

**Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Administrativas
Programa de Pós-Graduação em Administração - PROPAD**

Paloma Araújo Rocha

**A precarização do trabalho do professor nas
instituições de ensino superior públicas**

**Recife
2021**

Paloma Araújo Rocha

A precarização do trabalho do professor nas instituições de ensino superior públicas

Orientador: José Ricardo Costa de Mendonça, Dr.

Dissertação apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Mestre em Administração, na área de concentração Organização e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, PROPAD/UFPE.

Recife
2021

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Ângela de Fátima Correia Simões, CRB4-773

R672p

Rocha, Paloma Araújo

A precarização do trabalho do professor nas instituições de ensino superior públicas / Paloma Araújo Rocha. - 2021.

141 folhas: il. 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2021.

Inclui referências.

1. Precarização. 2. Professor universitário. 3. Ensino Superior. I. Mendonça, José Ricardo Costa de (Orientador). II. Título.

658 CDD (22. ed.)

UFPE (CSA 2021 – 065)

PALOMA ARAÚJO ROCHA

**A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Administração.

Aprovado em: 31/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr. José Ricardo Costa de Mendonça (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dra. Débora Coutinho Paschoal Dourado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dra. Deise Luiza da Silva Ferraz (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Minas Gerais

A todos os docentes e discentes que, diariamente, lutam por uma formação crítica de qualidade, visando a construção de uma sociedade emancipada;

Aos trabalhadores do Brasil, que sustentam uma universidade pública e gratuita como a UFPE.

À vocês, meu respeito e meu reconhecimento.

Agradecimentos

Agradeço ao meu orientador José Ricardo Costa de Mendonça pela confiança depositada em mim para o desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras da banca examinadora de qualificação e defesa desta dissertação, Profª Débora Coutinho Paschoal Dourado e Profª Deise Luiza da Silva Ferraz, pelas contribuições valiosíssimas, pelo debate respeitoso e por serem imprescindíveis para o desenvolvimento da minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Administração da UFPE por contribuírem com o meu processo de amadurecimento intelectual e profissional.

À professora Juliane Peruzzo, professora do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, também agradeço pela contribuição neste processo de amadurecimento intelectual. Primeiramente por ter compartilhado todo o seu conhecimento de forma majestosa quando ministrou a disciplina trabalho na contemporaneidade. Posteriormente, por ter direcionado meus estudos individuais e por ter contribuído de forma decisiva com o meu amadurecimento teórico.

Aos meus colegas de turma de mestrado, em especial às minhas amigas Manuella Gama de Souza, Marília Abigail Meneses Batista e Mykaelly Moura Menezes. A vocês deixo o meu profundo agradecimento pela amizade construída, pela escuta, pelo apoio e pelo incentivo em momentos e etapas de maiores dificuldades. Hoje vocês fazem parte da minha vida de uma forma muito especial.

Ao professor Luiz Sebastião dos Santos Júnior. Uma das primeiras pessoas com quem dividi as angústias que me trouxeram à academia. Obrigado pela escuta, pelo incentivo e pela amizade.

Agradeço à minha mãe, Gislaine, pelo permanente apoio e por valorizar a importância deste trabalho em minha vida.

Ao meu noivo, André, por sempre me incentivar a continuar e por torcer pelas minhas conquistas.

À CAPES e ao CNPq, pelo apoio financeiro concedido ao longo de dois anos, sem o qual seria mais difícil a realização desta pesquisa.

À classe trabalhadora, por sustentar o espaço “público”.

À todos aqueles que não foram citados mas que torceram e contribuíram de alguma forma para a concretização deste processo.

O “capital precisa destruir e desgastar a força de trabalho, encurtando o tempo de existência do trabalhador para prolongar seu tempo de vida. O capital somente pode sobreviver parasitando a força de trabalho [...]”
(SANTOS NETO, 2015, p. 24-25).

Resumo

Esta dissertação tem como objeto de investigação a precarização do trabalho do professor no ensino superior público. Partiu-se do entendimento da categoria trabalho em sua dupla dimensão: ontológica, como formação humana, mediação para o desenvolvimento de potencialidades; e histórica, como trabalho assalariado, explorado pelo capital. Busquei analisar as relações de trabalho que se estabelecem a partir da precarização do trabalho em geral para compreender como esse processo ocorre dentro da universidade pública. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é “IDENTIFICAR AS DETERMINAÇÕES ATUANTES NO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO”. Como método, que auxilia na compreensão e análise da realidade, a pesquisa teve como referência o materialismo histórico e dialético. Em termos mais estritamente metodológicos, trata-se de uma pesquisa de tipo bibliográfica e documental. Por meio da análise foi possível compreender que: a reestruturação produtiva do mundo do trabalho e a gestão neoliberal do Estado são mediações da reorganização do capital frente à sua crise estrutural. No Brasil, as reformas neoliberais do Estado são resultado dessa reorganização. Tais reformas implicaram em mudanças na política educacional, especialmente para o ensino superior, trazendo modificações para o trabalho do professor universitário.

Palavras-chave: Precarização do trabalho. Trabalho do professor. Ensino superior. Contrareforma universitária.

Abstract

This dissertation has as its object of investigation the precariousness of the teacher's work in public higher education. It started from the understanding of the work category in its double dimension: ontological, such as human formation, mediation for the development of potentialities; and historical, as wage labor, exploited by capital. I tried to analyze the work relationships that are established from the precariousness of work in general to understand how this process occurs within the public university. In this sense, the general objective of this research is to “IDENTIFY THE DETERMINATIONS ACTING IN THE PROCESS OF PREACARIZING THE WORK OF THE TEACHER IN PUBLIC HIGHER EDUCATION”. As a method, which helps in understanding and analyzing reality, the research was based on historical and dialectical materialism. In more strictly methodological terms, it is a bibliographic and documentary research. Through the analysis it was possible to understand that: the productive restructuring of the world of work and the neoliberal management of the State are mediations of the reorganization of capital in the face of its structural crisis. In Brazil, the neoliberal reforms of the State are the result of this reorganization. Such reforms implied changes in educational policy, especially for higher education, bringing changes to the work of the university professor.

Keywords: Precarious work. Teacher's work. University education. University counterform.

Lista de tabelas

Tabela 1. Evolução do número de instituições de educação superior, por dependência administrativa, durante o governo de FHC (1995-2002).....	84
Tabela 2. Evolução do número de matrículas na educação superior, por dependência administrativa.	85
Tabela 3. Evolução do número de Funções Docentes em exercício, por dependência administrativa, durante o governo de FHC (1995-2002).....	86
Tabela 4. Matrícula, Funções Docentes e Relação Aluno/Docente, por categoria administrativa, durante o governo de FHC (1995-2002).	86
Tabela 5. Financiamento destinado às IFES em relação ao PIB, durante o governo de FHC (1995-2002).	89
Tabela 6. Evolução do número de instituições de educação superior, por dependência administrativa, durante os governos do PT.	100
Tabela 7. Evolução do número de matrículas na educação superior, por dependência administrativa, durante os governos do PT.	101
Tabela 8. Evolução do número de funções docentes em exercício, por dependência administrativa, durante os governos do PT.	103
Tabela 9. Relação matrículas dos cursos de graduação/ funções docente em exercício (2002-2016).....	104
Tabela 10. Evolução do número de matrículas, no ensino de graduação, nas universidades federais (2003-2012).....	109
Tabela 11. Evolução do Número de funções docentes nas IFES (2002-2016).	110

Lista de abreviaturas e siglas

Adufes	Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCQs	Círculos de Controle de Qualidade
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRES	Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior
COFINS	Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
CSSL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
EAD	Educação a distância
EAPES	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
EC	Emenda Constitucional
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPES	Equipe de Planejamento da Educação Superior
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
Future-se	Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores
GED	Gratificação de Estimulo à Docência
GERES	Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTRU	Grupo de Trabalho para Reforma Universitária
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPJ	Imposto de Renda Pessoa Jurídica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOA	Lei Orçamentária Anual
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PID	Planos de Incentivo à Docência
PIS	Programa de Integração Social
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPPs	Parcerias Público-Privadas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

Sumário

1 Introdução	13
1.1 Objetivo de Pesquisa	16
1.1.1 Objetivo Geral:	17
1.1.2 Objetivos Específicos	17
2 Referencial Teórico	18
2.1 O processo de valorização e acumulação capitalista.	18
2.1.1 A mercadoria e seus desdobramentos: valor de uso e valor; trabalho concreto e trabalho abstrato	18
2.1.1.1 A dupla dimensão da mercadoria: valor de uso e valor.....	18
2.1.1.2 A dupla dimensão contida na produção da riqueza: trabalho concreto e trabalho abstrato.	23
2.1.2 Capital e trabalho: fundamentos da reprodução do capital.....	27
2.1.3 Acumulação Capitalista e a degradação do trabalho	32
2.2 A crise estrutural do capital e a precarização do trabalho.	37
2.2.1 A reestruturação produtiva e a ofensiva aos trabalhadores	38
2.2.2 A crise do capitalismo e o avanço do (neo)liberalismo.....	43
2.2.3 A precarização do trabalho como mecanismo de reprodução do capital no contexto da crise.....	48
3 Considerações Metodológicas	53
3.1 A questão da teoria em Marx.....	53
3.2 Formulações teórico-metodológicas.....	54
3.2.1 Materialismo, Idealismo e Interação Dialética	54
3.2.2 A Dialética.....	56
3.2.3 A Dialética e o Materialismo Histórico	58
3.2.4 A Dialética e a Relação Sujeito-Objeto: da investigação à exposição	61
3.2.5 O Método em Marx	63
3.3 Procedimentos adotados para coleta de dados.....	65
3.3.1 Pesquisa bibliográfica:.....	65
3.3.2 Análise documental	66
4. As contrarreformas do ensino superior no Brasil e suas implicações no trabalho do professor	67
4.1 A Ditadura Militar	67
4.2 Estado e política educacional nos anos 1990.....	74
4.3 A Reforma do Estado na gestão de Fernando Henrique Cardoso e a política de educação superior	76
4.4 Os governos do PT e o aprofundamento da contrarreforma do ensino superior	90
4.5 O golpe de 2016 e os impactos para o ensino superior público	113
4.6 Políticas para o ensino superior público nos primeiros anos do governo Bolsonaro	116
Considerações Finais	119
Referências	122

1 Introdução

A dissertação apresentada tem como eixo central a reflexão sobre uma das temáticas que está inserida no debate sobre as transformações do mundo do trabalho nas últimas cinco décadas: a crescente precarização do trabalho. Mais especificamente, busca-se tratar da precarização do trabalho do professor no ensino superior público.

Esse processo será analisado no contexto das transformações societárias que impactam, estrutural e politicamente, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e, conseqüentemente, os sujeitos que delas fazem parte – neste caso, os professores.

O final do século XX (especificamente as três últimas décadas) caracteriza-se por uma crise estrutural do capital que dissemina seus efeitos destrutivos para a totalidade global (MÉSZÁROS, 2009). Decorrente do esgotamento do binômio fordista/keynesiano, essa crise coloca na ordem do dia a necessidade de criar novas estratégias para recompor as taxas de lucro do capital (GRIMALDI, 2018). Emergiram como saídas para tentar reverter esse quadro: a reestruturação produtiva, baseada no modelo de acumulação flexível, e a redefinição do papel do Estado, fundamentada no neoliberalismo (ANTUNES, 2009).

Os teóricos do neoliberalismo afirmavam que as raízes da crise estavam localizadas, de uma maneira geral, no poder do movimento operário, que corroía as bases de acumulação capitalistas com suas pressões reivindicativas sobre o aumento dos salários e sobre o aumento de gastos sociais por parte do Estado (ANDERSON, 1995). A solução, então, era clara: A redefinição do papel do Estado.

A partir desse diagnóstico feito pelos neoliberais, entram em cena as chamadas “reformas” do Estado, que objetivam reduzir os gastos com políticas sociais (Estado mínimo) e ampliar a atuação do Estado “nas atividades de capital corporativo (Estado máximo)” (NISHIMURA, 2012, p. 48).

De acordo com Antunes e Peroni (2017, p. 184), duas são as recomendações para reorientar o papel do Estado: 1) a racionalização de recursos e 2) o esvaziamento do poder das instituições, “já que se alega que as instituições públicas são permeáveis às pressões e demandas da população, [além de serem consideradas] improdutivas, pela lógica de mercado”. Assim, a responsabilidade pela direção e execução das políticas sociais (conquistadas historicamente pelas lutas da classe trabalhadora) deve ser transferida para a sociedade (leia-se mercado) (PERONI, 2006).

Desta forma, as estratégias de reestruturações do grande capital não se reduziram ao âmbito econômico, ao setor [diretamente] produtivo, mas se estenderam à vários setores da

sociedade, incluindo o da educação [pública]¹ (LIMA, LIMA, 2017), que foi submetido a intensos processos de privatização/mercantilização em nome dos supostos benefícios advindos do livre mercado (MANCEBO; GOULART; DIAS, 2010).

Cabe ressaltar que uma série de mediações envolvem a privatização no âmbito educacional. Gentili (1998) destaca três categorias fundamentais das relações entre público e privado: fornecimento público com financiamento privado; fornecimento privado com financiamento público; e fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

No Brasil, mais particularmente a partir dos anos 1990, busca-se reestruturar as políticas educacionais conforme as recomendações internacionais e as necessidades do mercado (LIMA; LIMA, 2017). Com isso, a universidade pública, [que também manifesta a materialidade das relações sociais capitalistas], também precisou ser reestruturada (LIMA; LIMA, 2017).

No que se refere à política de educação superior no Brasil, não são recentes as tentativas de “reforma-la” (FERREIRA, 2011). Desde a ditadura militar o Estado vem reformulando a estrutura e a organização das IES públicas, pautando suas ações pelos interesses do mercado (FERREIRA, 2011). Em termos gerais, a política adotada pelo governo, nesse período, se traduz:

[na] progressiva diminuição das verbas públicas para ampliar a estrutura e o funcionamento da rede federal de ensino superior; [na] contenção da expansão das matrículas dos cursos de graduação através da rede pública federal; [no] estímulo à expansão da rede privada, inclusive com altas taxas de subsídios público; [e na] contenção da realização dos concursos para reposição das vagas criadas com a aposentadoria, exoneração e morte de docentes do quadro efetivo das IFES – ao lado da progressiva contratação de professores substitutos e no incentivo a criação de escolas ou faculdades isoladas, públicas e privadas, em detrimento da consolidação de universidades baseadas no modelo da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão (SILVA, 1999, p. 44).

Com a aprovação da constituição de 1988 que, em seu artigo n. 207, estabeleceu a autonomia universitária, esperava-se que as IES públicas começassem a ver resolvidos vários de seus problemas, tais como a “falta de autonomia para as mais simples ações administrativas e orçamentárias; a crônica escassez de recursos para o financiamento de suas ações e expansão do sistema; e [a] inexistência de ações colaborativas entre elas” (AMARAL, 2003, p. 25). Entretanto, a partir de 1990, ocorre a implantação, no Brasil, das políticas recomendadas pelos organismos internacionais (CISLAGHI, 2010). Para a educação superior a orientação desses

¹ Cabe ressaltar que o setor educacional também pode ser um setor diretamente produtivo, especialmente quando é explorado de forma capitalista.

organismos é a diminuição dos investimentos neste nível de ensino, devendo o Estado centrar-se na avaliação e fiscalização das IES (GRIMALDI, 2018).

Nesse contexto, as universidades públicas são incentivadas a diversificarem suas fontes de financiamento (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006) e a aproximarem-se da lógica do mercado buscando maior eficiência, competitividade e produtividade (AMARAL, 2003).

A passagem da universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade [...]. A nova universidade ou universidade operacional, por ser uma organização, está voltada para si mesma enquanto estrutura de gestão e de arbitragem de contratos. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 1999, p.7).

A reestruturação das Instituições de Ensino Superior públicas tem sido fundamental na reconfiguração do trabalho do professor, uma vez que é a partir dela que se estabelecem as novas demandas para a atuação deste último.

Na atual configuração das universidades públicas, exige-se o professor polivalente, capaz de desempenhar bem, não só no âmbito da docência, diversas funções; e flexível, capaz “de se adaptar rapidamente aos cursos-relâmpago, [ás] avaliações quantitativas por produção, a[os] prazos reduzidos e a[os] resultados de aplicação imediata” (LEMOS, 2011, p. 111).

Além disso, longe de serem uma exceção no mundo do trabalho na atualidade, os professores das universidades públicas, bem como as mais diversas categorias de trabalhadores, também vivenciam o acirramento da precarização de seu trabalho (FREITAS, 2018).

De acordo com Bosi (2007), para além da flexibilização da relação contratual, a precarização do trabalho do professor no ensino superior está associada também às atividades que compõe propriamente o fazer acadêmico (ensino, pesquisa e extensão). Será com base nessa realidade que irei problematizar a situação atual do trabalho do professor no Brasil.

Dissertar sobre a precarização do trabalho do professor no ensino superior público é uma tarefa um tanto quanto desafiadora, visto que diz respeito à análise de um fenômeno atual, em processo, ao qual a própria dinâmica da realidade imprime constantemente novos delineamentos e novas configurações.

Essa dificuldade se justifica também pela opção teórica e metodológica adotada: o materialismo histórico e dialético. As bases dessa concepção partem do entendimento “[...] de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro [e que,] portanto, não é possível

compreender radicalmente o presente se não compreender[mos] as suas raízes, o que implica o estudo de sua gênese” (SAVIANI, 2008, p. 4).

Nesse sentido, pretendo IDENTIFICAR AS DETERMINAÇÕES ATUANTES NO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SEU MOVIMENTO DE EXPANSÃO.

Em termos mais estritamente metodológicos, trata-se de uma pesquisa de tipo bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica desenvolveu-se e se consolidou por meio da seleção e do estudo de diversas produções (artigos, dissertações teses, livros, etc.). Através destas, busquei: construir as bases teórico-metodológicas da categoria trabalho, revisitando o referencial teórico marxista e, por esse prisma, analisar a crise estrutural do capital, nesta, situando a problemática do trabalho precarizado.

No que tange à pesquisa documental, foram selecionados os principais documentos legais que constituem o referencial das políticas educacionais brasileiras, abrangendo o período que vai desde a ditadura militar até os dias atuais, com o intuito de apreender as principais diretrizes que conformam e orientam o trabalho do professor no ensino superior público; também foram analisados alguns dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a escolha por analisar esses dados se justifica pelo fato de que através deles pode-se ter um panorama geral da educação superior.

Importa considerar também os documentos internacionais que propõe novas agendas à política educacional dos países periféricos. Tais documentos, oriundos dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), estabeleceram recomendações gerais, adequadas às necessidades atuais de acumulação do capital, que foram aceitas nacionalmente como parâmetros para as reformas educacionais.

Nesse sentido, espero que ao final desta pesquisa, tenha conseguido trazer novas luzes para a compreensão da relação entre a acumulação do capital e a precarização do trabalho que atinge os mais diversos setores, a educação superior pública inclusive.

1.1 Objetivo de Pesquisa

A problematização construída resultou em uma principal pergunta de pesquisa, a saber: **“Quais as determinações atuantes no processo de precarização do trabalho do professor no ensino superior público em seu movimento de expansão?”**; para respondê-la, foram definidos alguns objetivos, apresentados nessa seção como geral e específicos.

1.1.1 Objetivo Geral:

IDENTIFICAR AS DETERMINAÇÕES ATUANTES NO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SEU MOVIMENTO DE EXPANSÃO.

1.1.2 Objetivos Específicos

Em termos específicos a presente dissertação busca:

- Identificar, com base na teoria marxista, os fundamentos ocultos e as contradições que estão na base do processo de precarização do trabalho.
- Investigar os determinantes da crise estrutural do sistema capitalista e as estratégias adotadas pelo capital para seu enfrentamento.
- Analisar o processo de contrarreforma da educação superior brasileira, compreendendo-o como uma das estratégias do capital para enfrentar a crise.
- Analisar como as sucessivas contrarreformas da educação superior pública intensificam a precarização do trabalho do professor nesse nível de ensino

2 Referencial Teórico

Neste capítulo será apresentado o referencial teórico, com o objetivo de explicitar as determinações fundamentais para esta investigação.

2.1 O processo de valorização e acumulação capitalista.

Tendo em vista que se objetiva IDENTIFICAR AS DETERMINAÇÕES ATUANTES NO PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO EM SEU MOVIMENTO DE EXPANSÃO é fundamental analisarmos a dinâmica da produção e reprodução do capital. Isso porque não é possível compreender a precarização do trabalho do professor apenas interpretando a política educacional, é preciso relacioná-la com as questões econômicas, sociais, políticas e ideológicas que constituem essa política, a qual se estrutura nas contradições que movimentam a sociedade capitalista (MARONEZE, 2011).

Para fins desta pesquisa, identifiquei, nessa seção, os principais elementos que nos ajudam a compreender o movimento geral do capital (produção de mercadorias, exploração da força de trabalho, lei geral da acumulação, etc.).

2.1.1 A mercadoria e seus desdobramentos: valor de uso e valor; trabalho concreto e trabalho abstrato

Nessa seção irei tratar da mercadoria e suas propriedades características: valor de uso e valor, que, por sua vez, expressam o duplo caráter contido na produção de uma mercadoria: trabalho concreto e trabalho abstrato.

2.1.1.1 A dupla dimensão da mercadoria: valor de uso e valor

Ao dedicar-se à análise da sociedade burguesa – que é o seu objeto de pesquisa – Marx buscou entender o modo pelo qual nela se produz a riqueza material, para isso o autor se aprofundou sobre o movimento real² do capital (PAULO NETTO, 2009). Ao avançar sobre esse conhecimento Marx conseguiu identificar a mercadoria como o elemento mais básico na mediação das relações sociais regidas pelo capital.

² Paulo Netto (2009) argumenta que o movimento real não é apenas aquele que é visível, mas o movimento que apresenta de modo efetivo a estrutura e a dinâmica reais do objeto.

A constatação de que, na sociedade capitalista, a mercadoria possui lugar central está inserida logo na primeira frase de “O CAPITAL”: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar” (MARX, 2017, p. 113). Essa conceituação da sociedade como uma compilação de mercadorias reflete a mercantilização de tudo o que é possível como eixo regulador da vida social (SILVA, 2011).

A mercadoria é, primeiramente, um objeto externo, algo capaz de satisfazer desejos e necessidades que podem ser produzidas a partir de alguma necessidade imediata real (do estômago) ou daquelas necessidades providas pela imaginação (da fantasia) (MARX, 2017). Toda mercadoria, por possuir a capacidade de satisfazer uma necessidade possui uma utilidade e, por conseguinte, possui um valor de uso (MARX, 2017). A qualidade de ser algo útil é condicionada pelo próprio corpo-mercadoria que carrega consigo propriedades que fazem dele um valor de uso ou um bem (MARX, 2017). A propriedade que a mercadoria possui de satisfazer uma necessidade (valor de uso) não é uma característica exclusivamente sua, mas é, sobretudo, uma propriedade comum a todas as coisas que possuem alguma utilidade³. Por isso, “os valores de uso formam o conteúdo material [*stofflichen Inhalt*] da riqueza, qualquer que seja a forma social desta” (MARX, 2017, p. 114).

É uma constatação histórica que os valores de uso estiveram presentes em todas as formas sociais. Nas sociedades sem classes a produção estava voltada, prioritariamente, para a produção de valores de uso, ou seja, para a produção de coisas que fossem capazes de satisfazer as necessidades das comunidades (COLMÁN; POLA, 2009). Nas formas de produção baseadas na autossuficiência, a riqueza (valores de uso) “está posta à disposição dos membros da comunidade como coisa que pertence desde o princípio ao indivíduo apenas pelo fato de ele ser membro dessa comunidade” (ANTUNES, 2012a, p. 3). Nessas sociedades, a finalidade do trabalho não é, portanto, a criação de valor que possibilita a permutabilidade do produto – embora seja possível realizar trabalho excedente para trocá-lo por trabalho alheio, por produtos excedentes –, mas a manutenção do produtor singular e de sua família, bem como a da comunidade como um todo (MARX, 2017).

Já na sociedade capitalista, o processo de produção pertence ao capital e a finalidade do trabalho passa a ser a produção de valores para a troca, ou seja, para produção, reprodução e valorização do capital (SCHMIDT, 1976). Em uma sociedade movida pela produção de

³ Para uma coisa ser útil à satisfação de determinada necessidade humana ela não precisa, necessariamente, ser mediada pelo trabalho humano. Marx oferece alguns exemplos ilustrativos: “Assim é o ar, a terra virgem, os campos naturais, a madeira bruta etc.” (MARX, 2017, p.118).

mercadorias é indispensável que os trabalhadores estejam despossuídos dos meios necessários para a concretização da produção baseada meramente no valor de uso (MARX, 2017). Essa determinação não é pura preferência do capitalista, já que corresponde a uma necessidade ontológica do capital, que veta qualquer possibilidade de conceber uma produção que seja direcionada, unicamente, para valores de uso.

O interesse do capital é que a potencialidade útil contida na mercadoria só se torne efetivamente útil ao agente consumidor após passar pela esfera da circulação de mercadorias, onde será realizada a troca. Por isso, diz Marx, na sociedade capitalista os valores de uso constituem, ao mesmo tempo, “os suportes materiais [*stoffliche Träger*] do valor de troca”⁴ (MARX, 2017, p. 158).

Aqui deve-se ter o cuidado para não entender que a mercadoria é unidade imediata de valor de uso e valor de troca. Na economia mercantil, o valor de troca se apresenta inicialmente como uma relação quantitativa entre mercadorias, onde os valores de uso de um tipo são trocados por valores de uso de outro tipo (MARX, 2017). Nesse sentido, o valor de troca se apresenta como algo inerente à mercadoria, um valor de troca intrínseco, como se fosse algo natural, pertencente ao próprio corpo-mercadoria (MARX, 2017). Como uma mercadoria pode ser trocada por outras mercadorias, nas mais diversas proporções (MARX, 2017, p. 114-115), ela aparenta possuir múltiplos valores de troca intrínsecos; porém, é preciso analisar a coisa mais de perto, vejamos por quê.

Ao observar melhor a troca, Marx (2017) constata que ela só ocorre devido a relação de equivalência que existe entre mercadorias distintas; portanto, se faz necessário encontrar o elemento comum que lhes permite serem equacionadas numa troca. Lembremo-nos, todavia, que “as grandezas de coisas diferentes só podem ser comparadas quantitativamente depois de reduzidas à mesma unidade” (MARX, 2017, p.127). Assim, para encontrar o valor de troca de uma mercadoria, deverá equiparar essa com outra que também possua valor de troca. Porém, essa substância do valor de troca não é, e nem poderia ser, a sua utilidade, vejamos.

Para se definir como tal, a mercadoria deve satisfazer necessidades – ser valor de uso – e, ao mesmo tempo, deve ser capaz de trocar-se por outras mercadorias – ser valor de troca.

⁴ Curiosamente, o primeiro pensador que apresentou o duplo caráter contido na mercadoria – valor de uso e valor de troca –, foi Aristóteles (s/d, p. 21): “Começemos pela seguinte observação: cada coisa que possuímos tem dois usos, dos quais nenhum repugna a sua natureza; porém, um é próprio e conforme a sua destinação, outro desviado para algum outro fim. Por exemplo, o uso próprio de um sapato é calçar; podemos também vendê-lo ou trocá-lo para obter dinheiro ou pão, ou alguma outra coisa, isto sem que ele mude de natureza; mas este não é o seu uso próprio, já que ele não foi inventado para o comércio. O mesmo acontece com as outras coisas que possuímos. A natureza não as fez para serem trocadas, mas, tendo os homens uns mais, outros menos do que precisam, foram levadas por este acaso à troca”.

Mas isso é uma contradição já que uma mercadoria ora se apresenta como valor “de troca”, ora como valor de uso, nunca como os dois simultaneamente (CARCANHOLO, 1998). Quando um produtor leva a sua mercadoria para trocar ele está negando (alienando) o seu valor de uso, se essa mercadoria fosse reconhecida por ele como um valor de uso, ele não a levaria para troca, visto que estaria interessado em suas propriedades materiais úteis e não na sua capacidade de troca (CARCANHOLO, 1998).

Disso se segue, em primeiro lugar, que algo em comum existe em várias coisas diferentes (MARX, 2017). Em segundo lugar, que o valor de troca não pode, portanto, ser outra coisa senão “o modo de expressão, a “forma de manifestação” [*Erscheinungsform*] de um conteúdo que dele pode ser distinguido” (MARX, 2017, p. 115). Esse algo em comum não pode ser um elemento sensível ou natural⁵ que o corpo mercadoria traz consigo, ou seja, esse conteúdo não pode ser identificado na sua imediatez. Então, parece claro que esse algo em comum só poderá ser reconhecido por meio do artifício de abstração dos valores de uso; a abstração dos valores de uso é justamente o que nos fará entender a relação de troca das mercadorias.

Ao abstrair o valor de uso das mercadorias, “resta nelas uma única propriedade: a de serem produtos de trabalho” (MARX, 2017, p. 116). Mas ao abstrairmos o valor de uso, abstrairmos também as especificidades do trabalho concreto determinado para aquele fim; quando o caráter útil dos produtos desaparece, desaparece também o caráter útil dos trabalhos neles representados e, portanto, os trabalhos concretos neles representados, restando apenas uma simples massa amorfa de trabalho humano que não mais se diferencia uns dos outros, sendo reduzidos a dispêndio de força de trabalho humana, a trabalho humano abstrato (MARX, 2017).

O elemento comum que se apresenta nas mercadorias – abstraindo o seu valor de uso – é, portanto, trabalho humano abstrato, geral, simples; essa substância social é valor – valor da mercadoria (MARX, 2017). Assim, é este o elemento (O VALOR) em comum que possibilita a troca entre as mercadorias, que permite que uma mercadoria possa ser trocada por outra mercadoria, nas mais diversas proporções, pois todas contêm trabalho social, trabalho simples, indiferenciado, que não leva em conta a forma que assume, permitindo conceder igualdade a todas as mercadorias (COLMÁN; POLA, 2009).

⁵ De acordo com Marx (2017, p. 115) esse algo em comum “não pode ser uma propriedade geométrica, física, química ou qualquer outra propriedade natural das mercadorias. Suas propriedades físicas importam apenas na medida em que conferem utilidade às mercadorias, isto é, fazem delas valores de uso”.

Nesse sentido, “o valor de uso ou um bem só possui valor porque nele está objetivado ou materializado trabalho humano abstrato” (MARX, 2017, p. 116). Pode-se dizer que a substância formadora de valor é sempre o trabalho nele contido. O valor de troca é, desta forma, apenas o modo aparente, um modo necessário de expressão ou a forma de manifestação do valor contido na mercadoria (MARX, 2017).

Portanto, “a mercadoria não é valor de uso e valor de troca, mas resultado da medida do valor-trabalho” (TROTTA, 2008, p. 69). Dessa forma, o valor de uso é a forma materializada em que o valor se expressa (COLMÁN; POLA, 2009). O valor não é igual ao valor de troca, entretanto, o valor de qualquer mercadoria só pode ser expresso no valor de troca (COLMÁN; POLA, 2009). O valor de troca é então, “a expressão do valor na troca”, mas o valor de uma mercadoria se dá no momento de sua produção, desde que seja produzida com o objetivo final de garantir a troca (COLMÁN; POLA, 2009).

Em síntese, a mercadoria pode ser definida como uma riqueza mercantil que possui valor de uso (para outrem⁶) e valor, ao mesmo tempo. Um produto (riqueza) que deixa de ser portador de alguma dessas duas propriedades não é uma mercadoria (CARCANHOLO, 1998). Nenhuma mercadoria pode ter valor sem ter utilidade para alguém (MARX, 2017). “Se ela é inútil, também o é o trabalho nela contido” (MARX, 2017, p.119). Por outro lado, se um produto tem a capacidade de satisfazer necessidades (utilidade), mas não tem a propriedade de ser veículo de valor, “não pode ser levado ao mercado para a troca, não é um elemento constitutivo de uma economia mercantil, embora até possa coexistir com ela” (CARCANHOLO, 1998, p. 18).

Nessa dialética entre valor de uso e valor de troca, Marx desvenda a primeira mistificação do capital: “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista” não é a “enorme coleção de mercadorias”⁷. Na concepção de Marx, existem apenas duas formas de se obter riqueza, independentemente do tipo de sociedade. Ela pode ser dada, pronta, pela natureza, ou pode ser produzida (CARCANHOLO, 1998). Não existe outra forma (CARCANHOLO, 1998). Logo, a fonte de obtenção da riqueza, qualquer que seja a forma

⁶ “E não somente para outrem. O camponês medieval produzia a talha para o senhor feudal, o dizimo para o padre, mas nem por isso a talha ou o dizimo se tornavam mercadorias. Para se tornar mercadoria, é preciso que, por meio da troca, o produto seja transferido a outrem, a quem vai servir como valor de uso” (ENGELS, 2017, p. 119).

⁷ Referência ao texto de Marx (2017, p. 113) “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece [*erscheint*] como uma ‘enorme coleção de mercadorias’, e a mercadoria individual, por sua vez, aparece como sua forma elementar”.

social desta, só pode ser o trabalho⁸ que os homens e mulheres realizam. Assim, tanto a exploração da natureza quanto a exploração da força de trabalho – na condição de trabalho assalariado – é fonte de obtenção de riqueza para o capital (COLMÁN; POLA, 2009).

Na subsecção seguinte será feita, a partir de Marx (2017), a distinção dos dois aspectos aos quais o trabalho está submetido para produzir riqueza, a qual é decisiva para a compreensão das relações sociais regidas pelo capital.

2.1.1.2 A dupla dimensão contida na produção da riqueza: trabalho concreto e trabalho abstrato.

Marx (2017) concebe o trabalho em sua dimensão tanto positiva, sob seu aspecto útil e natural, aquele que ele denomina de trabalho concreto, quanto negativa, sob seu aspecto fisiológico e social, aquele que denomina de trabalho abstrato. O caráter duplo do trabalho é o ponto central que diferencia Marx dos autores que o antecederam (MATTEI, 2003).

Os autores "clássicos", ao considerarem o trabalho como fundamento do valor, não identificaram a dupla função desempenhada por ele no modo de produção capitalista (MATTEI, 2003), ou seja, a de ser produtor de valor de uso (indispensável à produção e reprodução humana) e a de ser produtor de valor (indispensável à produção, reprodução e autovalorização do capital).

É importante ressaltar que não se deve analisar o processo de trabalho independente de toda e qualquer forma social, como se fosse algo imutável, natural, dado, “isso seria negar a historicidade presente e tão cara a análise de Marx [...]” (COLMÁN; POLA, 2009, p. 17). Assim, conseqüentemente, não se deve – assim como Marx não o fez – ignorar as alterações sofridas, ao longo da história, na forma de interação do homem com a natureza (COLMÁN; POLA, 2009).

Se nas sociedades primitivas o trabalho era social pela sua particularidade de produzir valores de uso, necessários não só ao produtor, mas à comunidade na qual ele vive (MARX, 2017), na sociedade capitalista é através do tempo de trabalho socialmente⁹ necessário que o

⁸ É através do trabalho que ocorre a interação homem e natureza. Mesmo as matérias (riquezas) que são dadas pela natureza só podem ser valor de uso efetivo quando são extraídas – havendo, dessa forma, dispêndio de força humana de trabalho (MARX, 2017).

⁹ De acordo com Harvey, a noção de tempo de trabalho necessário que Marx desenvolveu “é de fato puro Ricardo, com exceção de um acréscimo. Ricardo enfatizou o conceito de tempo de trabalho como valor, Marx usa o conceito de tempo de trabalho *socialmente necessário*” (2013, p. 30, grifos do autor). Este incremento tem um significado considerável. O termo “socialmente” indica que o tempo de produção de determinada mercadoria, em um determinado período histórico, deve ser baseado nas “condições normais para uma dada sociedade” e no “grau social médio de destreza e intensidade de trabalho” (MARX, 2017, p. 117).

trabalho se torna igualado, homogêneo, adquirindo assim um caráter social (COLMÁN; POLA, 2009).

