, portanto, o movimento docente tem uma dimensão pública e não apenas corporativa, pois interfere numa política pública e social do Estado – a educação – que é do interesse de todos os trabalhadores?

A defesa desta dimensão pública e social emerge nas falas de parte dos depoentes quando perguntados sobre a finalidade da universidade pública, mas, contraditoriamente, desaparece quando a questão é a luta pelos direitos dos professores. Há uma ausência de articulação dos interesses específicos da categoria (tais como melhores salários, condições de trabalho, por exemplo) com os interesses mais gerais da classe trabalhadora, por exemplo: Educação pública de qualidade, que pressupõe também o aumento de direitos dos professores. Como bem enfatiza um dos entrevistados

Eu fui expectadora de uma greve na Bolívia junto com uma equipe de professores e alunos que estavam fazendo pesquisa lá, e fomos a uma lan house e o cara percebeu que éramos de fora e disse que hoje às nove horas da noite começava a greve. Ele avisou para correr para o supermercado e comprar comida, se não nós não íamos conseguir comer, porque não abre nada, nem circula ônibus, carro. (...) era uma greve geral. A Bolívia ficou parada durante três dias, até o aeroporto eles conseguiram parar. E eu vi a diferença brutal das greves aqui do Brasil. Aqui você para por setor: dos caminhoneiros, da polícia federal, professores, funcionários... (Entrevista 12 – 04/06/2007).

3.3 O ANDES-SN e a questão da estrutura sindical de Estado

Ao longo das últimas décadas, o sindicalismo brasileiro modificou-se, houve um maior afrouxamento por parte dos governos sobre a vida sindical, entretanto ainda é possível constatar – não obstante, as transformações advindas das lutas da classe trabalhadora nas décadas de 70 e 80 –, que a estrutura sindical de Estado ainda persiste. A estrutura sindical, segundo Boito

[...] é o sistema de relações que assegura a subordinação dos sindicatos (oficiais) às cúpulas do aparelho de Estado – do Executivo, do Judiciário ou do Legislativo. O elemento essencial da estrutura sindical brasileira é a necessidade de reconhecimento oficial-legal do sindicato pelo Estado. [...] Um determinado organismo sindical, para representar um segmento de trabalhadores, necessita obter um registro junto a um ramo do aparelho do Estado – até o presente este registro deve ser obtido junto ao Ministério do Trabalho. A necessidade do registro-reconhecimento permite que falemos em uma representação sindical outorgada pelo Estado (1991b, p.50,51).

A representação sindical outorgada pelo Estado, ou aquilo que tem sido denominada como “investidura sindical” é, segundo o autor, o elemento essencial da estrutura sindical, contudo não é a única condição para assegurar a dependência e a subordinação do sindicato oficial à burocracia do Estado. A unicidade sindical, que é o sindicato único estabelecido por lei, e as contribuições sindicais obrigatórias por força da lei são os outros elementos (1991a, p. 27). Boito também defende que a estrutura sindical não conheceu crise alguma no decorrer dos últimos anos e que as transformações pelas quais passou não levaram a sua extinção, mas sim, a sua reforma, o que permitiu que este tipo de sindicalismo de Estado resistisse à crítica e ação do movimento da classe trabalhadora brasileira a partir do final da década de 70 e durante toda a década de 80, período de significativas mobilizações e inúmeras

greves de massa⁵⁵. Assinala também o quanto este tipo de sindicalismo reformado ainda limita e modera a luta sindical dos trabalhadores. Ressalta que, o que esteve em crise foi o modelo ditatorial de gestão do sindicalismo de Estado implantado pela ditadura militar; as correntes sindicais mais poderosas ligadas à CUT lutaram contra este modelo ditatorial de gestão dos sindicatos, mas não contra a estrutura sindical. Lutaram contra os efeitos da estrutura sindical, mas não se opuseram aos elementos essenciais da estrutura sindical (1991b, p.49,58).

Esta é uma questão importante a ser analisada, pois este tipo de estrutura sindical que ainda mantém-se, não obstante algumas mudanças possuem a ideologia do estatismo que funciona como “cimento” da estrutura sindical, e que se manifesta na forma de um legalismo sindical: “A ideologia estatista no plano sindical apresenta-se sob a forma de um **legalismo sindical**. O sindicato só é considerado como tal por ser um organismo oficial, isto é, por ser um organismo reconhecido em lei, pelo Estado, como um sindicato” (BOITO, 1991b, p. 54).

Este legalismo sindical manifestou-se na década de 80 no meio do funcionalismo público, que mesmo já possuindo na prática e, portanto, de fato, os seus sindicatos livres e independentes do Estado – mas que por não serem oficiais não eram vistos pelos sindicalistas como associações sindicais, ainda que desempenhassem este papel –, desencadearam uma luta pelo direito de criarem seus sindicatos oficializados pelo Estado.

⁵⁵ O movimento operário brasileiro atingiu sua maior amplitude no período de 1945 a 1964, no entanto apesar da legislação sindical atrelada ao Estado (herança da era Vargas) permanecer intacta, e da manutenção de suas tendências de cunho corporativistas – subordinadas e dependentes do Estado, de negação da luta de classes e de colaboração entre as classes – esse movimento tentou romper na prática com a estrutura sindical de Estado. A expressão disso caracterizou a década de 60 num período de avanço das lutas operárias. Seu início marcou a unidade da classe trabalhadora brasileira, unindo suas forças sob uma única organização nacional de coordenação da luta sindical, o comando Geral dos Trabalhadores (CGT), a expressão mais significativa do movimento sindical durante o governo de Goulart. As fortes manifestações e greves (a greve de 1963 que reuniu 700.000; a existência dos delegados sindicais metalúrgicos em praticamente todas as empresas de SP) e a radicalização das reivindicações da classe trabalhadora, que incluiu inclusive a exigência da reforma agrária radical e a aplicação rigorosa da lei que controlasse a remessa de lucros para o exterior, entre outras, foi a marca deste período histórico que acabou culminando no golpe militar e deu início a “longa noite” –como nos diz Antunes (1994) – da classe trabalhadora. Com o golpe veio à caça às bruxas, as lideranças políticas foram esmagadas; os delegados sindicais, denunciados à polícia, perderam seus empregos. Enfim, o golpe militar desempenhou muito bem o papel de impossibilitar os avanços que a classe trabalhadora conseguiu conquistar (ANTUNES, 1994). A repressão da ditadura conseguiu impor inúmeras derrotas ao movimento sindical, com violenta repressão ao movimento grevista de 1968, com forte intervenção nos sindicatos, imprimindo uma violenta derrota ao movimento operário que só conseguiu se recuperar uma década depois, “*quando em maio de 78 iniciou-se uma nova e vindoura fase de amplo movimento de massas, no que foram seguidos por inúmeras outras categorias, como médicos, bancários, professores, funcionários públicos etc.*” (ANTUNES, 1994, p.65). Esta “longa noite”, com certeza contribuiu fortemente para que o movimento sindical não conseguisse superar na prática sua longa história anterior de atrelamento ao Estado brasileiro, fazendo-se sentir ainda nos dias de hoje na sua prática limitada e moderada, como veremos no caso dos docentes das IFES.

O caso da suspensão da carta sindical do ANDES-SN⁵⁶ e da constituição do PROIFES como sindicato é um exemplo do quanto a estrutura sindical de Estado pode ser um obstáculo para uma efetiva resistência e oposição à ofensiva do Estado aos direitos dos trabalhadores. Vejamos o caso.

A história da organização do movimento docente do Ensino Superior Público pode ser dividida em dois momentos distintos, mas interligados. Primeiramente, na década de 60 e 70, o movimento docente se organiza nas Associações Docentes nas diversas universidades do país, entretanto, sem uma Coordenação Nacional e, mais tarde, no final da década de 70, se organiza em Associações Docentes (AD's) sob uma Coordenação Nacional. Num segundo momento, é quando sob a coordenação nacional, o movimento se reorganiza e cria em 1981 uma Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), no congresso em Campinas, São Paulo. Embora a Andes e as associações docentes não fossem sindicatos passaram a desempenhar este papel, atuando diferentemente do modelo oficial, atrelado ao Estado.

Após a Constituição de 1988, em que se passou a permitir a sindicalização de servidores públicos, a ANDES se transformou em Sindicato Nacional, buscando constituir uma organização diferente da estrutura sindical brasileira a partir de seções autônomas, organizadas nos locais de trabalho. Desenvolveu uma característica política classista desde o início: “no desempenho de suas funções, a ANDES respeitará a autonomia das AD's e buscará integração com as entidades representativas de professores, trabalhadores e demais setores sociais, na luta pela democracia e pelos interesses do povo brasileiro” (ATA Nº 01 – FUNDAÇÃO DA ANDES, p.5-6), sua histórica atuação política foi marcada, não só pelas lutas de reivindicação profissional dos docentes, mas também pelo envolvimento em todos os momentos da vida social e política nacional (RIDENTI, 1995).

Desta forma, as associações de docentes que desejassem se transformar em seções sindicais deveria fazê-lo por decisão de assembleias. No setor público isto ocorreu sem maiores problemas, já no setor privado esbarrou-se na representação local pelos SINPROS (Sindicato dos Professores das Escolas Particulares), criados originariamente para representar

⁵⁶ Já concluída a versão final dessa tese o ANDES-SN teve o restabelecimento do seu registro sindical, conforme despacho do ministro do Trabalho e Emprego, Carlos Lupi, publicado no Diário Oficial da União, em 5/6. Contudo, tal conquista não invalida a atualidade de nossa análise sobre as consequências desse sindicalismo de Estado no processo das lutas políticas do sindicalismo brasileiro e sobre a consciência de classe dos trabalhadores.

os professores de primeiro e segundo graus e que posteriormente passou a representar os professores de terceiro grau.

Após realização do seu Congresso Extraordinário em 1988 o ANDES-SN requereu o seu registro em cartório, cuja anulação foi requerida pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura – CNTEEC. Em 1990, enquanto tramitava na Justiça a questão do registro em cartório, a ANDES-SN obteve o seu registro sindical junto ao Ministério do Trabalho e Emprego, assinado pela ministra Dorothea Werneck, que novamente foi questionado juridicamente pelo CNTEEC, mas indeferido pelo Supremo Tribunal de Justiça (STJ) que reconheceu a criação do ANDES-SN como legítima forma de associação dos professores de terceiro grau em relação à ampla maioria do professorado. Em julho de 2003, depois de demorada apreciação pelos órgãos responsáveis, é publicado o registro sindical do ANDES-SN no Diário Oficial da União, onde se expressava o parecer favorável, tanto do STJ, quanto Supremo Tribunal Federal (STF) em favor do sindicato. Não obstante, em dezembro de 2003, o registro sindical foi suspenso novamente, porém devolvido via mandato de segurança em fevereiro de 2004, mas abriu-se espaço para aquelas entidades que, desde 1990, questionavam a representação sindical do Andes-SN reabrirem o processo (fundamentalmente os sindicatos das particulares interessados na contribuição sindical), fato que acabou suspendendo, em junho de 2004, mais uma vez o registro sindical. Na situação atual o registro continua suspenso, permanecendo a pressão legal para que a ANDES-SN abra mão de representar os professores das IES privadas⁵⁷.

A suspensão do registro sindical do ANDES-SN tem trazido uma série de questionamentos a respeito da representatividade e da política do sindicato nacional, principalmente por parte de AD's em que a diretoria é oposição política do ANDES-SN. No

⁵⁷ Em fevereiro de 2009, o ANDES-SN realiza o 28º Congresso Nacional em Pelotas RS, e uma das teses, apresentada por um grupo de professores da APUFSC – Associação de Professores da Universidade de Santa Catarina pede a desistência da representação das privadas por parte do ANDES-SN. *“O modelo sindical adotado na criação do ANDES-SN, em 1988, de representação tanto do setor público como do setor privado não se materializou. O primeiro paradoxo é que ele não tem o registro porque pretende atuar no setor das particulares, mas não consegue atuar plenamente neste setor porque não tem o registro. O segundo paradoxo é que a insistência em manter o estatuto como está tem resultado em divisões no setor das IFES, que é a grande base do ANDES-SN. Em outras palavras, para manter formalmente o setor das particulares, o ANDES-SN está tendo perdas no setor das IFES. Mas, quem está perdendo, de fato, são os docentes, no seu conjunto”*. (“Registro Sindical no Ministério e Unidade do Movimento Docente” in: Anexo-circ401-08 Teses do 28º congresso do Andes-SN, pelotas, 2009)

sítio online do ANDES-SN, encontram-se comunicados de AD's⁵⁸ em que é possível perceber nuances de um legalismo sindical, quando estas anunciam a suspensão do repasse da parcela da contribuição dos filiados destinados ao Sindicato Nacional. Os argumentos por parte das diretorias das AD's para a suspensão do repasse das contribuições sindicais de seus filiados são ilustrativos de um legalismo sindicalista em que pressupõem que o ANDES-SN, (ao menos na voz destas diretorias da ADUFC e APUFSC) só pode ser representativo da categoria se for legalmente oficializado pelo Estado.

Por outro lado, há algum tempo tem havido uma dissidência da base docente que acabou resultando no surgimento de outro sindicato: o PROIFES-SN. O PROIFES (Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior) foi fundado em 16 de outubro de 2004 ligado a algumas seções sindicais do ANDES-SN. A princípio tinha um caráter de Fórum, cujo eixo fundamental é a defesa de um Sindicato Nacional, que represente exclusivamente os docentes da IFES; se transformou, em setembro de 2008, em sindicato nacional em assembléia realizada na sede da CUT (Central Única dos Trabalhadores) dos trabalhadores em São Paulo⁵⁹.

⁵⁸ É o caso da APUFSC e a ADUFC, sendo que essa última explicita numa tréplica com o sindicato nacional suas divergências políticas com o ANDES-SN, *“A ADUFC há vários anos tem-se colocado como oposição política à concepção sindical vigente na ANDES, explicitada em todas as suas publicações. Em assembléia Geral, realizada em 18 de novembro de 2008, para discutir o Movimento Docente aprovou-se a seguinte tese política: ‘A Assembléia Geral da ADUFC considera imprescindíveis os esforços para a construção e o fortalecimento do Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal’* (Grifo nosso. *“Democrático Direito de Resposta da ADUFC”* in: <http://WWW.andes.org.br/imprensa/ultimas>. Acesso em: 12/02/2009. Já a APUFSC inicia o comunicado aos seus filiados com a seguinte chamada: *“O ANDES está sem registro sindical, suspenso desde 2003. A perda da condição de sindicato gera graves consequências:...”* (Grifo nosso. *“Apufsc suspende repasses ao Andes”*. In: *Apufsc Notícias* 15/12/2008, online <http://WWW.apufsc.ufsc.br/noticias>. Acesso 12/02/2009.

⁵⁹ Segundo relatório sobre a criação do PROIFES, encontrado no sítio do ANDES, a reunião ocorrida em SP teve inúmeros problemas. Segundo esse relatório, assinado por oito professores de IFES diferentes, a assembléia de criação do PROIFES impediu via retardamento do credenciamento *“a participação de mais de duzentos professores de trinta e seis Universidades Federais brasileiras que se encontravam diante da CUT para se manifestarem pelo voto, dizendo não à tentativa de criação de outro sindicato na base do ANDES-SN”*. Segundo o Relatório *“No entanto, as condições montadas antecipadamente pela CUT e encontradas por nós professores, tanto quanto ao impedimento do livre acesso ao recinto quanto ao desencontro das informações e justificativas que nos eram dadas pela equipe de segurança e por membros da CUT sobre o horário a partir do qual os portões seriam abertos, sobre a necessidade de credenciamento – o qual, segundo membros da CUT, já estavam abertas desde as 8hs da manhã – bem como sobre o impedimento da entrada de qualquer outra pessoa que não fosse docente de universidades federais, representava a clara intenção e determinação dos organizadores em obstruíram a massiva participação da categoria naquela sessão”*. O relatório chama atenção também para o fato de que do resultado final foi possível concluir que havia 115 votantes presentes: pois do total de 595 favoráveis e 04 votos contrários à criação do sindicato *“485 foram anunciados como tendo sido por procuração, mesmo que em nenhum momento tenham sido mostrados ou lidos os respectivos documentos e verificada sua autenticidade”*. (Conferir *“RELATÓRIO DE PARTICIPAÇÃO NUMA ASSEMBLÉIA ANTIDEMOCRÁTICA DE PROFESSORES, FECHADA NO INTERIOR DA CUT, NO BRÁS, EM SÃO PAULO.”* <http://WWW.andes.org.br/imprensa/ultimas>. Acesso em: 12/02/2009.

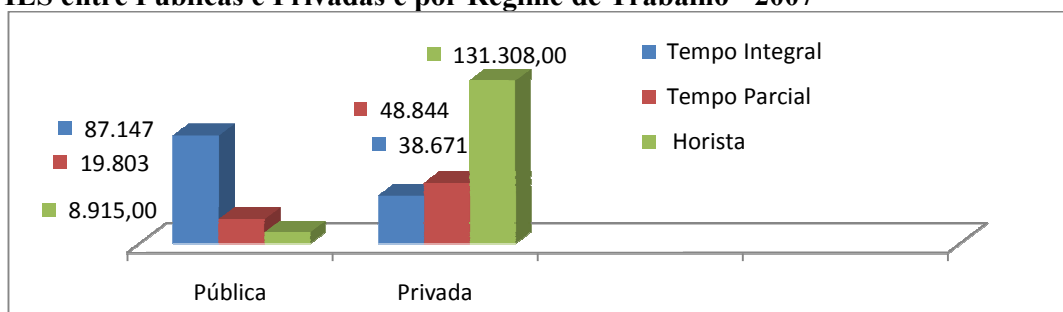
Com o surgimento do PROIFES se agudiza o processo de divisionismo interno ao movimento docente da IES, em especial nas IFES. Este divisionismo fortaleceu-se pela suspensão do registro sindical do ANDES-SN, que se fundamenta na estrutura sindical de Estado vigente no Brasil, cuja base de sustentação é a articulação da unicidade sindical (sindicato único estabelecido em lei⁶⁰), da investidura sindical e do imposto sindical. A suspensão do registro sindical também abriu espaço para a exaltação ao legalismo sindical ao mesmo tempo em que o PROIFES foi alçado ao papel de interlocutor no processo de negociação com o governo federal, aceitando as condições desse último⁶¹. Dessa forma, no vácuo da suspensão do registro sindical do ANDES-SN, o PROIFES pretende transformar-se no sindicato legal dos professores das instituições federais de ensino superior amparado na estrutura sindical de Estado.

O problema político que enfrenta o ANDES-SN na atual conjuntura brasileira, diante da suspensão do seu registro sindical, coloca o movimento docente diante de alguns dilemas políticos: 1) Abrir mão de representar os docentes da IES particulares em nome das especificidades e particularidades das IFES, e, portanto de corresponder a um corporativismo da categoria docente das universidades públicas. Isto pode significar, por um lado, abrir mão de um projeto histórico e estratégico de luta pela educação superior pública de qualidade e para todos, já que a luta pela qualidade e expansão das IFES pressupõe também a diminuição do número das IES privadas. Por outro lado, não é possível desconsiderar a importância política de um número significativo de professores que constituem a rede brasileira das IES privadas nos dias de hoje (218 mil e 823 professores, segundo dados do INEP, 2009) e que podem somar-se na defesa da educação pública e na construção de um amplo movimento de lutas contra a subordinação da educação superior aos interesses do mercado capitalista. Com base nos dados do INEP (2009) é possível perceber também que este contingente de professores das IES privadas são submetidos a um regime de trabalho Horista, ou seja, que apenas ministram aulas, sem a possibilidade de desenvolver pesquisa e extensão. Como ilustrado no gráfico seguinte:

⁶⁰ A Constituição Federal em seu Artigo 8º, inciso II, estabelece que “*é vedada a criação de mais de uma organização sindical, em qualquer grau, representativa de categoria profissional ou econômica, na mesma base territorial, que será definida pelos trabalhadores ou empregadores interessados, não podendo ser inferior à área de um Município*”.

⁶¹ Na última greve dos professores o ANDES-SN e o PROIFES sentaram-se na mesa de negociação com o governo Lula, mas diante da proposta de reajuste salarial, condicionado ao PAC, o ANDES-SN se retirou da mesa negando-se a aceitar essa proposta, o PROIFES permaneceu e negociou com o governo.

Número de Funções Docentes (Em Exercício e Afastados), em 30/6, segundo divisão da IES entre Públicas e Privadas e por Regime de Trabalho - 2007



Fonte: Gráfico elaborado a partir da Sinopse Estatística da Educação Superior 2007. INEP, 2009.

Número Total de Funções Docentes (Em Exercício e Afastados), em 30/6, por Organização Acadêmica e Regime de Trabalho, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES - 2007

Unidade da Federação/Categoria Administrativa	Funções Docentes (Em Exercício e Afastados)			
	Total Geral			
	Total	Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista
BRASIL	334.688	125.818	68.647	140.223
Pública	115.865	87.147	19.803	8.915
Federal	63.302	53.413	8.500	1.389
Estadual	44.346	31.781	9.361	3.204
Municipal	8.217	1.953	1.942	4.322
Privada	218.823	38.671	48.844	131.308
Particular	133.616	20.670	27.291	85.655
Comun/Confes/Filant	85.207	18.001	21.553	45.653

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Superior 2007. INEP, 2009.

Estes dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2009) possibilitam reafirmar a importância do ANDES-SN em manter sua representatividade política junto aos professores da rede privada, ampliando e intensificando a luta política por educação pública de qualidade, em que as condições de trabalho incluam o trabalho em tempo integral pautado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2) Outro dilema seria manter o ANDES-SN representando as IES privadas e correr o risco de não reaver o registro sindical, com dificuldades de representação política dos docentes das IES por causa da ideologia do legalismo sindical e da burocracia do Estado; inviabilizando a arrecadação do percentual das mensalidades das AD's; mas fundamentalmente, ser substituído pelo PROIFES-SN, mediante a outorga do Estado e amparo da unicidade sindical.

Estes dilemas impõem um grande desafio ao movimento docente: uma ampla participação política que esbarra num certo cansaço, apatia e não envolvimento com as ações políticas coletivas por parte dos docentes na atualidade, que são decorrentes tanto da intensificação do ritmo e das condições precárias do trabalho, quanto das novas e diferentes formas dominantes e eficazes de internalização de tanta conformidade e consenso a favor do sistema do capital pelo próprio sistema educacional formal (MÉSZÁROS, 2005) que conta com a ausência da formação política. Como ilustrado por este relato:

Eu acho que o marco foi o [governo de] Fernando Henrique, que esvaziou a nossa luta, tirou mesmo a nossa força. Existe esta coisa de desesperança, desmobilização que estão

vinculadas à falta de respeito do nosso governo conosco, com o professor (Entrevista 12 – 04/06/2007).

Esta é uma realidade política contemporânea, fruto da ofensiva do capital e de suas políticas neoliberais, que exigirá muitos esforços do ANDES-SN (e de todo sindicalismo combativo) na promoção de amplos e profundos debates com os professores do significado político da suspensão do registro sindical. De que esta suspensão é emblemática de um embate de natureza mais política do que jurídica, pois existe um governo temeroso da possibilidade de organização e luta política do movimento docente e da classe trabalhadora contra a reforma e a privatização em curso do ensino superior brasileiro e do processo de retirada de direitos sociais. Ao mesmo tempo, exigirá do movimento docente a realização de uma intensa campanha e luta política contra o sindicalismo de Estado.

É importante reconhecer, que na medida em que o movimento docente organizado no ANDES-SN opta por permanecer representando os docentes das IES privadas, vêm à tona temas como o sindicalismo de Estado, o corporativismo da categoria, o projeto histórico do movimento, a unidade da luta política da classe trabalhadora, estabelecendo o debate político e quiçá suscitando, nesta conjuntura adversa, a participação política dos docentes. Talvez, paradoxalmente, esta seja uma consequência da suspensão do registro sindical do ANDES-SN. Se, por um lado, a suspensão do registro implica em um aprofundamento do divisionismo da categoria, por outro, pode possibilitar que na pauta do dia dos docentes universitários esteja o debate a respeito do papel político do sindicato; já que este tem sido cada vez mais desprovido do papel de organizador da política coletiva dos trabalhadores em defesa de seus direitos e mais comprometido com a política assistencialista e promotora de eventos culturais.

A partir do exposto, pensamos que é urgente a superação do sindicalismo de Estado – e esta talvez seja uma condição para o fortalecimento do movimento docente organizado no ANDES-SN na atual conjuntura –, pois este tipo de sindicalismo impõe limites à luta sindical como um instrumento político de tomada de consciência da necessidade de superação da “subordinação necessária do trabalho ao capital na sociedade de mercadorias” (MÉSZÁROS, 1993), portanto, da necessária luta pelo socialismo. Ao mesmo tempo esta estrutura sindical também

debilita a organização e a luta sindical no seu conjunto, enquanto luta estritamente reivindicativa por melhores salários e melhores condições de trabalho. Se a estrutura sindical não serve para os socialistas, ela não é, tampouco, a forma organizativa plenamente adequada nem mesmo para um movimento sindical reformista *consequente* (BOITO, 1991, p. 85).

3.4. Concepção político-sindical do professor da UFG: sua relação com a ADUFG

Esta nova situação do sindicalismo docente aliada ao momento histórico da crise estrutural do capital, que mediante a sua reestruturação produtiva atingiu de modo decisivo o mundo do trabalho e impôs conseqüências nas práticas e na dimensão ideológica do movimento sindical exige uma estratégia política, que vá além da resistência às reformas e a mercantilização da educação superior. Esta realidade exige um resgate da relação política do sindicato com a base e também da sua capacidade histórica em se constituir em um movimento ofensivo contra o sistema do capital.

A Associação dos Docentes da Universidade Federal de Goiás (ADUFG) foi fundada no dia 21 de dezembro de 1978. Foi uma das Associações de docentes protagonistas do movimento de criação da Associação Nacional dos Docentes (ANDES) em 1981. Em 1990 passou a ser designada como Seção Sindical do ANDES - Sindicato Nacional (SN).

Nos anos 2000, as sucessivas diretorias da ADUFG têm manifestado divergências quanto aos rumos do ANDES-SN, e a partir de 2004 vinculou-se ao PROIFES⁶². Neste sentido, as Diretorias da ADUFG têm deixado de repassar verbas e, por conseqüência, de participar das instâncias deliberativas do ANDES-SN. Em dezembro de 2005, a Associação buscou tornar-se sindicato local desvinculando-se estatutariamente do Sindicato Nacional. Tal tentativa foi judicialmente questionada e a ADUFG permanece sendo uma seção sindical do ANDES-SN. A criação do sindicato local teve como principal fonte de argumentação a suspensão do registro sindical do ANDES-SN realizado pelo Ministério do trabalho em 2005. Esta situação veio corroborar com a estratégia das últimas direções da Associação em construir um sindicato exclusivo para as IFES.

Esta posição política tem estimulado o enfraquecimento do ANDES-SN como condição objetiva para o surgimento de uma nova alternativa sindical, contudo, esta proposta se fundamenta na defesa da unicidade sindical e do legalismo sindical. Além de renunciar ao

⁶² De acordo com o histórico da ADUFG: *"Em Assembléia geral realizada no dia 8 de dezembro de 2004, no auditório do IPTSP, os professores decidiram aprovar a filiação da entidade ao Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (PROIFES), criado em Brasília no dia 16 de outubro de 2004, a partir da iniciativa de docentes de várias instituições federais. A decisão foi tomada após um amplo debate no qual participaram 75 docentes, sendo que 52 votaram a favor da filiação e 15 votaram contra. O PROIFES não propõe a nossa saída da ANDES, mas a existência de uma organização que encaminhe as reivindicações específicas dos professores das IFES, trazendo a ANDES para uma posição de defesa dos nossos interesses, contribuindo para garantir uma Universidade pública que atenda ao interesse da maioria da nossa população"*. Disponível em: <http://www.adufg.org.br>. Acesso em 24 de maio de 2009.

histórico de luta e resistência do movimento docente no contexto das lutas políticas nacionais, fazendo a defesa do corporativismo docente.

Assim, é fundamental entendermos o que significa o sindicato⁶³ docente para os professores entrevistados – em nosso caso sobre a ADUFG – porque elucida o papel político desempenhado pelo sindicato por um lado e, ao mesmo tempo, expressa por outro, a concepção política de sindicato destes professores, permitindo algumas pistas para a reflexão sobre sua consciência política.

Nesta perspectiva, as falas de alguns dos professores entrevistados expressam esta dupla dimensão ao declararem que estão filiados ao sindicato meramente pela questão assistencial.