O valor de uso, como vimos, representa a utilidade da mercadoria, utilidade esta, que, de acordo com Marx (2017, p. 114), não é algo que flutua no ar, mas é algo grudado ao próprio corpo-mercadoria. Para produzir determinado valor de uso, como casaco – para ficar no exemplo ilustrativo de Marx –, é necessário um certo tipo de atividade útil produtiva (MARX, 2017, p. 119) – no caso alfaiataria. “O trabalho cuja utilidade se representa, assim, no valor de uso de seu produto, ou no fato de que seu produto é um valor de uso, chamaremos aqui, resumidamente, de trabalho útil” (MARX 2017, p. 119). Como as mercadorias são, em geral, qualitativamente distintas entre si, serão também qualitativamente distintos os trabalhos úteis que as produzem (ANTUNES, 2012a).

De acordo com Marx (2017, p. 120, 261), o trabalho produtor de valores de uso é uma condição eterna da existência humana, independente de quaisquer formas de sociabilidade; é trabalho útil, concreto, que – por meio da adaptação de matérias naturais – satisfaz as necessidades físicas e espirituais dos seres humanos. Como criador de valores de uso, como trabalho útil, determinado a um fim, o trabalho se apresenta em seu caráter universal, como fundamento ontológico do ser social, nos dizeres de Lukács (2013).

O trabalho útil, a forma concreta do trabalho que produz valor de uso, refere-se a uma atividade de autodeterminação e autorrealização da existência humana, atividade natural, necessária, e presente em qualquer que seja a forma de sociabilidade humana, portanto, permanece a existir na sociedade capitalista. Apesar de estar em benefício do capitalista ou sob o seu domínio, o trabalho útil, concreto, não muda sua essência (CHAGAS, 2011a), que é a de ser atividade direcionada com o fim de “apoderar-se dessas coisas [das matérias primas] e despertá-las do mundo dos mortos, convertê-las de valores de uso apenas possíveis em valores de uso reais e efetivos” (MARX, 2017, p. 260), que sirvam para satisfazer as necessidades humanas. O homem não pode viver sem produzir seus meios de subsistência, e não há produção de meios de subsistência sem que esses sejam o resultado da ação objetiva do trabalho; “sem trabalho, não é possível, pois, pensar a produção e a reprodução social, ou seja, a vida humana, ou qualquer forma de sociabilidade” (CHAGAS, 2011a, p. 4).

Na análise da sociedade capitalista devemos nos voltar aquilo que há de específico nela, aquilo que a distingue de outras formas de sociabilidade. Para encontrar o elemento comum e igual que possibilita a equiparação de todas as mercadorias Marx (2017) nos remete ao processo científico da abstração. É novamente por meio desse processo (de abstração) que Marx irá encontrar a peculiaridade do trabalho produtor de mercadorias. Assim, Marx passará

do aspecto individual do trabalho, como trabalho concreto, para o aspecto genérico do trabalho, como trabalho abstrato.

De acordo com Marx (2017, p. 121), “abstraindo da determinidade da atividade produtiva e, portanto, do caráter útil do trabalho, resta o fato que ela é um dispêndio de força humana de trabalho”. Por essa razão, a alfaiataria, apesar de ser atividade produtiva qualitativamente distinta da tecelagem, “são ambas dispêndio produtivo de cérebro, músculos, nervos, mãos etc. humanos e, nesse sentido, ambas são trabalho humano” (MARX, 2017, p. 121).

O trabalho humano indiferenciado – este mero gasto de força produtiva humana de trabalho – é chamado por Marx de trabalho abstrato porque abstraiu-se do trabalho todas as suas formas úteis e concretas, porque após o processo de negação das determinações mais sensíveis e naturais do trabalho ele se reduz à substância comum, à trabalho humano simplesmente (ANTUNES, 2012a).

Se abstrairmos de todos os distintos trabalhos úteis todas as suas qualidades específicas; encontraremos então uma única substância residual, que é socialmente¹⁰ determinada e não natural, encontraremos o trabalho abstrato (ANTUNES, 2012a). É trabalho abstrato porque todas as qualidades específicas e úteis foram abstraídas, foram afastadas pelo pensamento, restando nelas apenas uma mesma qualidade: o trabalho humano (ANTUNES, 2012a). Assim, uma mercadoria pode ter valor maior ou menor que outra porque em seu corpo está contido mais ou menos desta substância homogênea, porque levou mais ou menos “tempo de trabalho socialmente necessário” para ser produzida (ANTUNES, 2012a).

Marx já havia tocado nesse ponto em “CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA”:

Essa redução [dos diferentes trabalhos a trabalhos não diferenciados, uniformes] apresenta a aparência de uma abstração; mas é uma abstração que ocorre todos os dias no processo de produção social. Na realidade, o trabalho que assim se mede com o tempo não aparece como trabalho de distintos indivíduos; os diferentes indivíduos que trabalham surgem antes como simples órgãos de trabalho. [...] É trabalho simples, para cuja realização cada indivíduo médio pode ser adestrado, trabalho esse que deve efetuar, sob uma forma ou outra (MARX, 2008, p. 55-56).

¹⁰ O valor e, desta maneira, o trabalho abstrato é determinado socialmente pois o produtor será constringido, na produção, a levar em conta as condições apresentadas pelo mercado. O nível de produtividade médio estabelecerá se o produtor está ou não desperdiçando tempo de trabalho em relação aos seus concorrentes. Se o produtor utiliza um tempo maior do que o tempo médio para produção de determinado produto, isso o constringerá a reduzir o seu tempo de trabalho, por exemplo, através de instrumentos, maquinários, tecnologias, de forma a elevar o seu nível de produtividade.

Trabalho abstrato é, pois, trabalho homogêneo, no qual as diferenças qualitativas desapareceram, restando assim uma simples massa amorfa de trabalho humano não diferenciado, ou seja, trabalho abstrato, o qual é idêntico pela qualidade e se distingue, pura e simplesmente, pela quantidade, o que determina o valor de troca das mercadorias é o *quantum* de trabalho socialmente necessário foi consumido na produção delas (COLMÁN; POLA, 2009).

O “conceito” de trabalho abstrato permite identificar a substância misteriosa, o conteúdo do valor, em outras palavras, a definição de “trabalho abstrato” torna material, concretiza, o valor, tornando-o uma substância, e afirmando a sua existência real. Além disso, esse conceito fundamenta a determinação da grandeza do valor pelo trabalho, pois ele, o trabalho abstrato, é o que dará o suporte para ancorar o valor em termos quantitativos (por tornar os trabalhos comensuráveis).

Os homens não relacionam entre si seus produtos do trabalho como valores por considerarem essas coisas meros invólucros materiais de trabalho humano do mesmo tipo. Ao contrário. Porque equiparam entre si seus produtos de diferentes tipos na troca, como valores, eles equiparam entre si seus diferentes trabalhos como trabalho humano. Eles não sabem disso, mas o fazem. (MARX, 2017, p. 149).

É necessário compreender que o caráter abstrato, fisiológico, do trabalho é um resultado histórico advindo das relações de produção de determinada forma social (MARX, 2017). “Essa cisão do produto do trabalho em coisa útil e coisa de valor só se realiza na prática quando a troca já conquistou um alcance e uma importância suficientes para que se produzam coisas úteis destinadas à troca [...]” (MARX, 2017, p.148). Na medida em que a troca passa a ser a forma dominante no processo de produção, generalizam-se as trocas, com a generalização das trocas, generaliza-se o trabalho para vender (TEIXEIRA, 1995). Nessa situação, o trabalho interessa apenas na medida em que se manifesta como valor das mercadorias, se estas forem vendidas, pouco importa ao produtor se serão úteis ao sujeito consumidor, pouco importa seu valor de uso e, portanto, pouco importa o caráter útil, concreto, ou a natureza específica da força despendida para produzi-las.

Moishe Postone sintetiza essa questão com grande clareza:

Em uma sociedade determinada por mercadoria, as objetivações do trabalho de alguém são meios pelos quais se adquire bens produzidos por outros; trabalha-se para poder adquirir outros produtos, [...] o trabalho, independentemente do seu conteúdo específico, serve ao produtor como um meio pelo qual os produtos de outros são adquiridos. Isso quer dizer que o trabalho se torna um meio peculiar de aquisição [de] bens em uma sociedade determinada por mercadorias; a especificidade do trabalho dos produtores é *abstraída* dos produtos que adquirem com seu trabalho. Não existe relação intrínseca entre a natureza específica do trabalho despendido e a natureza específica do produto adquirido por meio desse trabalho (POSTONE, 2014, p.149-150, grifos do autor).

Na medida em que o produtor já não se relaciona com o produto como valor de uso – pois é destituído dos meios necessários à sua produção –, inicia-se o processo de alienação¹¹; é retirada do sujeito produtor a sua capacidade de autodeterminação, de reconhecimento como um ser genérico¹² (MARX, 2010). Nesse sentido, o homem passa a ser estranho de si mesmo, assim como do produto final de sua ação, essa “efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como *desefetivação* (*Entwirklichung*) do trabalhador, a objetivação como *perda do objeto e servidão ao objeto*, a apropriação como *estranhamento* (*Entfremdung*), como *alienação* (*Entausserung*)” (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor).

É essa a forma que o trabalho assume na sociedade capitalista: o trabalho deixa de ser uma atividade positiva, livre e consciente, com a qual o homem se identifica, e se transforma numa atividade negativa, atividade que não lhe pertence, e, por isso, é mecânica e estranha (CHAGAS, 2011a). Particularmente, no capitalismo, o trabalho útil concreto “é subsumido ao trabalho abstrato, que passa a ser a forma de realização alienada do trabalho concreto” (TEIXEIRA, 1995, p. 49). Então, a sociedade capitalista, regida pelo trabalho abstrato, é uma sociedade formal, mas não uma sociabilidade efetiva, já que, embora necessite “do trabalho útil, concreto, e o conserve, está em oposição a ele, o negando-o, excluindo-o” (CHAGAS, 2011a, p. 6-7).

Feita a distinção entre trabalho concreto e trabalho abstrato, passemos à análise do caráter historicamente específico do trabalho no capitalismo.

2.1.2 Capital e trabalho: fundamentos da reprodução do capital.

O primeiro ato histórico dos homens é a produção voltada à satisfação de suas necessidades materiais de reprodução social (MARX, 2007, p. 33). Por meio do trabalho o homem produz tanto os meios de subsistência como os meios de trabalho necessários à reprodução da vida social (MARX, 2017). De acordo com Marx (2017, p. 120, 261), o trabalho

¹¹ Nesse contexto da análise marxiana, a palavra “alienação” (*Entäusserung*) não deve ser confundida com objetivação (*Vergegenständlichung*). Alienação significa, nesse contexto, que o produto do trabalho, ao ser apropriado pelo capital, se torna algo que não expressa a individualidade do trabalhador, mas sim, ao contrário, que se defronta com o trabalhador como um ser hostil e estranho, como um poder independente do produtor. É por isso que nos Manuscritos o conceito de exteriorização se identifica ao conceito de alienação. A exteriorização do trabalhador em seu produto significa não somente que seu trabalho se converte em um objeto, em uma existência externa, mas que se torna uma existência que existe fora dele, independente, estranho, que se converte em um poder independente frente a ele (MARX, 2010).

¹² Trata-se da alienação, estranhamento, do sujeito enquanto pertencente ao gênero humano. Aqui Marx salta para a própria característica do humano enquanto ser genérico. Ele tem atividade vital consciente. Quando ele está separado de sua essência, de seu trabalho, que é a sua ligação com a sociedade, ele se individualiza. Não é mais membro de um gênero, de uma espécie, mas só um indivíduo solitário (MARX, 2010).

é condição eterna do gênero humano, pois para satisfazer suas necessidades, até mesmo as mais básicas como “comida, bebida, moradia, vestimentas e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2007, p. 33), o homem precisa transformar os bens naturais (a natureza) em produtos sociais; nesse processo “o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2017, p. 255).

É através do processo de trabalho que o homem se diferencia dos animais, pois ele o realiza por meio de uma atividade consciente, orientada a um fim (MARX, 2010). No processo de trabalho, o homem projeta idealmente aquilo que depois irá produzir (MARX, 2017). Os homens, ao contrário dos animais que produzem, de modo instintivo, sempre o mesmo para sobreviver, produzem, por intermédio do trabalho, sempre novas coisas – que vão além daquelas que suprem necessidades imediatas –; a depender das condições herdadas¹³ e da forma social na qual estão inseridos. Desta forma, por meio do trabalho, o homem desvencilha-se dos estreitos limites da sua forma instintiva e constitui-se numa nova forma de ser, o ser social.

Portanto, para Marx, o trabalho é um ato de liberdade. E, talvez por esse motivo, Postone (2014, p. 24, 31) propõe uma reinterpretação de Marx que não seja baseada na “crítica do capitalismo do ponto de vista do trabalho”, mas sim na “crítica do trabalho no capitalismo”.

O trabalho só é central na sociedade capitalista¹⁴ (DUAYER, 2012). Em nenhuma sociedade pré-capitalista jamais se considerou o acúmulo de trabalho como finalidade última. Nas sociedades pré-capitalistas os produtores tinham acesso direto aos meios de produção, especificamente a terra (WOOD, 2000). O que significa, em última instância, que a apropriação do trabalho excedente pela camada exploradora era feita por meio de coerção direta, exercida pelos senhores rurais – através da extração de renda – e/ou pelo Estado – através da extração de impostos (WOOD, 2000). Somente na sociedade capitalista, a forma dominante de apropriação do trabalho excedente “está baseada na expropriação dos produtores diretos, cujo trabalho excedente é apropriado exclusivamente por meios puramente econômicos” (WOOD, 2000, p. 14). Em outras palavras, somente nessa sociedade a apropriação do trabalho excedente pode ser feita sem necessariamente recorrer à coerção direta (WOOD, 2000).

De acordo com Wood (2000), a relação entre “produtores” e “apropriadores” é mediada pelo mercado. O mercado é, em todas as formas de sociabilidade, um mecanismo de intercâmbio – onde as pessoas trocam ou vendem o excedente com distintos objetivos e de

¹³ De acordo com Marx, “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”. (MARX, 2016, p. 25).

¹⁴ “[...] somente nessa sociedade a existência objetiva dos indivíduos tem por pressuposto a sua existência como trabalhadores” (DUAYER, 2012, p. 43).

diversas maneiras – e distribuição (WOOD, 2000), mas o mercado só se transforma em principal determinante e regulador da vida social numa época historicamente determinada de desenvolvimento, uma época em que tudo se transforma em mercadoria¹⁵ produzida para o mercado (SILVA, 2011).

No capitalismo, tanto o capital quanto o trabalho dependem do mercado para garantir as condições de sua reprodução¹⁶ (WOOD, 2000). Assim como os trabalhadores dependem do mercado para vender a única mercadoria que possuem (a força de trabalho) em troca da mercadoria dinheiro, com a qual adquirem as mercadorias necessárias a sua subsistência; os capitalistas dependem dele (do mercado) para trocar sua mercadoria (o dinheiro) por outras que sejam capazes de lhe oferecer mais dinheiro¹⁷.

O dinheiro, por ser a expressão geral do valor (HARVEY, 2013), desempenha o papel de equivalente geral do mundo das mercadorias (MARX, 2017, p. 145). Contudo, o dinheiro em si mesmo não é capital (PAULO NETTO; BRAZ, 2008). O dinheiro só se transforma em capital na medida em que há a possibilidade de valorização, de incremento de sua grandeza.

Se na esfera da circulação se trocam mercadorias de igual valor, não se obtém dela (da circulação) mais valor do que o que nela entrou (MARX, 2017, p. 235). O movimento de incremento não pode, portanto, ser obtido nessa esfera. “Nosso possuidor de dinheiro [...] tem de comprar as mercadorias pelo seu valor, vendê-las pelo seu valor e, no entanto, no final do processo, retirar da circulação mais valor do que ele nela lançara inicialmente. [...] Essas são as condições do problema” (MARX, 2017, p. 241).

Como se sabe, Marx encontra a solução para esse enigma na concepção de força de trabalho como mercadoria:

A mudança de valor do dinheiro destinado a se transformar em capital não pode ocorrer nesse mesmo dinheiro, pois em sua função como meio de compra e de pagamento ele realiza apenas o preço da mercadoria que ele compra ou pela qual ele paga [...]. Tampouco pode a mudança ter sua origem no segundo ato da circulação, a revenda da mercadoria, pois esse ato limita-se a transformar a mercadoria de sua forma natural em sua forma dinheiro. [...] Desse modo, a mudança só pode provir de seu valor de uso como tal, isto é, de seu consumo. Para poder extrair valor do consumo de uma mercadoria, nosso possuidor de dinheiro teria de ter a sorte de descobrir no mercado, no interior da esfera de circulação, uma mercadoria cujo próprio valor de uso possuísse a característica peculiar de ser fonte de valor, cujo próprio consumo fosse, portanto, objetivação de trabalho e, por conseguinte, criação de valor. E o

¹⁵ Marx só irá elaborar melhor a questão, levantada no capítulo 4 do livro primeiro de “O CAPITAL”, “sob que circunstancias todos os produtos assumem a forma mercadoria” no livro II de “O CAPITAL”.

¹⁶ É importante ressaltar que essa dependência do mercado já é determinada na própria esfera da produção. O mercado não determina como se dão as relações de produção, é o modo de produção que determina o mercado.

¹⁷ Não é vantajoso, para o capitalista, investir seu dinheiro em meios de trabalho, matéria-prima e força de trabalho para a produção de mercadorias e, ao final do processo, receber o equivalente gasto em sua produção. O objetivo do capitalista é extrair mais-valor. Se ele paga ao trabalhador determinado valor pelo consumo da sua força de seu trabalho e recebe um equivalente exato, ele troca valor por valor (RIBEIRO, 2015).

possuidor de dinheiro encontra no mercado uma tal mercadoria específica: a capacidade de trabalho, ou força de trabalho. (MARX, 2017, 241-242).

Como observa Marx (2017), as “condições históricas de existência [do capital] não estão de modo algum dadas com circulação das mercadorias e do dinheiro” (MARX, 2017, p. 245). A condição *sine qua non* (condição indispensável) para tal existência é que o possuidor de dinheiro encontre “no mercado o trabalhador livre¹⁸ como vendedor de sua força de trabalho [...]” (MARX, 2017, p. 245).

Para que isso se torne possível, é necessário que determinadas condições objetivas estejam dadas. Em primeiro lugar, obviamente, a força de trabalho precisa ser posta à venda ou ser vendida pelo seu possuidor (MARX, 2017). O possuidor de dinheiro e o proprietário da força de trabalho se defrontam no mercado e estabelecem uma relação como iguais possuidores de mercadorias – igualdade certamente abstrata –, sendo um comprador e o outro vendedor, ambos, juridicamente iguais (MARX, 2017, p. 242). Então, diferente das sociedades pré-capitalistas, a exemplo do escravismo e do feudalismo, o trabalhador na sociedade capitalista é livre, mas livre apenas para escolher, com sorte, a quem vende sua força de trabalho.

Todavia, o prosseguimento dessa relação exige que o proprietário da força de trabalho a venda “apenas” por um tempo determinado, pois só agindo de tal maneira continua participando do processo de troca e garante sua existência social (TEIXEIRA; SOUZA, 1985). Se ele vende sua capacidade de trabalho por tempo indeterminado, “vende a si mesmo, transforma-se de um homem livre num escravo, de um possuidor de mercadoria numa mercadoria” (MARX, 2017, p. 242) e, nesse caso, nada mais terá a oferecer (TEIXEIRA; SOUZA, 1985).

Em segundo lugar, para que o possuidor de dinheiro encontre no mercado a força de trabalho como mercadoria é necessário que o possuidor desta última esteja inteiramente expropriado dos meios de produção (MARX, 2017). Os proprietários da força de trabalho, leia-se trabalhadores, subsumem-se¹⁹ às exigências do capital – vendendo a sua força de trabalho –

¹⁸ O trabalho só pôde ser encontrado nessa posição de “liberdade” através do processo de expropriação dos seus meios de produção, dado pela acumulação primitiva do capital (MARX, 2017).

¹⁹ À primeira vista, pode parecer mais acertado utilizarmos o termo “submetem-se”. No entanto, o termo “subsunção” indica que “a força de trabalho vem a ser, ela mesma, incluída e como que transformada em capital: o trabalho constitui o capital. Constitui-o negativamente, pois é nele integrado no ato de venda da força de trabalho, pelo qual o capital adquire, com essa força, o uso dela; uso que constitui o próprio processo capitalista de produção. O termo “submissão” não ressalta a relação por ter em seu conteúdo uma certa carga de “docilidade”. Na verdade, nas relações trabalho/capital, além e apesar de o trabalho “subordinar-se” ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro polo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 343-344).

porque, estando livre de todas os meios necessários à realização de capacidade de trabalho, essa é a única maneira de integrarem-se no mercado (TEIXEIRA; SOUZA, 1985). Somente alienando-se de sua única mercadoria (a força de trabalho) é que pode ter acesso à mercadoria dinheiro, passaporte universal de todas as demais mercadorias necessárias à sua sobrevivência (TEIXEIRA; SOUZA, 1985).

Marx sintetiza os pressupostos essenciais:

Para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, estando livre e solto e carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho. (MARX, 2017, p. 244).

Marx (2017, p. 244) acrescenta a esses aspectos a necessidade de que existam determinadas condições históricas para que a mercadoria, e não o produto – destinado apenas à satisfação de necessidades imediatas –, seja o elemento dominante nas relações sociais. Afinal, “sendo a mercadoria [...] a particularidade central na totalidade do capital” (TUMOLO, 2005, p. 243), o trabalhador só existe para a sociedade e para o mercado na condição de proprietário de uma mercadoria específica – a força de trabalho (GODOY, 2018). Dessa maneira, o significado da existência social do indivíduo está submetido a produção de valor de uso e de valor (GODOY, 2018).

Analisando essa relação de subordinação, Melo assinala:

[...] se o fundamento do valor é o trabalho humano abstrato, todas as atividades práticas ligadas tanto ao processo produtivo como também à circulação são efetivadas segundo esse interesse do capital de se valorizar. O valor é a medida das relações sociais e por isso toda a sociabilidade capitalista está subordinada aos interesses de valorização do capital (MELO, 2011).

Com todas essas condições dadas, estabelece-se uma relação de dependência econômica na qual o trabalho está subsumido ao capital. Entretanto, este último também depende do trabalho para extrair, a partir do consumo da força de trabalho, incessantemente o valor (MARX, 2017). Não é possível o capital se reproduzir sem que a força de trabalho esteja orientada para a lógica de valorização do valor (MARX, 2017).

O capital, para existir como tal, necessita constantemente valorizar-se (MELO, 2011), e para se valorizar precisa extrair o mais-valor (BEHRING; BOSCHETTI, 2007) e, portanto, o mais-trabalho. De acordo com Santos Neto (2015, p. 24-25), o “capital precisa destruir e desgastar a força de trabalho, encurtando o tempo de existência do trabalhador para prolongar seu tempo de vida. O capital somente pode sobreviver parasitando a força de trabalho [...]”. Nota-se aqui uma das principais contradições do capital: “para se produzir e se reproduzir, o

capital é obrigado a destruir força humana de trabalho, e ao fazê-lo destrói sua única fonte de criação” (TUMOLO, 2005, p. 254).

Estando a força de trabalho aprisionada aos interesses de valorização do capital, o trabalhador não possui domínio sobre sua atividade produtiva. Quando o trabalhador “livre”²⁰ dispõe de sua força de trabalho e a vende no mercado, está vendendo-a como mercadoria, uma outra mercadoria qualquer possuidora de valor (MARX, 2017).

Ao sair da esfera da circulação, onde reina a liberdade de compradores e vendedores, entra-se em um novo universo onde liberdade e a igualdade são deixadas para trás, um espaço em que o comprador passa a ser o dirigente, que conduz e define a exploração da força de trabalho (MARX, 2017, p. 250-251). Por sua própria lógica de funcionamento, isto é, a sua lógica de autovalorização, o capital impõe um comando e uma direção voltados para a sua expansão e acumulação ampliadas.

Para tanto, os capitalistas desenvolvem formas para aumentar a produtividade do trabalho. Com o aumento da produtividade do trabalho, o capitalista extrai do trabalhador um maior excedente de trabalho (mais-trabalho) não pago (MARX, 2017), como veremos melhor adiante.

2.1.3 Acumulação Capitalista e a degradação do trabalho

De acordo com Marx, o crescimento do capital exerce uma influência sobre o destino da classe trabalhadora (MARX, 2017, p. 689). Foi de sua análise do movimento do capital que Marx (2017, p. 689-784) extraiu a lei geral da acumulação capitalista, “segundo a qual, no modo de produção capitalista, a produção da riqueza social implica, necessariamente, a reprodução contínua da pobreza” (PAULO NETTO, 2009, p. 9). Tendo em vista essas considerações, os pressupostos desenvolvidos ao longo do capítulo XXIII de “O CAPITAL” são, do ponto de vista dos fundamentos teóricos, indispensáveis à compreensão da precarização do trabalho (BARROS, 2018).

Para Marx (2017), a composição do capital deve ser analisada sob o aspecto do valor e sob o aspecto da matéria. Sob a perspectiva do valor, é determinada pela proporção em que se divide em capital constante (valor dos meios de produção) e capital variável (valor da força de trabalho) – composição de valor do capital. Sob a perspectiva da matéria, é determinada pela

²⁰ De acordo com José Paulo Netto, liberdade é, para Marx, a possibilidade de escolher entre duas [ou mais] alternativas concretas (BOSCHETTI, 2016). Nesse caso, o trabalhador não se encontra inteiramente livre, visto que vender a sua força de trabalho é a única alternativa que lhe resta para garantir a sua subsistência.

proporção entre a massa dos meios de produção empregados e a quantidade de trabalho exigida para a sua aplicação – composição técnica do capital. Como a composição técnica do capital é que determina a composição de valor do capital, Marx denomina esta última de composição orgânica do capital, ou, de modo abreviado, composição do capital.

A autovalorização do capital é o objetivo determinante do capitalista (MARX, 2017). É no consumo da força de trabalho que o capital que foi investido inicialmente é valorizado (MARX, 2017). Somente a força de trabalho que produz o valor, e não só o valor, mas também o mais-valor (MARX, 2017). Dessa forma, parece ser interessante para o capitalista que parte do mais-valor que se converteu em capital em períodos anteriores seja reconvertido, de maneira constante, em força de trabalho. Se assim fosse, a composição do capital se manteria inalterada – para pôr em movimento determinada massa de meios de produção seria sempre necessário a mesma quantidade de força de trabalho –, ou seja, o crescimento do capital implicaria sempre em maior demanda de força de trabalho.

O movimento continuado desse processo levaria a uma consequência lógica que, sobre o pressuposto anterior – mantendo-se inalterada a composição do capital e permanecendo iguais as demais circunstâncias –, seria inevitável: com o passar do tempo, as necessidades de acumulação excederiam o crescimento da população trabalhadora. Nessas condições, o capitalista teria um grande problema: a demanda por força de trabalho seria maior que a oferta, acarretando, com isso, uma pressão por aumento de salários (MARX, 2017).

Até esse ponto da análise, o pressuposto que surge imediatamente é que o preço da força de trabalho e os salários irão se elevar, mas somente até o ponto em que não ameace a acumulação²¹.

Se o preço da força de trabalho continua a subir, será necessário um maior dispêndio em capital variável para que o processo produtivo transcorra normalmente e, então, dá-se uma reação (MARX, 2017). A acumulação decresce, porém, ao decrescer diminui a demanda por força de trabalho e, conseqüentemente, desaparece a pressão por aumento dos salários, estes caem, novamente, para um nível correspondente às necessidades de valorização do capital (MARX, 2017). Dessa forma, o mecanismo do processo de produção capitalista remove, ele próprio, os empecilhos que temporariamente cria.

Nos termos de Marx:

Não se trata, portanto, de modo algum uma relação entre duas grandezas independentes – de um lado, a grandeza do capital e, de outro, o tamanho da população

²¹ A força de trabalho só interessa ao comprador se ela valoriza seu capital, portanto, “só é vendável na medida em que conserva os meios de produção como capital, reproduz seu próprio valor como capital e fornece uma fonte de capital adicional em trabalho não pago” (MARX, 2017, p. 695).

trabalhadora –, mas antes, em última instância, da relação entre os trabalhos não pago e pago da mesma população trabalhadora. Se a quantidade de trabalho não pago fornecida pela classe trabalhadora e acumulada pela classe capitalista cresce com rapidez suficiente de modo a permitir sua transformação em capital com apenas um acréscimo extraordinário de trabalho pago, o salário aumenta e, mantendo-se constante as demais circunstâncias, o trabalho não pago diminui proporcionalmente.

Em seguida complementa:

Mas tão logo essa redução [de trabalho não pago] atinja o ponto em que o mais-trabalho, que alimenta o capital, já não é mais oferecido na quantidade normal, ocorre uma reação: uma parte menor da renda é capitalizada, a acumulação desacelera e o movimento ascensional do salário recebe um contragolpe. O aumento do preço do trabalho é confinado, portanto, dentro dos limites que não só deixam intactos os fundamentos do sistema capitalista, mas asseguram sua reprodução em escala cada vez maior. Na realidade, portanto, a lei da acumulação capitalista, mistificada numa lei da natureza, expressa apenas que a natureza dessa acumulação exclui toda a diminuição no grau de exploração do trabalho ou toda elevação do preço do trabalho que possa ameaçar seriamente a reprodução constante da relação capitalista, sua reprodução em escala sempre ampliada. (MARX, 2017, p. 697).

O crescimento da capacidade de expansão do capital, decorrente da própria magnitude da acumulação, impulsiona a necessidade de valorização do capital em escala permanentemente crescente (MARX, 2017). Essa valorização crescente se concretiza com o aumento contínuo da composição do capital (MARX, 2017). O aumento na composição do capital pode ocorrer de várias formas: aumenta-se o capital constante e permanece inalterado o capital variável; diminui-se o capital variável e permanece inalterado o capital constante; aumenta-se o capital constante e, ao mesmo tempo, diminui-se o capital variável etc. (AQUINO, 2008). Tais variações se relacionam com a introdução de novos métodos, instrumentos ou máquinas de trabalho no processo produtivo e refletem diretamente no aumento da produtividade do trabalho (AQUINO, 2008).

Os teóricos da economia política, a exemplo de Adam Smith, já indicavam, antes de Marx, que a inserção de máquinas no sistema produtivo iria potencializar o consumo da força de trabalho:

O aumento dos salários do trabalho necessariamente faz subir o preço de muitas mercadorias, por aumentar o componente “salários”, tendendo assim a reduzir seu consumo tanto no país como no exterior. Todavia, a mesma causa que faz subir os salários do trabalho, ou seja, o aumento do capital, tende a aumentar as forças produtivas do trabalho e fazer com que uma quantidade menor de mão de obra produza uma quantidade maior de trabalho. O dono do capital, que emprega um grande número de trabalhadores, necessariamente procura, para sua própria vantagem, fazer tal divisão e distribuição adequada do emprego, que possam produzir o máximo de trabalho possível. Pela mesma razão, ele procura colocar-lhes à disposição as melhores máquinas que tanto ele como os trabalhadores possam imaginar (SMITH, 1996, p. 135).

O efeito concreto da implementação de tecnologias²² no processo de trabalho é o aumento da produtividade (MARX, 2017, p. 475), que, por sua vez, intensifica a velocidade de acumulação de capital, potencializando suas contradições.

Seja condição, a exemplo da introdução de máquinas no processo de trabalho, ou consequência, quando um dado volume de mercadorias é produzido sob menor espaço de tempo; “o volume crescente dos meios de produção em comparação com a força de trabalho neles incorporada expressa a produtividade crescente do trabalho” (MARX, 2017, p. 699). O aumento da produtividade do trabalho aparece, portanto, “na diminuição da massa de trabalho proporcionalmente à massa de meios de produção que ela movimenta ou na diminuição do fator subjetivo do processo de trabalho em comparação com seus fatores objetivos” (MARX, 2017, p. 699).

Essa alteração na composição técnica do capital reflete-se na composição de valor do capital à medida que aumenta a parte constante do capital à custa de sua parte variável. Com a alteração na composição de valor do capital, a fração do capital investida na compra de força de trabalho tende a diminuir em relação à investida em meios de produção (MARX, 2017).

Importante ressaltar que quanto mais o capitalista investe em meios de produção (capital constante), mais terá de investir em forças de trabalho (capital variável). Com o aumento do capital total, aumenta-se também o seu componente variável, ou seja, a “força de trabalho nele incorporada, porém em proporção cada vez menor” (MARX, 2017, p. 705).

Na medida que o capital total cresce, há uma diminuição relativa do seu componente variável. Essa diminuição é acelerada, proporcionalmente, ainda mais rapidamente do que o próprio crescimento do capital total, e aparece “como um aumento absoluto da população trabalhadora, aumento que é sempre mais rápido que o do capital variável ou dos meios que este possui para ocupar aquela [população trabalhadora]” (MARX, 2017, p. 705). Assim, a acumulação capitalista cria de maneira constante, e na proporção de sua expansão, uma população trabalhadora proporcionalmente excedente, que transcende as necessidades médias de valorização do capital e, desta maneira, é supérflua (MARX, 2017, p. 705).

Embora nas fases de prosperidade econômica a superpopulação relativa possa ser, em parte, ocupada, a tendência constante de aumento da composição do capital implica que, a cada novo ciclo de valorização, a acumulação se dê sobre bases técnicas sempre renovadas e,

²² De acordo com Paulo Netto e Braz (2008), o desemprego não é consequência do mero desenvolvimento das forças produtivas, mas, sim, consequência do desenvolvimento das forças produtivas sob o domínio do capital.

portanto, a cada ciclo a superpopulação relativa se apresenta maior que no anterior (AQUINO, 2008).

Juntamente com a grandeza do capital social já em funcionamento e com o grau de seu crescimento, com a ampliação da escala de produção e da massa dos trabalhadores postos em movimento, com o desenvolvimento da força produtiva de seu trabalho, com o fluxo mais amplo e mais pleno de todos os mananciais da riqueza, amplia-se também a escala em que uma maior atração dos trabalhadores pelo capital está vinculada a uma maior repulsão desses mesmos trabalhadores, aumenta a velocidade das mudanças na composição orgânica do capital e em sua forma técnica, e dilata-se o âmbito das esferas da produção que são atingidas por essas mudanças, ora simultânea ora alternadamente. Assim, com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população trabalhadora produz, em volume crescente, os meios que a tornam relativamente supranumerária (MARX, 2017, p. 706).

A população trabalhadora excedente é, ao mesmo tempo, um produto necessário e uma alavanca da acumulação capitalista e, ainda, condição de existência do modo de produção capitalista (MARX, 2017, p. 707). A superpopulação relativa fornece, às necessidades variáveis de valorização do capital, trabalhadores sempre prontos para sempre explorados, independentemente dos limites de crescimento absoluto da população (MARX, 2017, p. 707).

Por atuar como um fantasma que assombra o exército ativo, a superpopulação relativa pressiona os trabalhadores a tal ponto que estes últimos se sujeitem ao mais-trabalho, a submissão, e aos ditames do capital,

Nesse sentido, o resultado frequente da existência de uma superpopulação relativa é a extração de mais-trabalho dos trabalhadores empregados (HARVEY, 2013, p. 264). O capitalista consegue extrair, com o mesmo investimento em capital variável, mais-trabalho, trabalho não pago, por meio de uma maior exploração extensiva – aumento da jornada de trabalho – ou intensiva – aumento da intensidade do trabalho – da força de trabalho por indivíduo (MARX, 2017). Quanto maior a produtividade extraída da força de trabalho, maior será a acumulação de capital (OLIVEIRA, 2010).