Sou [filiado a ADUFG] por causa da UNIMED. Não é desastroso você perguntar a um professor por que ele faz parte de uma classe [sic!] e ele dizer que é apenas por uma questão econômica? Porque se eu pudesse não seria. É até bom que fique claro, eu tenho consciência disso, é mais barato ser associado à ADUFG e ter o plano da UNIMED, porque senão eu não vou ser atendido e nem meu salário vai dar para pagar o hospital, e para eu ter o plano de saúde mais barato, tenho que ser associado à ADUFG, o que para mim significa que sou membro da ADUFG. No meu próprio entendimento, sou um membro dispensável, porque a própria ADUFG quer membros com outros tipos de interesses; ou ela vai simplesmente nos reunir apenas para trazer esse tipo de benefício econômico, neste caso para ter um desconto. É difícil você imaginar que uma pessoa vai entrar na escola para ele ter carteira de estudante e poder pagar o cinema mais barato, acho que [a questão do sindicato] está quase do mesmo jeito, e não é por aí.

[Perguntado sobre então qual seria o papel da ADUFG, responde:] No caso incluiria também esse tipo de coisa [Unimed, convênios], mas acho que ela só faz este tipo de coisa. Eu estou preocupado com outras coisas, por exemplo, a população tem uma visão boa dos professores? Ora, se sou filiado à ADUFG eu não me lembro de nada que a ADUFG tenha feito, se fez eu não sei. Será que eu sou um alienado? Ela não me representa; eu sou professor dentro da universidade, mas não sei as ações da ADUFG, neste sentido. E eu sei lá destas coisas da UNIMED! Mas eu chamaria isso de questão administrativa, tudo bem, são questões burocráticas, administrativas, mas o sindicato não teria outro papel? Ela está representando um grupo e este grupo não diz nada, e às vezes eu sinto falta disso.

⁶³ Segundo definição de Antunes “*Os sindicatos são, associações criadas pelos operários para sua própria segurança, para defesa contra a usurpação incessante do capitalista, para a manutenção de um salário digno e de uma jornada de trabalho menos extenuante, uma vez que o lucro capitalista aumenta não só em função da baixa de salários e da introdução das máquinas, mas também em função do tempo excessivo de trabalho que o capitalista obriga o operário a exercer*” (1994, p.12). O fato dos docentes estarem subordinado ao Estado e não diretamente ao capital não inviabiliza a necessidade e o papel dos sindicatos na luta pelos direitos dos trabalhadores, pois esses se caracterizam também pela venda da força de trabalho, condição básica para o desenvolvimento do sistema do capital, que separa o trabalhador dos meios de produção. Ao mesmo tempo em que, o capital, tem no Estado o seu sistema de comando político abrangente, com a educação desempenhando papel crucial (como vimos no primeiro capítulo desse trabalho). No Brasil os anos 80 foi marcado por profundas mudanças sindicais, uma de suas características foi a expansão significativa das lutas dos assalariados médios, via associações sindicais e profissionais, foram inúmeras as greves e mobilizações dos funcionários públicos, bancários, trabalhadores em serviços, etc..., que acabaram fortalecendo as lutas e a ação sindical.

[...] Por isso eu estou contando esta história, de como é cruel você ser filiado a ADUFG por causa de um plano mais barato de saúde, eu gostaria que ela fosse uma coisa maior, e não uma coisa administrativa. Quando a universidade tem que decidir coisas como, por exemplo, você dar um título de doutor a alguém, ela também vai votar, mas a única coisa que ela sabe é fazer convênio, carteirinha... E vai votar? Acho que está errado... (Entrevista 08 – 29/05/2007).

O professor questiona o papel meramente assistencialista da ADUFG *“a única coisa que ela sabe é fazer convênio”*, e até mesmo lamenta e sente a ausência do questionamento disto pelo grupo dos professores que a ADUFG representa *“Ela está representando um grupo e este grupo não diz nada, e às vezes eu sinto falta disso”*. Assim, denuncia a aceitação do papel político assistencialista por parte da maioria dos professores que elegem esse sindicato; ao mesmo tempo, deixa um desejo subjacente de que o coletivo se juntasse a ele na crítica ao assistencialismo da ADUFG, pois para ele *“o sindicato não teria outro papel?”*.

Contudo, é possível compreender por que o caráter meramente assistencial da ADUFG não é questionado por outros professores. Dentre os entrevistados se manifesta uma concepção do caráter normal do assistencialismo por parte do sindicato, pois ser associado (ou não) ao sindicato é apenas uma questão do acesso aos planos de saúde. A concepção de sindicato emerge quase como afirmação/aceitação de que seu papel é simplesmente prover assistência social aos seus associados.

Não sou, [associado] porque a minha esposa já era da ADUFG quando eu entrei, e nós estávamos em um aperto brabo em relação ao financeiro, e tudo que a gente podia cortar de gastos a gente cortou e como associada ela podia ter dependentes para ter direito a UNIMED, UNIODONTO e aos outros benefícios que a associação de professores oferece, então ficou assim mesmo (Entrevista 07 – 29/05/2007).

[Ao falar que votaria nas eleições da ADUFG apenas se ela apresentasse uma proposta maravilhosa, perguntamos: E o que seria uma proposta maravilhosa do sindicato para você?]

Nada que não seja factível. Sei lá, conseguir reduzir o valor do plano médico, da mensalidade... (Entrevista 02 – 15/05/2007).

Eu voto [nas eleições da ADUFG]. Mas a minha filiação é mais por uma questão de saúde, a Unimed me interessa muito, mas não acredito muito nela como representação. Eu acredito como movimento corporativo, na saúde, no social, mas como movimento político não. O que a ADUFG pode fazer sozinha para negociação salarial ou para ir contra políticas de governo? Eu não a vejo como representação da categoria dos professores da UFG capaz de mudanças políticas não. [...] São entidades [ADUFG, ANDES] voltadas para o corporativismo e com muito pouco visão de mundo e pouco visão política. O que poderia ser mais avançado é ainda mais retrógrado, é antigo, como

por exemplo, chamar para greve nacional, não faz o menor sentido (Entrevista 18 – 18/09/2007).

Por outro lado, outros depoentes também deixam claro um vácuo político do sindicato local, de aprisionamento do sentido político de coletivo por parte do sindicato, da falta de legitimidade da sua representatividade confirmada apenas no processo eleitoral. Ou seja, na medida em que não há uma politização do processo eleitoral, de debate e politização da finalidade do sindicato para a categoria, do seu papel político, há conseqüentemente, uma esterilização deste papel político e o sindicato se torna em apenas mais um espaço burocrático, mais uma instituição dentre inúmeras outras, que possibilita alguns benefícios mediante um módico pagamento.

Eu não tenho esperança nesta ADUFG, *essa diretoria* eu não tenho esperança que vá levantar discussões acadêmicas, ela não tem esta natureza, ela está apropriada por partidos, por questões partidárias e daí as discussões acadêmicas ficam perdidas quando você coloca questão menor, particular acima das outras, portanto um partido, grupo, um coletivo coloca interesses menores como questões centrais e você perde o que é universal para cada luta, que é o enfrentamento universal da luta de classes que está presente inclusive aqui entre nós (Entrevista 01 – 26/11/2006).

Eu tenho muita dificuldade em lidar com a ADUFG [...]

Eu percebi uma coisa nestes anos, digamos que eu sou de um grupo político dentro da faculdade, e existe outro grupo X. Enquanto o meu grupo está na direção eu colaboro e participo, mas quando o outro grupo é a direção eu nem vou, não existe uma participação. Assim que é a ADUFG, não aparece um projeto político dos professores da UFG ou em nome deles, mas sim do grupo que venceu, *de fato é para isso que tem eleição, não tem a discussão de um projeto político para a universidade* (Entrevista 23 – 20/09/2007).

O desdobramento analítico destes depoimentos é o fato de que alguns professores esperam e questionam um envolvimento mais político do sindicato e, conseqüentemente da sua diretoria, que vai da participação menos assistencialista, da não apropriação do sindicato por interesses partidários ou de grupos endógenos às necessidades da categoria docente a um sindicato que se disponha em discutir um projeto coletivo de universidade. Que consiga desenvolver uma atuação sindical envolvendo os professores na discussão “*de um projeto político para a universidade*”, e das *questões acadêmicas* articuladas “*ao enfrentamento universal da luta de classes*” (Entrevista 23 – 20/09/2007) que está presente também na universidade. Esta é uma compreensão política importante no horizonte da luta sindical docente, potencializar a ação sindical articulando a dimensão política da luta de classes – tendo clareza do eficiente papel ideológico e econômico desempenhado pelo ensino superior nesta luta – a sua dimensão acadêmica, que envolve lutas específicas da categoria ou de um

setor, porém diretamente associadas ao papel social da universidade: Conhecimento para quê e para quem?

Entre os depoimentos expostos anteriormente há duas compreensões do papel do sindicato: Uma compreensão, que se expressa nas entrevistas, remete a um total descrédito da instituição sindicato enquanto representação do coletivo, como um espaço que forneça aos professores alguns meios de resistência e luta contra os excessos do Estado e, por conseguinte, do sistema do capital. Outra que questiona seu caráter meramente assistencial deixando subjacente que o papel do sindicato deve ir além do assistencialismo, do burocratismo e das questões de ordem administrativa. Esta é uma questão importante, pois as atividades sindicais acabam exigindo dos dirigentes sindicais respostas a assuntos que vão desde a assistência social às questões jurídicas. No entanto, aqui há o perigo de haver uma limitação da prática sindical, ou seja, “desta ação sucumbir nos meandros do burocratismo e perder a dimensão da prática política e a inserção nos conflitos sociais e de poder” (MASCARENHAS, 2002, p. 118).

Há também um entendimento por parte dos professores de que o sindicato é uma instituição à margem dos professores, de que o sindicato “não é” o coletivo dos professores. Assim, destaca-se um “esquecimento” ou supressão do coletivo dos professores no “ser” da instituição sindicato. *“Eu acredito nela [ADUFG] como movimento corporativo, na saúde, no social, mas como movimento político não. O que a ADUFG pode **fazer sozinha** para negociação salarial ou para ir contra as políticas de governo?”* (Entrevista 18 – 18/09/2007). Neste relato, esvaece a possibilidade de cada um ser sujeito político, de somar-se à luta política no sindicato, de suas decisões, dos movimentos de greves e mobilizações, e também nos espaços dos movimentos sociais, como afirma a quase totalidade dos entrevistados. O sindicato surge apartado da sua base, existe por si mesmo, independente do que faz ou pensa o coletivo de sua base de representação.

Contudo, também não há como desconsiderar os elementos objetivos importantes para a perda do interesse e da participação política na atualidade. É possível perceber que a dinâmica do trabalho docente acompanhou em muitos aspectos as características mais frequentes do trabalho contemporâneo, que afetaram suas condições de trabalho, sua subjetividade, sua ideologia, sua compreensão de política; e mais do que isto, sua prática política. As mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas no decorrer da década de 90 aos anos 2000 no Brasil atingiram objetivamente o mundo do trabalho dos professores do Ensino Superior e, por conseguinte, também sua concepção e prática política. Como bem

destaca Duarte “Os homens constroem suas representações mentais da realidade com base na prática social concreta, [...], com base nas necessidades objetivamente postas pela existência social” (2001, p.61). Pode-se dizer que são as necessidades objetivamente postas no cotidiano do seu trabalho que em parte explicam o afastamento de muitos professores de uma prática política mais efetiva em relação às demandas da sua categoria e da classe trabalhadora. Como expresso no relato deste professor: *“acho que [a falta de mobilização] é porque eles estão muito envolvidos com trabalho, muitos querem tocar a pesquisa e priorizam isto, e demora um tempo para você mobilizar, conversar com as pessoas e explicar”* (Entrevista10 – 31/05/2007).

A dinâmica do trabalho na universidade subordinada aos imperativos do mercado tem impellido os professores a um trabalho individualizado, competitivo para efeito de financiamento; pautado pela quantidade de publicações. Ainda, premido pelas necessidades objetivamente postas pelo mundo do trabalho docente, pelas exigências do mercado em ser “produtivo em números”, pelas exigências das agências de financiamento à pesquisa, que rompem com o financiamento, caso haja paralisação política dos professores e, fundamentalmente, pela necessidade do sistema do capital em incorporar e subordinar a produção intelectual e científica aos interesses imediatos do mercado. Isto, objetivamente, torna-se um obstáculo para uma participação efetiva dos professores nas mobilizações chamadas pelo movimento docente.

É, [a pesquisa pode sofrer interrupções se parar] você tem que prestar contas, para obter financiamento, na verdade você é cobrado o tempo todo, na produção, na publicação, nos números. Na Química os números são assim, toda hora você tem que estar acima da média nacional, o impacto na química é uma história de índice, é a lei dos números, você tem que multiplicar estes números pelo impacto da revista e dividir por não sei o que e tem que dar a média, então tem umas coisas assim, além do que, fica cada vez mais difícil de você conseguir uma carga horária pequena (Entrevista10 – 31/05/2007).

O controle do professor pelas atividades que ele faz é bem desagradável [...]. Eu acho que isto deixou uma pressão bem grande sobre nós, é por isso que talvez a gente não entre em greve. Os funcionários entram em greve e não acontece nada, se ele sai e deixa esta mesa assim e volta daqui a três meses, ela continua do mesmo jeito. Já o professor não é assim, ele tem que repor aula, tem a pesquisa, tem o aluno para orientar, têm os prazos, bolsas e têm os financiamentos que perde... (Entrevista 12 – 04/06/2008).

Uma realidade marcada pelo trabalho solitário, competitivo, pela ideologia do individualismo e do pragmatismo, possivelmente leva a ausência da possibilidade da solidariedade e ação política do coletivo.

A vivência desta realidade de forma solitária, enclausurada, das relações de trabalho vela a situação de trabalho dos professores, conseqüentemente, o enfrentamento ao aviltamento das condições e do desenvolvimento do seu trabalho resulta em saídas individuais. Daí, a busca incessante de recursos financeiros junto às especializações e assessorias pagas de parte dos professores entrevistados procurando solucionar a falta de condições ao desenvolvimento do seu trabalho. Se por um lado tais mecanismos individuais resolvem em parte este problema, contraditoriamente vai criando outros, tais como a privatização do público e o aumento da sua carga de trabalho.

É neste sentido que se pode assinalar um aspecto importante da prática sindical, tão bem posta por Mascarenhas: “o mérito de possibilitar a publicização da esfera do trabalho, torna pública as relações travadas em seu interior e as condições em que se encontram estas relações” (2002, p.86). Como tem havido um processo de “reprivatização das relações de trabalho” (MASCARENHAS, 2002, p.87) por parte do capital em que a produção flexível exige formas de organização do trabalho, tais como a terceirização, cujos efeitos são a diminuição, fragmentação e atomização dos coletivos da classe trabalhadora, é possível perceber este movimento também nas relações de trabalho dos docentes – definidas pelas instituições avaliadoras, financiadoras (privadas e públicas), e pelo governo – que demandam um ritmo de trabalho competitivo, cada vez mais isolado, desgastante e alheio às práticas políticas que possibilitem superar essas condições, tal como o sindicato. Daí a importância de trazer à tona a discussão política do papel do sindicato e da prática sindical, pois

É essencial que o movimento sindical desenvolva a capacidade de fazer frente às transformações em curso não apenas de maneira defensiva. A privatização das relações de trabalho é preciso contrapor o caráter público das mesmas: ouvir e fazer-se ouvir, ser visto e ouvido por outro, não permitindo que as relações de trabalho permaneçam enclausuradas no âmbito do privado e signifique privação para o trabalhador [...] [Pois,] A explicitação do caráter público das relações de trabalho traz outro elemento fundamental que é o cultivo da solidariedade. [...] A composição da identidade e prática política da classe trabalhadora precisa contar com a sedimentação do ser solidário e, sem dúvida nenhuma, esse não se encontra nos recônditos da privatização das relações de trabalho (MASCARENHAS, 2002, p 87, 89).

É preciso tornar público a coletivização da *dor e da delícia* de “ser” professor, que tem sido mantida no isolamento dos laboratórios de pesquisa, das salas de aula e da prática da extensão, pois, “A publicização do *lôcus* do trabalho imprime a marca da coletividade. [...] Ao tornar pública a situação de trabalho, o trabalhador ou grupo de trabalhadores estabelece laços

no interior do espaço de trabalho e relaciona-se além dele mesmo” (MASCARENHAS, p. 87).

A necessidade de publicização destas novas relações de trabalho docente, permeadas pelo produtivismo acadêmico, competitividade, aumento do trabalho aliada à falta de infra-estrutura, entre outras questões, esbarra na ausência de práticas coletivas pela maioria dos docentes entrevistados, não somente da atuação *no* e *com* os sindicatos, mas também junto a movimentos sociais. Segundo nossas entrevistas, a maioria dos entrevistados não atua politicamente, nem com o sindicato ADUFG e ANDES nem com movimentos sociais ou partidos políticos.

Como o professor universitário é um trabalhador com uma formação intelectual consolidada, “(...) seria de se esperar que os problemas e os dilemas [políticos e sociais] pudessem ser percebidos, explicados e resolvidos com melhor ânimo construtivo.” (FLORESTAN FERNANDES 1975, p.15). Pelo menos, dever-se-ia esperar respostas de ação organizativa conjunta no espaço do trabalho frente a uma conjuntura política adversa, de retirada de direitos e de privatização do espaço público. Ou então, dever-se-ia esperar que este trabalhador intelectual pudesse suscitar a organização “das forças materiais, sociais e culturais do ambiente” onde está inserido, transformando-as em instrumentos de luta por uma universidade pública, de qualidade, para todos e referenciada socialmente. Mas, como bem enfatizou Florestan Fernandes, “O intelectual, ainda que universitário e profissional liberal, não surge como uma variante do homem comum. É a sua réplica, freqüentemente piorada, porque se representa como um ser à parte e imune à contaminação do atraso geral” (1975, p.16).

Outra questão perceptível nas entrevistas com os docentes mais jovens é que parece haver na sua concepção de universidade uma naturalização do imbricamento entre universidade e mercado, como se o mercado fosse imprescindível à existência da universidade. Não questionam tanto sobre o papel do mercado na formação profissional ou no financiamento das pesquisas dentro das IFES, quanto aos professores mais velhos. Diante deste fato é possível relacionar um importante indicador que diferencia estes jovens docentes, doutores nos anos 2000⁶⁴, daqueles docentes mais velhos que vivenciaram um período histórico de repressão da ditadura militar: a trajetória política. A formação acadêmica dos docentes mais jovens, em geral, dispensou a formação social, filosófica e política; seja através

⁶⁴ Conferir gráficos no Apêndice III sobre ano de entrada na UFG e ano de doutoramento dos entrevistados.

de cursos e disciplinas, seja pela ausência na participação de movimentos políticos ou sociais, no espaço acadêmico ou fora deles, ou quando houve ela foi menos atuante – como, por exemplo, no caso do movimento Fora Collor no ano de 1992.

3.5. O sentido da greve como instrumento de luta para o movimento docente na atualidade

A greve é um instrumento legítimo de conquistas de direitos sociais e trabalhistas; é também instrumento de resistência da classe trabalhadora a ofensiva do sistema do capital a estes mesmos direitos duramente conquistados. Contudo, a greve pode também constituir-se num momento de tomada de consciência da força da luta de toda a classe trabalhadora por sua emancipação contra o jugo do sistema do capital. Ela possui um caráter educativo, pois através dela é possível os trabalhadores perceberem que somente unidos podem sustentar sua luta contra o capital e o Estado-governo autocrático e burguês.

A história do movimento da classe trabalhadora brasileira é marcada por intensas greves, que acabaram conquistando direitos fundamentais para a classe. O papel da greve geral ocorrida em 1917, por exemplo, considerada uma das mais importantes do movimento operário brasileiro, serviu para alertar os poderes públicos para a urgência da aplicação de medidas mais adequadas de proteção ao trabalhador industrial (RODRIGUES, 1966), apesar de que uma legislação trabalhista mais complexa só viria a ocorrer em 1930. No caso da atuação da classe trabalhadora nos anos 30, concordamos com Antunes (1990), de que foi somente diante das lutas políticas da classe trabalhadora, em especial através das greves, que se forçou o Estado varguista a cumprir promessas realizadas desde a campanha da Aliança Liberal. “Daí que é de todo necessário questionar e negar o decantado ‘mito da outorga’, segundo o qual o Estado ter-se-ia antecipado aos interesses da classe trabalhadora” (ANTUNES 1990, p. 132).

O dia-a-dia da greve também é espaço de vivências coletivas. Nela é possível tornar público o *lôcus* do trabalho, de criar solidariedades diferentes do dia-a-dia do trabalho, nela “há um germe de auto-organização, ainda que no plano restrito da instituição” (LOUREIRO, 2001, p. 181), portanto também é espaço de educação política. A sua ocorrência por si já explicita o nível de pressão sobre os trabalhadores, decorrente de suas

condições salariais e de trabalho precárias e é, em muitos casos, um dos últimos instrumentos de luta usados pela classe trabalhadora na conquista de direitos:

O princípio da greve eu não tenho dúvida, é o último recurso porque quando uma categoria faz uma greve ela tem clareza de que é o último recurso, de que já se tentou todas as formas antes de começar o radical, que é a greve. Agora, por que a greve é radical? Porque na greve se coloca a raiz, onde se procura a raiz das questões, ela deve colocar em questão a natureza da sociedade, **no fundo ela coloca em questão a mais-valia, ou seja, alguém que está se apropriando de um trabalho, e em uma sociedade capitalista a greve coloca esta questão em debate, é por isso que na greve se revela a luta de classes, porque o patrão não quer oferecer mais porque isso significa diminuir o lucro, e os empregados do outro lado querem apropriar-se daquilo que lhes é roubado, portanto a greve revela a luta de classes.** E ela é violenta, ela promove perdas, agora em uma sociedade como a nossa quem perde muito mais ou quem perde sempre tem sido o proletariado, o povo, a classe trabalhadora, e no fim, se uma greve não resultar em nada em ganhos salariais ou uma pauta que foi colocada em negociação, a greve ainda assim é vitoriosa porque coloca estas questões em evidência, ela cria opções para que estas questões de lutas de classe sejam reveladas. Eu acho que o maior ganho de uma greve é esta capacidade de revelar estas questões da sociedade, mas eu acho que movimento sindical da forma que está organizado e dirigido dificilmente é posto estas questões porque os interesses quase sempre estão no pressuposto do próprio movimento... (Entrevista 01 – 26/11/2006).

Esta questão de que *“a greve revela a luta de classe”* é fundamental para o processo de tomada de consciência de classe quando falamos dos instrumentos de luta política da classe trabalhadora. A greve possibilita explicitar as contradições da sociedade de classes, possibilita demonstrar que o que está em questão; é a reprodução do capital em detrimento da emancipação do trabalhador⁶⁵. *“A injustiça vivida como revolta é partilhada numa identidade grupal, o que possibilita a ação coletiva. A ação coletiva coloca as relações vividas num novo patamar. Vislumbra-se a possibilidade de não apenas se revoltar contra as relações predeterminadas, mas de alterá-las”* (IASI, 2007, p. 29). Uma das possibilidades educativas fundamentais do movimento grevista é explicitar a luta de classes e demonstrar que a sociedade capitalista não é uma sociedade harmônica, mas ao contrário, que ela é uma forma de organização social, que só subsiste pela subordinação estrutural necessária do trabalho ao

⁶⁵ *“O capital é trabalho morto que como um vampiro se reanima sugando o trabalho vivo e quanto mais o suga mais forte se torna. O tempo em que o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome em seu proveito o tempo que tem disponível, furta o capitalista. O capitalista apóia-se na lei de troca de mercadorias. Como qualquer outro comprador procura extrair o maior proveito possível do valor de uso de sua mercadoria. Mas, subitamente levanta-se a voz do trabalhador que estava emudecida no turbilhão do processo produtivo: A mercadoria que te vendo se distingue das outras porque seu consumo cria valor e valor maior que o seu custo. Este foi o motivo porque a compraste. O que de teu lado aparece como aumento do valor do capital, é do meu lado dispêndio excedente de força de trabalho”* (MARX, p. 263).

capital e que, somente pela superação do sistema do capital é possível a classe trabalhadora emancipar-se⁶⁶. Sendo assim, a greve apresenta inúmeras possibilidades políticas à classe trabalhadora que vai depender do seu caráter: (1) defensivo; (2) reivindicativo; ou (3) emancipador da classe trabalhadora.

(1) Ela se constitui em um instrumento legítimo de defesa de direitos sociais historicamente conquistados contra a ofensiva atual do sistema do capital (previdência social, educação pública e saúde pública de qualidade, legislação trabalhista – licença maternidade, décimo terceiro, férias, etc.). Na luta pela manutenção destes direitos os trabalhadores têm muitas vezes, travado intensas greves. (2) Por outro lado, a greve sempre foi um instrumento histórico de conquista de direitos para a classe trabalhadora (direito a oito horas de jornada de trabalho, férias, a salário mínimo, insalubridade, etc.). Contudo, estes direitos quando conquistados, se limitam a ordem capitalista, pois ainda mantém a classe trabalhadora subordinada à lógica de exploração e reprodução desta ordem. (3) Por último, a greve pode significar o começo da luta da classe trabalhadora contra o sistema do capital, pois pode possibilitar a superação da consciência corporativa e econômica da classe trabalhadora e desenvolver uma consciência política de classe na luta pela superação da sociedade capitalista.

As últimas décadas marcadas pela crise estrutural do capital e, conseqüentemente, pela sua ofensiva aos direitos sociais e trabalhistas, tem gerado uma série de movimentos de resistência por parte da classe trabalhadora mundial. Entre os protagonistas destes movimentos destaca-se o movimento docente. Na década de 80 no Brasil, a greve foi o instrumento disponível para que os sindicatos se transformassem novamente nos representantes legítimos da classe trabalhadora (NORONHA, 1991). Os professores foram um dos segmentos que deram início aos movimentos grevistas no setor público (NODARI, *et al.* 1996). A década de 80 foi marcada por conflitos, tanto da esfera privada, quanto pública em função do “fraco desempenho econômico nacional na década, pelas políticas não pactuadas de

⁶⁶ “A organização dos elementos revolucionários como uma classe supõe a existência de todas as forças produtivas que poderiam ser engendradas no seio da velha sociedade, isto significa que, após a queda da velha sociedade, haverá uma dominação do poder político? Não. A condição para a emancipação da classe trabalhadora é a extinção de todas as classes, assim como a condição para a liberdade do terceiro estado, da ordem burguesa, foi a extinção de todos os estamentos e de todas as ordens. A classe trabalhadora, no curso do seu desenvolvimento, substituirá a velha sociedade civil por uma associação que excluirá as classes e seus antagonismos, e não haverá mais poder político propriamente dito, uma vez que o poder político é precisamente a expressão oficial do antagonismo na sociedade civil. Entretanto o antagonismo entre o proletariado e a burguesia é uma luta de classe contra classe, uma luta que, levada à sua mais alta expressão, implica a revolução total” (MARX, 1982, p. 159-160).

congelamento de preços e salários e pelo processo inflacionário, reduzindo a capacidade de previsão dos atores e envelhecendo rapidamente os acordos firmados” (NORONHA, 1991, p. 123). Contudo, nos últimos anos o confronto foi mais acirrado no setor público devido às políticas salariais restritivas, com congelamentos de salário por períodos superiores ao do setor privado, e também porque muitas vezes não ocorreu no setor público a mesma valorização das negociações coletivas, tais como no setor privado, o que levou ao prolongamento muitas vezes infrutífero (NORONHA, 1991, p. 124) e desgastante das greves.

A década de 90 também foi uma década marcada por lutas da categoria docente contra as políticas privatizantes e de arrocho salarial impostas pelo Estado-governo brasileiro. Nosso objetivo não é fazer uma retrospectiva histórica das greves dos professores das IFES ocorridas neste período, mas buscar compreender porque parte dos professores da IFES que entrevistamos apesar de compreenderem a greve como um instrumento legítimo de defesa de direitos, analisa que ela não é mais eficaz na atual conjuntura.

Acho que ela já foi historicamente muito útil. Eu participei quando cheguei aqui em 80, teve aquela greve histórica que fez toda esta carreira que nós temos hoje e neste meio aí, eu acho que teve alguns movimentos de greve que foram muito interessantes para nós, foram importantes.
(Entrevista 06 – 28/05/2007).

Nós já fizemos tanta greve. O problema é que eu acho que hoje esta greve teria que ser de outra maneira - que eu não sei qual, também - que de fato influenciasse nesta mola; porque quando não influencia acaba passando despercebido, acaba empurrando com a barriga e acaba não acontecendo nada e o desgaste é muito grande (Entrevista 09 – 29/05/2007).

Eu acho que é um recurso legítimo, mas eu acho que no caso das nossas greves aqui na universidade está totalmente esvaziada. [...] Eu me lembro que nas grandes greves de 86 e 88 a gente se juntava, lá no Mato Grosso, funcionário, professor e alunos para fazer as assembléias que eram enormes e tudo parava, nada funcionava. Hoje a gente vê uma greve dos funcionários daqui e percebe que a gente fica muito desmobilizada, se a universidade entra em greve nós vamos para casa. Ficam poucos lutando e muitos sem se envolver (Entrevista 12 – 04/06/2007).