Além disso, as movimentações gerais do salário são controladas unicamente pela “expansão e contração” do exército industrial de reserva, pelo grau em que ela (a superpopulação relativa) ora é absorvida, ora é liberada (MARX, 2017, p. 713).

Nesse sentido, Marx afirma de forma absolutamente lógica:

O trabalhador torna-se tanto mais pobre quanto mais sua riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria tanto mais barata, quanto maior número de bens produz. Com a *valorização* do mundo das coisas (*Sachenwelt*), aumenta em proporção direta a *desvalorização* do mundo dos homens (*Menschenwelt*) (MARX, 2010, p. 80, grifos do autor).

Marx, portanto, vislumbrou, já em 1844²³, a inconciliável contradição entre capital e trabalho, que se assenta no próprio movimento de acumulação do capital. Nesse sentido, seria ingênuo esperar que desenvolvimento do capitalismo promovesse, de modo duradouro, melhores condições de vida para os trabalhadores (BARROS, 2018).

O esforço sobre a compreensão de algumas das categorias da crítica da economia política que realizei até aqui fundamenta essa investigação para a análise do trabalho, especificamente o trabalho do professor no ensino superior público. O que me permite avançar nos caminhos propostos para a exposição desta dissertação; o próximo capítulo tem como objetivo principal evidenciar as transformações ocorridas no mundo do trabalho à luz das determinações mais amplas, vinculadas aos aspectos econômicos, sociais, e políticos da sociedade capitalista.

2.2 A crise estrutural do capital e a precarização do trabalho.

Refletir sobre o trabalho do professor na contemporaneidade exige situá-lo historicamente no tempo e no espaço. Nosso objeto de pesquisa se insere na problemática da crise estrutural do capital, que se tornou mais evidente a partir da década de 1970. As medidas essenciais para o enfrentamento dessa crise podem ser sintetizadas no ataque ao trabalho e aos direitos sociais.

Uma compreensão adequada desse período torna-se uma mediação necessária para localizar a universidade pública brasileira e, conseqüentemente, também os professores do ensino superior público na dinâmica do capitalismo contemporâneo. De acordo com Ávila, as políticas direcionadas à educação superior “circunscrevem-se nas múltiplas determinações subsumidas pela sociabilidade do capital” (2008, p. 77).

Emergem como categorias centrais dessa análise o trabalho e o Estado. O trabalho pela reestruturação a que foi submetido, servindo aos interesses do capital de ampliação da sua taxa de lucro; e o Estado em razão do redirecionamento de suas atribuições, viabilizando o “livre” mercado e desresponsabilizando-se, cada vez mais, pelos direitos sociais.

²³ MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. 4. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2010.

2.2.1 A reestruturação produtiva e a ofensiva aos trabalhadores

O padrão de acumulação que sustentou o sistema capitalista durante praticamente todo o século XX foi resultante da articulação de dois processos metodológicos, técnicos e científicos, o taylorismo e o fordismo, também conhecidos pelo binômio taylorismo/fordismo (ANTUNES, 2009).

A historicidade mostra que a crise de 1929 afetou o capitalismo em escala mundial, oferecendo ao taylorismo/fordismo a oportunidade de desenvolvimento e amadurecimento de suas bases e estratégias, a fim de organizar o modo de produção de maneira mais eficaz e promissora (ANES, 2018). Afinal, a época de crise exigia mobilização em favor da retomada positiva das taxas de lucro do capital (ANES, 2018).

Especialmente no período pós-segunda Guerra Mundial, mais especificamente entre 1945 e 1973, o taylorismo/fordismo desenvolveu suas potencialidades e ampliou seu alcance, conduzindo o capitalismo ao crescimento econômico (ANES, 2018).

Pode-se dizer que, na vigência do taylorismo/fordismo, o trabalho era regulamentado e formalizado, muito em função das lutas dos trabalhadores nos séculos XIX e XX (ANES, 2018). O que, de toda forma, não impediu com que este modelo de produção correspondesse naquele momento histórico às expectativas do capital (ANES, 2018).

Após um longo período de acumulação de capitais, que ocorreu durante o apogeu do taylorismo/fordismo em combinação com as políticas keynesianas²⁴, o capitalismo, a partir da década de 1960, especialmente em sua segunda metade, começou a dar sinais de um quadro crítico (ANTUNES, 2009).

De acordo com Antunes (2009), os principais elementos explicativos da crise de acumulação do capital – expressão fenomênica da crise estrutural – são: 1) a queda da taxa média de lucros, dada, entre outros motivos, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o pós-guerra e pela intensificação das lutas sociais dos anos 1960, que objetivavam o controle social da produção; 2) a incapacidade do padrão taylorista/fordista de produção de responder à retração do consumo, em resposta ao aumento do desemprego que então se iniciava; 3) a hipertrofia da esfera financeira, que ganhava autonomia frente aos capitais produtivos; 4) a maior concentração de capitais, dada pela fusão de empresas monopolistas e oligopolistas; 5) a crise do estado de bem-estar social, que acarretou a crise

²⁴ Em termos bastantes gerais, o “keynesianismo”, oriundo da formulação teórica proposta por John Maynard Keynes, se fundamenta na afirmação que o capitalismo é incapaz, por si só, de alcançar e manter um sistema de pleno emprego, sendo, portanto, indispensável a intervenção do Estado no controle da economia.

fiscal do Estado capitalista, trazendo a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; e 6) o incremento acentuado das privatizações.

Paulo Netto e Braz (2008) também chamam atenção para o período entre 1971 e 1973, onde dois episódios históricos anunciaram a falência dos setores políticos e econômicos de um suposto “capitalismo democrático”: o colapso do sistema financeiro internacional, que ocorreu a partir da decisão norte-americana de romper com os acordos de *Bretton Woods*²⁵, e a alta dos preços do petróleo²⁶. Essas questões se somam a outros fatores²⁷ que desencadearam uma crise estrutural do capital.

De acordo com Mészáros, a crise é estrutural, pois difere das crises anteriores, conhecidas como cíclicas, em razão de quatro elementos: 1) seu caráter é universal, não se restringindo a esfera particular; 2) seu alcance é global, não se limitando a um conjunto particular de países; 3) “sua escala de tempo é extensa, contínua e permanente, em lugar de limitada e cíclica, como foram todas as crises anteriores do capital”; 4) seu modo de se desdobrar é lento e gradual (MÉSZÁROS, 2002, p. 796).

Assim, a crise estrutural e a necessidade de recompor seus índices de acumulação levaram o capital a reestruturar – a partir da década de 1970 no mundo capitalista avançado e a partir de 1980/1990 no Brasil – suas bases produtivas (ANTUNES, 2009).

Embora não possa ser considerado uma ruptura com a lógica de produção capitalista do século XX, esse complexo de reestruturação produtiva representa “uma nova materialidade do capital na produção, um novo espaço-tempo para a exploração da força de trabalho adequado à nova fase do capitalismo global” (ALVES, 2011, p. 16).

Como resposta a sua própria lógica destrutiva, o capital vem criando e recriando estratégias, através de um processo de intensa e longa reestruturação da produção e do trabalho (DRUCK, 2011), visando recuperar seu ciclo reprodutivo (ANTUNES; DRUCK, 2013) e, ao mesmo tempo, repor seu projeto global de dominação (ANTUNES, 2009).

²⁵ O acordo de *Bretton Woods* foi um acordo assinado em 1944, por 45 nações aliadas, onde foram acertadas as bases que regeriam a política econômica global após a Segunda Guerra Mundial. Em tese, o acordo tinha como principais objetivos promover a cooperação econômica, facilitar o comércio internacional, padronizar as políticas cambiais e construir um sistema financeiro multilateral entre os países (REIS, 2018).

A decisão dos Estados Unidos de romper com o acordo de *Bretton Woods* acabou com a conversibilidade do dólar em ouro. Esta ausência de lastro possibilitou a emissão de títulos públicos sem valor real, estimulando o capital fictício.

²⁶ De acordo com Vicente (2009, p. 125), “A denominada crise de 1973 aconteceu em contrapartida ao apoio dos Estados Unidos dado a Israel em relação à ocupação de territórios palestinos durante a guerra do Yom Kippur. Como represália, os países árabes organizados na Opep decidiram aumentar o preço do petróleo em mais de 300%. O embargo pretendia ainda pressionar o mundo ocidental a apoiar os árabes contra os israelenses”.

²⁷ A análise detalhada da crise seria aqui impossível, dada a amplitude e complexidade dos elementos fundamentais para o seu entendimento.

A reorganização do capital se deu, principalmente, a partir de mudanças qualitativas nas bases técnicas dos processos produtivos; acelerou-se a incorporação de novos recursos tecnológicos – capital morto – e, em contraposição, reduziu-se o investimento em força de trabalho – capital vivo (ANTUNES, 2009). Nesse sentido, os grandes saltos tecnológicos constituíram-se numa das respostas do capital tanto às necessidades da própria concorrência intercapitalista (num momento de crises e disputas intensificadas entre os grandes grupos transnacionais e monopolistas), quanto à necessidade de conter os ânimos da classe trabalhadora (ANTUNES, 2009, p. 46).

Parte-se, dessa forma, para uma nova fase de acumulação do capitalismo (DRUCK, 2011), denominado de acumulação flexível (HARVEY, 2008). Em seus sentidos e tendências mais gerais, o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de ruptura, que acabam por conformar algo novo e relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação (ANTUNES; DRUCK, 2013).

Referindo-se às tendências predominantes do padrão produtivo de acumulação flexível, Antunes destaca:

[...] uma estrutura produtiva mais flexível, que recorre frequentemente à deslocalização produtiva, à terceirização, etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, [...] além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipulatória e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 54).

Dessa maneira, a acumulação flexível impõe como necessárias a existência de unidades produtivas “enxutas”, com redução do quantitativo de trabalhadores, ao mesmo tempo em que busca o aumento de seus índices de produtividade (ANTUNES; DRUCK, 2013) e consequente redução dos custos de produção.

Mas é aqui que reside um segredo do capital: ao mesmo tempo em que se amplia, nos termos de Marx (2017), o “exército industrial de reserva”, presenciamos também, e simultaneamente, a ampliação das novas formas geradoras de valor, ainda que sob a aparência de não valor, que se utilizam de novos e velhos mecanismos de intensificação que frequentemente mascaram mecanismos de exploração, quando não de autoexploração, do trabalho (ANTUNES, 2012b).

Nesse contexto, em que todas as transformações implementadas pelo capital têm como objetivo reverter a queda da taxa de lucro, o processo de reorganização do trabalho passa a ter

como finalidade essencial a intensificação e a renovação das condições de exploração da força de trabalho (PAULO NETTO; BRAZ, 2008).

Dentre as várias experiências de reorganização do trabalho que se diferenciavam do taylorismo/fordismo, o “toyotismo” – criado no interior das fábricas Toyota no Japão pós segunda guerra²⁸ – foi o modelo de produção que melhor atendeu aos objetivos de desenvolvimento, de ampliação e de expansão do regime de acumulação flexível, tendo muito rapidamente se propagado para outras empresas (ANES, 2018).

De acordo com Antunes (2009), os traços mais marcantes do toyotismo (em contraposição ao taylorismo/fordismo) são: 1) uma produção muito vinculada à demanda; 2) fundamenta-se no trabalho em equipe, com multivariabilidade de funções (polivalência); 3) processo produtivo flexível, que possibilita a operação simultânea de várias máquinas; 4) *just in time*, que visa o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; 5) sistema de kanban²⁹, que permitiu a descentralização das funções relativas ao controle entre demanda e oferta; 6) estrutura horizontalizada³⁰, as empresas concentram em si uma etapa definida de todo o processo – a chamada teoria do foco; 7) organização subsidiada por Círculos de Controle de Qualidade (CCQs), formados por grupos de trabalhadores que são induzidos pelo capital a dispor suas capacidades intelectuais para discutir seu trabalho e desempenho, visando melhorar a produtividade das empresas; e 8) implantação do emprego vitalício para uma pequena parcela (cerca de 25 a 30%) de trabalhadores, além de ganhos salariais que se vinculam diretamente ao aumento da produtividade.

Estas características centrais do toyotismo passaram a conduzir as readequações das estruturas produtivas nos mais diferentes setores e níveis de trabalho, de modo a evitar “empecilhos” na retomada dos ciclos de acumulação de riquezas que, por sua vez, advinham de formas diversificadas de exploração do trabalho (ANES, 2018).

No sistema toyotista, a autonomia, a polivalência e a organização [dos postos de trabalho para funcionar como “células de produção”] permitiram que a capacidade produtiva dos postos de trabalho passasse a ser flexível, absorvendo variações quantitativas e qualitativas na demanda dos produtos, sem manutenção de estoques e contando com um número idealmente fixo de trabalhadores, dos quais podem ser exigidas jornadas flexíveis, com aumento significativo de horas extras. Fica claro, nesse ponto, a abrangência e a sistematicidade desse conjunto de métodos e

²⁸ Esta nova forma de organização do trabalho está relacionada à necessidade de retomada da economia japonesa, isso porque o Japão havia saído destruído da segunda guerra mundial (RIBEIRO, 2015).

²⁹ Kanban (cartazes, em português), representa o dispositivo mecânico que conduzia cartazes no sentido inverso da produção (dos postos posteriores aos anteriores), contendo informações sobre a quantidade de materiais necessários para cada posto de trabalho subsequente (PINTO, 2010).

³⁰ Enquanto na fábrica fordista aproximadamente 75% da produção era realizada no seu interior, a fábrica toyotista é responsável por somente 25% da produção, tendência que vem se intensificando ainda mais (ANTUNES, 2009, p. 56).

tecnologias japonesas, que englobam desde a organização interna do processo produtivo até a organização da cadeia industrial como um todo (PINTO, 2010, p. 70).

Essa racionalização toyotista – que não rompe com a lógica do taylorismo/fordismo – impulsionou o controle sobre os trabalhadores, colocando-os em condições desfavoráveis, partindo do entendimento de que “[...] para a efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores” (ANTUNES, 2011, p. 34).

De acordo com Harvey (2008), esse movimento de “flexibilização” do trabalho conseguiu avançar de forma significativa no contexto de crise do capitalismo, onde o risco de desemprego era eminente, havia elevada quantidade de força de trabalho excedente e, ainda, os sindicatos estavam politicamente fragilizados. Essa conjuntura favoreceu a implantação de medidas trabalhistas severas, caracterizadas por: ganhos salariais modestos; insegurança na manutenção do emprego; péssimas condições de trabalho; imposição de contratos de trabalho flexíveis; entre outros (HARVEY, 2008).

Ao tratar sobre o processo de “flexibilização” nas relações de trabalho, Vasapollo (2005, p. 27-28) o caracteriza como liberdade, por parte da empresa, para: demitir uma parte de seus trabalhadores sem receber penalidades; reduzir ou aumentarem o horário de trabalho sempre que necessário e sem aviso prévio; pagar menores salários, seja em negociações salariais ou para se exporem à concorrência externa; subdividir as jornadas de trabalho (em dias e semana) e horários (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc.) em função da conveniência dos negócios; destinar parte de sua atividade produtiva a outras empresas; contratar trabalhadores em regime temporário, por tempo parcial, entre outros, diminuindo assim o percentual de trabalhadores efetivos a índices inferiores a 20% do total da empresa.

De acordo com Oliveira (2004b), a flexibilidade da força de trabalho se relaciona com as novas tecnologias, e com uma legislação que beneficia a empresa em detrimento do direito dos trabalhadores. Para a autora, a flexibilização da força de trabalho significa “despir o trabalhador de sua roupagem de proteção, segurança, perspectiva de futuro e solidariedade de classe – determinando as novas condições de inserção da força de trabalho” (OLIVEIRA, 2004b, p. 35).

É por meio da implantação ou alteração de legislações trabalhistas que o Estado cria as condições para que a força de trabalho possa ser mais intensamente explorada; a “flexibilização” de normas protetivas são um exemplo disso (BARROS, 2018). O Estado se revela, assim, como um mecanismo necessário à reprodução capitalista, assegurando a própria exploração da força de trabalho (MASCARO, 2013).

2.2.2 A crise do capitalismo e o avanço do (neo)liberalismo

Como materialização dos interesses do capital no âmbito da superestrutura jurídica e política, o Estado, no modo de produção capitalista, é analisado por Marx e Engels a partir do seu caráter de classe, sendo tão somente “um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (2010, p. 42), portanto, “ontologicamente subordinado aos imperativos moventes das relações econômicas” (BARROS, 2018, p. 22).

Em “CONTRIBUIÇÃO A CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA”, Marx compreende as relações jurídicas como um processo histórico, que não se constituem e não se explicam por si mesmas, mas são resultado de relações sócio históricas:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século 18, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política (MARX, 2008, p. 47).

Assim, caso se tenha a intenção de compreender a atuação do Estado em sua totalidade, os motivos que o levam a praticar determinadas ações e quais os interesses por trás de um conjunto específico de normas jurídicas – como, por exemplo, a “flexibilização da legislação trabalhista” –, é preciso buscar essa resposta fora dele. É, portanto, fundamental entender a relação entre o Estado e a sociedade.

Embora houvesse contradições, o intenso crescimento econômico e industrial do período pós Segunda Guerra Mundial demarca, de acordo com a definição de Hobsbawm (2008), a “era de ouro” (1945-1970) do capitalismo. O que caracterizou, de um modo geral, esse período histórico – que os entusiastas do capital trataram como “gloriosos” – foi a aliança entre o modelo de produção vigente (taylorismo/fordismo) e a perspectiva política e econômica keynesiana (HOBSBAWM, 2008).

Após décadas de “liberdade econômica” e de grandes incertezas, que marcaram o período entre guerras (1918-1939), a burguesia dos países centrais (países que detêm a hegemonia política e econômica), que desejava garantir a reprodução ampliada de seu capital, requisitou um novo modelo de atuação do Estado (MINTO, 2005; GRIMALDI, 2018). Tratava-se da administração dos fundos públicos para os fins da reprodução social³¹ (MINTO, 2005), o que ficou conhecido como Estado de bem-estar social (ou *Welfare State*).

³¹ O capital viu-se obrigado a conceder tais “ganhos”, visto que sem estes não poderia ter dado continuidade à sua trajetória histórica de expansão e acumulação (MINTO, 2005).

Oliveira chama atenção para o padrão de financiamento público que se constitui nesse período:

Este pode ser sintetizado na sistematização de uma esfera pública onde, a partir de regras universais e pactadas, o fundo público, em suas diversas formas, passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação de capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais (OLIVEIRA, 1998, p. 19-20).

De acordo com Minto (2005), o Estado de bem-estar social tratava, por um lado, de alocar, direta ou indiretamente, recursos públicos para garantir a reprodução do capital, que abrangem, entre outros, os investimentos na produção de ciência e tecnologia, e diversos subsídios direcionados à produção, e, por outro, de criar uma espécie de “salário indireto” por meio de políticas públicas de proteção social, tais como acesso à saúde, à educação pública universal e gratuita, à previdência social, entre outras que financiavam parte da reprodução da força de trabalho.

A “era de ouro” do capitalismo representou a constituição de uma forma histórica de acumulação do capital que garantiu, ao menos nos países mais desenvolvidos, padrões mínimos de condições objetivas de vida aos trabalhadores (MINTO, 2005). Entretanto, foi sob o keynesianismo que o caráter do Estado foi mistificado, dando-lhe a falsa aparência de “estado protetor” quando, de fato, se tratava de uma “intervenção” para garantir as condições necessárias para ampliação do capital (MINTO, 2005), esta última ocorreu de forma acelerada durante algumas décadas (BARROS, 2018).

Cabe ainda ressaltar que, enquanto nos países centrais se reproduzia o crescimento econômico relacionado ao desenvolvimento social – evidenciado pelas políticas de pleno emprego e pela ampliação de direitos sociais –, nos países da periferia do sistema capitalista mundial consolidavam-se os projetos desenvolvimentistas como forma de integração à ordem econômica mundial (GRIMALDI, 2018).

No que se refere ao Brasil, vários são os autores que afirmam que não vivenciamos uma experiência efetiva de um Estado de bem-estar social. Analisando essa relação Mota assinala:

Diferente da trajetória que determinou o *welfare*, o desenvolvimentismo no Brasil foi resultado de um processo de modernização conservadora que consolidou a industrialização e o crescimento econômico, mas que não redistribuiu os resultados dessa expansão com a maioria da população trabalhadora. Merece, por tanto, ser ressaltada a inexistência da experiência *welfareana* no Brasil apesar da criação de algumas políticas de proteção social, instituídas a partir dos anos 40, mas somente redefinidas nos anos 80, quando se instituem as bases formais e legais do que poderia ser um Estado de Bem – Estar Social, na constituição de 1988 (MOTA, 2009, p. 2, grifo meu).

Como vimos anteriormente, a partir da década de 1960, o cenário político, econômico e social mundial já indicava que o modelo taylorista/fordista em combinação com as políticas keynesianas encontrava-se com fortes sinais de depauperamento para se manter como “motor” do processo de acumulação (ANTUNES, 2009).

Esse quadro crítico e os seus desdobramentos econômicos, políticos e sociais criaram as condições propícias para o fortalecimento das formulações dos teóricos liberais (ANDERSON, 1995). Dentre eles destacaram-se: Milton Friedman e Friedrich Hayek, grandes expoentes do pensamento neoliberal que, diferentemente de Keynes, defendiam radicalmente a não participação do Estado na economia.

De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo refere-se a uma reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar social, que busca estruturar uma ideologia que enaltece a regulação social pelas forças do mercado.

Entretanto, cabe ressaltar que:

[...] esta demanda pela diminuição do papel interventivo do Estado restringe-se tão somente às esferas sociais. Frequentemente, a partir do deslocamento da regulação social para a esfera do mercado e da concorrência, o Estado é convocado a intervir quando há crises ou ameaças de prejuízo para os grandes capitais (FREITAS; NAVARRO, 2019, p.1035).

[...] se trata de um Estado ausente no que se refere à garantia de direitos, mas um Estado forte quando se trata de retirar, flexibilizar, precarizar direitos (apresentados como privilégios), desmontar políticas sociais (mostradas como dispendiosas) e criminalizar movimentos sociais e populares que se colocam contrários à continuidade dessa lógica. [...] Ou seja, a burguesia não pretende uma total desregulamentação dos mecanismos reguladores da economia, mantendo como imprescindível a presença do Estado para a defesa de seus interesses. Por mais que, no discurso, se apregoe a liberdade de mercado, com a condução neoliberal dos negócios, essa liberdade é circunscrita às necessidades da acumulação capitalista (MARCONSIN; FORTI; MARCONSIN, 2012, p. 26).

Em outras palavras, o Estado, no neoliberalismo, não deve ser fraco. Ao contrário, ele tem de ser extremamente forte, no limite violento, para administrar os ‘negócios de Estado’ da maneira mais satisfatória possível [para o capital], preservado e contemplando grupos de interesse específicos (PAULANI, 2006).

Os defensores do neoliberalismo afirmavam que as raízes da crise dos anos 1970:

[...] estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Para enfrentar essa situação, a proposta elaborada pelos neoliberais parte da existência de um Estado forte, capaz de combater o poder dos sindicatos, de controlar o dinheiro, de conter

os gastos sociais e de reduzir as intervenções econômicas (ANDERSON, 1995). A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo (ANDERSON, 1995). Para isso, a disciplina orçamentária seria indispensável, através da contenção de gastos com o bem-estar social e da restauração de uma taxa “natural” de desemprego – criando um exército industrial de reserva (ANDERSON, 1995). Além disso, seriam necessárias reformas fiscais, com a redução de impostos sobre os altos rendimentos e sobre as rendas, para incentivar os agentes econômicos (ANDERSON, 1995). Dessa forma, uma “nova e saudável desigualdade” voltaria a dinamizar as economias avançadas (ANDERSON, 1995).

Nesse contexto, emergem os intelectuais coletivos internacionais, a exemplo do Banco Mundial³² e o Fundo Monetário Internacional, como propagadores do receituário neoliberal em nível global, determinando eixos e diretrizes a serem seguidos – como condicionantes para concessão de empréstimos – pelos países dependentes, em consonância com as medidas políticas e econômicas de caráter neoliberal (VALE, 2012).

A síntese dos eixos e diretrizes da concepção de desenvolvimento/crescimento desses organismos ficou conhecida como Consenso de Washington que, de acordo com Soares (1996, p. 23), assim se traduziam: 1) rigoroso equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos; 2) abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação de barreiras não-tarifárias; 3) liberalização financeira, por meio da desregulamentação dos sistemas financeiros nacionais, permitindo a livre circulação do capital financeiro internacional; 4) desregulamentação dos mercados domésticos pela redução dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, concessão de incentivos, etc.; e 5) privatização das empresas estatais e dos serviços públicos.

No Brasil, o programa de medidas sob a hegemonia neoliberal começa a ser instalado a partir da década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello – que rompeu com o modelo de substituição de importações, abrindo novamente o país ao capital internacional (GRIMALDI, 2018) –, “relaxa” no governo de Itamar Franco e retoma com toda força no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1995.

A materialização da “reforma”³³ do Estado brasileiro se dá no governo de FHC, com o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRAE) – realizado pelo Ministério da Administração

³² Fundado na Conferência de Bretton Woods, após o término da segunda guerra mundial é hoje composto por um conjunto de organismos, dentre os quais, os principais são: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). O peso de cada um dos seus cerca de 190 países-membros é proporcional à sua contribuição orçamentária ao Banco (HADDAD, 2008).

³³ De acordo com Behring (2008), a concepção de “reforma” está vinculada às bandeiras de esquerda, que evidenciam ganhos para a classe trabalhadora. Entretanto, no neoliberalismo as chamadas “reformas” buscam

e da Reforma do Estado (MARE), sob o comando de Luiz Bresser Pereira (SANTANA, 2014). De acordo com Sguissardi e Silva Júnior (2018), no ano de 1995, em conferência proferida em Seminário sobre a Reforma Constitucional, o então futuro ministro do MARE, Bresser Pereira, defendia a tese que duas esferas fundamentais constituiriam o Estado moderno socialdemocrata: um núcleo burocrático e um setor de serviços sociais.

A reforma do aparelho administrativo do Estado se realizaria: no núcleo burocrático, pela segurança das decisões tomadas, isto é, pela capacidade de ver obedecidas e implementadas as decisões tomadas (princípio da efetividade), e no setor de serviços, pela ótima relação entre a qualidade e o custo dos serviços colocados à disposição do público (princípio da eficiência), conforme lógica empresarial.

A concepção de Estado de Bresser Pereira era composta por: 1) o núcleo estratégico do estado; 2) as atividades exclusivas do estado; 3) os serviços não exclusivos do estado ou competitivos; e 4) a produção de bens e serviços para o mercado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 27).

Os serviços não exclusivos do Estado, na concepção de Bresser Pereira (*apud* SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018), incluíam: as UNIVERSIDADES, as escolas técnicas, os centros de pesquisa, os hospitais e os museus, os quais seriam transformados em entidades especiais não estatais, chamadas “Organizações Sociais”. Estas celebrariam contratos de gestão com o poder executivo e seriam autorizadas a participar do orçamento público (SANTANA, 2014). Estas concepções conduzem ao objetivo último da reforma do aparelho do Estado:

(1) tornar a administração pública mais flexível e eficiente; (2) reduzir seu custo; (3) garantir ao serviço público, particularmente aos serviços sociais do Estado, melhor qualidade; e (4) levar o servidor público a ser mais valorizado pela sociedade ao mesmo tempo que ele valorize mais seu próprio trabalho, executando-o com mais motivação (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 8 *apud* SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 28).

Importa destacar que, a partir da Reforma do Estado no Brasil, as instituições de natureza pública carregariam em sua dinâmica a racionalidade da referida reforma, ou seja, de forma mediada, a lógica do mercado passaria a ser um marco nesse processo.

No que se refere às IES públicas, a tentativa [frustrada] de transforma-las em Organizações Sociais demonstrou a clara intenção do governo de deslocar essas instituições

atacar os direitos conquistados pela classe trabalhadora, configurando-se, portanto, de acordo com a autora, como “contrarreformas”. Assim sendo, a partir daqui utilizarei a palavra “contrarreforma” para me referir as “reformas” neoliberais.

para o âmbito mercantil, cuja finalidade seria a progressiva redução do fundo público federal nos orçamentos respectivos (ARAÚJO, 2011).

Nesse sentido, embora o ex-ministro não tenha conseguido transformar as IES públicas em Organizações Sociais, o Estado criou as bases para que se reformassem, por meio de um aparato legal, as universidades, com ênfase para as federais (SANTANA, 2014; SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018). Dava-se assim o primeiro e decisivo passo para a mercantilização da universidade pública.

2.2.3 A precarização do trabalho como mecanismo de reprodução do capital no contexto da crise

Como vimos, na conjuntura de crise do capital, as estratégias para recuperação das taxas de lucro do capital se processam por meio de dois núcleos principais: o neoliberalismo e a reestruturação produtiva; os quais provocaram, em escala mundial, diversos reflexos sociais. A precarização do trabalho aparece, nesse contexto, como uma extensão ampliada e qualitativamente distinta da “precariedade”, esta última, característica intrínseca à transformação da força de trabalho em mercadoria.

Apesar de a maioria dos autores tratarem a “precariedade” e a “precarização do trabalho” como idênticos ou sinônimos, a rigor, esses dois termos possuem elementos que lhes conferem especificidade (MARONEZE, 2011), vejamos.

Na concepção marxiana, não há ordenamento capitalista que não esteja baseado na acumulação de capital (BARROS, 2018). A razão disso é que “o capital não existe sem que esteja perpetuamente buscando sua ampliação; essa é sua natureza mais íntima e densa” (BARROS, 2018, p. 36).

Sendo o capital, antes de tudo, uma relação social, expressa em um processo contínuo voltado para a sua autovalorização ampliada, é no consumo da força de trabalho – única mercadoria capaz de produzir valor – que o capital que foi investido inicialmente é valorizado (MARX, 2017). Exatamente em razão disso, potencializar seu uso (da força de trabalho) o tanto quanto for possível é aspecto prioritário para o interesse capitalista.

Como discutido anteriormente, ao explicitar a lei geral de acumulação capitalista, Marx (2017) esclarece que o contínuo aprimoramento da base tecnológica nas relações de produção capitalista é um poderoso mecanismo para diminuir o tempo de trabalho necessário (leia-se, ampliar a quantidade de trabalho excedente), impulsionando os níveis de produtividade.

O aumento dos níveis de produtividade é uma alavanca fundamental para que o processo de acumulação de capital ocorra em escala cada vez mais ampliada, “ainda que isso se ponha como uma tendência, não uma lei absoluta sem variações” (BARROS, 2018, p. 71). Porém, esse aumento da produtividade também estimula o crescimento do desemprego, ampliando a existência da superpopulação relativa.

Além disso, a ampliação, ou mesmo a manutenção, de uma superpopulação relativa é funcional para a intensificação da exploração (CARCANHOLO; AMARAL, 2008); a maior oferta de força de trabalho piora as condições de luta da classe trabalhadora e amplia ainda mais o poder do capital sobre o trabalho. Trata-se de uma “estratégia” que os capitalistas utilizam para mais facilmente impor as condições que consideram mais vantajosas para si (MARX, 2017).

A esse respeito, Marx argumenta:

A lei segundo a qual uma massa sempre crescente de meios de produção, graças ao progresso da produtividade do trabalho social, pode ser posta em movimento com um dispêndio progressivamente decrescente de força humana, é expressa no terreno capitalista – onde não é o trabalhador quem emprega os meios de trabalho, mas estes o trabalhador – da seguinte maneira: quanto maior a força produtiva do trabalho, tanto maior a pressão do trabalhador sobre seus meios de ocupação e tanto mais PRECÁRIA, portanto, a condição de existência do assalariado, que consiste na venda da própria força com vistas ao aumento da riqueza alheia ou à autovalorização do capital (MARX, 2017, p. 720, grifo meu).

Diante disso, a “precariedade” do trabalho não é um fenômeno novo, mas uma condição ontológica da força de trabalho como mercadoria (ALVES, 2007). Trata-se, de acordo com o autor, de uma determinada condição ou característica que está presente desde as origens do capitalismo, como um modo de ser intrínseco à sua lógica.

A “precariedade”, insuperável sob o modo de produção capitalista, é marcada por um quadro de insegurança e instabilidade nas relações de trabalho (ALVES, 2007). Tal questão já havia sido tratada por Engels (2008) em “A SITUAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NA INGLATERRA” há mais de 170 anos. Em seus termos: “mais desmoralizante que a miséria, é para os operários, a insegurança de sua vida, a necessidade de viver cada dia com um salário sem saber o que lhe acontecerá na manhã seguinte – em suma, aquilo que faz deles proletários” (ENGELS, 2008, p. 155).

Ainda que hoje sejam enfrentadas por estratégias muito sofisticadas, as contradições originárias do processo de acumulação de capital permanecem em movimento no século XXI (BARROS, 2018). A respeito da “precariedade” do trabalho, essa se expandiu através de diversas expressões fenomênicas, bem como por um movimento de ampliação em escala mundial (ANTUNES; DRUCK, 2013). Esse crescimento de formas e de presença, ao mesmo

tempo que configura um aumento quantitativo de sua existência, também promove alterações qualitativamente distintas em seu modo de ser.

Nesse sentido, a “precariedade” foi elevada à condição de processo de precarização do trabalho, cuja lógica está diretamente orientada por uma multiplicidade de formas de manifestação em constante transformação, orientadas no sentido de intensificar a exploração sobre os trabalhadores (ALVES, 2007; BARROS, 2018).

No contexto histórico das últimas décadas e com o processo de reestruturação produtiva com modificações ainda em curso (ANTUNES, 2009), as alterações tecnológicas, sob as relações sociais de produção capitalista, têm contribuído para o aumento do desemprego e da exploração da força de trabalho (SAVIANI, 2005).

Trata-se de uma íntima e indissociável relação entre desemprego e precarização. O desemprego fornece as condições necessárias para a pressão – salarial e de intensidade de trabalho – da parcela desempregada da classe trabalhadora sobre o conjunto geral dos trabalhadores empregados (CARCANHOLO; AMARAL, 2008). À medida que o desemprego cresce, a resposta apresentada como solução para supostamente aumentar os índices de ocupação é a “flexibilização” das relações de trabalho, ou seja, mais precarização (VASAPOLLO, 2005).

Se o desemprego sempre esteve presente no processo de acumulação de capital, a sua ampliação passou a ser um importante objetivo a ser alcançado na contemporaneidade; a reestruturação produtiva das últimas décadas evidencia a diminuição relativa da força de trabalho necessária.

Se no apogeu do taylorismo/fordismo mensurava-se a pujança de uma empresa pelo número de operários que nela exerciam sua atividade laborativa – a era do operário massa –, pode-se dizer que, na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta”, são merecedoras de destaque as empresas que mantêm menor contingente de trabalhadores e, apesar disso, aumentam seus índices de produtividade (ANTUNES, 2002, p. 29-30).

Nesse contexto, de intensas transformações no mundo do trabalho, a investida do capital não se restringe somente à esfera produtiva, mas busca também estabelecer novas formas e mecanismos de gestão que visem intensificar, quando não eliminar, o trabalho improdutivo, esse último é o caso dos professores do ensino superior público.