Isto é complicado. Eu acho a greve importante, tem um caráter mobilizador, mas infelizmente ela perdeu este caráter na prática. Mobilização é o que junta as pessoas nas passeatas, quando fazem eventos para discutir com a sociedade, mas hoje a greve serve apenas para as pessoas não trabalharem. Você tem uma minoria que faz um papel centralizador, de sindicato que eu não sei como atua. [...] Este tipo de greve me ofende porque despolitiza, não mobiliza nada, eu não sei como acontece um grupo inteiro ficar tanto tempo em greve e não dar notícia nem por e-mail, explicar o que está acontecendo. Falta criar uma mobilização do próprio grupo e dos pares que poderiam apoiar, a mobilização tem que ter este caráter. Quando eu estava na França teve greve dos professores durante três dias, e foram três dias de mobilizações, no primeiro dia teve

passseata com o apoio da polícia, tinha a participação de pais e alunos, a greve lá não é uma coisa do tipo “vamos parar para negociar”. É um movimento importante, mas só tem sentido se tiver acompanhada de mobilização, para que a sociedade perceba a importância da categoria. Quem consegue mobilizar bem são os lixeiros, metroviários, fiscais (Entrevista 23 – 20/09/2007).

Como podemos ver nos relatos acima, não há por parte destes professores uma negação da greve, ao contrário, o que eles evidenciam é a perspectiva desmobilizadora da greve e o questionamento sobre a eficácia deste instrumento para a atual conjuntura. A maioria dos relatos que fazem a defesa da greve como instrumento de luta e mobilização da categoria constata a ausência de mobilização durante o movimento grevista, “*pois quando a gente entra em greve o pessoal vai para casa, vão passear no shopping*” (Entrevista 25 – 21/09/2007). “*Eu não sei como acontece um grupo inteiro ficar tanto tempo em greve e não dar notícia nem por e-mail, e explicar o que está acontecendo*” (Entrevista 23 – 20/09/2007).

O caráter educativo da greve de explicitar a força da união da categoria na sua luta contra o Estado-governo fica debilitado diante deste quadro de desmobilização. A caricatura de uma “greve de pijama” se transforma em um problema a ser enfrentado pelo movimento docente e sindicatos porque não mobiliza os professores para a discussão dos problemas relacionados ao cotidiano do seu trabalho, da pauta de reivindicações, do plano de lutas da categoria; da razão das políticas para o ensino superior e dos seus reflexos e consequências para o trabalho docente e para os fins sociais da universidade; entre outras questões fundamentais. Esse caráter demobilizador faz com o movimento paredista seja inócuo e não contribua para o processo de tomada de consciência política dos professores e a sociedade.

Há indícios também de um “efeito dominó” no processo de adesão da greve dos professores da IFES:

Eu não participo das greves. Eu normalmente acabo sendo obrigada a não dar aula, porque, a maioria dos professores entra em greve, aí os alunos não vêm, os alunos viajam, vão para a casa dos pais e só retornam quando acaba a greve. Então mesmo que eu quisesse, eu não poderia fazer a minha parte, eu tenho que dar aula em junho, tenho que dar aula em janeiro... (Entrevista 04 – 22/05/2007).

Vem à tona em alguns depoimentos um descrédito sobre a efetividade das greves: Primeiro, porque ela se constitui em uma reposição de férias e não em um instrumento de pressão social, pois a “*Greve para nossa categoria em geral é uma transposição de férias, sempre resultou nisto, porque se repõem aulas, perdem-se as férias de julho, perdem-se as*

férias de janeiro, o que eu tenho visto é isto. Porque se for pra fazer greve então que se faça direito, tem que haver um prejuízo para alguns, mas não há” (Entrevista 04 – 22/05/2007).

Segundo, porque a greve prejudica somente os professores:

Antes de eu fazer meu pós-doutorado teve uma greve que eu não participei, eu continuei; eu dei as minhas aulas completas; este laboratório funcionou normalmente o tempo todo **porque realmente só me prejudica a greve**. Porque paramos, ninguém faz o nosso trabalho, quem tem que voltar e fazer ou quem tem que continuar e fazer somos nós mesmos; e a greve não resolve nada (Entrevista 03 – 18/05/2007).

Terceiro, a sua eficácia se dilui na medida em que a suspensão de aulas nas IFES não altera o “coração” do sistema do capital. Isto é, os professores das universidades públicas não são trabalhadores produtivos, portanto do ponto de vista do capital não alteram diretamente o seu processo de lucratividade. A percepção dos professores – expressa nos depoimentos abaixo – de que a greve nas IFES não tem resultado eficaz por causa da *“falta de expressão dos docentes das IFES para a sociedade”*, porque a greve *“afeta pouco a sociedade em um prazo curto”*, em certo sentido confunde a importância da educação superior para a sociedade em geral com o fato deste movimento não afetar diretamente o processo de valorização capitalista e, portanto, sua reprodução. Este fato estabelece uma das diferenças fundamentais entre as greves do setor público e setor privado e explica a longevidade das greves dos professores, no que tange aos processos de negociação e solução dos conflitos, tornando-os muito mais complexos e demorados (NOGUEIRA, 2005, p. 245).

Eu acho que greve funciona muito bem para *as categorias funcionais que tem expressão na sociedade*, aquelas que quando pára faz falta, onde a população sente a greve funciona muito bem e tem um retorno rápido por parte das autoridades. Também acho que para fazer greve, tem que haver unidade, a nossa categoria, por exemplo, não tem. Tem que ter expressividade, e na nossa categoria parece que não temos expressividade nem coesão nem espírito de greve, pois quando a gente entra em greve o pessoal vai para casa, vão passear no shopping (Entrevista 25 – 21/09/2007).

Como instrumento de chamar atenção, a greve sem dúvida funciona, algumas categorias funcionam mais ou menos; hoje os funcionários da universidade fizeram uma paralisação. Até que ponto isto é efetivo? É difícil nós medirmos. De vez em quando é difícil nós percebermos que a educação não é prioridade, então na área da educação a greve está bastante desgastada, está bastante desmotivada neste sentido. Às vezes ao invés de nós chamarmos a atenção dos governantes, muitas vezes nós chamamos a nossa própria atenção de que ninguém nos dá valor. É a confirmação de que pouca diferença faz se eu estou parado ou trabalhando. Então neste sentido é que eu acho que nós temos que buscar algumas alternativas, até para não nos machucarmos tanto durante a greve. [...] Nós gastamos muito tempo em greve querendo brigar por projetos maiores e raramente conseguimos, é muito fácil para o governo falar, não para nós *porque afeta pouco a*

sociedade em um prazo curto, nós não somos os petroleiros nem pilotos de avião (Entrevista 05 – 23/05/2007)

Eu acho até que quando não é do serviço público talvez até tenha o poder de barganha, mas eu tenho dúvidas. Quando eu comecei como repórter eu era nova, recém formada, tinha vinte e um anos e já percebi que a greve no transporte público só acontecia quando era greve de patrão. Eles queriam aumentar a tarifa e o governo endurecia nas negociações e criava uma greve que deixava sem transporte durante dois ou três dias e então inventavam uma greve de motoristas e cobradores que na realidade não era uma greve deles, era uma greve acordada entre eles. Por exemplo, os metalúrgicos. Hoje em dia, como se faz uma greve com os metalúrgicos? Eu lembro quando o LULA esteve aqui há muitos anos em campanha, ele quase morreu de rir quando soube que a universidade estava em greve há mais de dois meses e continua recebendo o salário. Ele riu, mas hoje ele pagou o salário dos funcionários, de três meses atrás, isso quer dizer que se ele tivesse cortado o salário no primeiro mês, teria sido mais honesto, pois greve de metalúrgico, operário sempre foi cortado e depois se negocia. Eles sabiam disso que se não trabalhou, cortou o salário e eles pagavam um preço por isso. A greve aqui do serviço público, você não paga preço nenhum, e a greve em outros setores, eu não sei. Como que você mobiliza uma indústria que está em recessão, que está mandando embora, como você os mobiliza para uma greve? A greve poderia ser um instrumento se fosse inteligente (Entrevista 18 – 18/09/2007).

Contudo, mesmo considerando os limites das greves dos servidores públicos por não colocarem diretamente em risco o processo de valorização do capital, tornando-as possivelmente longas, desgastantes, e em determinados aspectos infrutíferas, não anula o seu efeito político. Ao contrário, como bem assinala Hobsbawm

hoje, o poder das greves, especialmente no setor público, em que o mercado e os lucros não são determinantes, reside em grande parte na habilidade de pressionar o governo através da capacidade de dificultar a vida do público, incluindo a de todos os trabalhadores não-grevistas. Não faz sentido fingir que isto não ocorre. Naturalmente, estes outros trabalhadores podem considerar o inconveniente tolerável por se tratar de uma boa causa e (se tiverem força em suas negociações) esperarão poder usar os mesmo métodos quando chegar a sua vez (2000, p. 395).

Assim, o movimento dos professores se depara com um grande desafio político: Conscientizar os trabalhadores grevistas e não-grevistas da importância e do alcance da sua luta para o conjunto da classe, no caso aqui, a educação pública, um direito social essencial à classe trabalhadora. Obviamente, esta não é tarefa fácil, trata-se, quando falamos dos professores da IFES, de uma alteração radical no desenvolvimento cotidiano de suas greves: Dar um salto qualitativo da “greve do pijama” à greve das mobilizações, e quiçá então esta constituir-se em um espaço que possibilite o início do processo da consciência de classe, pois como sugere Mészáros,

A ‘ação de grupo’, em si mesma, não é, de forma alguma, uma garantia da consciência de classe adequada. Tudo depende da natureza real dos objetivos envolvidos, isto é, se as conquistas da ação de grupo podem ser integradas com sucesso ou não. A ação de grupo desprovida de objetivos estrategicamente significativos, pode apenas fortalecer a ‘consciência de grupo’ – ou ‘consciência tradeunionista’ – apoiada nos interesses parciais de um grupo limitado de trabalhadores (1993, p. 94).

Para que aja avanço nas lutas políticas da classe trabalhadora para além das lutas economicistas é fundamental a superação da identidade política limitada à consciência de grupo.

3.6. Elementos de constituição de uma identidade política como mediação à consciência de classe

Um aspecto fundamental de nossa problemática é definir claramente a categoria de *identidade política*. Partilhamos da concepção de Mascarenhas (2001) de que a identidade política é

percebida como o processo de configuração de autoconsciência de um grupo, em que **ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder**. A identidade política é um modo específico de articulação do grupo. É um fato de consciência significando uma auto-representação ou auto-definição, manifestada tanto no comportamento, quanto no discurso. É um jogo dialético entre o mesmo e o diverso. O conflito e a heterogeneidade constituem terreno propício à formulação da autoconsciência (2001, p. 15, grifo nosso).

Assim, a constituição de uma identidade política se dá necessariamente pelo processo de tomada de posição e de ação política dos diferentes grupos que compõe a classe trabalhadora diante das relações de poder e dos conflitos de classes produzidos na sociedade. Portanto, a categoria de identidade política, para nós, estabelece a ponte entre a “consciência de grupo e a consciência de classe”, na concepção de Mészáros (1993). Para esse autor,

A consciência de classe proletária é, pois a consciência que o trabalhador tem de sua existência social encarada no antagonismo estrutural necessário da sociedade capitalista, em contraste com a contingência da consciência de grupo que percebe só uma parte mais ou menos reduzida da configuração global (1993, p. 96).

Nossa compreensão de *consciência* se sustenta na discussão de Marx (1978), em que a consciência é, ontologicamente, a capacidade de reflexão e de transformação do real, a partir da determinação deste mesmo real. Para Marx

Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (1978, p.130).

A consciência para Marx tem origem no processo social, isto é, ela nasce na medida em que os homens agem teleologicamente (ANTUNES, 1980). A identidade política para nós pode vir a ser uma mediação à consciência de classe, mas entendida como tal, ela só será possível se houver organização política – formas de mediações coletivas – com o objetivo estratégico de produzir mudanças essenciais no curso do desenvolvimento social, como sugere Mészáros (1993):

O reconhecimento da contradição entre o “ser”⁶⁷ e a “existência” do proletariado traz consigo a tarefa de “superar a lacuna” entre a consciência de grupo e a consciência de classe, ou, mais exatamente, a tarefa de transcender os limites da consciência de grupo dos grupos determinados de trabalhadores em direção a uma consciência global de seu ser social. [...] O desenvolvimento da consciência de classe é um processo dialético: é uma “inevitabilidade histórica” precisamente na medida em que a tarefa é realizada através da mediação necessária de uma atuação humana autoconsciente. Isto requer, inevitavelmente, algum tipo de organização – seja a constituição de partidos, ou de outras formas de mediação coletiva – estruturada segundo as condições histórico-sociais específicas que predominam em uma época particular, com o objetivo estratégico global de intervenções dinâmicas no curso do desenvolvimento social. [...] Em outras palavras, o desenvolvimento “direto” e “espontâneo” da consciência de classe proletária – seja sob o impacto de crises econômicas ou como resultado do auto-esclarecimento individual – é um sonho utópico. Não importa quanto [...] se possa desejar o contrário, a questão da organização política não pode ser desconsiderada (1993, p. 96-97).

Esclarecemos que não estamos utilizando a categoria de *identidade*, usualmente formulada pelas concepções pós-modernas como expressão subjetiva dos indivíduos, onde um grupo subordinado (étnico, gênero, entre outros) desenvolve uma percepção autoconsciente de sua posição na sociedade e se galvaniza para a ação política (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996). Rejeitamos a concepção pós-moderna que decreta o fim da totalidade, e enfatiza que é na particularidade que é possível encontrar a existência (IASI, 2006), sustentando que

⁶⁷ Para Mészáros o “ser” da classe é a síntese abrangente de todos os fatores (sociais, políticos, culturais, econômicos) atuantes na sociedade e não somente àquele referente ao fator econômico (1993, p.76).

A consciência nada mais seria do que a subjetividade que tenta compreender este movimento partido em polaridades irreconciliáveis, tais como indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, os indivíduos e suas representações coletivas, entre estas representações e as classes sociais (IASI, 2006, p. 24).

Nossa análise, portanto, vale-se da concepção de *identidade política* em que o seu componente mais importante é o situar-se do grupo diante das relações de poder e de conflitos de classe que se instauram na sociedade. Essa identidade política pode constituir-se entre uma consciência de grupo e uma consciência de classe ou até mesmo transitar entre ambas. Vejamos o caso da identidade política do professores da IFES.

Na análise das entrevistas podemos perceber como a identidade política pode vir a ser uma mediação à consciência de classe. Constituindo-se num movimento que une contraditoriamente as determinações objetivas da existência do trabalhador singular (suas condições de trabalho) e a sua capacidade cognitiva (consciência) articula as determinações singulares com os complexos sociais que configuram a totalidade social, permitindo, a partir de uma identidade política, transitar para uma consciência de classe.

Quando perguntamos sobre a possibilidade de greves, lutas e mobilizações com a classe trabalhadora em geral, as respostas de parte dos entrevistados evidencia que a unidade com o conjunto da classe está presente de forma negativa, ou seja, como uma impossibilidade da luta coletiva, fortalecendo os elementos constituintes da identidade política dos professores enquanto grupo, obstaculizando o desenvolvimento de uma consciência de classe.

Acho que isso sempre funcionou como oportunismo, porque normalmente quando a gente entra em greve com outras categorias, principalmente se tem CUT no meio, eles sempre têm a solução de uma forma mais satisfatória para os problemas deles. Eu nunca vi que a ANDES em estado de greve com diferentes categorias, somando gente para ir “encher o saco na porta do palácio”, tenha tido um efeito positivo; e nem resultados. Quando eles resolvem o problema deles, dos que tem força, tem moeda de troca muito maior, cada um vai para o seu canto (Entrevista 25 – 21/09/2007).

A manifestação desta identidade política que interdita a consciência de classe é evidenciada pela caracterização restrita das determinações singulares⁶⁸ das condições de trabalho colocando a luta imediata e específica como único horizonte capaz de transformar a realidade. Portanto, manifestando um comportamento social que rejeita a unidade dos professores com outras categorias, inclusive dentro da própria universidade.

⁶⁸ No caso dos docentes, estas determinações singulares abrangem à questão salarial, às instalações de pesquisa de ensino e de extensão, atividades remuneradas de prestação de serviços, especializações, entre outras questões.

Eu não acredito que funcione, pois as reivindicações são específicas. Aqui na universidade já se tentou fazer greve com os servidores docentes e técnicos administrativos e não funcionou, só teve uma vez e nunca mais conseguiram e eu acho que não funciona. A sociedade brasileira é pouco politizada e não mobiliza para se fazer uma greve geral, paralisar tudo no país durante dias, semanas, [...] não existe uma organização para este tipo de greve, em alguns países fazem o dia de luta e se pára tudo, mas o Brasil não possui mobilização, é raro, teve o impeachment, o movimento pelas Diretas, mas foram coisas muito isoladas (Entrevista 19 – 18/-9/2007).

O fato de uma consciência de grupo negar o movimento a uma consciência de classe não decorre de meras opções subjetivas dos indivíduos, como as opções políticas (ser reacionário ou revolucionário, por exemplo), ou fruto de um esclarecimento científico. Ao contrário, trata-se de determinações sociais da consciência, consequência da objetividade dos processos de trabalho, em que a divisão social do trabalho – na medida em que se amplia e se hierarquiza – vai criando obstáculos à construção de uma consciência de classe, forjando uma identidade política em que apenas as condições objetivas das especificidades do processo de trabalho docente são relevantes.

Eu nunca pensei sobre isso [sobre a greve em conjunto com os trabalhadores em geral]. Eu acho que os professores são trabalhadores, mas eu tenho colegas que acham que são intelectuais, até poderia dizer que somos intelectualizados, mas na divisão do trabalho, somos também mão de obra assalariada. [...] Eu acho a greve importante, tem um caráter mobilizador, mas infelizmente ela perdeu este caráter na prática (Entrevista 23 – 20/09/2007).

O corporativismo é a expressão da consciência de grupo fechada em si mesma. Diante de suas condições objetivas de trabalho os professores desenvolvem suas possibilidades de intervenções coletivas, sua práxis. Contudo, estas possibilidades muitas vezes se restringem aos professores de uma mesma unidade acadêmica, onde nem mesmo o conjunto dos professores da universidade adquire relevância, como fica explícito na entrevista abaixo:

Quando a universidade tem entrado em greve nosso departamento não tem participado da greve, ele tem ficado sempre à margem desta questão. Eu não teria uma posição individualista tipo: “eu não entro [em greve] de qualquer maneira”, mas a gente conversa com os professores lá e, na maioria das vezes, a gente acaba achando que não seria o momento propício. **No momento nós temos encarado desta forma e eu não tenho entrado porque o nosso grupo tem esta posição de ter alternativa, e que se dá conta que não compensaria entrar em greve.** E, para falar a verdade muita gente lá pensa que tem a questão de dar aulas em período de férias, eu já vi muito com relação a isto, depois tem que repor nas férias. Tem esta questão também? Tem. Não que seja só isto, a gente acha que o momento não é propício e a gente tem decidido por não entrar, até o momento.

A gente sempre decide no conselho diretor e se a gente tiver lá os argumentos poderiam até entrar (Entrevista 11 – 31/05/2007).

Presente neste entendimento há também a compreensão de universidade fragmentada, ou como denominava Florestan Fernandes (1975) uma concepção de universidade conglomerada, onde são as faculdades (unidades acadêmicas) que encerram o sentido de universidade e, conseqüentemente, do trabalho docente.

Evidentemente que o caráter corporativo pode apresentar graus variáveis de manifestação não se alterando na essência – no sentido de uma identidade política fechada em si mesma – pelo fato de alguns professores reconhecerem as lutas específicas do conjunto da categoria.

Participar a gente participa, a gente não tem alternativa quando a maioria quer greve. Se a faculdade entrou em greve, eu respeito a decisão da maioria, e também entro em greve. Mas em geral, todas elas eu não vi darem resultados e, olhando para outras áreas, eu também não vi resultado (Entrevista 22 – 19/09/2007).

Na medida em que os professores vão se conscientizando de que seus interesses no processo de divisão social do trabalho são semelhantes aos interesses de outras categorias o caráter corporativo das ações coletivas vai adquirindo uma expressão de interesses mais amplos do que aqueles restritos à corporação dos professores.

Eu acho que seria mais efetivo [greve da classe trabalhadora em seu conjunto], daria mais resultado, se houvesse uma unidade, eu acho até que o funcionalismo público deveria se unir, técnicos e professores. Acho até que os técnicos são muito mais mobilizados do que os professores (Entrevista 10 – 31/05/2007).

O caráter corporativo da luta mescla-se em consciência de classe na medida em que o professor tem o conhecimento dos elementos totalizantes da subordinação social à ordem do capital. A divisão social do trabalho não se apresenta mais como limite imediato para o desenvolvimento da consciência de classe.

Uma greve que tenha paralisação nacional, eu já vejo diferente. Se em prol de uma causa, de uma questão que está em nível coletivo, que tem envolvimento, e que traga prejuízo à sociedade, eu vejo diferente. Isto é algo que demarcaria o sentido de um movimento, e que nós temos tantos motivos para ter isso, como é o caso da segurança, da saúde, seria uma mobilização de vários setores da sociedade e justificariam um movimento [do conjunto da classe trabalhadora] (Entrevista 20 – 17/09/2007).

É possível identificar na entrevista acima uma forma de consciência que supera a identidade política restrita à consciência de grupo, pois fica evidente a possibilidade de uma ação coletiva coordenada na defesa de interesses amplos para além de categorias específicas.

A consciência de classe tem como pressuposto o reconhecimento da contradição entre “ser” e existência do proletariado possibilitando a superação da lacuna entre a consciência de grupo e a consciência de classe, em direção a uma consciência global do seu ser social (MESZÁROS, 1993) como evidenciado na entrevista a seguir.

Essa é uma questão que os trabalhadores não perceberam ainda, porque a classe trabalhadora é internacionalista e não existe um trabalhador da construção civil que é menos ou mais explorado do que um professor da rede particular de ensino, a natureza é a mesma. Até mesmo um apresentador de uma emissora de televisão que ganha um milhão e quinhentos mil reais por mês, é trabalhador. Se uma empresa paga um milhão e quinhentos mil reais para ele por mês é porque a empresa extrai da mais-valia muito mais do que isso, senão não pagaria esta quantidade para ele; a natureza é a mesma; ele é trabalhador. É claro que ele ganha um milhão e quinhentos mil reais por mês enquanto um operário ganha um salário mínimo ou um pouco mais do que isso. O que ele não percebe – este que ganha um milhão e quinhentos mil reais por mês –, é que ele é também explorado. Mas um trabalhador da construção civil às vezes também não percebe, aliás, talvez menos ainda do que o indivíduo que ganha um milhão e quinhentos mil reais por mês; porque a condição ideológica não permite que ele perceba, pois se ele o percebesse já teria mudado esta situação, pois ele é maioria. Então, existe todo um mecanismo ideológico que dificulta que este trabalhador da construção civil perceba o grau de exploração a que está submetido (Entrevista 01 – 26/11/2006).

Nas entrevistas acima percebemos o movimento da identidade política dos professores, ora limitada a uma consciência de grupo ora apresentando elementos para o desenvolvimento da consciência de classe. Também notamos na entrevista 01 (29/11/2006) uma consciência de classe, que supera a consciência de grupo, ao demonstrar a percepção da totalidade concreta em que “o trabalhador tem sua existência social encarada no antagonismo estrutural necessário da sociedade capitalista” (MESZÁROS, 1993, p.96).

Nesse sentido, não é possível afirmarmos que há um processo homogêneo na composição da identidade política dos professores universitários. O que é perceptível é que existem graus distintos de compreensão política da realidade em que estes docentes estão inseridos. Na realidade, partes dos professores entrevistados compreendem o imediato das suas condições de trabalho, sem perceber as inelimináveis relações existentes entre estas manifestações específicas e o processo de subordinação da classe aos interesses do capital. Não existe, portanto, uma identidade política cristalizada entre os professores que

entrevistamos. Ao contrário, a identidade política dos professores universitários transita da consciência de grupo à consciência de classe.

Conforme percebemos nas entrevistas, a identidade política apresenta-se contraditória: parte dos entrevistados manifesta-se com uma consciência de grupo que se restringe ao imediatismo das suas condições de trabalho e, portanto, constitui-se num obstáculo a uma consciência de classe. Em outros entrevistados, revela-se como processo de mediação no desenvolvimento de uma consciência de classe, porque suas lutas políticas – greves, mobilizações em conjunto com a classe trabalhadora – são vistas como o ponto de partida para as lutas coletivas. As lutas políticas têm como base a corporação, a identidade profissional, os interesses do grupo, contudo, devem ir além da consciência de grupo para conquistar a unidade e capacidade de transformação radical que só a classe trabalhadora em conjunto possui: *“Quando a gente entra em greve separados, a gente perde a força”* (Entrevista 12 – 04/06/2007).

Dessa maneira, os limites da identidade política do professor universitário encontram-se naquela identidade da mera consciência de grupo, que não transcende os limites dos interesses desse mesmo grupo. Entretanto, a identidade política entendida como consciência de grupo pode assumir um papel de mediação no desenvolvimento de uma consciência de classe – ao se constituir num ponto de partida para lutas políticas mais amplas da classe – contudo, para isso é necessário, como destacou Mészáros, algum tipo de organização política, porque o “desenvolvimento ‘direto’ e ‘espontâneo’ da consciência de classe proletária – seja sob o impacto das crises econômicas ou como resultado do auto-esclarecimento individual – é um sonho utópico” (1993, p.96).

Como a consciência de classe não surge espontaneamente, mas requerem organizações políticas que façam a mediação entre os indivíduos, os grupos e a classe, o sindicato docente pode adquirir um sentido político revolucionário, ao se propor realizar as mediações necessárias para ir da identidade política restrita ao grupo e as suas especificidades; a uma consciência de classe necessária à superação da sociedade totalizante e totalitária do sistema do capital. O desafio é ir além da identidade política de grupo e do corporativismo dos professores, para isso é necessário superar as lutas meramente economicistas, o sindicalismo de Estado com o seu legalismo sindical, e construir um movimento docente capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência de classe.

O impacto da divisão social do trabalho sobre a identidade política pode ser mais bem compreendido se analisarmos o seu papel no processo de desenvolvimento da produção

social. A divisão do trabalho está presente na gênese do desenvolvimento social, se apresenta como uma necessidade decorrente da organização social dos indivíduos, mesmo que estes não tenham a plena consciência de sua estrutura. Portanto, as formas de consciência estão originalmente articuladas com o processo de divisão social do trabalho.

O desenvolvimento de uma identidade política como mediação à consciência de classe deve partir do entendimento de que a existência da divisão social do trabalho não pode ser obstáculo ao desenvolvimento da consciência de classe, ao contrário, são as determinações singulares da divisão social do trabalho que expressam a subordinação do trabalho social ao processo de reprodução do sistema metabólico do capital. Esta subordinação está presente nos diferentes trabalhos sociais que surgem para a consciência de forma aparentemente segmentados e desconectados do trabalho social. Os elementos de uma consciência de classe se manifestam na identidade política como mediação àquela na medida em que os professores percebem a necessidade social da unidade com o conjunto da classe.

Na Bolívia eu vi uma maneira diferente deles reivindicarem. Ninguém abria mão, não passava carro, nas ruas eles colocaram pregos e não passava nada, parou o país, até o hotel que nós ficamos nos emprestou a cozinha. Quando a gente entra em greve separados, a gente perde a força. Quando a gente entra em greve, nós acabamos economizando energia, telefone e combustível, então, a nossa greve é uma economia, muitos pensam assim. Ela não tem sido um bom instrumento (Entrevista 12 – 04/06/2007)

Partes dos depoimentos demonstram que os professores têm uma identidade política restrita a sua condição de grupo ou corporação. No geral, estes professores não percebem que sua condição de trabalhador – guardada algumas particularidades da profissão e o fato de não serem explorados diretamente pelo sistema do capital – são as mesmas da classe trabalhadora em geral e, portanto, não reconhecem a necessidade da luta coletiva. Assim, esta identidade política restrita à condição de corporação ou “de grupo”, limita a atuação política coletiva da classe trabalhadora e dificulta o desenvolvimento de uma consciência de classe, denominada por Mészáros de “*consciência de classe necessária*”, capaz de compreender as contradições do sistema do capital em suas inter-relações, “isto é, como traços necessários do sistema global do capitalismo” (1993, p. 118). No entanto, alguns dos depoimentos, como vimos anteriormente, também expressam a possibilidade de superação da condição de grupo a uma consciência de classe.