O desemprego entre mestres e doutores no Brasil, evidencia a materialidade estatística da ofensiva do capital contra o trabalho do professor no ensino superior nas últimas décadas:

[...] não é exagero afirmar que o Brasil está formando mestres e doutores para o desemprego. A frase é de Silvio Meira, professor do Centro de Informática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Escola de Direito do Rio da FGV. Os números demonstram isso friamente: enquanto no mundo a taxa de desocupação

desse grupo gira em torno de 2%, por aqui, a média é de 25%. Os mestres estão em situação ainda pior: 35% fora do mercado de trabalho (ROSCOE; SOARES, 2019, s/n).

Um aspecto essencial que merece ser esclarecido imediatamente é que essa superpopulação relativa não é desnecessária ou sem funcionalidade. Sua existência proporciona uma maior liberdade de ação para o capital e amplia as possibilidades para que essa força de trabalho seja precarizada.

As distintas formas pelas quais a precarização do trabalho se apresenta indicam que sua existência se relaciona com a multiplicidade de possibilidades (BARROS, 2018). No contexto histórico contemporâneo das relações de trabalho, as formas de precarização do trabalho são diversas, não apenas pela dimensão da própria inserção – na informalidade, na terceirização, nos contratos temporários, no regime de trabalho em tempo parcial, subcontratados, etc. – como também pela dimensão processual, ou seja, como se encontram os processos de gestão e organização do trabalho que promovem a precarização do trabalho (DRUCK, 2011).

De acordo com Grimaldi (2018, p. 73-76), a precarização enquanto categoria se estrutura a partir de três grandes dimensões³⁴, a saber: da intensificação do trabalho; da desregulamentação em suas várias formas (no processo de trabalho; nas modalidades de contratação; nas férias; na aposentadoria); e da [fragilização] do processo de auto organização dos trabalhadores, que se manifesta no individualismo exacerbado, na concorrência desmedida e no ataque progressivo às organizações sindicais e partidos.

Para os trabalhadores que conseguem, ainda que temporariamente, fugir do desemprego, um dos principais sintomas da precarização das suas condições de trabalho é a intensificação do trabalho (DRUCK, 2013). Essa pode ser expressa pela extensão da jornada de trabalho, pela incorporação da “polivalência”, pela aceitação de horas extras trabalhadas sem remuneração, pela implementação da informática/microeletrônica (com notáveis ganhos de produtividade do trabalho, além de imposição de um novo comportamento dos trabalhadores em sua relação com o tempo necessário para operarem), pela inserção em um “segundo”

³⁴ Já Druck (2011, p. 47-54) indica seis tipos de precarização do trabalho: “1) vulnerabilidade das formas de inserção e desigualdades sociais, produzindo um mercado de trabalho heterogêneo, segmentado [...]; 2) intensificação do trabalho e terceirização; 3) insegurança e saúde no trabalho; 4) perda das identidades individual e coletiva, resultantes da descartabilidade, da desvalorização e da exclusão [...]; 5) fragilização da organização dos trabalhadores, decorrentes da violenta concorrência entre eles próprios, da sua heterogeneidade e divisão, implicando uma pulverização dos sindicatos [...]; e 6) a condenação e o descarte do Direito do Trabalho”

emprego (por necessidade de complementar sua renda), e pelo aumento do volume de tarefas ou funções em razão do “enxugamento” de pessoal (DRUCK, 2013).

Sobre as várias formas de objetivação da precarização do trabalho, cabe ainda mencionar a caracterização de Linhart (2014), que avança no conceito de precarização para os trabalhadores “estáveis” – considerando até mesmo os funcionários públicos. De acordo com a autora, as exigências, que são cada vez maiores, sobre os trabalhadores produzem uma “precariedade subjetiva”. Nesse sentido, e ainda de acordo com Linhart (2014), as formas atuais de gestão do trabalho buscam induzir no trabalhador o sentimento de medo, de insegurança, de ausência de laços coletivos, além de estimular a concorrência entre os próprios trabalhadores. Assim, os trabalhadores se sentem pressionados a provar o tempo todo as suas capacidades e justificar [até para si mesmos] sua empregabilidade permanentemente (LINHART, 2014).

A partir dessas formas de pressão e coerção, a gestão busca conduzir os trabalhadores a transformarem esse medo em aumento de produtividade (LINHART, 2014). Isso ocorre por meio da incorporação da polivalência, da expropriação de múltiplas competências, da fusão de postos de trabalho e da intensificação do trabalho (CASTELHANO, 2005). Essas ações, ao tempo que são realizadas de forma mais sutil e velada, degradam física e mentalmente o trabalhador (FRANCO; DRUCK; SELIGMANN-SILVA, 2010).

De acordo com Barros (2018), em razão da complexidade com que a dinâmica do capital se apresenta no século XXI, o processo de valorização do capital exige que em todos os setores e complexos sociais os trabalhadores dos diferentes segmentos sejam duramente penalizados. Nesse sentido, enquanto síntese de múltiplas determinações, a precarização atinge, ainda que com suas devidas particularidades, todos os trabalhadores, independentemente de seus níveis de qualificação profissional (ANTUNES, 2008).

3 Considerações Metodológicas

O presente capítulo irá abordar, primeiramente, as determinações tanto teóricas quanto metodológicas que são essenciais para essa pesquisa. Posteriormente, serão abordados os procedimentos práticos desta pesquisa.

3.1 A questão da teoria em Marx

Preliminarmente, antes de adentrarmos no método propriamente dito, é importante destacar algumas considerações a respeito da teoria que fundamenta essa dissertação, visto que, em Marx, a elaboração teórica e a formulação metodológica estão firmemente relacionadas (PAULO NETTO, 2009).

Toda pesquisa científica exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, um esclarecimento do posicionamento teórico do pesquisador (GOMIDE, 2014). Dessa forma, para enxergar, codificar e interpretar a realidade, de modo a alcançar os objetivos propostos nesta dissertação, optei por realizar esta pesquisa à luz materialismo histórico e dialético.

Para Marx, a teoria não se limita ao exame das formas visíveis de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta – apoiando-se em hipóteses que indicam o efeito de uma variável sobre outra – do seu movimento aparente, tal como ocorre nos procedimentos da concepção empirista e/ou positivista de ciência (PAULO NETTO, 2009).

A teoria é, em Marx, uma modalidade específica de conhecer. Pode-se dizer que a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana e o conhecimento religioso são formas de conhecimento, contudo, o conhecimento teórico se distingue de todas essas formas e tem especificidade: “o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (PAULO NETTO, 2009, p. 7). Para Marx, a teoria é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (PAULO NETTO, 2009, p. 7).

Para Marx e Engels, o universo e tudo o que há nele tem existência material e pode ser conhecido de maneira racional (GOMIDE, 2014), mas para que isto seja alcançado, caberá a faculdade da abstração identificar os processos que um dado concreto sinaliza, de modo a ir além da sua APARÊNCIA imediata para alcançar a sua ESSÊNCIA. Nesse sentido, o conhecimento

produzido objetivamente pelo sujeito pesquisador, deve ter em vista a reprodução do real, em suas múltiplas determinações (COLARES; BEZERRA NETO, 2002).

A partir destas reflexões, me parece impossível – sob a perspectiva marxiana – conceber qualquer conhecimento objetivamente sem levar em consideração o movimento do objeto investigado em seu devir. Esta afirmação não assinala a impossibilidade de partir do singular na construção do conhecimento. A aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade é essencial e não pode ser descartada, visto que ela é, necessariamente, o ponto de partida onde se inicia o conhecimento (MARTINS; LAVOURA, 2018), entretanto, é apenas pelo movimento dialético do singular, mediado pelo particular, para o universal que é possível a construção do conhecimento efetivamente concreto (ALVES, 2010); é apenas desta maneira que a primazia conferida ao singular não se converte no afastamento da construção de um conhecimento na perspectiva da totalidade³⁵ (MARTINS; LAVOURA, 2018).

3.2 Formulações teórico-metodológicas

Ciente da complexidade do método de Marx, optei por aborda-lo a partir das categorias apresentadas por José Henrique de Faria (2011a), a saber: “Materialismo, Idealismo e Interação Dialética”; “A Dialética”; “A Dialética e o Materialismo Histórico”; “A Dialética e a relação sujeito-objeto: da investigação à exposição”; e “O Método em Marx”.

3.2.1 Materialismo, Idealismo e Interação Dialética

De acordo com Faria (2011a), a questão fundamental de toda epistemologia é como o conhecimento é produzido. Nas discussões sobre epistemologia existem duas concepções sobre qual é o meio mais adequado para o conhecer: o idealismo (racionalismo) e o realismo (empirismo) (FARIA, 2011a). O que se considera nessa discussão é se o conhecimento parte da determinação do sujeito sobre o objeto ou da determinação do objeto sobre o sujeito (OLIVEIRA, 2018). No primeiro caso encontra-se o idealismo, que considera que a realidade é produzida a partir do pensamento, da ideia (ANDRADE; RAMOS JÚNIOR, 2018). No segundo caso encontra-se o materialismo, que considera que a realidade existe fora e

³⁵ Cabe ressaltar que a totalidade na concepção marxiana não significa conhecer tudo, mas “[...] expressa o fato de que a realidade social é um conjunto articulado de partes. Cada uma dessas partes é, em si mesma, uma totalidade, de maior ou menor complexidade, mas jamais absolutamente simples” (TONET, 2013, p. 96). A totalidade refere-se à recusa à fragmentação do objeto em partes e à análise de uma dessas partes do real sem levar em conta o todo.

independentemente da consciência humana, podendo, portanto, ser explicada a partir de si mesma.

A concepção materialista, em sua formulação mais simples, baseia-se na premissa de que a matéria é a substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno (ALVES, 2010). Assim, para os materialistas, todo o conhecimento produzido e acumulado pela humanidade é produzido a partir da matéria, do real (FARIA, 2011a).

Já a concepção idealista, em sua formulação mais simples, sugere que o mundo não tem existência concreta senão no plano das ideias, nesse sentido, a condição de existência da realidade é, fundamentalmente, mental ou racional (FARIA, 2011a). Em contraste com o materialismo, o idealismo afirma a primazia da ideia como a origem e condição para os fenômenos materiais, ou seja, a consciência existe *a priori* e é requisito para a existência material (FARIA, 2015). Nessa concepção, a consciência cria e determina o mundo material e não o contrário. Assim, de acordo com essa visão, as ideias se movem criando a realidade, independente das condições histórico-sociais (FARIA, 2011b).

Sobre isto, Marx – com o modo que lhe é peculiar – se manifesta:

[...] o pensador abstrato descobre, ao intuir a natureza, que as entidades que ele julgava estar criando do nada, da abstração pura, criando na dialética divina como produtos puros do pensamento interminavelmente em vaivém dentro de si mesmo e sem nunca levar em conta a realidade exterior, são simplesmente abstrações de características naturais. A natureza inteira, por conseguinte, reitera para ele as abstrações lógicas, mas de uma forma sensível, exteriorizada. Ele analisa a natureza e essas abstrações, uma vez mais. Sua intuição da natureza é simplesmente, pois, o ato de confirmação de sua abstração da intuição da natureza; sua representação consciente do processo de geração de sua abstração (MARX, 2010, p. 33).

Para o materialismo histórico e dialético – método de investigação sistematizado por Marx e Engels –, a realidade possui uma existência objetiva, independentemente do conhecimento e da consciência que dela se tenha (MARTINS; LAVOURA, 2018). Por isso, na interação dialética, sob a perspectiva do materialismo histórico, decorre a prioridade do real (da matéria) sobre a ideia no processo de “apropriação do real concreto como concreto pensado” (FARIA, 2011a, p. 5).

Para Marx e Engels, a dialética é movida pela materialidade (FERNANDES, 2020). O que significa que a interação entre sujeito e objeto no processo do conhecimento teórico é mediada pelo pensamento, mas o ponto de partida e o ponto de chegada é o real (FARIA, 2011a).

É preciso ficar claro que, para Marx, a ênfase dada à matéria não corresponde à negação do pensamento, das ideias, mas, ao contrário, corresponde à afirmação do pensamento como mediador da consciência (FARIA, 2011a). A mediação do pensamento não é aqui uma

vinculação ao idealismo, pois, como já vimos, este entende que a realidade só é efetivamente compreendida a partir do pensamento, da ideia. Em ambos os casos há uma relação dialética entre sujeito e objeto, mas para o materialismo histórico, “o real é o ponto de partida por ser verdadeiramente o ponto de chegada” (FARIA, 2011a, p. 3).

Marx e Engels trazem contribuições valiosas a esse respeito:

Totalmente ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu à terra, aqui se eleva da terra ao céu. Quer dizer, não se parte 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; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir do seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

Nesse sentido, o materialismo histórico não recusa a interação entre sujeito e objeto, mas a visão de Marx e Engels (2007) acerca do caminho que se deve percorrer para chegar ao conhecimento teórico está aqui em oposição direta ao idealismo.

3.2.2 A Dialética

A dialética não tem uma única e definitiva concepção. Na Grécia antiga dialética significava “a arte do diálogo” (KONDER, 1981, p. 7). Posteriormente, “passou a ser a arte de, no diálogo, demonstrar uma tese por meio de uma argumentação [...]” (KONDER, 1981, p. 7). Já na modernidade, a dialética passou a significar: “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1981, p. 7).

A dialética ganhará bastante destaque na formulação do filósofo alemão Hegel (FERNANDES, 2020). Será do aprofundamento da obra de Hegel e da crítica dirigida ao idealismo que Marx irá se apropriar da dialética (COSTA, 2010). Em razão disso, temos que retornar a Hegel se quisermos compreender o sentido que Marx dará a dialética.

De forma resumida, Hegel acredita que um princípio não basta em si mesmo, pois carrega em si a contradição e a luta de opostos (KONDER, 1981). Isso significa que, para Hegel, um ponto inicial não estaria completo sem algo que lhe confrontasse (FERNANDES, 2020).

Para Hegel, a dialética opera a partir de uma tese que contém dentro de si uma antítese (MARX, 2018, p. 99). O confronto desses elementos contrários resultará em uma síntese (MARX, 2018, p. 99). Tal síntese conterá uma nova contradição, ou seja, transformar-se-á em uma tese que contém dentro de si, novamente, uma antítese do que resultará nova síntese (COSTA, 2010). “Se falarmos grego, temos a tese, a antítese e a síntese. Quanto aos que

desconhecem a linguagem hegeliana, apresento a fórmula sacramental: afirmação, negação e negação da negação” (MARX, 2018, p. 97). O processo cessará, para Hegel, somente com o aparecimento de um completo autoconhecimento do “Espírito Absoluto”, que suprime todas as contradições (FARIA, 2011a).

De acordo com José Paulo Netto (BOSCHETTI, 2016), Hegel foi o pensador capaz de perceber que ser é movimento. O movimento do ser não é um movimento qualquer, no sentido linear e simples, mas movimento auto dinamizado pelas contradições que contém (BOSCHETTI, 2016). Em entrevista concedida à Cátia Corrêa Guimarães, em 2011, José Paulo Netto afirma:

A é ao mesmo tempo A e não-A; A é ao mesmo tempo a afirmação de si contendo forças que negam essa afirmação. É desse confronto entre a afirmação de A e aquilo que é a negação de A que vai surgir o diferente, o outro. Mas o outro, se é novo em relação a A, traz em si os traços da positividade de A. Por isso não é uma simples negação: é uma negação da negação que conduz a um novo Hegel diria: em um nível superior mas conservando, metamorfoseados, elementos originais. Isso seria a dimensão tríplice do movimento da lógica dialética de Hegel: uma afirmação, uma negação e a negação da negação, que se pode chamar de superação. Numa linguagem que se tornou comum: tese, antítese e síntese (GUIMARÃES, 2011, p. 334, grifos da autora).

Hegel reconhece que, no processo dialético, a contradição não deve ser evitada, ao contrário, ela é o princípio básico do movimento (KONDER, 1981). Na abordagem hegeliana, a ideia é a tese, sua negação é a antítese, e o confronto entre tese e antítese é a síntese que já contém em si a contradição suprassumida. Como se pode observar, para que se constitua a síntese é necessário, justamente, a superação da contradição. Portanto, a contradição não se limita a oposição entre afirmações contraditórias, mas antes, a contradição é um elemento fundamental na constituição do ser.

Acerca das contradições, Marx (2018, p. 103) sintetiza explicando que “o que constitui o movimento dialético é a coexistência de dois lados contraditórios, sua luta e sua fusão numa categoria nova”. Mas, neste caso, ele está falando da coisa em si, do movimento real do objeto, não de uma negação da negação abstrata ou ideal (FERRAZ, 2019).

Em carta a Joseph Dietzgen, em 9 de maio de 1868³⁶, Marx afirma que as leis fundamentais da dialética estão dispostas no pensamento de Hegel, porém repletas de misticismo. No posfácio da segunda edição de 1873 de “O CAPITAL”, Marx registra uma fundamental diferença entre o seu método dialético e o de Hegel:

Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente difere do hegeliano, mas exatamente seu oposto. Para Hegel, o processo de pensamento, que

³⁶ MARX, Karl. Marx to Joseph Dietzgen [Carta de 9 de maio de 1868]. In: MARX, Karl; ENGELS, Frederick. Collected Works. London: Lawrence & Wishart, Electric Book, 2010. p. 31. (Volume 43).

ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem. (MARX, 2017, p. 90).

De acordo com esse conhecido texto, o método idealista de Hegel inverte a relação entre pensamento e materialidade, colocando o primeiro como demiurgo (produtor) desse último (GRESPLAN, 2002), então pôr a dialética de volta de cabeça para cima implica retificar o viés idealista e apresentar corretamente a realidade material como produtora das representações mentais (GRESPLAN, 2002).

Para Marx e Engels, não é a ideia que contém as contradições, mas o real, também é o real que está em constante movimento e é nele que se estabelecem as relações (FARIA, 2011a). Isso significa que a ideia não surge de forma abstrata (FERNANDES, 2020), mas é resultado da realidade material transposta para nossa cabeça pensante (MARX, 2011).

O que torna a compreensão dialética ainda mais complexa é o fato de que os conflitos ocorrem ao mesmo tempo e “exigem que análises e ações de mudança levem em conta níveis múltiplos de interdependência e contradição” (FERNANDES, 2020, p. 66). Isso significa que uma análise materialista histórica e dialética não pode ser realizada sem levar em consideração a totalidade das relações sociais e de suas relações de produção (FARIA, 2011a).

O estudo da gênese, do movimento e das contradições do objeto direciona a pesquisa para a incansável busca de um conjunto amplo de mediações e particularidades que possibilitarão captar a totalidade (GOMIDE, 2014). A totalidade não significa a “plenitude” ou “absolutização”, mas uma análise não fragmentada do real (FARIA, 2011a, p. 5).

3.2.3 A Dialética e o Materialismo Histórico

De modo contrário a Ludwing Feuerbach³⁷, Karl Marx [e Friedrich Engels] vão situar seu materialismo para além do sujeito pensante (COSTA, 2010). Para os autores, embora Feuerbach se proclame um crítico da filosofia especulativa, ele ainda permanece “idealista” (REDYSON, 2011). Se Feuerbach, em seu materialismo humanista, concebe o homem desligado da história, um ser metafísico, abstrato (MARX; ENGELS, 2007), Marx [e Engels]

³⁷ Na “IDEOLOGIA ALEMÃ” Marx e Engels ressaltam as insuficiências de todo o materialismo, incluindo o de Feuerbach, pois “as coisas, a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sob a forma do objeto ou da contemplação; mas não como atividade sensível humana, *práxis*, não subjetivamente” (MARX; ENGELS, 2007, p. 39).

Ao se dar conta do caráter limitado da elaboração de Feuerbach, que foi uma de suas fontes filosóficas inspiradoras, Marx empreende um “acerto de contas” através de onze *Teses sobre Feuerbach*.

irão centrar seu materialismo na relação dos sujeitos com suas condições materiais, compreendidas dentro de sua historicidade (COSTA, 2010).

Marx e Engels rejeitam a apreensão meramente contemplativa do mundo na seguinte passagem de “A IDEOLOGIA ALEMÃ”:

Ele [Feuerbach] não vê como o mundo sensível que o rodeia não é uma coisa dada imediatamente por toda a eternidade e sempre igual a si mesma, mas o produto da indústria e do estado de coisas da sociedade, e isso precisamente no sentido que é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, que, cada uma delas sobre os ombros da precedente, desenvolveram sua indústria e seu comércio e modificaram sua ordem social de acordo com as necessidades alteradas. Mesmo os objetos da mais simples “certeza sensível” são dados a Feuerbach por meio do desenvolvimento social, da indústria e do intercâmbio comercial. Como se sabe, a cerejeira, como quase todas as árvores frutíferas, foi transplantada para nossa região pelo comércio, há apenas alguns séculos e, portanto, foi dada à “certeza sensível” de Feuerbach apenas mediante essa ação de uma sociedade determinada numa determinada época (MARX; ENGELS, 2007, p. 30-31; grifos do original).

Para Marx e Engels, embora Feuerbach tenha dado um passo significativo para desmontar o racionalismo abstrato de Hegel (COSTA, 2010), ele não chega ao entendimento de que a realidade já é resultado da atividade sensível humana (MARX; ENGELS, 2007), construída historicamente.

Perseguindo esse fio condutor, Marx e Engels puderam superar as concepções que lhe precederam. Essa superação é destacada por Tonet:

Marx [e Engels] constata[m] que materialismo e idealismo, as duas grandes concepções acerca da realidade, têm uma lacuna fundamental. Ambas reduzem a realidade a determinados elementos, que certamente a integram, mas que são tomados abstratamente. Para o materialismo, a realidade é vista apenas como algo exterior ao homem, como algo despido de subjetividade. Para o idealismo, ao contrário, a verdadeira realidade é a realidade da ideia, do espírito. Ambos foram incapazes de identificar o princípio que confere unidade a estes dois momentos. Para Marx [e Engels], este princípio é a práxis, a “atividade humana sensível”, a “atividade real, sensível”. Espírito e matéria, consciência e realidade objetiva, subjetividade e objetividade são dois momentos que constituem uma unidade indissolúvel. E a práxis é esta atividade mediadora que faz com que da conjunção desses dois momentos se origine toda a realidade social. Deste modo, o defeito do materialismo está sanado quando a objetividade é captada como objetividade social (objetivação da subjetividade). Do mesmo modo, o defeito do idealismo está superado quando a realidade é capturada como resultado da “atividade real, sensível” (TONET, 2013, p. 78).

De acordo com Fernandes (2020), “o papel da práxis³⁸ remete por completo à concepção histórica de Marx [e Engels]” (FERNANDES, 2020, p. 67). Isso quer dizer que não é possível compreender adequadamente a nossa situação sem o entendimento do que ocorreu anteriormente e sem o entendimento de que o processo anterior foi resultado da “atividade

³⁸ Para um melhor entendimento sobre o significado de Práxis, recomendo o vídeo “‘P’ de Práxis | Glossário 003”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iwmB07LSaog>

prática humana e [de] inúmeras relações entre pensamento e ação” (FERNANDES, 2020, p. 67).

Nesse sentido, o materialismo histórico nos permite compreender que apesar de possuímos agência e capacidade de agir (FERNANDES, 2019), nossas escolhas não são somente nossas, nem livres, mas elas existem – ou inexistem – dentro de um contexto histórico (FERNANDES, 2020) e de acordo com as relações materiais (FERNANDES, 2019). Ou seja, são condições históricas e materiais que moldam as relações sociais do presente.

Um trecho de “O 18 DE BRUMÁRIO DE LUÍS BONAPARTE” (MARX, 2016) auxilia essa compreensão:

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos (MARX, 2016, p. 25).

Marx reafirma tal posição em um trecho da “CONTRIBUIÇÃO À CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA”, onde enfatiza que “o modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Para o Materialismo Histórico, a questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática (MARX; ENGELS, 2007, p. 533). Pois a efetiva compreensão de determinado fenômeno implica em compreendê-lo a partir da realidade concreta na qual está inserido, isto é, por meio de uma análise histórica objetiva. Engels sintetiza tal questão:

De conformidade com isso, as causas profundas de todas as transformações sociais e de todas as revoluções políticas não devem ser procuradas nas cabeças dos homens nem da ideia que eles façam de verdade eterna ou da eterna justiça, mas nas transformações operadas no modo de produção e de troca; devem ser procuradas não na filosofia, mas na economia da época a de que se trata (ENGELS, 1975, p. 44).

Cabe aqui mencionar que existem autores marxistas – e não marxistas – que tentam reduzir a análise do materialismo histórico ao fator econômico, sendo ele determinante em relações aos fatores sociais, culturais, etc. (PAULO NETTO, 2009). Em carta a Joseph Bloch, de 1890, Engels já advertira contra essa concepção, recordando que

De acordo com a concepção materialista da história, o elemento determinante final na história é a produção e reprodução da vida real. Mais que isso, nem eu nem Marx jamais afirmamos. Assim, se alguém distorce isso afirmando que o fator econômico é

o único determinante, ele transforma essa proposição em algo abstrato, sem sentido, uma frase vazia.³⁹

Assim, ao contrário do que afirmam as críticas (que o pensamento de Marx é determinista, mecanicista ou reducionista), a concepção marxiana é que todo processo procede em forma de interação (FARIA, 2011a), de modo complexo, dinâmico e contraditório. Os elementos não são resultados de meras relações diretas de causa e efeito, mas sujeitos a uma infinidade de forças que se mantêm por meio das estruturas (FERNANDES, 2020).

É a recorrência aos próprios textos de Marx – e, eventualmente de Marx e Engels – que propicia o material indispensável e adequado tanto para superar essas – e outras – interpretações equivocadas, como para o conhecimento da concepção teórico-metodológica de Marx (PAULO NETTO, 2009).

Em uma análise materialista, histórica e dialética da realidade, a pesquisa não deve se limitar em ser descritiva, em esgotar a investigação do objeto em questão na análise empírica, desconsiderando o seu desenvolvimento (FARIA, 2011a). Para Marx e Engels (2007), o conhecimento teórico não é puramente cognitivo e contemplativo, mas o conhecimento que acompanha as ações que modificam as condições de vida dos homens (GOMIDE, 2014). O que fundamentalmente importa para o materialismo histórico dialético é a unidade dialética entre teoria e prática (práxis), de modo que a reflexão teórica sobre a realidade se dê em função de uma ação para transformar (FRIGOTTO, 1991).

3.2.4 A Dialética e a Relação Sujeito-Objeto: da investigação à exposição

Como vimos, a teoria é a reprodução ideal (no plano do pensamento) do movimento real do objeto. Esta reprodução não é uma espécie de reflexo mecânico, com a ideia espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem à sua frente (PAULO NETTO, 2009). Se assim fosse, o papel do sujeito pesquisador, no processo do conhecimento, seria meramente passivo (PAULO NETTO, 2009).

Para o método em questão, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo (PAULO NETTO, 2009). Marx, aliás, descreve de modo breve e conciso tal processo: na

³⁹ Friedrich Engels, “Engels to J. Bloch - In Königsberg”, in K. Marx, F. Engels, V. Lenin on Historical Materialism: A Collection, 294-96. Progress Publishers, 1972.

investigação, o sujeito “tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno” (MARX, 2017, p. 90).

Por outro lado, se o sujeito possui papel ativo na pesquisa, para o materialismo histórico e dialético, é a estrutura e a dinâmica do objeto que, pode-se assim dizer, “comandam” a pesquisa (PAULO NETTO, 2009). É o próprio objeto quem confere as possibilidades de extrair dele as suas múltiplas determinações (MARTINS; LAVOURA, 2018).

Neste processo, os instrumentos – ou técnicas – de pesquisa são os mais diversos, podendo ser utilizado desde a análise documental até as formas mais variadas de observação, coleta de dados, quantificação, etc. (PAULO NETTO, 2009). Esses instrumentos são os meios de que se utiliza o pesquisador para “apoderar-se da matéria” e todo pesquisador deve se esforçar para conhecer este acervo (de instrumentos) e dominar a sua utilização, mas estes não deve ser confundidos com o método (PAULO NETTO, 2009). “O método é antes de mais nada a forma de mediação entre o sujeito ou o pensamento e o real ou a matéria, em que aquele deseja apreender este como objeto do conhecimento” (FARIA, 2011a, p. 10).

É preciso indicar aqui que, em Marx, a lógica da investigação (ou pesquisa) difere da lógica da exposição (ou apresentação) (FARIA, 2011a, p. 10). Enquanto a primeira parte da realidade aparente, até se apropriar – por meio da apreensão intelectual – das suas determinações mais simples, a segunda já parte dos resultados que obteve no processo de investigação (PAULO NETTO, 2009). “Somente depois de consumado tal trabalho [de investigação] é que se pode expor adequadamente, o movimento real” (MARX, 2017, p. 90).

Em outras palavras, na investigação, o pesquisador buscar extrair, pelo processo de abstração, as múltiplas determinações do objeto no próprio objeto. Na exposição, o pesquisador, de posse da síntese de sua investigação, pode expor adequadamente, de modo crítico-objetivo, o movimento efetivo, real, do objeto (CHAGAS, 2011).

Como explica Kosik (1989, p. 36), “aquilo que pode, ou melhor, deve constituir o início da exposição, [...] ainda não é conhecido, no início da investigação. O início da exposição e o início da investigação são coisas diferentes”. O movimento do geral (realidade aparente) ao particular (determinações mais simples) é a ordem de investigação; já o movimento do particular ao geral é a ordem de exposição (HARVEY, 2013, p. 17 *apud* MELO, 2019). A exposição é uma tradução daquilo que foi interpretado e reproduzido no plano ideal (do pensamento).

3.2.5 O Método em Marx

Marx poucas vezes se deteve, de forma explícita, sobre a questão do método (PAULO NETTO, 2009). São nos diversos textos dispersos – esses textos incluem principalmente: “MANUSCRITOS ECONÔMICO FILOSÓFICOS” (MARX; 2010, p.115-137); “A MISÉRIA DA FILOSOFIA” (MARX; 2018, p. 95-114); “O CAPITAL” (MARX; 2017, p. 89-90); “A IDEOLOGIA ALEMÃ” (MARX; ENGELS, 2007); e “GRUNDISSE” (MARX, 2011, p. 54-61) – que se encontram as bases para uma melhor compreensão do método de Marx.

Uma das passagens mais importantes para tal compreensão está na introdução dos “GRUNDISSES”:

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam [...] Por isso, se eu começasse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria que dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações (MARX, 2011, p.54).

Em seguida complementa:

A primeira via foi a que tomou historicamente a Economia em sua gênese [...] O último é manifestamente o método cientificamente correto. O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso, Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que sintetiza-se em si, aprofunda-se em si e movimenta-se a partir de si mesmo, enquanto o método de ascender do abstrato ao concreto é somente o modo do pensamento de apropriar-se do concreto, de reproduzi-lo como um concreto mental (MARX, 2011, p.54).

Para Marx, o ponto de partida no processo de construção do conhecimento teórico é o real, que aparece como dado, esse processo vai do real a abstrações cada vez mais sutis, até alcançar as determinações mais simples (PAULO NETTO, 2009), o resultado dessa atividade intelectual é a totalidade pensada, o “concreto pensado”. Depois de alcançar as “determinações mais simples”, o sujeito retorna – fazendo a viagem de modo inverso – ao real (de onde partiu), mas dessa vez não como partiu, não como uma “representação caótica de um todo”, mas sim

trazendo consigo “uma rica totalidade de muitas determinações e relações”. Cabe, aqui, analisar detalhadamente esta concepção.

Marx (2011) argumenta que começar uma investigação pelo que há de concreto e real pode parecer um método correto, mas isso será falso caso não seja seguido por uma consistente análise.

A realidade possui dois aspectos que lhes são próprios: a APARÊNCIA e a ESSÊNCIA. A aparência é a representação imediata da realidade, representação esta que é “caótica”, pois oculta muito mais que revela. Embora a aparência deva ser ultrapassada para se alcançar a essência, a aparência é importante, é real, é parte da realidade; e é por onde se inicia, necessariamente, o conhecimento (VALE, 2016).

Partindo do empírico, do imediato, do observável, da aparência, passa-se para o plano da abstração. É ela, a abstração, que permite extrair um elemento da realidade, trazê-lo para a capacidade intelectual (o cérebro) do pesquisador, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades (PAULO NETTO, 2009).

Ao ultrapassar a mera observação e passar a abstração – onde retira-se do elemento abstraído as suas determinações concretas, até atingir as suas determinações mais simples (PAULO NETTO, 2009) – supera-se as mistificações que nos impedem de apreender as determinações fundamentais da realidade e, especialmente, sua materialidade e historicidade (MARX; ENGELS, 2007 *apud* MELO, 2019).

Ao alcançar os traços constitutivos pertinentes ao objeto, as suas determinações, por meio de procedimentos analíticos (basicamente, mediante a abstração), é preciso reconstruir o objeto, fazer a “viagem de retorno”; das determinações mais simples avançar para as determinações mais complexas até alcançar de novo o concreto que foi o ponto de partida. Nesse processo, o concreto é (RE)produzido no mundo das ideias. Em Marx, o conhecimento nada produz, ele (RE)produz idealmente o movimento real do objeto do conhecimento (BOSCHETTI, 2016).

O método que consiste em “ascender do abstrato ao concreto”, é, para o pensamento, a forma de “apropriar-se do concreto”, ou seja, o modo de reproduzi-lo idealmente como “concreto pensado” (MARX, 2011, p. 54-55). O concreto constitui um “processo de síntese” para o pensamento, “um resultado”, porque o pensamento se apropriou, reproduziu e interpretou idealmente o real.

O movimento que parte do e retorna ao concreto não é uma circularidade simples em que o sujeito (pesquisador) volta a dar de novo com o ponto de partida tal como o deixou. É um movimento dialético enriquecido com as múltiplas determinações que o sujeito foi capaz de

alcançar e com as reelaborações que o sujeito foi capaz de criar em seu pensamento (FARIA, 2011a). Desta forma, o ponto de partida que o sujeito reencontra é apenas aparentemente o mesmo de onde ele partiu, pois o concreto, ao ser atingido, não será mais “uma representação caótica do todo”, mas sim “uma rica totalidade de muitas determinações e relações”. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações” já dizia Marx (2011, p. 54).

Em última análise, o método dialético é a pretensão de reproduzir idealmente a totalidade do objeto investigado; e “do ponto de vista da dialética só a totalidade contém e revela a verdade” (CHASIN, s/d, p.15). Ao criticar as análises do método metafísico, cuja interpretação da realidade ocorre a partir de construções abstratas da mente, de forma especulativa, o que estava sendo criticado era a impossibilidade de reconstruir o todo (FARIA, 2011a).

Tomemos um exemplo: a crítica de Marx ao termo “valor de troca” é justamente a crítica à análise que os economistas políticos faziam da mercadoria: a partir da sua aparência, da sua forma fenomênica. A utilização da aparência como representação do todo é um reducionismo, por isso é que Marx critica o singular isolado e abstratamente construído (SILVA, 2019).

Somente quando a realidade é mediada pela apreensão é que ela revela suas determinações e mediações, em uma palavra, sua ESSÊNCIA.

Analisamos, até este momento, as concepções teórico-metodológicas que orientam esta pesquisa. Na próxima seção serão apresentados os materiais que foram analisados ao longo da escrita.

3.3 Procedimentos adotados para coleta de dados

Para a realização da pesquisa, em termos mais estritamente metodológicos, foram utilizadas a pesquisa bibliográfica e a análise documental.

3.3.1 Pesquisa bibliográfica:

A construção teórica, produzida para responder aos objetivos já citados, seguiu uma orientação fundamentada em produções acadêmicas e em autores ligados ao pensamento crítico, associados ao materialismo histórico e dialético. Isso foi fundamental para que o desenvolvimento da pesquisa fosse mediado por categorias (historicidade, contradição, mediação e totalidade), conceitos e ideias, que contribuíssem com a reflexão crítica sobre a precarização do trabalho do professor no ensino superior público, mais especificamente, sobre

a precarização do trabalho do professor no ensino superior público em seu movimento de expansão.