De acordo com Mészáros (1993), o desenvolvimento da consciência de classe necessária implica na “elaboração de programas de ação estrategicamente viáveis, que englobem uma multiplicidade de grupos sociais específicos, em qualquer variedade de formas organizacionais que possa ser necessária” (*idem*). Portanto, concordando com o autor,

O que liga vários grupos sociais em uma situação histórica favorável – por exemplo, em uma greve geral – não é algum poder psicológico misterioso, mas programas práticos significativos, resultantes da realidade empírica da subordinação estrutural comum aos grupos ligados ao poder do capital. E o desenvolvimento historicamente necessário da consciência de classe consiste, precisamente, nessa elaboração prática de um conjunto de objetivos estratégicos que correspondam à posição estrutural objetiva dos vários grupos sociais que os formulam (1993, p. 119)

Para o desenvolvimento historicamente necessário da consciência de classe e, conseqüentemente, a elaboração prática de um conjunto de objetivos estratégicos pelos mais variados grupos sociais subordinados à lógica do capital; é necessário ir além da “identidade política de grupo”, ou seja, é necessário “superar a lacuna” entre a consciência de grupo e a consciência de classe.

As lutas políticas devem desenvolver um processo pedagógico na constituição da classe, enquanto classe. O capital se produz e reproduz na produção do valor, mas o espaço de constituição da classe enquanto classe se dá na luta política (IASI, 2006). A luta política também é válida para o processo de desenvolvimento da consciência de classe do professor, perpassa a universidade, mas deve ir além dela. Por isso, as lutas políticas possibilitam ir além da defesa ou reivindicação de direitos específicos de determinado grupo de trabalhadores; podem ao constituir-se em uma luta política mais ampla, transcender os limites da consciência de grupo, dos grupos determinados de trabalhadores em direção a uma consciência de classe. Pois, segundo Iasi

O centro da produção do capital reside na produção do valor, mas o ato de consciência só pode voltar retroativamente sobre este momento quando retorna emergida de uma luta política maior e uma visão teórica que lhe permita reconhecer aquele momento particular em todas as suas determinações (2006, p.48).

Como também alerta Martins (*apud* IASI, 2006, p.48) “[...] não há a menor possibilidade sociológica de que um operário [por exemplo,] se reconheça como explorado no próprio ato da exploração”. Guardadas as diferenças entre estes diferentes processos de trabalho e sua relação com a valorização do capital, também podemos afirmar o seguinte

sobre o professor: de que não há menor possibilidade sociológica de que ele, por sua condição de intelectual, cientista, doutor, possa reconhecer sua subordinação estrutural ao poder do capital. Ou, como sugere Lukács: “A esta altura torna-se transparentemente óbvio que a consciência de classe não concerne aos pensamentos de indivíduos, por mais evoluídos que sejam, nem ao estado do conhecimento científico” (1981, p.98). As formas ideológicas de dominação da classe dominante são independentes das especificidades do processo de trabalho ou do nível intelectual dos indivíduos.

Como discutimos nos capítulos anteriores o desenvolvimento das universidades federais brasileiras acompanham de forma subordinada os interesses dominantes da reprodução social do capital. Neste sentido, o trabalho do professor universitário adquire um caráter subordinado à reprodução da ordem social capitalista, tanto quanto o trabalho de um operário industrial ou do comércio. Com isto não queremos apresentar nenhuma forma de homogeneização dos diferentes processos de trabalho ou da relação de importância dos diferentes processos de trabalho no processo de valorização do capital, tal como o papel do trabalho produtivo e do trabalho improdutivo na produção e reprodução do capital. Entretanto, na produção social regida pela lógica do capital, tanto os trabalhadores produtivos, quanto os improdutivos subordinam-se às determinações sociais totalizantes e totalitárias do sistema do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto socialista, ao contrário, parte da premissa de que há uma alternativa. Define as condições de implementação desta alternativa – as condições práticas de emancipação – como uma forma de ação, na qual o momento de negação adquire seu significado através dos objetivos positivos que acarreta. Eis por que o projeto socialista não pode se contentar com a negatividade da revolução política, ainda que ela seja necessária, mas deve lutar pela revolução social intrinsecamente positiva, no decorrer da qual os indivíduos associados podem “mudar de cima abaixo as condições de sua existência industrial e política, e, conseqüentemente, toda a sua maneira de ser” (MARX). É por isso que se deve insistir, com Rosa Luxemburgo, que “o socialismo não pode ser e não será inaugurado por decreto; não pode ser estabelecido por qualquer governo, ainda que admiravelmente socialista. O socialismo deve ser criado pelas massas, deve ser realizado por todo proletário”

Mészáros, 2004, p. 329.

Começar as considerações finais por esta epígrafe é uma forma de dizer que o presente trabalho só faz sentido se articulado às questões elencadas por Mészáros na citação acima. Este é, portanto, o principal motivo pelo qual nos dedicamos em estudar como se constitui a identidade política dos professores da IFES brasileiras, diante das transformações no mundo do trabalho.

O caminho que percorremos neste trabalho de investigação compreendeu, num primeiro momento, a partir da teoria de Marx, de sua frutífera análise das relações capitalistas de produção, as determinações do processo de desenvolvimento da totalidade social, que desencadeiam reflexos nas mais distintas esferas da sociedade. É neste sentido que, ao debater a crise estrutural do capital (Mészáros, 2002), pudemos perceber uma poderosa causalidade sobre o complexo social do Estado e sua contribuição como estrutura de comando político abrangente do sistema do capital.

O sistema do capital dinamiza o funcionamento do Estado moderno mantendo-o como parte constituinte da sua base material, assim sendo, seu papel é significativo na busca de alternativas à queda tendencial da taxa de lucro deste sistema e a sua crise de dominação societal. Neste sentido, a redução de direitos sociais promovidos pelo Estado evidencia a contradição inerente às alternativas para o sistema do capital de preservação do sistema mantendo e ampliando lucros, ao mesmo tempo em que reduz os elementos de legitimidade

social da própria dominação burguesa (direitos sociais). Contraditoriamente, neste momento percebemos o quanto a crise de justificativa social do capital se aprofunda.

A crise estrutural do sistema do capital deixa marcas no desenvolvimento da educação superior, e atinge de diferentes formas o cotidiano das atividades docentes. A necessidade de garantia de reprodução do sistema do capital determina as alternativas dos professores das IFES no seu espaço e nas suas diferentes atividades de trabalho (prestação de serviços, pesquisas, curso de especialização, financiamento fundacional, entre outras atividades).

Em um segundo momento, percebemos quais são as principais condições sociais que interferem no desenvolvimento institucional das IFES e, portanto, como modificam o cotidiano de trabalho dos professores e influenciam na composição da sua identidade política. Aqui compreendemos o caminho das condições objetivas do desenvolvimento das IFES, onde a identidade política dos professores é forjada. Nas entrevistas ficou perceptível, mesmo que abstratamente, a defesa das universidades públicas e sua relevante função social para os professores, porém, contraditoriamente, está presente na rotina do trabalho docente a prática do privado. Esta situação paradoxal é um elemento relevante para refletirmos sobre a necessidade de um projeto de universidade pública, gratuita, de qualidade, crítica, criadora e popular que se constitua na unidade entre a prática cotidiana e a defesa das instituições públicas. Esta é uma questão, no nosso entendimento, que permanece aberta para aqueles que pretendem aprofundar e ampliar a luta política no meio universitário, em especial o movimento sindical.

As alternativas de reprodução social do professor universitário como trabalhador integrante da classe – dos não proprietários dos meios de produção – contribuem para a realização dos objetivos do capital na medida em que incrementam o desenvolvimento científico e tecnológico e colaboram para a reprodução ideológica deste sistema totalizante e totalitário, de maneira consciente ou não. O despotismo deste sistema não ocorre independente das ações dos indivíduos singulares, neste caso os professores. Estes, independente da sua vontade individual, se apresentam como sujeitos ativos do processo de reprodução da ordem do capital, de forma semelhante a qualquer outro integrante da classe trabalhadora.

Se por um lado existe a determinação do capital sobre a prática e a concepção política dos professores das IFES, por outro lado é necessário compreender a importância da ação dos indivíduos diante desta determinação, porque é através dela que se torna possível

visualizarmos a relação de reprodução ou não do sistema do capital no âmbito das IFES. Portanto, não se trata de um determinismo da estrutura sobre os sujeitos apenas, mas de um movimento dialético e contraditório de determinações, em que a práxis individual se constitui em um momento de realização ou de contestação objetiva daquelas determinações estruturais (cadeias causais).

Por último, identificamos o processo de constituição da identidade política dos professores, vinculada às possibilidades de desenvolvimento da consciência de classe desta categoria de trabalhadores. Nas entrevistas ficou evidente que a compreensão dos professores do seu espaço de trabalho é fundamental para a tomada de posição política diante das dificuldades e das potencialidades deste mesmo trabalho. Neste sentido, a compreensão dos professores das relações sociais em que estão inseridos possibilita agir em conformidade ou resistir às determinações do sistema do capital. Em outras palavras, é relevante para a reprodução ou não do capital o nível de consciência e de organização política destes trabalhadores diante das contradições deste sistema nas suas inter-relações (Mészáros, 1993).

Retomando o tema central desta pesquisa quanto à questão de como se constitui a identidade política dos professores das IFES verificamos que ela transita da consciência de grupo à consciência de classe, ou seja, nosso estudo percebeu os distintos graus de compreensão e atuação política dos professores na realidade em que estão inseridos.

Percebemos que o desenvolvimento de uma consciência de classe está articulado às possibilidades concretas dos docentes de se inserirem nas lutas coletivas. Para isto é fundamental a existência de organizações políticas e sindicais que problematizem e possibilitem a ação concreta dos professores na defesa dos seus interesses singulares e coletivos, compreendendo que os interesses de classe são portadores também dos interesses de cada trabalhador. Ou seja, ao lutar pela educação pública, gratuita, de qualidade, que é um direito do conjunto da classe trabalhadora, realizam-se também os interesses dos professores (aumento salarial, melhorias da infra-estrutura, aumento do financiamento público, autonomia administrativa, financeira, acadêmica e jurídica, entre outras questões).

O caráter transitivo da identidade política – de uma consciência de grupo à consciência de classe – está associado a dois elementos que constituem uma unidade contraditória: O conhecimento da totalidade social e a práxis humana diante das possibilidades concretas. Ou seja, ao compreender a totalidade do capital é possível apropriar-se das causalidades desta ordem evidenciando seus limites e suas contradições, e forjar pela práxis uma alternativa social de caráter emancipatório.

Esta práxis de caráter emancipatório tem como premissa a possibilidade de uma alternativa, o projeto socialista, em que não apenas a revolução política seja colocada como necessidade, mas fundamentalmente, a luta pela revolução social em que seja possível a superação em todos os níveis do modo de produção e reprodução social e da sociabilidade do sistema do capital, como alerta Mészáros (2004) na epígrafe destas considerações.

REFERÊNCIAS

ABREU, ALICE R. de P.; SORJ, Bila. Subcontratação e trabalho a domicílio – a influência do gênero. In: MARTINS, H. de Souza; RAMALHO, José R. *Terceirização: Diversidade e negociação no mundo do trabalho*. São Paulo: Hucitec: CEDI/NETS, 1994. 236 p.

ALVES, Giovanni. *O novo (e precário) mundo do trabalho*. Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. Trabalho e sindicalismo no Brasil dos anos 2000: Dilemas da era neoliberal. In: Antunes, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

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 (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ANDES. Descontrole e ilegalidades marcam atuação das fundações “de apoio” no Brasil todo. Dossiê Nacional 01. *Publicação especial do ANDES-SN*, 2006.

_____. Fundações privadas de “apoio”. Intervenções judiciais, inquéritos, prisões, renúncia de reitores: o modelo entra em crise. Dossiê Nacional 02. *Revista especial ANDES-SN*, 2008.

_____. *Universidades públicas X Fundações ditas de apoio*. Assessoria de Comunicação do Andes-SN, s/d.

ANTUNES, Ricardo L. C. *O que é sindicalismo*. São Paulo: brasiliense, 1994. (Coleção primeiros passos, 3).

_____. Algumas questões preliminares sobre a consciência de classe do operariado brasileiro. In: *Revista Temas de Ciências Humanas*, nº 9. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

_____. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. Aonde vai o mundo do trabalho? In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. (Coleção Fora da Ordem), p.61-72.

_____. *Classe operária, sindicatos e partidos no Brasil*. Da revolução de 30 até a aliança Nacional Libertadora. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Lutas sociais e desenho societal socialista no Brasil dos anos 90. In: *Revista Crítica Marxista*, nº 09. São Paulo: Xamã, 2000. p. 89-110.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000a.

APUFSC suspende repasses ao Andes. Apufsc Notícias 15/12/2008, online Disponível em: <http://WWW.apufsc.ufsc.br/noticias>. Acesso em: 12 de fev., 2009.

BANCO Internacional de Compensações. Disponível em: <http://www.bis.org/statistics/otcder/dt1920a.pdf>. Acesso em: 25 de fev., 2009.

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de La experiência*. Washington, D.C., junho de 1995.

_____. *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Luta contra a pobreza*. Panorama geral. Washington, D.C., 2000/2001.

BARDAN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1997.

BENEDETTI, Mário. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 1988.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002. 408 p.

BOBBIO, N. ;MATTEUCI, N.; PASQUINO, G. Dicionário de política. Brasília: Editora da UnB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000. Vol 1.

BOITO jr, Armando (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. *O sindicalismo de Estado no Brasil*. Uma análise crítica da estrutura sindical. Campinas, SP: Editora da Unicamp; SP: Hucitec, 1991a.

_____. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Reforma e persistência da estrutura sindical. In: BOITO Jr, Armando (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BORÓN, Atilio. Os “novos Leviatãs” e pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p.7-67.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro, RJ: Ed. Zahar, 1983, p.227).

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. *Lei Nº 10.973*, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em <http://legislação.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abril, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto de LEI Nº 11.096*, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: <<http://legislação.planalto.gov.br>> Acesso em: 10 abril, 2006.

_____. Ministério da Educação. Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Bases para uma nova proposta: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. Resumo técnico. Censo da educação superior 2007. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. Ministério da Educação; Ministério da Ciência e Tecnologia. Portaria Interministerial, Nº 475, DE 14 DE ABRIL DE 2008.

_____. Presidência da República. *Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007*. Institui o programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 24 de ag., 2007.

_____. Ministério da Educação e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Portarias interministeriais nº 22 e 224*. Institui em cada universidade federal um banco de professor-equivalente. Disponível em: http://www.adunb.org/portaria_interministerial22.pdf. Acesso em: 12 de fev., 2008.

_____. Lei nº 9.678, de 03 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior. Brasília, 1998.

BRENNER, Robert. A crise emergente do capitalismo mundial: do neoliberalismo à depressão? In: *Revista Outubro*, nº 3. São Paulo: Xamã, 1999.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Campinas, vol. 27, nº 96, 2006.

_____. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. ANPED, 2006.

CASTELLS, Manuel. *A teoria marxista das crises econômicas e as transformações do capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. *Educar em Revista*, 2006, vol., n. 28.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CÊA, Georgia Sobreira dos S. As versões do projeto da lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria (Org.). *Educação Superior: Uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista brasileira de educação*, São Paulo, 2003.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

COGGIOLA, O. O enfoque marxista da mudança tecnológica. In: COGGIOLA, O e KATZ C. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1995. p. 09-17.

_____. (org.). Capitalismo: “globalização” e crise. *Revista Estudos. Faculdade de filosofia, Letras e Ciências Humanas/USP*. Nº 44, set, 1998. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.

_____. *Universidade e ciência na crise global*. São Paulo: Xamã, 2001.

_____; KATZ, Cláudio. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1995.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*. Campinas, vol 25, nº 88. Número Especial, 2004. p. 677-701.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, nº 88. (especial), 2004, p.795-817.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*. Campinas, vol. 24, nº 82. Abril, 2003. p. 37-61.

DALLARI, Dalmo de. *O que é participação política*. São Paulo: abril Cultural: Brasiliense, 1984. (Coleção primeiros passos; 2).

D’INCÃO, Maria Angela. *O saber militante*. Ensaios sobre Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra; SP: UNESP, 1987.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, Lúcia Maria (Org.). *O empresariamento da educação*. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 151-176.

DEMOCRÁTICO Direito de Resposta da ADUFC. Disponível em: <http://www.andes.org.br/imprensa/ultimas>. Acesso em: 12 de fev., 2009.

DEİKINE, Alexandre. *A aliança entre os monopólios e a “clique” militar*. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Dez anos de antagonismos nas políticas sobre ensino superior em nível internacional. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Vol.25, n. 88, p.893-914, outubro de 2004.

DÍVIDA PÚBLICA americana já é de 11,3 trilhões de dólares e continua subindo diante da crise agravada em 2007. Folha Online, 21 de set., de 2008. Disponível em: [Http://www.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u447198.shtml](http://www.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u447198.shtml). Acesso em: 20 de out., 2008.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de (orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedades das ilusões*. Campinas, SP: Autores associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUMÉNIL G.; LÉVY, D.; Superação da crise, ameaças de crises e novo capitalismo. In: CHESNAIS, François; *et al. Uma nova fase do capitalismo?* São Paulo: Xamã, 2003. P.15-39.

FANTINATTI, Márcia. *O movimento docente na universidade pública*. Contribuição ao estudo do perfil e da ideologia do sindicalismo de classe média. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001

FERNANDES, Florestan. *Circuito fechado*. Quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Hucitec, 1976.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. *Universidade brasileira: Reforma ou revolução?* São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1975

_____. *Em busca do socialismo. Últimos escritos & outros textos*. São Paulo: Xamã, 1995.

FMI: fatia de emergentes no PIB mundial deve subir a 38% até 2013. Agência Estado. Disponível em: [Http://aeinvestimentos.limao.com.br/financas/fin19422.shtm](http://aeinvestimentos.limao.com.br/financas/fin19422.shtm). Acesso em: 25 de fev., 2009.

FREDERICO, Celso. *A vanguarda Operária*. São Paulo: Edições Símbolo, 1979. (Coleção ensaio e memória, nº 24).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.)

Democracia e Construção do público no pensamento educacional brasileiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p.53-67.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

GAMBOA, Silvio Sánchez. 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*. História, Filosofia e temas transversais. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. (Coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernardete A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série pesquisa em educação, v.1).

GENTILI, Pablo et al. Reforma Educativa y luchas docentes en América Latina. In: *Educación & sociedade* – nº 89, vol. 25 Set./Dez. 2004. p. 1251-1274.

_____. Universidades na penumbra. O círculo vicioso da precarização e a privatização do espaço público. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra*. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p.97-128.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).

GRACIOLLI, Edison José. Trabalho docente nas universidades federais: Precarização, resistência e limites da ação sindical. In: TUMOLO, Paulo; BATISTA, Roberto Leme (Orgs.). *Trabalho, economia e educação: Perspectivas do capitalismo global*. Maringá, PR: Práxis; Massoni, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere. Os intelectuais, o princípio educativo. Jornalismo*. Volume 2. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; com Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 10ª Edição. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

HOBSBAWM, Eric J. Adeus a tudo aquilo. In: BLACKBURN, Robin (Org.). *Depois da queda*. O fracasso do comunismo e o futuro do socialismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Era dos extremos*. O breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *Mundos do Trabalho*. Novos Estudos sobre História Operária. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. 460 p.

- HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 318 p.
- HUNT, E. K e SHERMAN, H. J. *História do Pensamento econômico*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 218 p.
- IASI, Mauro Luis. *As metamorfoses da consciência de classe*. O PT entre o a negação e o consentimento. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre a consciência e a emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- JURUÁ, Ceci Vieira. *PPP- Os contratos de Parceria-Público-privada*. 02 de março de 2004. Disponível em <http://www.conlicitacao.com.br/futuro/ppp/comentarios/jurua.php>. Acesso em: 10 de julho de 2009.
- KURZ, Robert. *O colapso da modernização. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Os últimos combates*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- LANDER, Edgardo. Conhecimento para que? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra*. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p.45-71.
- LEHER, R. Movimentos sociais, democracia e educação. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.) *Democracia e Construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P.187-211.
- _____. Para silenciar os *campi*. In: *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Vol.25, n. 88, p.867-891, outubro de 2004.
- _____. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILLI, Pablo (Org.). *Universidades na penumbra*. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001.151-187.
- _____. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: Uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) *A cidadania negada*. Políticas de exclusão na educação e no trabalho. 145-175.
- _____; LOPES, Alessandra. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da educação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).
- _____; LUCAS, Luiz Carlos G. Aonde vai a educação pública brasileira. *Educação e Sociedade*. Campinas, Ano 22 nº 77, dez. 2001.

LENIN, Vladimir Ilitch. O Estado e a revolução. In: *Obras Escolhidas*. Tomo 2. 3ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1980.

_____. O imperialismo fase superior do capitalismo. In: *Obras escolhidas*. Tomo 1. 3ª edição. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1986. 80 p.

LESSA, Sérgio. Tudo ou nada: para além do capital de István Mészáros. *Revista Raízes*, Ano XVIII, nº 19, maio. UFPB, Campus II. CH-Mestrados em Economia e Sociologia, 1999

LIMA, Kátia. *Contra-reforma na educação superior*. De FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007. 206 p.

_____. Reformas e políticas de educação superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).

_____. REUNI e o Banco de professor equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva. *Revista Universidade e Sociedade*, Ano XVII, nº 41, janeiro de 2008. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

LOUREIRO, Isabel; MASSO, Maria Cândida Del-(orgs.). *Tempos de greve na universidade pública*. Marília, SP: UNESP-Marília-Publicações; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2002.

LUKÁCS, G.; SCHAFF, Adam. *Sobre o conceito de consciência de classe*. Porto. Publicações escorpião. Cadernos O homem e a sociedade, maio de 1973.

_____. Consciência de classe. In: BOTTOMORE, Tom (Org.). *Karl Marx*. Ensaios escolhidos sobre Karl Marx. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

LUKÁCS, G.; O jovem Marx e outros escritos filosóficos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).

_____. Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e mercantilização do conhecimento. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação. Vol.25, n. 88, p.845-866, outubro de 2004.

_____; MAUES, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*. Curitiba, nº 28, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Nov., 2008.

MANDEL, Ernest. *A crise do capital. Os fatos e sua interpretação marxista*. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Editora da universidade Estadual de Campinas, 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stiner, e do socialismo alemão em seus diferentes profestas (1845-1846)*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Capítulo VI inédito de O Capital. Resultados do processo de produção imediata*. São Paulo: Moraes, s.d.

_____. *O Capital. Crítica da economia política*. Livro Primeiro, Vol. I, Tomo 1. São Paulo: Nova Cultural, 1985a. (Coleção Os Economistas).

MARX, Karl. *O Capital. Crítica da economia política*. Livro Primeiro, Vol. I, Tomo 2. São Paulo: Nova Cultural, 1985b. (Coleção Os Economistas).

_____. *O Capital. Crítica da economia política*. Livro Segundo, Vol. II. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Economistas).

_____. *O Capital. Crítica da economia política*. Livro Terceiro, Vol. IV. 6ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1991.

_____. O Método da Economia Política. In: MARX, Karl. *Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MASCARENHAS, Angela C. B. Governos “pós-neoliberais” na América Latina e educação. *XVII Simpósio de Estudos e Pesquisas da Faculdade de Educação – UFG*, 2007. Mimeo, 09 pgs.

_____. *O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora*. Goiânia: Alternativa, 2002. 191p.

MENEGHEL, Stela Maria; ROBL, Fabiane; WASSEM, Joyce. Desafios da produção de conhecimento em educação: Perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. As reformas e políticas da educação superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. In: *Revista Outubro*, nº 03. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006

_____. *Filosofia, ideologia e ciência social. Ensaio de negação e afirmação*. São Paulo: Ensaio, 1993.

_____. *A necessidade do controle social*. Tradução Mário Duayer, 1ª edição 1987. São Paulo: Ensaio, 1993a.

_____. Ir além do Capital. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *Globalização e socialismo*. São Paulo: Xamã, 1997. (Coleção Fora da Ordem), p.143-154.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. *Produção destrutiva e Estado capitalista*. 2ª Edição. São Paulo: Ensaio 1996. (Cadernos ensaio. Pequeno formato; v. 5).

_____. *O poder da ideologia*. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social. Teoria, Método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. *O desafio do conhecimento*. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. *AS reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

NETO, José Meneleu. Desemprego e luta de classes: as novas determinidades do conceito marxista de exército industrial de reserva. In: TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo de A. (orgs.) *Neoliberalismo e reestruturação produtiva. As novas determinações do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade estadual do Ceará, 1998.

NETTO, José Paulo. *Crise do socialismo e ofensiva neoliberal*. 3ª edição. S. P.: Cortez, 2001. (Coleção questões de nossa época, vol. 20). 93 p.

_____. Repensando o balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo*. As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 29-34.

NEVES, Lúcia Maria (Org.). *O empresariamento da educação*. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 151-176.

_____. (Org.) *Reforma universitária do governo Lula*. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria (Org.). *Educação Superior: Uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

NODARI, Eunice Sueli; SAUL, Marcos Vinícius de A.; RAMPINELLI, Waldir J. *Luta e resistência. Apufsc 20 anos*. APUFSC- SSIND. Florianópolis, Editora da UFSC, 1996.

NOGUEIRA, Arnaldo José F. Mazzei. *A liberdade desfigurada*. A trajetória do sindicalismo no setor público brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. *A feminização no mundo do trabalho*. Campinas, S.P: Autores Associados, 2004.

NORONHA, Eduardo. A explosão das greves na década de 80. In: BOITO Jr, Armando (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & sociedade*: Revista de ciência da Educação. Campinas, v. 25, nº 89, set./dez. 2004, p. 1127-1144.

_____. Política Educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355-376, mai./ago. 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG)*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol 25, nº 88. Número Especial, 2004. P.727-756.

PINTO, Marina Barbosa. A subordinação do Trabalho docente à lógica do capital. Revista Outubro. *Revista do Instituto de Estudos socialistas*. 2000, nº 04.

RELATÓRIO de participação numa assembléia antidemocrática de professores, fechada no interior da CUT, no Brás, em São Paulo. Disponível em: http://WWW.andes.org.br/imprensa/ultimas_. Acesso em: 12 de fev., 2009.

RESENDE, Maria do R. Silva. *Formação e autonomia do professor universitário*: Um estudo da Universidade de Goiás (UFG). 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo

RIBEIRO, Darci. *A universidade necessária*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

RIDENTI, Marcelo. *Professores e ativistas da esfera pública*. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção questões da nossa época; vol.51).

RODRIGUES, Leôncio Martins. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. In: BOITO Jr, Armando (Org.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. Conflito industrial e sindicalismo no Brasil. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

_____. Sindicalismo e sociedade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.

SADER, Emir; LEHER, Roberto. *Público, estatal e privado na Reforma Universitária*. Disponível em http://www.lpp-uerj.net/outrobrasil/Link_OutroBrasil/artigos/publico_estatal_privado_reforma_universitaria.pdf. Acesso em: 10 abril, 2006.

SANTOS, Ariovaldo de Oliveira. A nova crise do sindicalismo internacional. In: Antunes, Ricardo (Org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Col. Questões de nossa época).

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____. Pós-graduação (em educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade. In: Mancebo, Deise; Silva Jr., João dos Reis; Oliveira, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).

SILVA JR., João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do estado e mudanças na produção*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

_____; SILVA, Eduardo Pinto. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: Pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas*. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. (Coleção políticas universitárias).

SIQUEIRA, Ângela C. de; NEVES, Lúcia Maria (Org.). *Educação Superior: Uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. As más lições da experiência: as reformas da educação superior no Chile e na China e suas semelhanças com o caso brasileiro. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *Reforma universitária do governo Lula*. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

_____. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: Neves, Lúcia Maria Wanderley (Org.) *Reforma universitária do governo Lula*. Reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo de Araújo de (Orgs.). *Neoliberalismo e reestruturação produtiva*. As novas determinações do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Fortaleza: Universidade estadual do Ceará, 1998.

THIOLLLENT, Michel. *Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Livraria e editora Polis, 1982. (Coleção Teoria e História nº 6).

TONEGUTTI, Claudio Antonio; MARTINEZ, Milena. O REUNI e a precarização nas IFES. *Revista Universidade e Sociedade*, Ano XVII, nº 41, janeiro de 2008. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

TREPELKOV, V. *A crise geral do capitalismo*. (Série “biblioteca de conhecimentos políticos”, nº 04). URSS: Edições Progresso, 1982.

TRINDADE, Hélgio. A República em tempos de Reforma universitária: o desafio do governo Lula. Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e mercantilização do conhecimento. In: *Educação & Sociedade*. Vol.25, n. 88, p.845-866, outubro de 2004.

_____. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. In: GENTILI, Pablo (Org), et al. *Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.

TUMOLO, Paulo Sérgio. *Da contestação à conformação*. A formação sindical da CUT e reestruturação capitalista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002.

_____. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. In: *Educação & sociedade*. Dossiê “Políticas educativas em Portugal e no Brasil”, nº 82, v. 24. Abril, 2003, p. 159-178.

UFBA. *Universidade Nova: reestruturação da arquitetura curricular da educação superior no Brasil*. Minuta de Anteprojeto. s/d.

UFG. *Resolução do CONSUNI N° 009/2006*.

UFG. Folder institucional. *UFG em números - dados de 2006*. 2007.

UFG. REUNI/2008-2012. *Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás*, 2008.

UTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1996, p.408-411.