Para a seleção dos textos que passaram a compor o universo investigativo, utilizei a pesquisa bibliográfica; tendo em vista que esta proposta oferece o suporte para alcançar uma grande quantidade de informações – até mesmo aquelas que estão dispersas em diversos tipos de produções acadêmicas e publicações (ANES, 2014). Para atender aos objetivos desta pesquisa, foram selecionadas e, em seguida analisadas, diversas produções (artigos científicos, dissertações teses, livros, etc); as quais auxiliaram tanto na construção do conhecimento sobre o tema, quanto na fundamentação da análise dos dados coletados.

3.3.2 Análise documental

Em um segundo momento, realizei uma pesquisa documental. Os documentos selecionados para análise estão diretamente relacionados às políticas públicas para a educação superior brasileira e incluem: leis, decretos, medidas provisórias, etc; Nesse momento, também realizei um levantamento de dados estatísticos produzidos e publicados pelo INEP, com o intuito de examinar o panorama geral da educação superior no Brasil.

Foram analisados, ainda, alguns dos documentos elaborados pelos organismos internacionais, a exemplo do BM e o FMI, que interferem nas políticas educacionais dos países periféricos, como é o caso do Brasil.

O próximo capítulo tem por objetivo apresentar o resultado da pesquisa documental e refere-se à explanação do terceiro e quarto objetivos específicos.

4. As contrarreformas do ensino superior no Brasil e suas implicações no trabalho do professor

De acordo com Fávero (2006), a realidade da universidade brasileira, como funciona e se desenvolve, não pode ser conhecida de maneira imediata, é preciso situá-la com o conjunto da sociedade, à luz de sua dimensão política e econômica. O ponto de partida para qualquer discussão sobre a universidade não pode, portanto, ser “o fenômeno universitário”, apreendido fora de uma realidade concreta, de acordo com o autor, esse deve ser analisado como parte de uma totalidade, de um processo social de mediações mais amplas.

Como vimos, a crise estrutural do capital coloca na ordem do dia a necessidade de criar novas iniciativas para sua superação. Para a recomposição das suas taxas de lucro, o capital organizou diferentes estratégias que não abarcam uma única frente, ao contrário, atingem todas as esferas da vida social (MÉSZÁROS, 2002). Para compreender a situação das IES públicas brasileiras nesse contexto, faz-se necessário relacioná-la às medidas neoliberais que atingem tanto o Estado quanto a educação superior, redefinindo os seus papéis para melhor se ajustarem aos interesses expansionistas do mercado (GUERRA; ROCHA; FERREIRA, 2020). É sob a diretriz do ajuste estatal que os governos investem contra as IES públicas. Assim, o presente capítulo buscar analisar as contrarreformas da educação superior no Brasil, e suas implicações sobre o trabalho do professor.

4.1 A Ditadura Militar

Para Minto (2005, p. 88), mais do que um ponto de partida, a consolidação do regime ditatorial é, certamente, um importante “ponto de inflexão” na política educacional, que ajuda a compreender as mudanças que viriam a ser processadas no ensino superior brasileiro nas últimas décadas. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o contexto político, econômico e social desse período.

Para caracterizar a conjuntura do período precedente ao golpe militar de 1964, Minto (2005, p. 89) assinala os seguintes aspectos como fundamentais:

1. As transformações no capitalismo mundial, que está em crise, sobretudo a partir dos anos 60, com as mudanças tecnológicas, os novos padrões de acumulação que se desenvolviam e a crise política – o contexto da “guerra fria” –, econômica e social que se desencadeou com esse processo. Neste sentido, é imprescindível mencionar o estabelecimento das políticas da “Aliança para o Progresso”, fundadas a partir de 1961, nos termos da denominada “Carta de Punta del Este” e com importantes reflexos nos países latino-americanos; e

2. O papel do Brasil neste contexto, sua forma de inserção – historicamente subordinada – em relação à economia mundial e a conjuntura política interna que levou a uma crise, que acabaria culminando no Golpe de 1964.

No plano internacional, a instabilidade política causada pela “guerra fria” e a crise capitalista que se anunciava fizeram com que as potências dominantes, sobretudo os Estados Unidos, buscassem formas de garantir, de maneira mais efetiva, sua hegemonia sobre a América Latina, a fim de manter a dependência econômica dos países de terceiro mundo em relação às grandes potências mundiais (SANTANA, 2014).

Em paralelo, no plano da política interna, as mudanças em curso em alguns países ameaçavam o *status quo* capitalista pró-EUA (MINTO, 2005). De acordo com Santana (2014, p. 75), a “Aliança para o progresso”⁴⁰ de 1961 foi a legitimação da hegemonia norte-americana na América Latina.

No Brasil, as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por uma profunda efervescência política e cultural (MINTO, 2005). Tendo em vista um país marcado por uma forte concentração de renda e de terras e pela desigualdade social, as mobilizações populares demandavam melhores condições de vida (MINTO, 2005).

Essas questões sociais impulsionaram as lutas pelas “Reformas de Base” que, de acordo com Saviani (2008, p. 293), puseram em contradição os interesses da burguesia nacional e internacional⁴¹, das classes médias e dos operários com relação ao modelo de desenvolvimento econômico.

Apesar de a burguesia nacional e internacional, as classes médias, os operários e as forças de esquerda terem se unido em favor da industrialização do Brasil, eles não o fizeram pelas mesmas razões (SAVIANI, 2008). Para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, enquanto que para os operários e as forças de esquerda ela era apenas uma etapa (SAVIANI, 2008). Dessa forma, atingida a meta da industrialização, a burguesia e as classes médias se concentraram em consolidar seu poder

⁴⁰ A “Aliança para o progresso” foi um programa de assistência ao desenvolvimento socioeconômico da América Latina formalizado quando os Estados Unidos e outros 22 países, entre eles o Brasil, assinaram a Carta de *Punta del Este* em agosto de 1961. De acordo com o documento, os países latino-americanos deveriam traçar planos de desenvolvimento e garantir a maior parte dos custos dos programas, cabendo aos Estados Unidos o restante. A administração dos fundos norte-americanos competia em sua maior parte à *United States Agency for International Development* (USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). A revolução socialista em Cuba (janeiro de 1959) foi evidenciando, aos olhos dos formuladores da política hemisférica de Washington, a necessidade de se mostrarem mais sensíveis às crescentes reivindicações de desenvolvimento econômico, progresso social e democracia, levantadas pela América Latina.

Disponível em: <http://www.fgv.br/cpd/doc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/alianca-para-o-progresso-1>

⁴¹ O modelo de substituição de importações se tornou cada vez mais contrário aos interesses políticos e econômicos norte-americanos (NOGUEIRA, 1999, p. 92-3).

enquanto o operariado e as frentes de esquerda reivindicavam: “[a] nacionalização das empresas estrangeiras, [o] controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional)” (SAVIANI, 2008, p. 293).

Nesse sentido, estava posto o “centro” da crise dos anos 1960 no Brasil: divergência entre grupos que, à esquerda, pretendiam ajustar o modelo econômico à ideologia política do nacional-desenvolvimentismo⁴² e os que, à direita, pretendiam adequar a ideologia política ao modelo econômico vigente. A ditadura veio a confirmar a vitória das forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a forma subordinada de inserção do Brasil na economia mundial (SAVIANI, 2008; MINTO, 2005).

Do ponto de vista da história da educação, em específico da educação superior, desenvolvia-se, nesse período (fins da década de 1950 e início da década de 1960), um movimento de professores, de cientistas, e do movimento estudantil que refletia e debatia sobre os rumos da educação e, em particular, da universidade (VALE, 2012; MARTINS, 2009). A presença de professores nesse movimento traduzia, de acordo com Martins (2009), os desejos de cientistas e de jovens pesquisadores, que receberam formação no exterior, de fazer da universidade brasileira um lócus de produção de conhecimento científico. O movimento estudantil, por sua vez, criticava o caráter arcaico e elitista da universidade, denunciava a existência do regime de cátedra vitalícia, reivindicava a realização de concursos públicos para contratação de professores e lutava por uma maior participação de docentes e discentes na administração universitária, pela ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas e pela flexibilidade na atualização dos currículos (FÁVERO, 2006).

Ao mesmo tempo, o processo de concentração de terras e de renda em curso no Brasil desde a década de 1950, acentuado pela política econômica – configurada na doutrina da interdependência – adotada a partir de 1964, conduziu as classes médias [– influenciadas pela Teoria do Capital Humano⁴³ –] a considerar a educação superior como uma estratégia para concretizar o seu projeto de ascensão social (CUNHA, 1975; TRIGUEIRO, 1967 *apud* MARTIS, 2009).

⁴² Ribeiro (2001) afirma que o então presidente João Goulart se colocou ao lado das “Reformas de Base” e da política nacional-desenvolvimentista, criando assim um conflito com os interesses do capital internacional que, com o apoio de muitos setores da burguesia nacional, recomendava uma mudança no modelo econômico. Essa posição de Goulart fez com que a burguesia se articulasse com os militares, os quais conduziram o golpe militar.

⁴³ De acordo com Frigotto (2009, p. 69), a noção de capital humano configurou-se como uma ideologia, a fim de propagar a compreensão de que um bom preparo profissional, via educação e qualificação, é o recurso necessário para sair de uma situação de pobreza e desemprego. Nesse sentido, os trabalhadores são responsabilizados pelo seu “sucesso” ou “fracasso”, ao mesmo tempo em que se encobre a contradição de que aos mais pobres são dadas péssimas condições de formação, uma vez que o capital necessita manter a desigualdade social.

Nesse contexto, de acordo com Minto (2005), formou-se um tipo de consenso favorável à reforma; ainda que por motivos completamente distintos, generalizou-se a ideia de que todo o ensino superior brasileiro precisava ser reformado.

Um dos momentos essenciais do que viria a ser o “novo” ensino superior no pós-1964 expressa-se no processo de elaboração e tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n. 4.024/1961), cujo eixo central foi a disputa entre os defensores das escolas privadas – que desejavam a transferência de fundos públicos para o setor privado – e os defensores da escola pública e gratuita (SANTANA, 2014). O desfecho dessa história, de acordo com Minto (2005), foi a aprovação de uma LDB com caráter privatista, que expressa o movimento de “conciliações” entre os interesses conservadores de militares e civis, o que resultaria no Golpe de 1964.

Ao contrário do que ocorrera no período populista (1945-1964), no qual vigorou uma discussão pública visando à construção de uma universidade crítica de si própria e da sociedade, a política educacional do regime militar foi confiada a um pequeno grupo designado pelo poder central (MARTINS, 2009).

A partir de 1968, inicia-se a elaboração das propostas de ‘reforma’ universitária do regime militar. Essa reorganização representou uma ‘modernização conservadora’ que ao mesmo tempo incorporava reivindicações históricas do movimento social na educação, a exemplo do fim da cátedra vitalícia e a legitimação definitiva das universidades como modelos de organização para o ensino superior (PAULO NETTO, 2002, p. 59).

Um importante fator no processo de constituição das propostas de reforma universitária no regime militar são os acordos com os organismos internacionais, firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) (MINTO, 2005). De acordo com Arapiraca:

[...] todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já mais explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica (ARAPIRACA, 1982, p. 11).

O primeiro acordo MEC-USAID envolvendo a educação superior, estabelecido em junho de 1965, previa a criação de uma Equipe de Planejamento da Educação Superior (EPES) (MINTO, 2005). Sua atribuição era bastante ampla:

[...] não só faria o cotejo da realidade diagnosticada com um ‘sistema ideal de ensino superior para o Brasil’ [...] como também faria sugestões em termos de currículo, métodos didáticos e programas de pesquisa, de estrutura de organização e provimento dos quadros de pessoal docente, administrativo e de pesquisa (CUNHA, 1988, p. 175-6).

As fortes reações da opinião pública contrárias à intervenção da EPES – que era composta por pelo menos cinco “educadores brasileiros de alto nível” e por cinco assessores educacionais norte-americanos – deram origem a um novo acordo, o qual visava a assessoria para o planejamento do ensino superior brasileiro (CUNHA, 1988, p. 175). Nesse sentido, a EPES foi substituída pela Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES). Por meio dessa alteração, procurou-se – pelo menos aparentemente –, minimizar o papel dos consultores norte-americanos, atribuindo-lhes um papel não determinante, mas meramente acessório (MINTO, 2005).

Após um conturbado período, a segunda equipe apresentou, em 29 de agosto de 1968, o que ficou conhecido como Relatório da EAPES⁴⁴ (MINTO, 2005). Além desse relatório, o governo encomendou outros estudos com o objetivo de analisar e propor modificações para o ensino superior brasileiro, entre os quais se destacam: o Relatório Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira – elaborado pelo professor norte-americano Rudolph Atcon⁴⁵ (1966); e o Relatório Meira Mattos⁴⁶ (1968), os quais forneceram as bases para o processo da reforma universitária de 1968 (MARTINS, 2009).

Os diagnósticos e as recomendações contidos nesses documentos (os relatórios Atcon, da comissão Meira Mattos e da EAPES) são sintetizadas por Martins:

A educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas do desenvolvimento nacional. O sistema de ensino superior não poderia continuar atendendo a um público restrito, tal como vinha acontecendo. Propunha-se assim sua expansão, assinalando, no entanto, a falta de recursos financeiros, o que levou à introdução do princípio da expansão com contenção, que seria reiterado pela política educacional. O objetivo a ser alcançado era obter o máximo de atendimento da demanda com o menor custo financeiro. A reformulação do ensino superior deveria

⁴⁴ Os aspectos práticos da reforma universitária proposta pela EAPES são sintetizados por (SANTOS, 2005, p. 144-145): “a criação das fundações em substituição às autarquias; a análise do mercado de trabalho profissional pelo qual se identificaria qual a demanda por espécie de curso superior; análise das relações da universidade com o ensino superior; a revisão do concurso vestibular; a avaliação dos currículos propondo-se a criação de currículos básicos padrões; a ampliação das matrículas; a melhoria das bibliotecas; a instalação do sistema departamental; a criação de um sistema de pós-graduação; estabelecimento de novas diretrizes para a contratação de pessoal docente para o ensino superior e a avaliação dos planos de carreira e, por fim, o estabelecimento de relações mais próximas e eficazes entre o Estado, as universidades e as empresas”.

⁴⁵ Em relação ao resultado do estudo realizado pelo professor Atcon, Pina (2011, p. 58-61) o sintetiza em seis aspectos: a) o fator quantitativo, que abrange a quantidade de vagas ofertadas pelas universidade, de professores da instituição, de matérias oferecidas e de novos cursos; b) o fator qualitativo; c) o fator econômico, que expunha a necessidade de se fazer um planejamento “para conseguir o máximo rendimento com a menor inversão de dinheiro (ATCON, 1966, p. 4)”; d) o fator da (não)correspondência entre conhecimentos, títulos e profissão, que estabelecia que o estudante de uma universidade pública deveria exercer a sua profissão de forma a contribuir com o Estado e com a sociedade; e) o fator educativo, que mostrava a necessidade de contratação de professores com dedicação exclusiva ao ensino superior; e f) o fator tempo, que considera o fato de que as medidas tomadas, naquele momento, em relação à Universidade teriam impacto somente no século XXI.

⁴⁶ Os objetivos da Comissão, de acordo com o decreto que a instituiu, eram: “a) emitir parecer conclusivo sobre as reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilit[ass]em melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil; c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes, mediante delegação do ministro do Estado”.

pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas (2009, p.20).

A solução apresentada para “reformulação do ensino superior”

[...] deveria pautar-se por uma racionalização dos recursos e orientar-se pelo princípio de flexibilidade estrutural, evitando a duplicação de meios para as mesmas finalidades acadêmicas. [...] [Além disso,] recomendava-se a eliminação da cátedra vitalícia, a criação dos departamentos, a introdução do ciclo básico no primeiro ano de formação universitária como um mecanismo para contornar as pressões dos “excedentes”. Sugeria-se também modificações no exame vestibular, que deveria tornar-se “classificatório”, visando à incorporação de um maior número de estudantes. O documento elaborado pela Equipe de Assessoria do Ensino Superior faz uma clara menção à participação do ensino privado no processo de expansão. Nessa direção, assinalava que o governo deveria estimular a criação de universidades particulares, prestando-lhes auxílio, a fim de assegurar vagas para alunos com poucos recursos financeiros (MARTINS, 2009, p. 20).

Nesse sentido, no intuito de reformar e ampliar o ensino superior brasileiro e conter os movimentos sociais, o governo federal convocou, em 1968, o Grupo de Trabalho para Reforma Universitária⁴⁷ (GTRU), o qual incorporou muitas das “recomendações” contidas nos referidos relatórios, culminando na Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968, que instituiu a Reforma Universitária (SANTANA, 2014).

A Lei n. 5.540/1968 estabeleceu o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Além disso, apresentou uma grande inovação: a de que todo o ensino superior fosse ministrado nas universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados (VALE, 2012, p. 54). Mas, na prática, isso não ocorreu, uma vez que a tendência do ensino superior foi a de torna-se cada vez mais heterogêneo, sendo favorecida a expansão das IES privadas.

Entre as medidas propostas pela Reforma Universitária, que tinham como objetivo aumentar a eficiência e a produtividade das universidades (FÁVERO, 2006), destacam-se: a substituição do regime de cátedra pelo sistema departamental⁴⁸; a introdução do vestibular unificado e classificatório, que possibilitava o aproveitamento de todas as vagas existentes ou ociosas em cursos superiores de menor demanda; a introdução do ciclo básico de estudos⁴⁹; a

⁴⁷ “A instituição do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU) se deu em um momento político muito específico, o qual criou a necessidade de o governo responder, de certa forma, à crise política que se desenvolvia no país, sobretudo no terreno da educação. Crise esta cuja expressão maior se dava por meio do acirramento do movimento estudantil, que contestava a estrutura da universidade brasileira e gerava contra si receio das classes dominantes por seu caráter subversivo, e de amplos setores sociais, organizados ou não, contra a Ditadura” (MINTO, 2006, p. 121).

⁴⁸ Cabe ressaltar que, de acordo com Fávero (2006, p. 34), “embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. [Visto que] a departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária”.

⁴⁹ “Após o ciclo básico, os alunos poderiam orientar-se para ‘cursos especializados’ – visando à formação de professores secundários, de técnicos laboratoriais, engenheiros operacionais – ou seguir curso mais prolongado

adoção do regime de créditos e a matrícula por disciplina, permitindo o ingresso de mais de uma turma por ano em cada curso que, de acordo com o texto da própria reforma, visava aumentar a “produtividade” dos professores que passariam a ensinar a mesma coisa para um maior quantitativo de alunos; bem como a institucionalização da carreira acadêmica e a implantação dos cursos de pós-graduação (BEZERRA; CUSTÓDIO; CUSTÓDIO, 2014, p. 8; FÁVERO, 2006; MARTINS, 2009).

Em relação ao Relatório da GTRU, Martins (2009) afirma que, embora não tenha feito qualquer menção explícita em relação à participação do ensino privado no processo de expansão do ensino superior, este abriu caminho para a sua posterior participação. A possibilidade de existência de estabelecimentos isolados, em “caráter excepcional”, criou condições favoráveis ao processo de privatização do ensino superior por meio de um aparato legal. O argumento de uma suposta “escassez de recursos financeiros” permitiu, em um momento posterior, “evocar a situação de ‘complementaridade’ da rede privada na ampliação do sistema” (MARTINS, 2009, p. 21).

Cabe aqui ressaltar um ponto que é necessário ser desmistificado sobre a Reforma Universitária de 1968:

Seria incorreto afirmar que o ensino público não cresceu, uma vez que, no período de 1967 a 1980, suas matrículas passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%. Esse aumento ficou aquém das necessidades de acesso ao ensino superior, abrindo um flanco favorável à participação do ensino privado. [...] Percebendo a existência de uma demanda não atendida pelo ensino público, os proprietários de escolas e colégios passaram a deslocar parte de seus investimentos para a abertura de novas instituições [...] (MARTINS, 2009, p. 22).

Nesse sentido, o projeto de expansão da educação superior elaborado durante o regime militar apontava claramente as potencialidades mercadológicas que o ensino superior poderia desenvolver (SANTANA, 2014). Criava-se, portanto, as bases de um projeto que, nas décadas posteriores, seria a estratégia central das políticas governamentais: a desvalorização do público em detrimento do privado (SANTANA, 2014).

Apesar de o contexto político, econômico e social da ditadura ter sido completamente diferente, concepções como a diversificação do ensino e a diferenciação institucional, imprimindo um caráter utilitarista (voltado mais para a certificação) ao ensino superior; o favorecimento ao setor privado; a racionalização administrativa, adequando a gestão educacional aos moldes empresariais; a desmobilização do movimento estudantil e docente; o

para carreiras que exigissem nível mais alto de especialização – medicina, direito, engenharia. Os mais capacitados poderiam chegar à pós-graduação (mestrado e doutorado)” (BEZERRA; CUSTÓDIO; CUSTÓDIO, 2014, p. 8).

estímulo às práticas individualistas, via incentivos individuais por produtividade no trabalho; entre outras, tornaram-se referências importantes na formulação de políticas para a educação superior nos anos 1990 (MINTO, 2005), como veremos na próxima seção.

4.2 Estado e política educacional nos anos 1990

Com o fim da ditadura militar e início do processo de redemocratização do Brasil, o debate sobre os rumos do ensino superior foi retomado (CHAVES, 2005). Após a posse do presidente José Sarney (1985-1990) foi criada, em 1985, a Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior (CNRES) e, em 1986, o Grupo Executivo de Reformulação da Educação Superior (GERES), esse último tinha por objetivo dar continuidade ao conjunto de proposições elaboradas pela CNRES para reformar a educação superior, em específico as IFES (CUNHA, 1997).

Em outubro de 1986, o anteprojeto de Lei do GERES foi apresentado, tendo como principais pontos:

[...] [1] acabar com a dualidade de estruturação das universidades federais, incorporando as autarquias, e as fundações num novo ente jurídico, denominado apenas universidade, que deixaria de ter os rígidos controles orçamentários e salariais das autarquias, pois receberiam os recursos financeiros sob a forma de dotações globais; [2] racionalizar o controle governamental sobre as universidades, que deixaria de ser sobre os meios para incidir sobre os fins, com participação acadêmica, sem prejuízo da autonomia das instituições; [3] valorizar os níveis mais elevados da carreira docente, restringindo o acesso dos níveis inferiores aos cargos de direção, e restituir aos títulos acadêmicos seu antigo papel no regime de promoção dos professores; [4] incluir a participação de docentes e de estudantes na elaboração das listas [...] para os cargos de direção das universidades e de suas unidades, bem como a incorporação de representantes dos funcionários nos colégios eleitorais especiais, que votariam nos candidatos a reitor (CUNHA, 1997, p. 25-26).

Tanto o Relatório da CNRES quanto o anteprojeto de Lei apresentado pelo GERES foram duramente criticados pela comunidade acadêmica (CHAVES, 2005). Em razão disso, aliado à conjuntura política do período, o presidente da república retirou o anteprojeto do Congresso Nacional, impedindo sua votação (CHAVES, 2005). As propostas contidas em ambos os documentos, no entanto, continuaram a direcionar as políticas governamentais para o ensino superior (CHAVES, 2005).

A respeito das inovações em termos de diretrizes políticas, o período que se inicia com o fim da ditadura militar, em 1985, e vai até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, foi de pouca movimentação para a universidade brasileira (MINTO, 2005). Para Minto (2005, p. 141), o período que compreende a chamada “Nova República” foi marcado por adotar,

“de fato, uma política de continuidade com relação aos projetos da Ditadura Militar para o ensino superior”.

Apesar da CF de 1988, na “contramão da história” (MARQUES, 2010, p.1), tender à ampliação do Estado para garantir os direitos sociais, a vitória de Fernando Collor de Mello para presidente do país na primeira eleição direta pós-ditadura, em 1989, marca o início da adoção do pensamento neoliberal na determinação da política econômica brasileira (CISLAGHI, 2010).

No início da década de 1990, após a posse de Collor, foram adotadas medidas severas com a intenção de “enxugar” a máquina do Estado (FRANÇA, 2008). No que se refere à educação superior, entre as principais iniciativas para sua reformulação, Cunha (1997, p.28-29) destaca uma proposta de Emenda Constitucional (EC) que, entre outras medidas, estabelecia que:

As universidades públicas constituiriam uma categoria específica de entidade, distinta dos órgãos da administração direta e indireta (fundações e autarquias) de modo que seu pessoal perdesse o status de funcionário público, inclusive o benefício da estabilidade (garantindo-se os direitos adquiridos pela Constituição). O governo federal passaria a destinar às suas universidades um percentual fixo dos recursos resultantes de impostos, com o que elas cobririam as despesas de pessoal ativo, inativo e pensionista, com a única restrição de que esses gastos não ultrapassassem 80% do total do orçamento de cada instituição. Para complementar os recursos transferidos pelo Poder Público, as universidades deveriam buscar fontes alternativas de financiamento obtido através da necessária interação com a comunidade.

Nesse sentido, para viabilizar a autonomia universitária, as universidades deveriam buscar, sobretudo junto às empresas, recursos extra orçamentários para complementar seus orçamentos, o que não é outra coisa senão a privatização das universidades através da venda de prestação de serviços. Essa proposta de EC foi criticada pela comunidade acadêmica por compreenderem que a pretensão do governo era a de desobrigar-se da manutenção das universidades federais, como contrapartida de uma suposta autonomia financeira (CUNHA, 1997, p. 29).

Além dessa medida, Santana (2014, p. 83-84) destaca outras ações, desenvolvidas durante o governo Collor, que foram importantes para tal reformulação:

[...] Desnacionalização de setores estratégicos do país sob a justificativa de maior integração ao mercado mundial, sobretudo nos campos da ciência e tecnologia por meio da Lei da Informática (n. 8.248/1991); Proposta de extinção da Capes e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e adequação da formação profissional ao mercado, focada no ensino, desvinculada da pesquisa e da pós-graduação; Quanto ao financiamento público da educação superior, apesar de a Constituição Federal estabelecer o mínimo de 18% da receita anual proveniente do conjunto de impostos da União, o governo Collor de Mello sequer atingiu tal valor, o que já sinalizava o projeto privatizante em formação; O favorecimento da expansão do ensino privado.

O presidente Collor, no entanto, não teve tempo para implementar tais propostas; o cenário de crise política e econômica e as denúncias de corrupção envolvendo seu nome levaram à reorganização de movimentos sociais e sindicais em torno do *impeachment* do então presidente (SANTANA, 2014), que foi afastado em 1992 (NISHIMURA, 2012).

A entrada do vice-presidente Itamar Franco representou a manutenção das políticas iniciadas anteriormente (HIRST; PINHEIRO, 1995). Nesse sentido, as tendências neoliberais permaneceram com toda força, haja vista as privatizações das empresas estatais e a transferência de atribuições, no campo social, aos estados e municípios (PADILHA, 2016).

Em sua gestão, Itamar Franco também deu continuidade ao projeto de “modernização” do ensino superior brasileiro (SANTANA, 2014). Apesar de as políticas cornecentes ao ensino superior elaboradas nos governos de Collor (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1994) não possuírem centralidade estratégica, foi nesse período que foram criadas as condições necessárias para a implementação de outros projetos nos governos posteriores (SANTANA, 2014), como veremos adiante.

4.3 A Reforma do Estado na gestão de Fernando Henrique Cardoso e a política de educação superior

No entendimento de vários autores, o início de uma crescente privatização do ensino superior no Brasil remonta à época da ditadura militar no Brasil, período em que foi elaborada e posta em vigor a Reforma Universitária de 1968, conforme descrito anteriormente.

Entretanto, de acordo com Mancebo (2010), é a partir da década de 1990, [especificamente após a eleição de Fernando Henrique Cardoso,] que se verifica, no Brasil, o início de um processo rígido de redução de gastos públicos federais para as IFES e se retoma, em grau muito mais elevado que na época da ditadura militar, a privatização da educação superior. Assim, embora a privatização desse nível de ensino não esteja restrita aos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (LULA) (2003-2010), foi nesse período que ganhou impulso extraordinário, já que ambos atenderam aos interesses políticos neoliberais (MANCEBO, 2010). Por isso, tais governos serão analisados detalhadamente.

Ao longo das três últimas décadas do século XX, o sistema capitalista foi marcado por uma série de mudanças nas esferas comercial, produtiva, tecnológica e financeira que resultou na globalização da economia. Essa nova configuração econômica – impulsionada pelos organismos internacionais (FMI e BM), orientados pelas diretrizes do Consenso de Washington

– marca o início de um novo regime político e econômico, “e de uma ampla rede de intercâmbios comerciais, produtivos e financeiros” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2013, p. 120-121).

Nos anos 1990, a necessidade da reordenação política, econômica e social do Estado brasileiro, conforme os novos ditames do capital internacional, adquire o *status* de Ministério Federal⁵⁰ com a chamada Reforma do Estado (MINTO, 2005).

De acordo com Behring (2008), no que diz respeito a crise que se instalou no Brasil na década de 1980, FHC e seus ideólogos a identificaram como uma crise do Estado, que se desviou de suas funções básicas, ocasionando, com isso, a deterioração dos serviços públicos, bem como o agravamento da crise fiscal e inflacionária. Assim, para a superação da crise, afirmavam a necessidade de realizar a “reforma” do Estado.

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados Nacionais. Não é nenhuma novidade dizer que estamos numa fase de reorganização tanto do sistema econômico, como também do próprio sistema político mundial [...]. É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois, somente assim, será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo [...]. Reformar o Estado não significa desmantela-lo [...]. Mudar o Estado significa abandonar visões do passado, de um Estado assistencialista e paternalista, de um Estado que, por força de circunstâncias, se concentrava, em larga medida, na ação direta na produção de bens e de serviços - muitos dos quais, hoje, podem e devem ser transferidos à sociedade, à iniciativa privada, para maior eficiência e menor custo para o consumidor (CARDOSO, 1998, p. 15).

Uma das justificativas apresentadas pelo governo para proceder com a Reforma do Estado foi o fato de que a administração dominante, do tipo burocrática, era considerada ineficiente e ineficaz para atender às necessidades do novo cenário nacional e internacional, econômico e político, frente ao contexto de globalização. Assim, era imprescindível uma reforma na base administrativa do Estado.

De um modo geral, a contrarreforma do Estado – proposta pelo MARE e materializado no PDRAE, sob a gestão do Ministro Luiz Bresser Pereira – propôs a “modernização” da administração pública em conformidade com uma perspectiva gerencial, que incorpora como prioridade os princípios da eficiência, da eficácia, da competitividade e da meritocracia, e é orientada para o controle dos resultados enfatizando a produtividade e a qualidade do serviço público, a partir de critérios mercadológicos (FERREIRA, 2011; GRIMALDI, 2018).

Consubstanciando essa lógica, a contrarreforma propõe o “enxugamento” da máquina estatal e a transferência para o setor privado das atividades (bens e serviços) que poderiam ser

⁵⁰ Primeiramente criou-se uma Secretaria da Presidência que, posteriormente, se transformou no Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, MARE, já extinto (MINTO, 2005, p. 210).

controladas pelo mercado, através dos programas de privatização⁵¹ e de “publicização” (BRASIL, 1995).

No âmbito do programa de “publicização”, institui-se a transferência da execução dos serviços não-exclusivos do Estado para organizações públicas não-estatais, denominadas de organizações sociais (GRIMALDI, 2018). A proposta era a redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o executor ou prestador direto de bens e serviços para se fortalecer no papel de promotor e regulador desses, atuando simultaneamente com organizações públicas não estatais e privadas, estabelecendo uma “parceria” entre Estado e sociedade (BRASIL, 1995).

Em outras palavras, trata-se de transformar as

fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p. 46-47).

Por meio desses dois programas (privatização e “publicização”), a contrarreforma passou a nortear a ação do Estado. Tal lógica implicou alterações substantivas na área educacional no que diz respeito à configuração jurídica das instituições, ao possibilitar, entre outras coisas, novos processos de gestão e regulação e formas de privatização no âmbito educacional (DOURADO, 2002).

No que se refere especificamente à educação superior brasileira, presencia-se também um processo de contrarreforma nesse nível de ensino (LIMA; PEREIRA, 2009). De acordo com Lima e Pereira (2009, p. 34), é a partir do ajuste neoliberal que a expansão do acesso à educação superior ganha nova racionalidade, a qual se expressa através de dois mecanismos: “a ‘explosão’ do setor privado e a privatização interna das [...] IES públicas”.

No intuito de promover uma contrarreforma orientada para o mercado, que atenda às determinações neoliberais, a política educacional do governo de FHC manteve total conformidade com as diretrizes de organismos internacionais (GRIMALDI, 2018).

De acordo com Ferreira e Oliveira (2011), as influências produzidas pelos organismos internacionais sobre as políticas educacionais de um modo geral e sobre a educação superior em particular ocorreram a partir da publicação de diversos documentos⁵², os quais apresentam

⁵¹ O governo de FHC promoveu um amplo processo de privatizações, totalizando mais de cem empresas privatizadas ao longo do seu mandato. Fonte: Folha de S. Paulo - Dinheiro Público & Cia - As principais privatizações de cada presidente (uol.com.br).

⁵² Além dos documentos “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” e “*Ensino Superior na América Latina e Caribe: um documento estratégico*”, que busco analisar a seguir. Destacam-se também, como influenciadores para as reformas políticas da educação superior brasileira, o documento “*Prioridades y Estratégias para la Educación*”; e dois documentos produzidos pela UNESCO, “*Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*” e “*La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*”.

diagnósticos sobre a situação do ensino superior em inúmeros países, bem como indicam os rumos para serem seguidos e priorizados no decorrer dos processos de implementação de reformas da educação superior.

Para compreender as determinações das reformas da educação superior no Brasil, bem como suas repercussões sobre o trabalho do professor desse nível de ensino, irei me reportar especialmente à atuação do BM. Dada a grande influência que as propostas desse organismo exercem no âmbito educacional na América Latina e, particularmente, no Brasil (DOURADO, 2002), no período do governo de FHC – mas não somente neste – (FERREIRA, 2011), faz-se necessária uma análise mais detalhada desta relação.

A atuação do BM no âmbito das políticas educacionais induz às reformas de cunho neoliberal, uma vez que a racionalização prescrita por esse organismo para o âmbito educativo deve acompanhar a lógica do âmbito econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural (DOURADO, 2002).

A redefinição da função do Estado no Brasil, por meio do alinhamento com as diretrizes do BM, efetiva-se, de acordo com Leher (2001, p. 162), na medida em que os empréstimos oferecidos por tal organismo estão condicionada à adoção, pelos países tomadores do financiamento, das suas diretrizes políticas.

No entanto, cabe aqui esclarecer que, embora as condicionalidades para obtenção de empréstimos estejam presentes, as políticas de ajustes estruturais não são meras imposições dos organismos internacionais e não se caracterizam como uma relação pura de subordinação dos países às determinações externas, trata-se muito mais de uma correlação de interesses entre esses organismos e a burguesia nacional, que se unem no processo de financeirização das políticas sociais (GRIMALDI, 2018).

Ao analisar as políticas propostas pelo BM, Pereira (2006) indica que a educação é apresentada como condição essencial para a ascensão social do indivíduo, bem como para o desenvolvimento econômico dos países. Alinhando-se com o conceito de ‘sociedade do conhecimento’⁵³, que substitui a formulação ideológica de capital humano”, o BM afirma que o investimento em educação seria suficiente para que os países saíssem de sua posição de

⁵³ De acordo com Kumar (1997, p. 26), a sociedade do conhecimento se refere ao amplo movimento de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, ocorridas a partir do final do século XX, que tornaram o conhecimento (o conjunto de ideias, informações, saberes, produções teóricas, tecnológicas, operacionais, etc.) um dos elementos centrais para o desenvolvimento econômico na contemporaneidade, reconhecido gradativamente a partir dos parâmetros estabelecidos pelo toyotismo, como a “nova moeda de poder” do capitalismo globalizado.

subdesenvolvimento, desconsiderando, desse modo, os elementos históricos que perpassam essa condição (PEREIRA, 2006, p. 11-13).

Partindo desta concepção, o BM propõe aos governos que se priorize a educação básica – cujo foco é o desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do mercado de trabalho flexível –, identificando que essa “prevê a equidade e tem um retorno social mais rápido [...] e passa a exigir reformas educacionais na América Latina, com maiores recursos para o ensino fundamental [...]” (PEREIRA, 2006, p. 13); deixando sob a responsabilidade das parcerias público-privadas ou do setor privado o provimento do ensino superior (CATTANI, 2006).

Na contabilidade do capital e de seus organismos, seria um “desperdício” a destinação de recursos para a educação superior por parte de um Estado em que a educação básica ainda não é universal (FERREIRA, 2011; NISHIMURA, 2012). A fim de evitar esse tipo de “desperdício”, o Banco Mundial indica, entre outras coisas, a diversificação das fontes de financiamento das IES públicas e o estímulo à oferta privada de educação superior (NISHIMURA, 2012).

O documento intitulado “*La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiencia*”, publicado pelo Banco Mundial, em 1995, é um dos exemplos de divulgação dos resultados avaliativos sobre os problemas do ensino superior, os quais são utilizados como referência para propor recomendações que repercutissem na eficácia das instituições desse nível de ensino. Dourado destaca as recomendações para a educação superior contidas no referido documento:

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como, pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); [e] 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras (DOURADO, 2002, p. 240).

Assim, observa-se que o documento têm por objetivo principal disponibilizar estratégias adequadas que possibilitem a expansão da educação superior sem o aumento do gasto estatal (FARIAS JÚNIOR, 2014), ou seja, houve, por parte desse organismo internacional, um estímulo ao “empresariamento” desse nível de ensino (NEVES, 2002).

É importante ressaltar ainda um segundo documento que também estimulou as reformas políticas neoliberais dirigidas à educação e à universidade brasileira no governo de

FHC (ANES, 2018). O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em documento intitulado "Ensino Superior na América Latina e no Caribe: um documento estratégico" (1996), definiu, entre outras medidas, que a aplicação dos seus investimentos financeiros (empréstimos) se destinaria aos países que buscassem soluções para três principais pontos – destacados em diagnóstico, elaborado pelo próprio BID, sobre a educação superior na América Latina e Caribe (ANES, 2018). O primeiro ponto está relacionado ao “custo/benefício” do ensino superior, o qual, de acordo com o texto, demandava altos investimentos públicos em troca de resultados financeiros e comerciais pouco expressivos, acompanhado de uma preparação profissional inadequada (CHAUÍ, 2014). O segundo ponto refere-se à acusação de “ineficiência/inoperância” das universidades e instituições de ensino superior, constatando que apresentam baixa qualidade do ensino e da pesquisa; frouxidão dos processos seletivos (tanto de acesso dos estudantes quanto dos docentes); altos índices de evasão; gastos excessivos com pessoal (número excessivo de professores e funcionários por aluno); e pouco investimento estrutural (CHAUÍ, 2014). E o terceiro e último ponto indicou não haver critérios claros para avaliar a “produtividade” da universidade e de seus professores, ressaltando a ausência de um sistema que pudesse mapear e identificar os resultados para recompensar, e também punir, os setores e os professores adequados [ou não] à lógica produtiva – tal como recomenda a lógica da acumulação flexível (CHAUÍ, 2014).

A partir da elucidação de Chauí (2014), Anes (2018) compreende que as “recomendações” destacadas acima foram utilizadas no Brasil como base para impulsionar uma reforma estratégica no âmbito da educação superior, especialmente na universidade pública, visando alterar drasticamente sua estrutura e sua função social.

Nesse contexto, as políticas para a educação no Brasil, e em particular para a educação superior, passaram por mudanças, entre as quais destacam-se, sobremaneira, as de ordem jurídico-institucionais (DOURADO, 2002). Essas mudanças podem ser observadas nos dispositivos legais aprovados à época, merecendo destaque a LDB (Lei n. 9.394/1996).

A LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (primeiro mandato de FHC), possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação e introduziu, com o Capítulo IV, inúmeras modificações no âmbito da educação superior (FERREIRA, 2012).

Entretanto, cabe ressaltar que, de acordo com Cunha (2003, p. 40), a LDB/1996 assumiu um caráter “minimalista”, visto que não contém, propriamente, todas as diretrizes e bases da educação nacional. Minto (2005) considera que a intencionalidade desse projeto, aprovado, não por acaso, de forma fragmentada, era permitir que as medidas mais polêmicas e

as questões de maior embate na discussão política viessem a ser aprovadas, com maior facilidade, posteriormente.

No que se refere à diferenciação institucional do ensino superior, o artigo 45 da LDB/1996 restringe-se a afirmar a existência de instituições públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Tais graus de abrangência ou especialização aparecem somente no Decreto 2.306/1997⁵⁴. Esse decreto estabelece distinções inéditas para o sistema de ensino superior brasileiro: IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas) e IES privadas com fins lucrativos (as particulares) (SGUISSARDI, 2000); como pode ser evidenciado no dispositivo legal a seguir:

Art. 8º. Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II – centros universitários; III - faculdades integradas; IV - faculdades; V - institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997).

O referido decreto estabelece também a distinção entre “universidades de ensino” e “universidades de pesquisa”. De acordo com Sguissardi (2000), das aproximadamente 1000 IES existentes no Brasil no ano de 2000, apenas as universidades – que para merecerem esse nome deveriam cumprir requisitos essenciais especificados na legislação⁵⁵ – tiveram obrigação constitucional de cumprir com a exigência da indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Tem-se aí instituída, por determinação legal, as universidades exclusivamente de ensino (SGUISSARDI, 2000). Processo que consolidou a expansão do modelo de universidade de ensino em detrimento da universidade de pesquisa (SGUISSARDI, 2006).

Essa diferenciação institucional é, de acordo com Minto (2005), um dos principais fatores que permitiram a expansão indiscriminada do setor de ensino privado. Essa ampliação traz inflexões para o trabalho do professor no ensino superior público, como veremos adiante.

Um outro fator que facilitou a expansão e a privatização do ensino superior brasileiro foi a modificação da forma de ingresso nesse nível de ensino (FARIAS JÚNIOR, 2014). A LDB/1996 não trata a respeito da necessidade de realização de concursos vestibulares, referindo-se somente à conclusão do ensino médio ou equivalente e à aprovação em “processos

⁵⁴ Esse Decreto, que revogou o de número 2.207 de 15 de abril de 1997, foi, por sua vez, revogado pelo Decreto 3.860 de 09 de julho de 2001.

⁵⁵ Conforme o disposto no art. 52 da Lei n. 9.394, de 1996:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

seletivos” como condições para um candidato ser admitido nos cursos e programas de graduação. Essa proposital omissão permitiu que as IES adotassem variadas formas de ingresso no ensino superior (CUNHA, 2003).

O Art. 44, inciso I, por sua vez, trata sobre a diversificação das modalidades de ensino, na figura dos chamados cursos sequenciais⁵⁶, que são cursos posteriores ao ensino médio em campos específicos, distintos dos cursos de graduação (mais curtos) e que atendem à demanda da expansão do ensino superior e ampliação do acesso (SANTANA, 2014).

Cria-se, assim, maior espaço de atuação para o setor privado, visto que tal abertura possibilita o surgimento de “novos” cursos pagos, os quais oferecem, de acordo com Santana (2014), uma formação puramente técnica e limitada, a fim de compor a mão de obra para o exército de reserva do mundo do trabalho.

Ainda sobre a LDB/1996, Dourado, Oliveira e Catani (2003) afirmaram que um de seus eixos balizadores foi a implantação de um sistema nacional de avaliação. Sistema que foi também direcionado ao ensino superior a partir de alguns testes e exames padronizados, tais como: o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, que tornou obrigatória a realização de exames para os alunos em fase de conclusão do ensino de graduação, no intuito de se verificar os conhecimentos e as competências adquiridas pelos mesmos ao longo de suas formações; e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003), que, a partir de 2009, passou a ser uma forma de seleção unificada para ingresso nas IES públicas e privadas (CISLAGHI, 2010).

Somam-se às “novidades” da LDB a autorização de cursos de Educação a distância (EAD), que, de acordo com Ferreira (2011), são reflexos de uma política que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade. Apesar dessa modalidade ter se aprofundado no governo Lula, as primeiras regulamentações a seu respeito datam do período do governo de FHC, a saber: Decreto n. 2.494/1998 e a Portaria do MEC n. 301/1998.

De acordo com Dourado, Oliveira e Catani (2003), todos os encaminhamentos políticos da década de 1990, marcados pelo governo de FHC, reconfiguraram, através de um movimento expansionista que se contrapunha à lógica do “modelo único” de universidade, o sistema de educação superior brasileiro, que assumiu uma forte direção privatista, com ênfase em novas formas e modalidades de educação – a exemplo da EAD e da educação profissional

⁵⁶ As Portarias do MEC n. 606, de 8 de abril de 1999; n. 612, de 12 de abril de 1999; n. 482, de 7 de abril de 2000 e a Resolução CES/CNE n. 1, de 27 de janeiro de 1999 disciplinam a matéria.

–, articuladas em torno de atender de maneira mais rápida a demanda crescente por mão de obra barata e qualificada.

Serão apresentadas abaixo algumas tabelas comparativas de modo a ilustrar o crescimento das IES privadas no Brasil em comparação com as IES públicas. Esses dados revelam não só a privatização e mercantilização em curso, mas os processos de precarização do trabalho do professor.

Tabela 1. Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por dependência administrativa, durante o governo de FHC (1995-2002).

Dependência Administrativa	Ano		Variação (1995-2002)	
	1995	2002	Total	(%)
PÚBLICAS	210	195	-15	-7,14%
Federal	57	73	16	28,07%
Estadual	76	65	-11	-14,5%
Municipal	77	57	-20	-26%
PRIVADAS	684	1.442	758	110,82%
Total	894	1637	743	83,10%

FONTE: INEP (1995; 2002). Elaboração própria.

Os dados da Tabela 1 mostram que houve, de 1995 até 2002, um crescimento de 83% no total das IES, o que revela que, de fato, foi desenvolvida, durante o governo de FHC, uma política de expansão da educação superior. Entretanto, identifica-se não apenas a expansão de 110,8% do número de IES privadas, mas também uma menor participação de IES estaduais e municipais no contexto geral da educação superior pública, além de um crescimento do número de IES federais de apenas 28% em oito anos de governo.

Do ponto de vista histórico, ainda que a proporção entre as IES públicas e privadas favorecesse, de maneira geral, estas últimas, essa característica foi acentuada no contexto das reformas para o ensino superior nos anos 1990 (MINTO, 2005). Para o professor isso representa perda do campo público de trabalho e o seu deslocamento para o setor privado (GRIMALDI, 2018). Nesse sentido, esses dados revelam a ampliação da submissão direta dos professores à um processo de valorização do valor (nas IES privadas, historicamente mais precárias).

De acordo com Bosi (2007), uma consequência prática da mercantilização da educação superior começa a ser mais evidenciada na década de 1990, quando a relação de matrículas em cursos presenciais oferecidas por IES públicas e privadas aumenta

significativamente em favor das últimas. Se na década de 1970 cada setor ficava com 50% das matrículas realizadas, no final da década de 1990 (fim do primeiro mandato de FHC) esta relação foi de aproximadamente 62% para 38% em favor das IES privadas. Dados do INEP sobre o ano de 2002 (fim do segundo mandato do governo de FHC) indicavam que tal relação seguira a mesma tendência dos anos 1990, atingindo uma proporção de 70% para 30% em favor das IES privadas, conforme podemos analisar na Tabela 2.

Tabela 2. Evolução do número de matrículas na Educação Superior, por dependência administrativa.

Dependência Administrativa	Ano			
	1970*	1995	1998	2002
PÚBLICAS	210.613**	700.540	804.729	1.051.655
Federal	-	367.531	408.640	531.634
Estadual	-	239.215	274.934	415.569
Municipal	-	93.794	121.155	104.452
PRIVADAS	214.865	1.059.163	1.321.229	2.428.258
Total	425.478	1.759.703	2.125.958	8.046.701

FONTE: INEP (1995; 2002). Elaboração própria.

* FONTE: Durham (2003).

** Esse número, retirado de Durham (2003), se refere a soma do número de matrículas em instituições públicas (federais, estaduais e municipais).

Considerando o número de IES (Tabela 1) e o número de matrículas (Tabela 2), constata-se, na gestão de FHC, a predominância das instituições privadas. Esse processo (de favorecimento do setor privado em detrimento do público) é condizente com as diretrizes neoliberais, principalmente com a proposta de reduzir o papel do Estado no provimento dos direitos sociais (GRIMALDI, 2018).

Ademais, esse crescimento quantitativo de matrículas, que se associa com a política de expansão da educação superior, significa um aumento de trabalho para os professores se não for acompanhado de novas contratações. É o que pode ser observado nas Tabelas 3 e 4.

Tabela 3. Evolução do número de funções docentes em exercício, por dependência administrativa, durante o governo de FHC (1995-2002).

Dependência Administrativa	Ano		Variação (1995-2002)	
	1995	2002	Total	(%)
PÚBLICAS	76.268	84.006	7.738	10,14%
Federal	44.486	45.907	1.421	3,19%
Estadual	25.932	32.481	6.549	25,25%
Municipal	5.850	5.618	-232	-3,96%
PRIVADAS	69.022	143.838	74.816	108,39%
Total	145.290	227.844	82.554	56,82%

FONTE: INEP (1995; 2002). Elaboração própria.

Tabela 4. Matrícula, funções docentes e relação aluno/docente, por categoria administrativa, durante o governo de FHC (1995-2002).

	1995			2002		
	Matrícula (A)	Funções Docentes (B)	A/B	Matrícula (C)	Funções Docentes (B)	C/D
PÚBLICAS	700.540	76.268	9,18	1.051.655	84.066	12,50
PRIVADAS	1.059.163	69.022	15,34	2.428.258	143.838	16,88
Total	1.759.703	145.290	12,11	3.479.913	227.844	15,27

FONTE: INEP (1995; 2002). Elaboração própria.

Os dados da Tabela 3 permitem concluir que houve um crescimento da força de trabalho dos professores, que passou de aproximadamente 145 mil funções, em 1995, para 228 mil, em 2002, um aumento de aproximadamente 57%. Mas, se o crescimento da força de trabalho empregada nas IES públicas registrado entre 1995 e 2002 foi de 10,22%, nas IES privadas este foi superior a 108%!

Entre as circunstâncias que proporcionaram o aumento da contratação de professores no setor privado, Farias Júnior (2014) destaca o incentivo e a facilitação para a expansão do ensino superior privado oferecidos pela Reforma do Estado.

Cabe mencionar que esses dados (referentes as tabelas 3 e 4) demonstram apenas parte da realidade, visto que muitos professores, contratados nas instituições privadas de ensino superior, foram contabilizados mais de uma vez (porque trabalham em mais de uma instituição), o que evidencia um processo ainda mais intenso e precário de trabalho.

Já a análise dos dados da Tabela 4 revela que a expansão do ensino superior se deu, prioritariamente, no quantitativo de vagas discentes, resultando em um maior número de estudantes nesse nível de ensino, entretanto, esse aumento não foi acompanhado de um crescimento simultâneo no número de professores contratados. Levando em consideração os dados estatísticos é possível inferir que esses últimos foram submetidos a processos intensificadores de trabalho.

Correlacionando o aumento da quantidade de alunos por professor com o universo do mundo do trabalho, Grimaldi (2018) argumenta que:

[...] o modelo de acumulação flexível demanda dos trabalhadores em geral uma maior flexibilidade no seu processo de trabalho, bem como um aumento nos índices de produtividade. É isso que ocorre quando a contratação de novos docentes não acompanha o movimento de expansão do número de matrículas. Acaba-se por demandar do docente uma apreensão e desenvoltura diferenciada de metodologia, um maior envolvimento no preparo e execução das aulas e um maior tempo dedicado à dimensão do ensino, visto que essa é a tônica da educação superior nesse século, ratificando o que propunha o BM (GRIMALDI, 2018, p. 91).

No caso das IES públicas, a prevalência da dimensão do ensino em detrimento da dimensão da pesquisa e da extensão, que se soma ao congelamento dos salários nas IFES (desde 1995), resultou em um dos principais fatos políticos do governo de FHC: a greve de 1998 (GRIMALDI, 2018); que, de acordo com a Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Adufes), durou 103 dias, envolveu 46 IFES e tinha como principais reivindicações: 1) 48,65% de reposições salariais; 2) a preservação da qualidade do ensino público; e 3) a autonomia das universidades para implementar seus Planos de Incentivo à Docência (PID).

Em entrevista concedida ao Jornal Extra Classe, Renato de Oliveira⁵⁷ afirmou que o PID, apresentado pelo governo em fevereiro de 1998, foi o motivo que desencadeou a greve. De acordo com Renato de Oliveira, o referido programa pretendia descaracterizar o trabalho dos professores na universidade, visto que

se constituía como um sistema rotativo de bolsas, direcionado aos professores da graduação, com no mínimo 12 horas/aula por semana. E, ainda limitava o número total de bolsas, como por exemplo 60% para os doutores, 50% para os mestres e 30% para os especialistas. Desta forma, 40% dos doutores ficariam fora e assim por diante. Sem falar que não contemplava os aposentados, não atingia os professores que só tem graduação e, tampouco os com regime de 20 horas de trabalho. Como não haveria nenhuma outra possibilidade de recuperação salarial, a tendência normal seria a de que os professores comesçassem a aumentar a sua carga horária na graduação, para poder disputar o número restrito de bolsas. Desta forma, seria provável que se chegasse a um momento em que 100% dos professores estariam concentrados,

⁵⁷ Renato de Oliveira é professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e foi eleito presidente da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes-SN) para a gestão 1998/2000.

exclusivamente na graduação, além de outros defeitos que havia no programa (VALENZUELA, 1998, s/n).

O resultado objetivo da greve foi a derrubada do PID (SANTOS, 2010). Contudo, apesar de derrotado, o MEC apresentou uma nova proposta de remuneração, que não mais se daria através de bolsas, mas através de uma gratificação baseada em critérios produtivistas e quantitativos (SANTOS, 2010).

A Gratificação de Estimulo à Docência (GED) foi imposta aos professores em 03 de julho de 1998, através da Lei n. 9.678. A Gratificação propunha associar os resultados individuais de avaliação dos professores a uma gratificação financeira não incorporada ao salário (SANTOS, 2010). Para receber a gratificação em seu valor integral, os professores teriam que realizar uma determinada quantidade de atividades (que se transformavam em pontos) (SANTOS, 2010). Cada professor deveria atingir no mínimo 140 pontos, destes, 120 poderiam resultar de suas atividades de ensino (10 pontos para cada hora-aula). Os demais pontos resultariam das suas atividades de pesquisa e de extensão (SANTOS, 2010)

A implantação da GED, entendida no contexto da Reforma do Estado em curso no país, estimulou a competição e reforçou o individualismo entre os professores (SANTOS, 2010), além de impor às universidades federais “uma organização acadêmica baseada em finalidades econômicas, impulsionando a lógica da reforma da educação superior que procura, dentre outros aspectos, diminuir o controle do trabalho docente sobre seu próprio processo de trabalho” (CATANI; OLIVEIRA, 1999, p.69).

Nesse contexto, cabe destacar o aprofundamento de um processo de precarização do trabalho do professor no ensino superior público. No plano objetivo, os professores, ao invés de terem seus salários reajustados, foram “compensados” com a GED (GRIMALDI, 2018). Além disso, tiveram seu trabalho reduzido à dimensão do ensino (GRIMALDI, 2018).

Para Bosi (2007), a inversão da lógica estrutural do ensino superior (onde se privilegia o setor privado em detrimento do público) se deu a partir de 1998 (segundo mandato de FHC) e, de acordo com o autor, foi organizada pela legislação, pela política de estímulo à expansão das IES privadas e de estagnação das IES públicas, sendo esta última explicitada principalmente nas restrições orçamentárias e no regime de contenção de concursos.

Para analisar a implementação do receituário neoliberal de desresponsabilização do Estado frente à educação superior pública durante esse período (1995-2002), um outro indicador importante é o financiamento das IFES. De acordo com Sguissardi (2006), o índice

mais utilizado para tal análise é do percentual, em relação ao produto interno bruto (PIB), destinado às IFES.

Tabela 5. Financiamento destinado às IFES em relação ao PIB, durante o governo de FHC (1995-2002).

Ano	(R\$ milhões) ⁵⁸	(em % PIB)
1995	16.156.000	0,88
1996	14.558.000	0,73
1997	14.302.000	0,69
1998	14.050.000	0,67
1999	13.753.000	0,69
2000	12.964.000	0,65
2001	11.863.000	0,61
2002	12.063.000	0,62

Fonte: Santos (2013). Elaboração própria.

Como se pode observar na Tabela 5, houve, no octênio de FHC, uma diminuição de aproximadamente 30% no repasse de recursos para as IFES. Essa queda de investimentos por parte do governo federal implicou em um progressivo sucateamento das universidades públicas (FARIAS JÚNIOR, 2014).

Esse quadro de progressivo sucateamento possibilitou ao governo uma transfiguração na concepção de autonomia aplicada às universidades. Enquanto princípio constitucional (Capítulo III, Seção I, Art. 207), era garantido às universidades a autonomia da gestão financeira, que significava a liberdade das IFES administrarem, da forma que melhor lhes convém, os recursos repassados pelo governo federal. No governo de FHC, no entanto, a concepção de autonomia passou a referir-se à autonomia financeira, que significa a “liberdade” de as IFES captarem seus próprios recursos (CISLAGHI, 2010); sendo, portanto, uma autonomia limitada que, de acordo com Chauí (1999, p. 1-2),

se reduz à gestão de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão pelo qual o Estado estabelece metas e indicadores de desempenho, que determinam a renovação ou não renovação do contrato. A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas.

⁵⁸ A preços de janeiro de 2006, corrigidos pelo IGP-DI da FGV.

Essa concepção de autonomia, reduzida ao autofinanciamento, conduziu as universidades públicas a processos cada vez mais mercantilizantes (GRIMALDI, 2018). Nesse contexto de privatização/mercantilização das IES públicas, “evidencia-se um aprofundamento da precarização das condições salariais e de trabalho [dos professores], estimulado pela lógica produtivista e da competição pelas verbas dos órgãos de fomento [...]” (LIMA; PEREIRA, 2009, p. 36).

Todos esses processos de ataque ao ensino superior público não se fizeram sem resistências e disputas do movimento organizado dos professores (GRIMALDI, 2018). Cabe destacar que ocorreram greves em praticamente todos os anos do governo de FHC⁵⁹ (GRIMALDI, 2018). Entre as reivindicações mais gerais pode-se observar: a defesa do setor público em contraposição ao setor privado; a defesa da qualidade do ensino público e da autonomia universitária; questões relacionadas à reposição salarial e aos planos de cargos e carreiras; a recomposição do quadro funcional das IFES; a defesa da previdência pública e das aposentadorias; e a rejeição aos projetos de Reforma da Previdência Administrativa (GRIMALDI, 2018).

Em síntese, a contrarreforma do Estado, promovida pelo governo de FHC, relaciona-se intimamente com a crise estrutural do capital. De acordo com Minto (2005), a materialidade das relações sociais capitalistas também se manifesta no setor educacional, que tende a ser cada vez mais apropriado pelo capital como espaço privilegiado de acumulação.

Como uma exigência própria do capital, esse quadro de precarização irá se aprofundar no decorrer do século XXI (GRIMALDI, 2018). Com consequências sobre a totalidade do mundo do trabalho, a precarização é um elemento central da nova dinâmica do desenvolvimento do capitalismo (DRUCK, 2011).

4.4 Os governos do PT e o aprofundamento da contrarreforma do ensino superior

De acordo com Castelo (2013), o modelo de desenvolvimento econômico implementado pelos governos petistas manteve, em sua essência – incorporando novos elementos que os aproximaram do social-liberalismo –, os pressupostos neoliberais.

⁵⁹ Greve em 1995, que durou 23 dias e contou com mais de 15 mil docentes paralisados. Greve em 1996, que durou 56 dias e contou com 45 IFES paralisadas. Greve em 1998, que durou 103 dias e teve 46 IFES paralisadas. Greve em 2000 que durou 87 dias e contou com 31 IFES paralisadas. Greve de 2001, que durou 110 dias e teve 52 IFES paralisando suas atividades. Para maiores informações, consultar histórico de greves elaborado pela SEDUFMSM: <http://www.sedufsm.org.br/?secao=greve>.

A eleição presidencial de 2002, marcada pela vitória do primeiro presidente de esquerda da história do país (CISLAGHI, 2010; TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015), poderia, de maneira imediata, representar algo atípico na conjuntura do capitalismo periférico (SANTANA, 2014), uma promessa de resistência à expansão do neoliberalismo (CISLAGUI, 2010). Entretanto, apesar de chegarem à presidência por meio de forte apoio dos trabalhadores, os governos de Lula (2003-2006/2007-2010) e Dilma (2011-2014/2015-2016) não representaram grandes rupturas com as políticas internacionais e de favorecimento das oligarquias nacionais (SANTANA, 2014).

Já na sua campanha eleitoral de 2002, Lula deixava sinais de que o seu governo não seria de ruptura com o quadro político-ideológico adotado pelo governo anterior (FERREIRA, 2011; ARAÚJO, 2011). Na conhecida “Carta ao Povo Brasileiro”, o então candidato à presidência da república do Brasil respondia à preocupação do capital com uma possível mudança de rumo no caso de sua vitória nas eleições (CISLAGHI, 2010); ainda que falasse que iria promover um governo diferente que, supostamente, estaria mais voltado para o trabalhador, Lula deixava claro que pretendia manter as alianças com a burguesia (nacional e internacional) e com os empresários (FERREIRA, 2011).

Paulani (2008), analisando a política do governo Lula, afirma que existem dois elos argumentativos que sustentam a sua política neoliberal. O primeiro argumento é o de que não existe política econômica de direita, de esquerda ou de centro (PAULANI, 2008). Existe a política certa, neutra, fundamentada em critérios técnicos; e a política errada, utópica, fundamentada em critérios ideológicos (PAULANI, 2008). Nesse sentido, o neoliberalismo, ainda que apresentado com outros nomes, seria inevitável e não uma opção do governo.

A necessidade de recuperar a “credibilidade” – que é posta em risco quando os governos cedem aos apelos de retomada do crescimento e de redução do desemprego mexendo em qualquer dos dogmas da política cientificamente comprovada – do país é utilizada como o segundo elo argumentativo (PAULANI, 2008). De acordo com a autora, esse argumento sugere que recuperada a “credibilidade” abre-se espaço para alteração da política. Entretanto, na prática, isso não acontece, uma vez que, quando conquistada, a credibilidade “cobra um preço alto pela fidelidade: a manutenção de todos os mimos que permitiram sua conquista [...]” (PAULANI, 2008, 18). Sendo assim, a autora questiona: “de que serve a tão buscada credibilidade?” (PAULANI, 2008, p. 18).

A resposta que a autora dá a sua própria pergunta é que a “credibilidade”, em nome da qual são exigidos severos sacrifícios aos trabalhadores, se faz necessária, mas não para manter a estabilidade e sustentabilidade do crescimento do país, mas sim sua vulnerabilidade.

Vulnerabilidade necessária, por sua vez, para a valorização dos capitais especulativos que dominam o processo de acumulação (PAULANI, 2008).

Nesse sentido, as políticas implementadas pelos governos Lula e Dilma, longe de representar uma ruptura com o neoliberalismo, revelam mais traços de continuidade do que a mera aparência permite perceber (BORGES NETO, 2003). Para essa pesquisa, no entanto, não interessa analisar suas propostas para outras políticas que não a de educação superior. É essa a discussão que farei nessa seção.

De acordo com Dourado (2008), a educação superior começa a ser discutida no governo Lula com a instituição de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) – criado por Decreto em 20 de outubro de 2003 –, encarregado de, no prazo de sessenta dias, elaborar um diagnóstico da situação da educação superior no Brasil e apresentar um plano de ação, cujas metas deveriam contemplar a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das IFES (BRASIL, 2003).

O GTI apresentou, em 15 de dezembro de 2003, o relatório “Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira” (ARAÚJO, 2011), que destacava alguns eixos centrais, a saber: execução de ações emergenciais; autonomia universitária; complementação de recursos financeiros; e as etapas para a implementação da Reforma Universitária (OTRANTO, 2006).

O referido relatório, no eixo de ações emergenciais, afirmava que a crise enfrentada pela educação superior estava intimamente associada à crise fiscal do Estado, que atinge particularmente as universidades públicas federais (BRASIL, 2003), e à prioridade conferida ao setor privado, que, em função da expansão recorde durante o governo de FHC, se encontrava ameaçado ‘pelo risco de uma inadimplência generalizada’ (TRÓPIA, 2007). Nesse sentido, seriam necessárias à implementação de ações emergenciais de apoio ao ensino superior e uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003).

Diante da acelerada expansão da iniciativa privada, constata-se a necessidade de ampliação da oferta pública do ensino superior (ARAÚJO, 2011). O objetivo central, em conformidade com o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE - Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001), era atingir 40% de estudantes universitários matriculados no setor público (BRASIL, 2003). Para tanto, reconheceu-se a necessidade de maiores investimentos; de reposição do quadro de professores e servidores; e de ‘aprofundamento da autonomia’ (GRIMALDI, 2018, p. 102).

No âmbito do financiamento, o grupo de trabalho elaborou uma crítica à forma de distribuição dos recursos: sempre de forma descontinuada e ao final de cada exercício, o que

acarretava problemas de endividamento das universidades federais. O grupo identificou também que o alto custo de manutenção, combinado com a ausência de incremento nas verbas, contribuiu para a deterioração das universidades (GRIMALDI, 2018).

Para a superação da crise financeira, o GTI estabelece a articulação, já bastante criticada, entre autonomia e financiamento (MANCEBO; SILVA JR., 2004); sugerindo a necessidade de as universidades federais

enfrentarem a situação de crise, na medida do possível, às próprias custas ou mediante um manejo mais eficaz e otimizado dos recursos de que já dispõem, ao mesmo tempo em que induz as instituições a captarem recursos por meio da prestação de serviços, modificando com isso os objetivos e a identidade da instituição universitária (MANCEBO; SILVA JR., 2004, p. 36).

Além da “autonomia”, uma outra estratégia foi indicada para materializar a ampliação dos recursos da universidade: as fundações de apoio – consideradas imprescindíveis e detentoras de “um grande papel a cumprir no funcionamento autônomo das universidades federais” (BRASIL, 2003). Para o GTI, “com esses dois instrumentos (autonomia e fundações de apoio) as universidades federais certamente disporiam de condições [...] para aumentar a captação de recursos, [...] para gerenciar com mais eficiência e previsibilidade os recursos que conseguirem captar” e estariam, pelo menos em parte, com seus problemas financeiros ‘solucionados’ (MANCEBO; SILVA JR., 2004, p. 37).

No que se refere a recomposição do quadro de professores, o relatório do GTI apontava que,

apesar do enorme aumento no número de seus alunos, que passou, entre 1994 e 2003, de 400 mil para 600 mil matrículas, as universidades federais dispõem, desde 1994, do mesmo total de postos de docentes - 50.426 professores. Porém, esses postos não estão totalmente preenchidos desde 1990. Para superar tal lacuna, tem sido utilizado o precário instrumento do professor substituto, na maioria dos casos sem formação adequada e contratados em caráter provisório, sem vínculo nem estabilidade. As universidades federais contam atualmente com 8.886 professores substitutos, os quais, juntamente com 41.215 professores do quadro, somam 50.101 professores em exercício. Com base na previsão da relação aluno/professor [cuja meta consistia na ampliação de 11,9/1 em 2003, para 18/1, em 2007], o número ideal de professores para atender aos 1.200.000 alunos previstos para 2007 seria de 67.000. Portanto, para corrigir ao mesmo tempo a falta de professores e a substituição por temporários por professores permanentes, seria preciso contratar 25.785 professores: 8.886 para substituir os atuais contratados como temporários, 9.211 para completar o quadro de 50.426 vagas, e 7.688 novos professores, necessários para atender ao aumento de 600 mil para 1,2 milhão de estudantes. (BRASIL, 2003).

Essas metas seriam atingidas por meio da abertura de concursos nas IFES, mas também por meio de outras alternativas, como, por exemplo, a criação de novas bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para atrair recém doutores e professores aposentados para o ensino de graduação (TRÓPIA, 2007).

Além da contratação de novos professores para ampliar a oferta de vagas nas universidades federais, o relatório propunha também: o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento de alunos por turma e o uso de técnicas de ensino a distância (ARAÚJO, 2011; TRÓPIA, 2007).

De acordo com Araújo (2011), o incentivo à EAD é justificada pelo reconhecimento de que, mesmo com a alocação adicional de recursos, a universidade seria incapaz de ampliar de forma maciça, em curto e médio prazo, a oferta de vagas para atender à demanda existente.

Ademais, para incentivar a EAD, o governo federal recorreu ao argumento de “quebrar o conservadorismo envolto a essa problemática”, afirmando que a adesão a esta modalidade de ensino não suprimiria a demanda por professores (GRIMALDI, 2018, p. 103). No entanto, de acordo com Grimaldi (2018), a introdução de novas tecnologias no âmbito educacional segue a mesma lógica do mercado: a introdução de trabalho morto em substituição ao trabalho vivo; a autora ainda destaca que essa estratégia foi utilizada no setor público por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Por fim, para materializar o início da reforma universitária – considerada imprescindível para conduzir “a universidade brasileira ao seu novo protagonismo histórico no século XXI” –, o GTI aponta, como ação preliminar, o “Pacto da Educação Superior para o Desenvolvimento Inclusivo” (ARAÚJO, 2011).

Dourado (2008) critica esse contrato de gestão (“pacto”) por considerar que o mesmo induziria as universidades a aderirem aos seus compromissos e metas, definidos por meio de edital específico, em troca de alocação de recursos.

Este relatório, elaborado pelo GTI, e as ações sugeridas serviram de base para orientar a “reforma” da educação superior do governo Lula (OTRANTO, 2006). Vejamos, então, as principais ações políticas para esse nível de ensino nos governos do PT.

Ainda em 2003, o governo Lula lançou, por meio da Medida Provisória n. 147, convertida na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES); um programa de avaliação que tem como objetivo a condução do “processo de avaliação da educação superior e [a definição das] regras para autorização de IES e de cursos, [...] [de modo a reforçar] o papel do Estado como regulador do sistema” (TRÓPIA, 2007, p. 6).

Esse programa nacional de avaliação é formado por três eixos principais: a avaliação das instituições (tanto públicas quanto privadas), a avaliação dos cursos de graduação e a avaliação do desempenho dos estudantes (CISLAGHI, 2010). Entre seus instrumentos de

fiscalização e controle, tem-se: a auto avaliação, a avaliação externa, a avaliação dos cursos de graduação e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (CISLAGHI, 2010).

Mesmo apresentando semelhanças com o ENC (“Provão”) do governo de FHC, o SINAES contou com a adesão de vários setores da universidade que eram críticos ao primeiro, a exemplo da União Nacional dos Estudantes (UNE) (CISLAGHI, 2010). Para a UNE o novo sistema de avaliação apresentou pontos positivos como o fato de tirar o foco do desempenho estudantil passando-o para as instituições, além disso, recuou nos critérios punitivos: enquanto o ENC prometia o fechamento dos cursos em caso de resultados insatisfatórios, o SINAES, apontava para um termo de compromisso entre o MEC e as instituições mal avaliadas (UNE, 2006 *apud* CISLAGHI, 2010), no qual constavam as ações necessárias para superar as dificuldades e as metas e prazos para cumprimento dessas ações (MAUÉS, 2004).

De acordo com Sguissardi (2006), o novo sistema de avaliação trouxe avanços inegáveis; mas, ainda assim, sofreu várias críticas, entre elas: a de manter o caráter regulador dos modelos anteriores de avaliação, a de conter uma lógica produtivista, ranqueadora e meritocrática (FERREIRA, 2012; CISLAGHI, 2010), além de desrespeitar a autonomia universitária (SGUISSARDI, 2006).

Cabe destacar que é a partir dos resultados avaliativos que o MEC direciona suas decisões a respeito de: autorização, credenciamento, reconhecimento, renovação, (FERREIRA, 2011), bem como dos parâmetros que serão estabelecidos para o repasse de recursos (GRIMALDI, 2018).

Sendo assim, as universidades melhor avaliadas são as que recebem o maior quantitativo de recursos (GRIMALDI, 2018). Para as instituições mal avaliadas não existe previsão legal de que possam receber um maior financiamento, o que seria, pela lógica, necessário para que conseguissem sair da posição que estão (FERREIRA, 2011).

Isso porque, se o intuito é propiciar melhorias, o investimento deveria se dar na razão inversa dos resultados da avaliação, concedendo às instituições mal avaliadas uma maior alocação de recursos financeiros para garantir que tenham condições de melhorar o seu desempenho e oferecer um melhor resultado nas próximas avaliações (FERREIRA, 2011), entretanto tal preocupação não existe em nenhum documento do SINAES analisado nesta pesquisa.

Nesse sentido, é promulgada ainda outra lei que favorece a competição por recursos no interior das IES: a Lei de Inovação Tecnológica (Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004), aprovada no primeiro mandato do governo Lula e reforçada posteriormente no governo Dilma Rousseff (Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016).

Essa lei foi estruturada de modo a construir um ambiente propício a parcerias entre instituições públicas e empresas privadas (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006). Afinal, não só permitiu que as empresas privadas utilizassem o espaço, os equipamentos e os resultados de pesquisa pública (ARAÚJO, 2011), como estabeleceu a possibilidade de professores/pesquisadores das instituições públicas atuarem diretamente no setor privado, via parcerias (CISLAGHI, 2010).

Assim, a Lei de Inovação Tecnológica, no espírito da parceria público-privada, regulamenta a venda da pesquisa pública para empresas privadas (CISLAGHI, 2010) e incentiva a criação de nichos que, ao serem beneficiados, recebem recursos para seus grupos específicos, mas não para a instituição pública como um todo (PAULA et al, 2016; FARIAS JÚNIOR, 2014).

Isso tem intensificado o processo de privatização/mercantilização interna das instituições públicas de ensino superior e a conseqüente submissão do trabalho do professor/pesquisador aos interesses específicos e imediatos do capital (BECHI, 2016). Em uma conjuntura de contenção salarial e de desregulamentação dos direitos trabalhistas, a lei atrai pelo seu apelo financeiro (renda extra) e ideológico, na medida em que contribui com a difusão do espírito empreendedor entre os professores/pesquisadores (TRÓPIA, 2007); um profissional

[...] capaz de investir sozinho no seu trabalho; [de] se manter na profissão com o mínimo possível a ser disponibilizado pelo Estado, [visto que está] permanentemente a serviço do mercado [...]; [e] de prover o seu grupo de pesquisa e a própria instituição com recursos arrecadados em empresas privadas (MAUÉS; SOUZA, 2016, p. 79 *apud* ANES, 2018, p. 32).

Apoiada em Chauí (1999, p. 3), posso dizer que tal proposta direcionada às IES públicas e aos professores/pesquisadores que nelas atuam é “insana”; uma vez que incentiva os professor/pesquisadores a dedicarem o seu trabalho ao atendimento de objetivos, metas e demandas produtivas que são determinadas por fatores comerciais e externos às instituições públicas, o que lhes traz como consequência⁶⁰ uma imensa pressão para aumentar a produtividade – que não indaga: o que se produz, como se produz, para quem ou para que se produz –, especialmente no que se refere à elaboração de diversos produtos (imateriais) que acabam sendo programados e destinados para atender ao mercado, sem que haja, para isso, um maior investimento por parte do Estado. Ao contrário, o que se observa é um processo constante

⁶⁰ Ao possibilitar e incentivar a atuação direta de professores/pesquisadores das universidades públicas no setor privado, a Lei de Inovação Tecnologia também trouxe como conseqüências: o aumento da competitividade entre os professores/pesquisadores na busca por financiamentos, o individualismo e a alienação no trabalho, esta última se refere ao fato que os professores/pesquisadores tem tido, cada vez mais, um maior controle e uma menor autonomia sobre o seu trabalho (FERREIRA, 2011).

“de intensificação das cobranças direcionadas ao aumento da capacidade acumulativa e geradora de lucro do professor” (ANES, 2018, p. 262), acompanhado, paralelamente, de um aviltamento de suas condições de trabalho e de seus salários (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013).

Somando-se às privatizações, tem-se a aprovação da Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que dispõe sobre as Parcerias Público-Privadas (PPPs). De acordo com Sguissardi (2006, p. 1043), essa lei

prevê a parceria do Estado com empresas privadas, nas mais diferentes áreas da produção, comércio de bens e serviços de natureza pública e coletiva, isto é, pesquisa, desenvolvimento tecnológico, meio ambiente, patrimônio histórico e cultural, e serviços de educação e ensino. Permite a outorga de recursos públicos à administração de entes privados. Como contrapartida do ente privado, requer-se não mais do que 30% do valor do empreendimento, com todas as salvaguardas oficiais. Justificariam essa lei a baixa capacidade de investimento estatal e a suposta superioridade gerencial privada. A crítica principal, no caso da educação, é que, para além do fortalecimento do polo privado do Estado ou como parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos.

A diluição das fronteiras entre o público e o privado, em que instituições privadas podem receber financiamento público e instituições públicas são incentivadas a buscar financiamento no setor privado, consolida a premissa, [defendida por Bresser Pereira], de que alguns serviços, entre eles a educação, são considerados bens públicos, mas não necessariamente estatais.

A educação, se tomada como um bem público, coloca em igualdade de condições as IES públicas e privadas (FERREIRA, 2011), que passam a integrar um mesmo sistema e ficam sujeitas as mesmas regras para recebimento de financiamento público, desde que se submetam as condições do sistema de avaliação (nesse caso o SINAES) e que possuam um ‘compromisso social’ (PAULA et al, 2016).

Com isso, o Estado cumpre sua função precípua de garantir a lucratividade do capital, que, na busca por novos espaços de acumulação, encontra na educação um ramo profícuo (FERREIRA, 2011; GRIMALDI, 2018). Esse processo precisa ser compreendido no contexto global “do novo ordenamento de reprodução do capital que, diante da saturação de mercados e como condição para permanente acumulação, necessita ampliar seu campo de atuação” (ARAÚJO, 2011, p. 75).

Dois outros programas, que fazem parte do projeto de contrarreforma da educação superior do governo Lula, serão capazes de flexibilizar ainda mais o mercado educacional e ampliar as possibilidades de transferência de fundos públicos para as instituições privadas: O

Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).

O PROUNI – inicialmente instituído pela medida provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004, e pelo Decreto n. 5.245, de outubro de 2004 – foi criado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (SANTANA, 2014), com a finalidade de garantir o acesso ao ensino superior por meio da oferta de bolsas de estudo integrais ou parciais (de 50% ou de 25%) em instituições de ensino superior privadas, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005). De acordo com o texto de lei, a concessão de bolsa será destinada:

- I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;
- II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;
- III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

Em contrapartida, o PROUNI estende a todas as IES privadas (com ou sem fins lucrativos) que a ele aderirem, a isenção de quatro tributos: o Imposto de Renda Pessoa Jurídica (IRPJ), a contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), a Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL) (OTRANTO, 2006).

O objetivo, segundo os formuladores das políticas educacionais, é o de ampliar o acesso à educação superior aproveitando a estrutura já existente. Sob o discurso da democratização do acesso ao ensino superior e da justiça social, promove-se um deslocamento na concepção de educação enquanto direito social para configurá-la como mercadoria (GRIMALDI, 2018).

De acordo com Leher (2004), caso todas as instituições privadas aderissem ao PROUNI, em 2004, haveria um subsídio superior a R\$ 2 bilhões/ano para os empresários do setor⁶¹, valor equivalente a mais de 1/3 do orçamento de todas as IFES. O autor afirma, ainda, que com o total de verbas públicas que estavam sendo previstas para as instituições privadas, seria possível criar mais de um milhão de novas vagas nas IFES.

A principal crítica direcionada ao programa diz respeito justamente à distribuição de tais recursos na iniciativa privada em detrimento do investimento nas IES públicas (FRANÇA, 2008). Tal processo tem representado mais uma possibilidade de ampliar a precarização do

⁶¹ De acordo com Leher (2004, p. 888), esse cálculo é “realizado a partir de metodologia do Estudo Setorial, da Gazeta Mercantil, [e] considera um índice de inadimplência da ordem de 30% para as filantrópicas, comunitárias e confessionais e de 25% para as empresariais”.

trabalho do professor, visto que, frente a essa política educacional “predatória” dos recursos públicos, há um aumento da demanda de professores no setor privado (submetidos diretamente ao processo de valorização do valor) em detrimento da ampliação e valorização dessas vagas nas IES públicas (SILVA, 2009).

O PROUNI se soma, nesse sentido, ao FIES, instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. O FIES é, em síntese, um programa “destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2001b). Apesar de ter sido herdado do governo de FHC, esse programa foi aprofundado no governo Lula, de modo a favorecer, ainda mais, o setor privado, conforme advogam as orientações dos organismos internacionais (GRIMALDI, 2018).

De acordo com Jones Manoel (CALEJON, 2021), a criação do PROUNI e a intensificação do FIES pode ser caracterizado como um “suicídio político”, visto que o governo Lula utilizou recursos públicos para fortalecer grupos privados da educação superior que estavam “a beira da falência” – com uma média de endividamento de 70%. Nesse sentido, ao invés de utilizar esse fundo público para potencializar a educação superior pública, o governo optou por agradar a classe dominante, fornecendo subsídios que estruturaram todo um setor da educação superior privada, o qual iria, posteriormente, pressionar pela privatização desse nível de ensino, de modo a aumentar o seu mercado (CALEJON, 2021).

Ainda que o setor privado não seja o objeto desta pesquisa, é importante analisar como a orientação de privilegiá-lo se mantém. Essa questão se relaciona diretamente com a precarização do trabalho do professor no ensino superior público, que é negligenciado e passa por um processo de sucateamento.

De acordo com Grimaldi (2018), essa política de privilégio ao ensino superior privado não só se manteve durante o governo Lula como também teve continuidade no governo de sua sucessora – Dilma Rousseff; esse fato pode ser observado na Tabela 6 apresentada abaixo.

Para analisar os governos petistas em sua totalidade, utilizei como referência os dados obtidos no Censo da Educação Superior publicados pelo INEP nos anos de 2003, 2010 e 2016. O ano de 2003 foi escolhido por ser o primeiro ano do mandato do presidente Lula, permitindo-nos observar a situação mais geral da educação superior logo no início do período em análise. Os anos de 2010 e de 2016 referem-se aos últimos anos do segundo mandato de Lula e Dilma, respectivamente, por isso sua relevância.

Tabela 6. Evolução do número de Instituições de Educação Superior, por dependência administrativa, durante os governos do PT.

Dependência Administrativa	Ano		
	2003	2010	2016
PÚBLICAS	207	278	296
Federal	83	99	107
Estadual	65	108	123
Municipal	59	71	66
PRIVADAS	1.652	2.100	2.111
Total	1859	2.378	2.407

Fonte: INEP (2003; 2010; 2016). Elaboração própria.

Os dados mostram a expansão de 27,92% no número de IES no governo Lula (2003-2010). A evolução do número de IES teve um aumento muito parecido, em termos percentuais, no setor público (aproximadamente 34%) e no setor privado (aproximadamente 27%). Em termos numéricos, o aumento de IES públicas e privadas, foi de 71 e 448 instituições, respectivamente. O percentual de IFES aumentou em 19,27%, o que equivale a 16 novas Instituições Federais de Ensino Superior.

Levando-se em consideração o período que abarca o governo Dilma (2003-2016), tem-se, em termos percentuais, a seguinte realidade: o número de instituições públicas cresceu aproximadamente 43%, enquanto o número de instituições privadas cresceu 27,78%. Em dados gerais, o crescimento, de 2003 a 2016, foi de 29,47%. Em termos numéricos, tem-se que, durante os governos do PT, foram criadas 548 IES, destas 89 eram públicas, das quais 24 eram federais e 459 eram privadas. O percentual de IFES aumentou em aproximadamente 29%.

Para uma comparação de dados com o governo de FHC cabe retomar os dados já explicitados na seção 4.3. Em termos quantitativos, tem-se que, no período do governo de FHC, foram criadas, no total, 774 IES; destas, foram fechadas 31 IES públicas, ao passo que foram criadas 16. No que se refere ao setor privado, foram criadas 758 IES.

Ao observar somente o período no qual o país foi governado por Lula (2003-2010), tem-se um crescimento total inferior em relação ao governo de FHC. Porém, há que se considerar que foi durante o período do governo Lula que mais universidades [públicas] foram criadas (FERREIRA, 2011). Essa informação encontra-se no censo realizado pelo MEC, que destaca a criação de 14 novas universidades durante os oito anos do governo de Lula, sendo

que a maior expansão antes desta havia ocorrido no período de governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com 11 universidades criadas⁶² (FERREIRA, 2011).

Ao analisar os dados da evolução das IES no Brasil, nota-se que no setor privado o governo Lula criou menos IES do que no período de governo de FHC; o que não significa dizer que este setor não continuou a crescer (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013), conforme demonstrado na Tabela 6 acima.

Reforçam essa tendência os dados relativos ao crescimento do número de matrículas, no ensino de graduação, no período analisado, conforme pode ser observado na Tabela 7 abaixo.

Tabela 7. Evolução do número de matrículas na educação superior, por dependência administrativa, durante os governos do PT.

Dependência Administrativa	Ano		
	2003	2010	2016
PÚBLICAS	1.136.370	1.461.696	1.867.477
Federal	567.101	833.934	1.175.650
Estadual	442.706	524.698	691.827*
Municipal	126.563	103.064	-
PRIVADAS	2.750.652	3.987.424	4.686.806
Total	3.887.022	5.449.120	6.554.283

FONTE: INEP (2003; 2010; 2016). Elaboração própria.

* Esse número se refere à soma do número de matrículas nas IES estaduais e municipais.

Apesar de a diferença não ser muito alta, as matrículas em Instituições Públicas Federais tiveram, no governo Lula, um percentual de crescimento maior que nas IES privadas. Enquanto o crescimento do número de matrículas em IFES públicas foi de 47,05%, nas IES privadas o aumento foi de aproximadamente 45%.

Ao se analisar a totalidade do âmbito público, identifica-se, de 2003 até a 2010, um aumento de 28,62%, o que equivale a um total de 325.326 novas matrículas nas IES públicas. Em termos numéricos, o âmbito privado é responsável por um crescimento de 1.236.772 novas matrículas.

Quando se analisa a totalidade dos governos petistas, tem-se: um aumento de 64,33% (representando, em termos numéricos, 731.107 novas matrículas) no setor público e de 70,39%

⁶² “Proporcionalmente, considerando-se a duração de ambos os governos, no período JK foram criadas 2,2 universidades por ano, enquanto durante o governo Lula foram 1,75. Logo, no governo JK, o aumento se deu na ordem proporcional de 20,45% a mais de universidades que no período Lula” (FERREIRA, 2011, p. 109).

no setor privado (representando, em termos numéricos, 1.936.154 novas matrículas), além de um crescimento de 107,30% (correspondendo, em termos numéricos, a 608.549 novas matrículas) na esfera federal. Em dados gerais, o crescimento das matrículas, de 2003 a 2016, foi de 68,62%, que, em termos numéricos, representam 2.667.261 novas matrículas na educação superior nos 13 anos de governo do PT.

Analisando o setor privado em relação ao setor público, tem-se que, no primeiro ano do governo Lula (2003), o setor privado e o setor público eram responsáveis por 70,76% e 29,24% das matrículas, respectivamente. Em 2010 (último ano do governo Lula), esse quadro foi ainda mais intensificado: as IES privadas eram responsáveis por 73,18% das matrículas e as IES públicas por apenas 26,82%. Em 2016, ano que finda o governo da presidente Dilma, esse quadro se manteve praticamente inalterado, sendo o setor privado responsável por 71,5% das matrículas e o setor público por 28,5%.

Examinados todos esses dados, ao abordar a precarização e a intensificação do trabalho do professor no ensino superior público é fundamental que possamos ter explícitas duas questões. Primeira: a educação superior é negada enquanto direito social e concebida como mercadoria (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013). Essa questão, que já estava evidenciada no governo de FHC, se intensifica nos governos do PT “que, apesar de reivindicar no nível da retórica uma política consoante com a justiça social, implementaram de forma ainda mais ortodoxa o preceito neoliberal de privatização do público” (GRIMALDI, 2018, p. 111).

Segunda: para o professor isso tem implicações objetivas. Significa perda do campo público de trabalho (GRIMALDI, 2018). Ademais, significa uma alteração no cotidiano do seu trabalho que, ao ser orientado pela racionalidade mercadológica da educação, passa a ser “refém” dos critérios de eficiência e produtividade (GRIMALDI, 2018).

Ao avaliar os dados da expansão da educação superior no país, é fundamental também discutir o crescimento do número de contratações de professores.

Tabela 8. Evolução do número de funções docentes em exercício, por dependência administrativa, durante os governos do PT.

Dependência Administrativa	Ano		
	2003	2010	2016
PÚBLICAS	88.795	130.789	169.544
Federal	47.709	78.608	110.105
Estadual	33.580	45.069	51.791
Municipal	7.506	7.112	7.648
PRIVADAS	165.358	214.546	214.550
Total	254.153	345.335	384.094

FONTE: INEP (2003; 2010; 2016). Elaboração própria.

Os dados apresentados revelam, se analisado somente o governo Lula, que houve um crescimento total de 35,87% em relação ao primeiro ano do mandato, o que significa que foram criadas, nesse período (2003-2010), 91.182 novas vagas para professores do ensino superior. Se for tomado o setor público como referência, houve um aumento de aproximadamente 47,3% (o que representa, em termos numéricos, 41.994 novos professores em exercício). Dentro do setor público, a esfera federal apresentou um crescimento de 64,76%, o que significa que foram criadas 30.889 novas vagas (para professores) nas IFES. No setor privado, houve um crescimento de 29,75%, o que representa 49.188 novas vagas. Dessa forma, tem-se que, do total de novas funções criadas (91.182), 46,05% se referem ao setor público e 53,95% ao setor privado.

Se analisarmos a totalidade dos governos petistas, tomando como referência o ano de 2003 (primeiro ano de governo), tem-se que houve um aumento 51,12%, o que significa que, em termos numéricos, foram criadas 129.941 novas vagas. No setor público, houve um crescimento de 90,93%, representando 80.749 novas contratações de professores e, dentro deste, o setor federal cresceu 130,78%, o equivalente a 62.396 novas vagas – provavelmente esse crescimento se deu em razão do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), questão essa que será abordada a seguir. Por fim, no setor privado, houve um crescimento de 29,74%, que, por sua vez, equivale a 49.192 novas vagas para professores.

Esses dados permitem-nos concluir que, de fato, houve um crescimento significativo de novas contratações de professores no período analisado. Porém, é necessário relativizar esse crescimento, analisando-o em relação ao aumento do número de matrículas no período.

Ao se colocar as funções docentes e as matrículas em uma relação, tem-se a Tabela abaixo, elaborada a partir de dados do INEP.

Tabela 9. Relação matrículas dos cursos de graduação/ funções docente em exercício (2002-2016).

Ano	Pública	Privada	Total
2002	12,5	16,9	15,2
2003	12,8	16,6	15,3
2004	12,6	16,1	14,9
2005	12,2	16,8	15,2
2006	12,0	17,2	15,5
2007	11,4	17,5	15,4
2008	11,4	18,2	15,8
2009	11,0	17,3	15,0
2010	11,17	18,58	15,7
2011	11,4	19,1	16,1
2012	11,4	19,8	16,3
2013	11,5	20,6	16,8
2014	11,2	21,2	16,9
2015	11,0	21,6	17,1
2016	11,0	21,8	17,1

FONTE: INEP (2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016).
Elaboração própria.

Ao analisar a Tabela 9, percebemos que, se analisado a totalidade dos governos PT, no conjunto da educação superior, a relação de matrículas na graduação/docentes em exercício aumentou; passando de 15,3 em 2003 para 17,1 em 2016. Nota-se que houve, no setor público, uma redução nessa relação, passando de 12,8 em 2003 para 11,0 em 2016. Em contrapartida, o setor privado apresentou um significativo aumento na relação, passando de 16,6 em 2003 para 21,8 em 2016.

Uma observação bruta dos dados resultaria na conclusão equivocada de que o trabalho do professor no ensino superior público diminuiu de intensidade, ao passo que no setor privado se intensificou. No entanto, essa seria uma conclusão precipitada, pois, apesar de esses dados permitirem uma primeira aproximação com o real, eles não abrangem a totalidade do trabalho dos professores desse nível de ensino.

É importante ressaltar que esses dados se referem apenas aos estudantes de graduação, ocultando o trabalho realizado pelos professores nas pós-graduações e nas atividades de pesquisa e extensão. Esses dados ocultam também as atividades administrativas que muitos professores desempenham. Ocultam também o trabalho realizado nas atividades de assessoria e consultoria prestadas a órgãos da administração pública, empresas e movimentos sociais, dentre várias outras atividades que devem ser consideradas como trabalho.

Nesse sentido, Grimaldi (2018) afirma haver dificuldade para mensurar a realidade cotidiana da educação superior no Brasil, visto que os mecanismos avaliativos e fiscalizatórios mais contribuem no ocultamento da realidade do que na sua revelação.

A segunda fase da reforma universitária dos governos petistas se deu com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi lançado oficialmente pelo MEC em 24 de abril de 2007 (SANTANA, 2014). Este era composto por um conjunto de ações consideradas prioritárias para o governo federal no âmbito geral da educação brasileira (SAVIANI, 2007, p. 1233). Lima (2008) destaca nove ações do Plano que estão diretamente relacionadas com a educação superior:

- 1) Universidade Aberta do Brasil/UAB; 2) Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); 3) Programa Nacional de Pós-doutorado; 4) Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; 5) Apoio Financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídias; 6) PROEXT; 7) Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 8) PROGRAMA REUNI; e 9) Banco de Professores-equivalente (BRASIL, MEC/MPOG *apud* LIMA, 2008, p. 72, grifo meu).

Por conta das críticas e resistências às políticas mencionadas até aqui⁶³, que consolidaram a privatização (direta e indireta) da educação superior, foram adotadas, no segundo mandato de Lula (2007-2010), algumas medidas direcionadas especificamente à educação superior pública (GRIMALDI, 2018).

O REUNI, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, surgiu como principal política de centralização dos esforços para a ampliação da educação superior pública, conforme diretrizes do PNE (SANTANA, 2014), que visa inserir nesse nível de ensino, até o período final de vigência do plano, pelo menos 30% dos jovens com faixa etária entre 18 a 24 anos (ARAÚJO, 2011).

Esse programa também deve ser compreendido no contexto da contrarreforma da educação superior e, de modo mais amplo, da contrarreforma do Estado (LIMA, 2010, 2011),

⁶³ Me refiro ao SINAES; à Lei de Inovação Tecnológica; às PPPs; ao PROUNI e ao FIES.

que consolida o projeto neoliberal no Brasil, configurando-se como uma das estratégias da burguesia para o enfrentamento da crise do capital (LIMA, 2011).

O objetivo do REUNI, segundo o decreto que o instituiu, é “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007).

Essa expansão de vagas, no entanto, está condicionada a uma reestruturação das universidades para os padrões requeridos pelo sistema capitalista, materializados nas propostas dos organismos internacionais, em especial do Banco Mundial (CISLAGHI, 2010).

O primeiro artigo do decreto do REUNI já nos dá pistas para desvelar a estratégia utilizada pelo governo Lula para expandir as vagas nas universidades federais. Quando afirma a necessidade de MELHOR APROVEITAMENTO dos recursos (materiais e humanos), parte-se do pressuposto, que coincide com o do Banco Mundial, de que estes estão sendo subutilizados (CISLAGHI, 2010); o problema não seria, portanto, a falta de recursos, mas o subaproveitamento dos já existentes (FERREIRA, 2011).

Para a materialização desse objetivo, o programa estabelece duas metas globais:

a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, 2007, p. 1).

Essas metas, que serão melhor analisadas posteriormente, revelam dois aspectos centrais da política de expansão promovida pelo REUNI: 1) a certificação em larga escala, discussão que retoma, frequentemente, a temática da ampliação do acesso com qualidade; e 2) a precarização e a intensificação do trabalho do professor, decorrente do aumento do número de vagas (LIMA, 2013).

O ingresso das universidades ao REUNI estaria condicionado à apresentação de um plano de reestruturação (ROSSA, 2015), que contemplasse as diretrizes⁶⁴ do programa e previsse o alcance das metas fixadas (FERREIRA, 2011). Esse plano deveria ser aprovado pelo

⁶⁴ O REUNI seguirá as seguintes diretrizes: I) reduzir as taxas de evasão, ocupar as vagas ociosas e aumentar as vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II) ampliar a mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III) revisar a estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização das metodologias de ensino-aprendizagem; IV) diversificar as modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas para a profissionalização precoce e especializada; V) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil; VI) articular a graduação com a pós-graduação e a educação superior com a educação básica (Art. 2º).

MEC e o repasse de verbas estaria condicionado ao cumprimento das metas (FERREIRA, 2011).

Cabe ressaltar que, conforme consta no art. 3 do decreto do REUNI, o acréscimo de recursos para despesas de custeio e pessoal de cada universidade será limitado ao valor de 20%, no período de 5 anos, e será condicionado pela capacidade orçamentária e operacional do MEC (BRASIL, 2007).

Com isso, ao tratar sobre o repasse financeiro, é preciso ter clareza que a adesão das universidades federais ao REUNI não significa a alocação imediata de recursos (CHAVES; ARAÚJO, 2011), uma vez que, estando, o atendimento dos planos, condicionado “à capacidade orçamentária e operacional do MEC”, as universidades que aderiram ao REUNI não podiam sequer ter garantia dos recursos prometidos (FERREIRA, 2011; NISHIMURA, 2012).

Soma-se a isso o fato de o REUNI definir uma expansão de vagas que desconsidera os déficits acumulados anteriormente nos orçamento de custeio e pessoal. Conforme dados de Amaral (2003), entre 1995 e 2002, os recursos para custeio (com exceção dos benefícios aos trabalhadores e pagamentos de substitutos) reduziram-se 62%, valor que não foi repostado posteriormente.

A esse respeito, apesar de o governo Lula alegar, em documentos, que o REUNI “[...] assume como pressuposto tanto a necessidade de se respeitar a autonomia, quanto à diversidade das instituições [...]” (REUNI/MEC, s/d), a realidade é que todas as universidades foram induzidas a apresentar um projeto ao governo federal que se adequasse às diretrizes do programa (FERREIRA, 2011), visto que, diante do quadro de precariedade de recursos materiais e humanos, nenhuma universidade se dispôs a recusar a oportunidade de receber incremento nas dotações orçamentárias e autorização para abertura de concurso público para contratação de novos professores e servidores técnicos-administrativos (CHAVES; ARAÚJO, 2011).

Nesse contexto, além de as universidades terem sua autonomia limitada, elas também passam a assumir funções tipicamente gerenciais de recursos financeiros e humanos, com a estrita finalidade de cumprir acordos, requisitos, metas e indicadores de desempenho, determinados unilateralmente por órgãos governamentais (CHAVES; ARAÚJO, 2011).

Analisamos, até este momento, os fundamentos conceituais e políticos do REUNI. Iremos analisar agora quais os efeitos do REUNI no processo de precarização do trabalho do professor no ensino superior federal.

Quando se toma para análise as metas globais do REUNI, é possível perceber alguns indícios de que, para serem atingidas, precisam passar pela intensificação e precarização do trabalho dos professores.

A meta de maior incidência no aumento do volume de trabalho para os professores é a que prevê, em um período de cinco anos, a ampliação da relação aluno/professor para 18/1 (NISHIMURA, 2012).

De acordo com Santana, a média histórica de dez estudantes de graduação por professor nas IES públicas é condizente com a particularidade da atividade deste último: ensino, pesquisa e extensão (SANTANA, 2014). Além disso, longe de representar uma defasagem se comparado com o cenário internacional,

os valores da relação estudante/professor atualmente praticados no Brasil são muito próximos às razões que se verificam em vários outros países que têm organização acadêmica semelhante à brasileira, como, por exemplo, os países nórdicos da Europa, a Alemanha e também o Japão (ANDES-SN, 2007b, p. 24).

Ainda assim, o total de estudantes de graduação por professor praticamente dobraria no caso do cumprimento da meta do REUNI (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2008). Para atingir a meta de 18/1, o aumento do número de professores não poderia ser proporcional ao aumento do número de estudantes (CISLAGHI, 2010). Ainda que o número de concursos fosse maior do que nos anos anteriores, a meta do REUNI é que, em um período de cinco anos, o número de professores seja proporcionalmente menor (CISLAGHI, 2010).

A redução proporcional do número de professores das universidades públicas, como consequência da meta global do REUNI, associada, ainda, ao arrocho salarial⁶⁵, tem significado um aumento na exploração do trabalho dos professores, com alterações importantes em sua configuração (CISLAGUI, 2010).

Para responder às exigências laborais flexíveis e ao mercado neoliberal, os professores das universidades públicas têm seu trabalho reconfigurado (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 40). Exige-se o trabalhador polivalente e flexível, “proativo no processo do trabalho, com envolvimento físico, emocional e cognitivo no desempenho de suas funções laborais” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 40).

A polivalência se expressa: no ensino, pela demanda por múltiplas atividade; na pesquisa, pela consolidação do modelo produtivista; na extensão, principalmente por meio da

⁶⁵ De acordo com Silva Júnior et al (2010, p. 21), o salário do professor titular doutor em regime de dedicação exclusiva das universidades federais se reduziu, com correção inflacionária, de R\$ 10.092,96 em 1995 para R\$7.830,13 em 2007, um decréscimo de aproximadamente 25%.

venda de serviços; e na administração, por meio da realização de atividades que antes eram feitas pelos técnico-administrativos⁶⁶ (CISLAGHI, 2011, p. 171).

A flexibilidade no trabalho se expressa na necessidade de rápida adaptação às novas modalidades de cursos (de curta duração, à distância); às avaliações quantitativas por produção; aos prazos reduzidos; e aos resultados de aplicação imediata (LEMOS, 2010, p.32). O professor tem, cada vez mais, seu trabalho controlado, perdendo sua autonomia (CISLAGUI, 2010), que “vai se restringindo [...] e, até, se transformando numa ‘ilusão de autonomia’” (LEMOS, 2010, p.35).

Todas essas mudanças, impostas ao trabalho do professor no ensino superior público, são a expressão da reestruturação produtiva, já discutida, para esse segmento da classe trabalhadora (CISLAGHI, 2010), que tem seu trabalho cada vez mais intensificado e precarizado (SANTANA, 2014).

Os dados da expansão promovida pelo REUNI nos possibilitam visualizar a intensificação do trabalho do professor, exclusivamente quando se refere à dimensão do ensino.

Tabela 10. Evolução do número de matrículas, no ensino de graduação, nas universidades federais (2003-2012).

Ano	Matrículas na Graduação		Total Geral
	Presencial	A distância	
2003	527.719	16.500	544.219
2004	533.892	18.100	551.992
2005	549.171	15.700	564.871
2006	556.231	17.400	573.631
2007	578.536	25.600	604.136
2008	600.772	52.100	652.872
2009	696.693	73.200	769.893
2010	763.891	85.800	849.691
2011	842.606	87.241	929.847
2012	885.716	88.511	974.227

FONTE: MEC (2012). Elaboração própria.

⁶⁶ “Três exemplos, dentre muitos que se poderiam citar: 1) os muitos pareceres emitidos são feitos diretamente, via eletrônica, com agências de fomento ou com revistas [...]; o preenchimento de planilhas de notas de avaliação dos alunos online; e 3) a apresentação do programa da disciplina online, por meio de formulários eletrônicos que “obrigam” o professor a apresentar com rigor seu objetivo e estratégias para o curso que ministrará” (Silva Júnior; Sguissardi; Silva, 2010, p. 19-20).

A observação dos dados acima permite inferir que as matrículas em geral apresentaram, em 2012 (último ano do programa), um aumento de 61,25% em relação a 2007. Enquanto a graduação presencial cresceu 53,1% em número de matrículas, a modalidade à distância teve um crescimento alarmante de 245,74% no período.

Esse processo de expansão do ensino superior por meio do REUNI, alterou de maneira significativa o crescimento do corpo docente, conforme pode ser visto na Tabela abaixo.

Tabela 11. Evolução do número de funções docentes nas IFES (2002-2016).

Ano	Docentes			Total
	Visitantes	Substitutos	Efetivos	
2003	260	9.068	40.523	49.851
2004	256	9.445	41.152	50.853
2005	221	9.042	41.902	51.165
2006	189	9.658	45.642	55.489
2007	275	10.316	45.849	56.440
2008	258	9.562	48.912	58.732
2009	230	7.527	56.215	63.972
2010	243	4.880	63.212	68.335
2011	302	4.264	66.144	70.710
2012	315	3.688	67.635	71.638

FONTE: MEC (2012). Elaboração própria.

Os dados da Tabela 11 demonstram um crescimento total, em 2012, de 26,92% do número de professores quando comparado ao ano de 2007. O número de professores efetivos e visitantes apresentou um crescimento de 47,51% e 14,54%, respectivamente, enquanto que o número de substitutos teve uma queda significativa de 64,25%.

Dessa forma, esta pesquisa revela que no período de implantação do REUNI predominou uma política que prezou pela contratação de professores do quadro efetivo via concursos públicos em contraposição a contratação de professores substitutos⁶⁷. Esse processo

⁶⁷ Do ponto de vista do trabalho do professor no ensino superior público, esse é um dado importante, visto que os professores efetivos podem desenvolver pesquisa e extensão e também participar de atividades administrativas e de gestão, atividades que não são permitidas ao professor substituto, em razão de seu contrato temporário.

só pode ser explicado como uma resistência “daqueles que definem o regime de contratação nas instituições” (FERREIRA, 2011).

Porém, se comparado o crescimento do número de professores (26,92%) com o crescimento do número de matrículas na graduação (61,25%) tem-se uma disparidade. O número de matrículas presenciais (53,1%) cresceu quase que o dobro que o número de professores, consolidando a meta de elevação da relação aluno/ professor para 18/1 (GRIMALDI, 2018). Para o professor, isso implica em uma maior intensificação de seu trabalho.

A ampliação de vagas discentes sem a contrapartida de vagas docentes em número suficiente para assumir as atividades na graduação, na pós-graduação, na pesquisa, na extensão, nas orientações e nas tarefas administrativas, impostas pela universidade e pelos órgãos de fomento, indica a dificuldade para a efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. O docente, neste quadro de expansão precarizada, assume turmas lotadas; está sobrecarregado com excesso de disciplinas, supervisão de estágio curricular e orientação de monografias e, ainda, com as tarefas administrativas que fazem parte do cotidiano da universidade. Parte significativa dos docentes acaba desvinculada da pesquisa, dos programas de pós-graduação e da produção crítica e criativa do conhecimento [...] (LIMA, 2013, p. 265).

Longe de haver uma articulação entre os pilares que sustentam as universidades públicas federais (ensino, pesquisa e extensão), tem-se que os professores são induzidos a dedicarem-se, ainda mais, à dimensão do ensino; e quando conseguem se dedicar as outras dimensões (pesquisa e extensão), isso se efetiva com um custo pessoal muito grande.

Uma outra crítica direcionada à expansão acentuada de vagas diz respeito à falta de garantia de padrões de qualidade dos cursos ofertados (ARAÚJO, 2011). Ao fixar como meta a elevação, de forma gradual, da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%, o programa demonstra uma clara intenção de forçar uma aprovação em massa, “nos moldes da aprovação automática experimentada no ensino fundamental” (ANDES-SN, 2007b, p. 25).

Para o processo formativo tal diretriz têm implicações objetivas,

pois, ao exigir do professor o trabalho com um número de alunos por turma incompatível com um atendimento individualizado, além de flexibilizar os processos de avaliação, induzindo uma “promoção automática”, fará com que o resultado final do seu trabalho não será o da efetiva promoção do conhecimento e da formação integral do homem. Ao contrário, promoverá uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes, conformada às demandas de curto prazo do mercado (ANDES-SN, 2007b, p.29).

Nesse sentido, para além das questões quantitativamente observáveis, a precarização se materializa com a adoção de critérios gerenciais mercantis, na condução/gestão das IES públicas.

Em síntese, tem-se que a lógica da expansão proposta pelo REUNI promove a precarização e intensificação do trabalho do professor, a certificação em larga escala e a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (LIMA, 2010, 2013).

Dessa forma, os governos do PT, longe de se diferenciarem dos governos anteriores, implantaram, de forma sistemática, o projeto neoliberal na educação, consolidando a contrarreforma da educação superior que aprofundou a mercantilização e a precarização nas universidades (GRIMALDI, 2018).

Os governos de Dilma Rousseff (2011-2014/2015-2016) dão continuidade às reformas implementadas no governo Lula, incluindo a manutenção do investimento público na iniciativa privada através dos programas já citados, bem como a expansão das IFES, especialmente em municípios populosos com menor renda per capita (FERREIRA, 2012).

De acordo com Ferreira (2012), Dilma manteve as estratégias já consolidadas, e que estão diretamente articuladas às recomendações dos organismos internacionais para a universidade e a educação superior. Foram estratégias políticas destinadas aos projetos voltados à inovação, empreendedorismo e formação e atração de capital humano.

O governo deu continuidade e desenvolveu políticas de avaliação, com o reforço às normas para controle institucional e acadêmico; de internacionalização da universidade; de ampliação da mobilidade estudantil; e de valorização de formações e estudos nas áreas de nanotecnologia, biodiversidade, bioenergia, biotecnologia, meio ambiente, sustentabilidade, biotecnologia, saúde e educação.

Isso ocorreu, principalmente, em função da perspectiva de ampliar a comercialização do conhecimento, e de estimular e impor sobre o trabalho do professor a realização de práticas educativas que colaborem com os avanços da economia flexível (ANES, 2018), de modo a “[...] propiciar a criação de novas empresas mediante a transferência de conhecimento, de inovação e de novas tecnologias para a comercialização de serviços e produtos” (FERREIRA, 2012, p. 468).

Esse processo de privatização/mercadorização da educação superior, vivenciado tanto nos governos FHC como nos governos petistas, não só continuou avançando, como também contribuiu para que a situação atual se revelasse ainda mais preocupante (ANES, 2018).

Pode-se dizer, inclusive, que a lógica da privatização vêm encontrando condições ainda mais favoráveis para avançar na atualidade, sobretudo a partir do impeachment da presidenta Dilma, que a impediu de dar continuidade ao seu segundo mandato (ANES, 2018). Afinal, esse processo conduziu ao cargo Michel Temer, por meio de um golpe de Estado de caráter “jurídico-parlamentar-midiático” (MANCEBO, 2017).

4.5 O golpe de 2016 e os impactos para o ensino superior público

O impeachment que destituiu Dilma de seu cargo e colocou Michel Temer no poder consolidou uma tendência de fortalecimento da direita e da extrema direita, abrindo uma nova conjuntura no país (BROCHARDT, 2018).

Nesse sentido, o governo Temer assumiu o caráter de governo de transição (ALVES, 2016), representando a ascensão de um novo projeto de governo: conservador [...] e autoritário (POCHMANN, 2017).

As propostas-chave desse projeto foram sintetizadas no programa de governo “Uma ponte para o futuro”, lançado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) (MUSTAFA, 2019), ainda em 29 de outubro de 2015.

Esse documento defende a tese central de que o Estado gasta muito com políticas públicas, sendo assim, seria necessário garantir o equilíbrio fiscal por meio de corte de gastos públicos (MANCEBO, 2018). Sintomaticamente, ignora os verdadeiros ‘problemas fiscais’ (MARCELINO, 2016).

Nada [é escrito] sobre os gastos com pagamentos de juros da dívida da ordem de R\$ 311,5 bi[lhões], desonerações tributárias excessivas que alcançaram R\$ 104 bi[lhões] e a baixa arrecadação devido à ‘greve de investimentos’ de diversos setores do empresariado pelo menos desde 2012. Estes problemas fiscais se agravaram em 2015 com a política monetária e fiscal do plano de austeridade do governo [Dilma] (MARCELINO, 2016, s/n).

Retomando os termos do programa “Uma ponte para o futuro”, ele objetiva, de um modo geral, aprofundar o papel do ‘Estado mínimo’, enxuto e supostamente mais eficiente; incentivar a participação da iniciativa privada; flexibilizar o mercado de trabalho; e ampliar a concorrência internacional, abrindo escancaradamente as portas para a venda do patrimônio nacional (MANCEBO, 2017).

De acordo com Mancebo, Silva Júnior e Oliveira (2018), relacionados a esses princípios mais gerais, são propostos:

- 1) uma política de ajuste fiscal, já regulamentada por meio da Emenda Constitucional n. 95.
- 2) a eliminação da indexação de qualquer benefício, incluindo aposentadorias, ao valor do salário mínimo;
- 3) o fim da política de valorização do salário mínimo, desvinculando-o da inflação;
- 4) o ataque aos direitos trabalhistas, que foi encaminhado em dois sentidos: primeiro, com a aprovação da Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017, que garantiu, entre outros aspectos, a

terceirização irrestrita e, em seguida, com a aprovação da Lei n. 13. 467 (conhecida como Lei da reforma trabalhista) em 13 de julho de 2017;

5) a reforma da Previdência Social, apresentada como solução para os problemas financeiros do país;

6) a desregulamentação, a privatização, e a desnacionalização dos sistemas públicos e de empresas estatais, como a Petrobrás, a Eletrobrás, a Caixa Econômica, o Banco do Brasil, a Casa da Moeda, entre outras;

7) uma política de comércio internacional, na qual o papel do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) é minimizado, submetendo o País às parcerias transatlânticas e transpácificas, lideradas pelos Estados Unidos, que dão privilegio aos investidores estrangeiros, agredindo a soberania e a proteção socioambiental brasileira e;

8) o avanço do agronegócio, com a proteção das terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas e impedimento à ampliação da Reforma Agrária.

Dessa plataforma ultra neoliberal é fundamental, para os objetivos desta pesquisa, atribuir destaque especial à Emenda Constitucional n. 95, que instituiu o Novo Regime Fiscal e que, entre outras medidas, estabeleceu o congelamento, por 20 anos (2016-2036), do investimento público (referido como despesas) do governo federal (SGUISSARDI, 2020). A cada ano essas despesas somente podem sofrer reajustes que correspondam à inflação do período imediatamente anterior, conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) (SGUISSARDI, 2020). Por outro lado, este congelamento não se aplica ao pagamento de juros, encargos e amortizações da dívida pública – que beneficia o sistema financeiro em índices próximos de 50% do Orçamento da União (SGUISSARDI, 2017).

Na educação superior pública, a consequência mais imediatamente observada dessa conjuntura de ajuste fiscal é a dos cortes de verbas de manutenção e renovação das instituições, abandonando a infraestrutura física dos campi, com interrupção de obras e deterioração das instalações já existentes (MANCEBO, 2017; MANCEBO, 2018).

Outro movimento de acomodação à conjuntura de ajuste, perceptível desde o governo Dilma (SALVADOR, 2015), se refere ao estancamento e à desaceleração do processo de expansão de matrículas e cursos – a exemplo do que ocorreu com o REUNI –, verificado pelo menos até 2013 nas IES públicas (MANCEBO; SILVA JÚNIOR; SCHUGURENSKY, 2016). Em função do baixo investimento governamental, o direito à educação foi comprometido, além disso, as instituições precisaram se readaptar, reconfigurando diversos procedimentos internos,

para atender à expansão (do período anterior) que trouxe mais alunos, mais cursos, mais campi e forte interiorização (MANCEBO, 2017; MANCEBO, 2018).

No que se refere à produção do conhecimento, os cortes também têm sido significativos. Apesar da pressão da comunidade acadêmica e científica nacional, a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018 – Lei n. 13.587, de 2 de janeiro de 2018 (BRASIL, 2018), – foi sancionada por Temer com o orçamento geral de R\$12,7 bilhões para o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC); uma redução de 19% em relação ao valor sancionado na LOA de 2017 (ANDES-SN, 2017). Com todos esses cortes orçamentários, que vem aumentando ano após ano, a tríade que sustenta a educação superior (ensino, pesquisa e extensão) parece estar ameaçada (ANDES-SN, 2017).

Para finalizar a análise das principais consequências das políticas de ajuste nas IES públicas, é preciso mencionar as diversas estratégias de desregulamentação e ataque aos direitos trabalhistas que vêm ocorrendo (MANCEBO, 2017; MANCEBO, 2018). Os governos federal, estaduais e municipais têm adotado, de forma frequente, ‘alternativas’ para diminuir o custo da força de trabalho, através da implementação de variadas estratégias de precarização (MANCEBO, 2017). Uma situação que vem se generalizando e que necessita ser melhor investigada é a terceirização da força de trabalho (MANCEBO, 2017).

Nas IES públicas, parte considerável da força de trabalho auxiliar já é terceirizada, contratada através de empresas que negam os trabalhadores, inclusive direitos trabalhistas básicos e proteção (MANCEBO, 2017). Com a entrada em vigor da Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467) e da Lei da Terceirização (Lei n. 13.429), a terceirização e o trabalho intermitente poderão ser estendidos para os trabalhadores das atividades fins, podendo atingir inclusive o trabalho do professor, tanto nas empresas educacionais quanto no serviço público (MANCEBO et al., 2020).

Ademais, o trabalho dos professores/pesquisadores nas IES públicas será afetado na medida em que se façam a cada ano mais presentes os efeitos da Emenda Constitucional n. 95 e os cortes orçamentários, não somente para capital e custeio, mas também para pessoal (SGUISSARDI, 2017).

Da curta gestão de Michel Temer (2016-2018) ao governo de extrema direita de Bolsonaro (2019), as investidas contra a educação pública vem sendo intensificadas, como veremos adiante.

4.6 Políticas para o ensino superior público nos primeiros anos do governo Bolsonaro

Na atual conjuntura nacional, o neoliberalismo avança consideravelmente sob o governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro, retomando a contrarreforma do Estado do governo de FHC e implementado o “tripé privatização, terceirização e público-não estatal” (GUERRA; ROCHA; FERREIRA, 2020, p. 113). Está em curso uma nova e mais agressiva política contrarreformista que reduz ainda mais a atuação do Estado no campo social e ajusta-o às necessidades expansionistas do capital (GUERRA; ROCHA; FERREIRA, 2020).

É sob a ordem do ajuste estatal que o governo Bolsonaro ataca as IES públicas por meio de uma ofensiva ainda mais grave do que a de governos anteriores (GUERRA; ROCHA; FERREIRA, 2020).

O primeiro ano do mandato do presidente Bolsonaro foi marcado por um contingenciamento amplo de verbas para a educação (LOBO, 2020). Nas universidades federais, o bloqueio foi na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem verbas de custeio ou manutenção e investimentos) (LOBO, 2020). Em valores absolutos, foram bloqueados R\$ 2,4 bilhões⁶⁸ (BARONE, 2019).

Os cortes ao longo do ano de 2019 levaram ao contingenciamento de recursos de custeio das IFES e incidiram também sobre o corte de bolsas de pós-graduação (HERINGER, 2021). A Capes teve 4.798 bolsas de pesquisa cortadas, afetando pesquisas em andamento, prejudicadas também pela suspensão de edital de pesquisa do CNPq, aprovado em 2018, que envolvia 2.516 bolsas de várias modalidades (TORRES, 2019).

Em setembro de 2019, após uma retomada da economia, o ministério da educação anunciou o desbloqueio de uma parte da verba das IFES: R\$ 1,9 bilhão (BARONE, 2019). Desse valor, 58% foi destinado às universidades e aos institutos federais (BARONE, 2019).

O ano de 2020 também foi marcado por contingenciamento de recursos (HERINGER, 2021). Em janeiro, Bolsonaro sancionou o corte de R\$ 19,8 bilhões do orçamento do MEC, que representou 16% a menos (em relação à 2019) em investimentos federais na educação. Nas universidades federais, a redução foi de R\$ 7,3 bilhões (14% a menos em relação a 2019), impactando diretamente o funcionamento das IFES (HERINGER, 2021).

⁶⁸ Em função desses cortes, milhares de pessoas, incluindo principalmente estudantes e servidores públicos, se mobilizaram nacionalmente, gerando as duas maiores manifestações de rua contra o governo Bolsonaro em 15 de maio e em 30 de maio: em defesa das universidades e da educação pública.

Embora, em um primeiro momento, algumas análises tenham indicado que houve uma paralisia do governo federal em relação à educação e ao ensino superior em particular, focada principalmente nas restrições orçamentárias e na ausência de propostas específicas (HERINGER, 2021), já no segundo semestre do primeiro ano de mandato começam a ser definidas ações mais concretas, a exemplo da proposta do “Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores” – Future-se.

A primeira versão do Future-se foi lançada oficialmente no dia 17 de julho de 2019, na sede do Inep, em Brasília (GONÇALVES FILHO; FARAGE, 2019). O programa, que foi rapidamente transformado em projeto de lei, em sua forma e conteúdo representa um dos mais graves ataques à educação superior pública brasileira (GONÇALVES FILHO; FARAGE, 2019).

Desde o seu lançamento, o programa foi alvo de intensas críticas, principalmente pela comunidade universitária, mas também por movimentos e entidades ligados à defesa da educação pública (ARAÚJO; KATO; CHAVES; 2020). A principal crítica diz respeito à intencionalidade, de médio e longo prazo, de retirar do Estado a obrigação direta pela alocação de recursos orçamentários para as universidades, fazendo com que essas instituições busquem fontes próprias de recursos (HERINGER, 2021).

A respeito das manobras do MEC para apaziguar os “dissensos” em torno do Future-se, apesar de algumas alterações nas sucessivas versões “reformuladas”, a essência se mantém: trata-se de um ataque à autonomia financeira, de gestão e pedagógica das IFES, visando, em última instância, a sua privatização/mercantilização (LOBO, 2020; ARAÚJO; KATO; CHAVES; 2020).

Araújo, Kato e Chaves (2020, p. 12), analisando a proposta do Future-se, compreendem que está em curso um projeto de contrarreforma universitária, cujo intuito é a “redução do financiamento estatal e a reconfiguração da gestão universitária, sinalizando para o aparelhamento das universidades à racionalidade privado-mercantil”.

Isto é evidenciado no Art. 1º, que destaca os objetivos do programa:

I - incentivar fontes privadas adicionais de financiamento para projetos e programas de interesse de universidades e institutos federais; II - promover e incentivar o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, observadas as políticas nacionais de ciência, tecnologia e inovação, e as prioridades temáticas definidas pelo Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações; III - fomentar a cultura empreendedora em projetos e programas destinados ao ensino superior; IV - estimular a internacionalização de universidades e institutos federais; e V - aumentar as taxas de conclusão e os índices de empregabilidade dos egressos de universidades e institutos federais (BRASIL, 2020, p. 1).

Como já caracterizado no inciso primeiro, o objetivo principal é incentivar que as universidades e institutos federais busquem fontes alternativas de recursos para financiar suas atividades. Além disso, nenhum dos objetivos descritos manifesta preocupação com aspectos qualitativos da educação ou com o fortalecimento das IFES como bens públicos; essa omissão é preocupante quando possibilita formas de privatizar parte das atividades institucionais (SILVA; POSSAMAI, 2020).

O grande propósito do governo é transformar as universidades e institutos federais em núcleos empreendedores e utilizar toda a sua estrutura (física, trabalhadores e estudantes) para produzir pesquisas e produtos de modo a atender demandas, tão somente, do mercado do capital (SILVA; POSSAMAI, 2020).

Ao contrário do que afirma a proposta, o exercício pleno da autonomia de gestão e administrativa será, mais uma vez, ameaçado, visto que a oferta e as atividades de pesquisa estarão atreladas, de forma predominante, senão exclusiva, às demandas dos “financiadores” (SILVA; POSSAMAI, 2020).

Pesquisas “aceitáveis” nesse programa são aquelas que apresentem resultados em curto prazo e produzam “produtos” a serem comercializados na bolsa de valores. Nesse sentido, diversas pesquisas de interesse social – como aquelas voltadas para o desenvolvimento de vacinas e medicamentos para cura/ prevenção de doenças negligenciadas – e as pesquisas básicas, não caberiam dentro do que seria o campo de interesse do Future-se (LOBO, 2020, p. 5-6).

Por meio desse processo, os professores/pesquisadores das universidades públicas irão se deparar com a ressignificação do seu trabalho, pois irão produzir conhecimentos, em maior número, sob demandas externas à universidade e o seu trabalho imaterial superqualificado será transformado em trabalho produtivo (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020).

Dessa forma, a lógica presente no Future-se estimula a competitividade não só entre professores/pesquisadores, que irão disputar os recursos provenientes de empresas privadas, mas também entre as universidades, que passarão a valorizar, cada vez mais, os mais variados *rankings*, a fim de conquistarem parcerias público-privadas, que representarão a forma predominante de financiamento (SILVA JÚNIOR; FARGONI, 2020).

Diante do exposto, torna-se evidente que, ainda como esboço de lei, o texto do Future-se anuncia a “nova” proposta para o ensino superior público. O que se pretende é levar às últimas consequências o projeto de contrarreforma da educação superior em favor do capital. Esse contexto, certamente, representa um futuro sombrio e incerto para os professores desse nível de ensino.

Considerações Finais

A pesquisa demonstra que a conjuntura de crise do capital demandou sucessivas reestruturações para retomar os índices de acumulação. Na produção social, verificou-se o deslocamento de um modelo de produção rígido para um modelo flexível que adotou novos padrões para a gestão e a organização do trabalho. No âmbito da reprodução social, as ações, inspiradas no ideário neoliberal, foram conduzidas no sentido de redefinir o papel do Estado – em especial no que se refere à sua gradativa desresponsabilização para com as questões sociais – e de retomar o mercado como regulador da vida.

Todo esse processo trouxe consigo uma série de mudanças políticas, econômicas e sociais que se desdobraram em uma série de consequências para a classe trabalhadora como um todo, merecendo destaque, o aprofundamento da precarização e da intensificação do trabalho em escala global – com impactos também sobre o trabalho do professor no ensino superior público.

Esse quadro de reestruturação capitalista e de adoção das políticas neoliberais no Brasil, que foi implementado sistematicamente a partir dos anos de 1990, foi a base de sustentação das reformas do Estado, as quais possibilitaram intensas mudanças nas instituições públicas, incluindo as instituições de ensino superior.

No Brasil, essas reformas foram conduzidas pelas agências e organismos internacionais que formularam estratégias políticas para implantar medidas de ajustes estruturais, as quais implicaram na redução do fundo público para o financiamento das políticas sociais e sua consequente subordinação à política econômica (MARONEZE; LARA, 2009).

No setor educacional, as medidas priorizaram a redução dos investimentos nas instituições públicas de ensino, potencializando um novo modelo gerencial pautado nos parâmetros de eficiência, racionalidade e produtividade, típicos da nova ordem produtiva.

Na educação superior em particular, esse processo ocorreu de forma mais intensa, em duas frentes: na redução do financiamento destinado às universidades públicas, induzindo essas instituições a buscarem fontes adicionais de recursos e, conseqüentemente, aproximando-as da lógica do mercado; e no fortalecimento do setor privado enquanto lócus privilegiado da oferta desse nível de ensino, destinando recursos públicos para as atividades dessas instituições (ARAÚJO, 2011).

Dessa forma, constata-se que com a reforma do Estado o setor educacional passou a ser considerado como um serviço não exclusivo do Estado e vem sofrendo modificações de caráter neoliberal, refletindo características da reestruturação produtiva no cotidiano dos

servidores públicos, incluindo os professores universitários, através da mediação das políticas educacionais.

Nessa nova ordem social, as exigências advindas do modelo de acumulação flexível demandaram dos professores a adequação à conjuntura atual. No plano objetivo, são impostos uma maior intensificação e precarização do trabalho, tendo em vista, entre outras coisas, uma menor utilização de força de trabalho – a exemplo do que ocorreu no contexto do REUNI quando da ampliação de vagas discentes sem o correspondente aumento de vagas docentes. Além disso, exige-se do professor maior flexibilidade e polivalência, sendo requisitadas competências diversas que não estão diretamente ligadas à natureza de seu trabalho, a exemplo da captação de recursos.

Nesse sentido, os critérios autônomos de auto avaliação tendem a ser substituídos por critérios heterônomos, idealizados pela perspectiva funcionalista e gerencialista (RUZA, 2017). O reforço ao empreendedorismo, à individualidade, à competição e à busca por competências foi requisitado na composição do novo perfil profissional de tal forma que os professores/pesquisadores, em muitos casos, assimilaram como seus os interesses que são inerentes a essa nova reconfiguração do capital (RUZA, 2017). Assim, há elementos que embora não suficientemente devolvidos nesta pesquisa, evidenciam a captura da subjetividade dos professores.

Tais medidas, em conjunto, apontam a precarização do trabalho dos professores no ensino superior público.

Em síntese, na dimensão do ensino, a precarização do trabalho do professor ocorreu, predominantemente, pela expansão das vagas nas universidades federais e pela contratação mínima de novos professores.

Na dimensão da pesquisa, aprofundaram-se os critérios produtivistas, priorizando resultados quantitativos em detrimento da qualidade da produção. Ademais, ampliou-se a aproximação das universidades federais com o mercado visando atender às demandas deste em detrimento das demandas da classe trabalhadora. Obviamente, não estou desconsiderando a necessidade de as universidades responderem às demandas do tempo presente. Mas o que se tem observado é uma interferência do capital nas universidades, ditando o que e como será pesquisado, ferindo o princípio da autonomia universitária, sobretudo por intermédio do autofinanciamento.

Por fim, no que se refere a dimensão da extensão, longe de haver uma articulação dos pilares que organizam a universidade, a extensão vem sendo negligenciada e não acompanhou

a expansão universitária. A precarização do trabalho do professor nessa dimensão se manifesta quando vinculada à dimensão do ensino e da pesquisa, revelando um quadro de intensificação.

A síntese desta pesquisa é que, para além das questões quantitativamente observáveis, a precarização do trabalho do professor no ensino superior público se expressa, principalmente, nas diretrizes das contrarreformas da educação superior, que consolidam a privatização/mercantilização da educação superior.

Referências

1. Referências Bibliográficas

AGUIAR, M. A. S. **Reformas conservadoras e a “Nova Educação”**: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, p. 1-24, dez. 2019.

ALVES, Alvaro Marcel. **O método materialista histórico dialético**: alguns apontamentos sobre a subjetividade. Revista de Psicologia da UNESP 9(1), 2010.

ALVES, Giovanni. **O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal**. 2016. Disponível em: Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/> Acesso em: 20 mar. 2021.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: estado x mercado. São Paulo: Cortez, 2003. 214 p.

ANDERSON, Perry. **Balanco do Neoliberalismo**. In: EMIR, Sader; GENTILI, Pablo Gentil (Org.). Pós-neoliberalismo: As políticas Sociais e o Estado Democrático. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior**. Cadernos ANDES. N.25. Brasília, 2007b.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **O plano de desestruturação da educação superior**. Brasília, 2007a.

ANDES-SN-SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **Nota da diretoria do ANDES-SN contra os cortes das verbas de C&T**. 2017. Disponível em: <https://aduepb.com.br/2017/08/07/nota-da-diretoria-do-andes-sn-contra-os-cortes-das-verbas-de-ct/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

ANDRADE, Zinara Marcet de; RAMOS JÚNIOR, Armenes de Jesus. Idealismo e Materialismo: matrizes filosóficas do pensamento educacional. Transmutare, Curitiba, v. 3, p. 212-225, 2018.

ANES, Rodrigo Roncato Marques. **Trabalho docente na educação superior**: formação, profissionalização e emancipação do professor. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2018.

ANTUNES, F.; PERONI, V. **Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas.** Revista Portuguesa de Educação, v.30, p.181 – 216, 2017.

ANTUNES, Jadir. **A dialética do valor em O Capital de Karl Marx.** Intuitio, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 184–198, nov. 2012a.

ANTUNES, Ricardo. **A corrosão do trabalho e a precarização estrutural.** In: Margem Esquerda – ensaios marxistas- n.18, jun. 2012. São Paulo: Boi tempo, 2012b.

ANTUNES, Ricardo. **As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação).** Caderno CRH, Salvador, n. 37, p 23-45, 2002.

ANTUNES, Ricardo. **Desenhando a nova morfologia do trabalho:** As múltiplas formas de degradação do trabalho. Revista Crítica de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, p. 19-34, 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho.** Ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital.** Educ. Soc. vol. 25. n. 87. Campinas, 2004.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. **A terceirização como regra?** Revista do Tribunal Superior do Trabalho, Brasília, v. 79, n. 4, p. 214-231, 2013.

AQUINO, Dayani Cris de. **A lei geral da acumulação capitalista e a teoria de crise baseada na escassez de força de trabalho.** Revista de Economia, v. 34, n. especial, p. 77-98. Editora UFPR, 2008.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira:** um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de. **Implantação do Reuni na Universidade Federal do Pará:** um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

ARAÚJO, Rhoberta Santana de; KATO, Fabíola Bouth Grello; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária.** Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-21, 2020.

ARAÚJO, Roberta Santana de. **Implantação do REUNIna Universidade Federal do Pará:** um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

ARISTÓTELES. **A Política.** (S/d). Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/marcos/hdh_aristoteles_a_politica.pdf . Acesso em: 18 ago. 2020.

ÁVILA, Astrid Baecker. **A pós-graduação em educação física e as tendências na produção do conhecimento:** o debate entre realismo e anti-realismo. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

BARONE, Juliana. **Como ficou o plano de Bolsonaro para afastar a influência da esquerda na educação.** 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/o-que-bolsonaro-fez-na-educacao-2019/> Acesso em: 11. abr. 2021.

BARROS, A. de. **PREKARER:** análise dos fundamentos da precarização do trabalho a partir da crítica da economia política. Tese. (Doutorado em Serviço Social). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

BECHI, Diego. **Intensificação e precarização do trabalho docente na educação superior sob o contexto da mundialização do capital.** XI Reunião científica regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, 2016.

BEHRING, E. R. **Brasil em Contrarreforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social:** fundamentos e historia. São Paulo: Cortez, 2007.

BEZERRA, A. D.; CUSTÓDIO, T. O.; CUSTÓDIO, D. O. **A reforma universitária de 1968:** expansão e repressão. In: XII Encontro de pesquisa em educação da região centro-oeste, Reunião científica regional da ANPES, Goiânia, 2014.

BORGES NETO, João Machado. **Os governos do PT:** poucas mudanças, nenhuma ruptura. 2013. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/06/J-Machado.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BOSCHETTI, Ivanete. **Introdução ao Método de Marx com José Paulo Netto.** Youtube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=4360s>. Acesso em: 03 ago. 2020.

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

BROCHARDT, Kim Taiuara Chavarria. **Projeto ético-político do serviço social e emancipação humana:** uma análise a partir dos posicionamentos do CFESS, no contexto de radicalização conservadora sobre a política Brasileira entre 2016 e 2018. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2018.

CALEJON, Cesar. **Entrevista com @jones.manoel.** 07 maio. 2021. Instagram: @cesarcalejon. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/COI3twiHQNF/>. Acesso em: 07 maio. 2021.

CARCANHOLO, M. D.; AMARAL, M. S. **Acumulação capitalista e exército industrial de reserva**: conteúdo da superexploração do trabalho nas economias dependentes. *Revista de Economia*, Curitiba, v. 34, n. esp., p. 163-181, 2008.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. **A importância da categoria valor de uso na teoria de Marx**. *Pesquisa & Debate*, v. 9, p. 17-43, 1998.

CARDOSO, F.H. **Reforma do Estado**. In: BRESSERPEREIRA, L.C.B.; SPINK, P. *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CASTELHANO, Laura Marques. **O Medo do Desemprego e a Nova Organização do Trabalho**. *Psicologia & Sociedade*, nº 17 (1): 17-28, 2005.

CASTELO, Rodrigo. **O social-liberalismo**: auge e crise da supremacia burguesa na era neoliberal. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

CATANI, A.; OLIVEIRA, J. **A gratificação de estímulo à docência (GED)**. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Org.) *Universidade pública*. Campinas: Autores Associados, 1999.

CATTANI, A. C. **A Influência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais para a Educação Superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2006.

CHAGAS, Eduardo F. **A Determinação Dupla do Trabalho em Marx**: trabalho concreto e trabalho abstrato. *Revista Outubro*, v. 1, p. 1-17, 2011a.

CHAGAS, Eduardo F. **O MÉTODO DIALÉTICO DE MARX: INVESTIGAÇÃO E EXPOSIÇÃO CRÍTICA DO OBJETO**. *Síntese - Revista de Filosofia*, v. 38, p. 55-70, 2011b.

CHASIN, José. **Método dialético**. (S/d). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/chasin/ano/mes/metodo.htm> Acesso em: 10. abr. 2019

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional**. *Folha de São Paulo/Caderno Mais*. 09/05/1999. São Paulo, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Contra a Universidade Operacional**: a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). São Paulo: Adusp, 2014.

CHAVES, V. L. J. **As feições da privatização do público na educação superior brasileira**: o caso da UFPA. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

CHAVES, V.L. J.; ARAUJO, R. S. **Política de Expansão das universidades Federais via contrato de gestão**: uma análise da implementação do REUNI na Universidade Federal do Pará. *Revista Universidade e Sociedade*, Brasília, ano 21, n. 48, p. 64-75, 2011.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. **Análise do REUNI**: uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

COLARES, Anselmo Alencar; BEZERRA NETO, Luiz. **Contribuição ao debate acerca da utilização do Materialismo Histórico e Dialético como referencial teórico na pesquisa histórico-educacional.** Histedbr on-line - v, n. 6, 2002.

COLMÁN, Evaristo; POLA, Karina Dala. **Trabalho em Marx e Serviço Social.** Serviço Social em Revista, v. 12, n. 1, p. 1–21, 2009.

COSTA, César Augusto Soares da. **Premissas conceituais sobre a formação do materialismo de Marx.** Praxis Filosófica, n. 31, p. 61–72, 2010.

CUNHA, Luís Antônio. **O ensino superior no octênio FHC.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. **Nova Reforma do ensino superior: a lógica reconstruída.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 101, p. 20-49, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, Joao Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da Educação Superior.** São Paulo: Xamã, 2003.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação superior: Múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil.** VII seminário redetrado – nuevas regulaciones en América Latina Buenos Aires, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no brasil nos anos 90.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, 2002.

DRUCK, Graça. **Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios?** CADERNO CRH, Salvador, v. 24, n. spe 1, 2011. p. 37-57.

DUAYER, M. **Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista.** Revista Em Pauta, Rio de Janeiro, v. 10, 2012.

DUAYER, Mario. **Marx e a crítica ontológica da sociedade capitalista: crítica do trabalho.** Revista EM PAUTA, n. 29, v. 10, p. 35-47. Rio de Janeiro, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra.** Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Do socialismo utópico ao socialismo científico.** In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos. Volume I. São Paulo: Edições Sociais, 1975.

ENGELS, Friedrich. Nota de Rodapé. In: MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (Livro 1).** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

FARIA, José Henrique de. **Epistemologia Crítica Do Concreto E Momentos Da Pesquisa: Uma Proposição Para Os Estudos Organizacionais.** RAM. Revista de Administração Mackenzie, v. 16, n. 5, p. 15–40, 2015.

FARIA, José Henrique de. **O materialismo histórico e as pesquisas em administração: uma proposição.** XXXV Encontro da ANPAD, p. 1–16, 2011a.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos.** 2011b. - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011b.

FARIAS JÚNIOR, Raimundo Sérgio de. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Belém, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968.** Educar, n. 28, p. 17-36. Curitiba/PR: Editora UFPR, 2006.

FERNANDES, Sabrina. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa.** São Paulo: Planeta, 2020.

FERRAZ, Janayna de Moura. **Para além da inovação e do empreendedorismo no capitalismo brasileiro.** Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

FERREIRA, Débora Spotorno Moreira Machado. **A contrarreforma da educação superior do governo Lula e a formação profissional em serviço social: uma análise dos impactos do REUNI nos cursos de serviço social das universidades federais dos estados do Espírito Santo, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

FERREIRA, Suely. **Reformas da Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011).** Linhas Críticas, Brasília, DF, n. 36, p. 455-472, 2012.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. **As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades.** In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FRANÇA, Polyana Imolesi Silveira de. **O ensino superior e a reestruturação produtiva do mundo do trabalho: o impacto da precarização nas relações de trabalho dos docentes no ensino superior em Uberlândia-MG.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2008.

FRANCO, Tania; DRUCK, Graça; SELIGMANN-SILVA, Edith. **As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado.** Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, vol.35, n.122, 2010.

FREITAS, Joana Alice Ribeiro de. **Trabalho do(c)ente: intensificação e adoecimento na pós-graduação.** Tese (Doutorado em Ciências), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

FREITAS, Joana Alice Ribeiro de; NAVARRO, Vera Lucia. **Intensificação do trabalho docente e saúde: estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação.** Revista Eletrônica de Educação, v.13, n.3, p. 1032-1057, 2019.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Fazenda, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo.** Petrópolis- RJ: Vozes, 1998.

GODOY, Paulo. **Categorias marxistas e análise do processo de valorização capitalista do espaço.** Revista Formação (ONLINE), v. 25, n. 45, 2018.

GOMIDE, Denise Camargo. **O Materialismo Histórico-Dialético Como Enfoque Metodológico Para a Pesquisa Sobre Políticas Educacionais.** XII Jornada do HISTEDBR, p. 1–15, 2014.

GONÇALVES FILHO, Antônio; FARAGE, Ebllin. **Educação superior pública e o Future-se: o projeto do capital em tempos de ascensão da extrema direita.** Revista em pauta, Rio de Janeiro, n. 44, v. 17, p. 33 – 49, 2019.

GRESPLAN, Jorge. **A dialética do avesso.** Crítica Marxista, São Paulo, Boitempo, v.1, n.14, 2002, p. 26-47.

GRIMALDI, Patrícia Soares. **Trabalho docente precário e intenso: o REUNI como um mecanismo que aprofunda a contrarreforma universitária na UFPB.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2018.

GUERRA, Agercicleiton Coelho; ROCHA, Antonia Rozimar Machado e; FERREIRA, Marcela Figueira. **A contrarreforma da educação superior brasileira no contexto da crise do capital.** Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 126-143, 2020.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. M. **O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho.** Universidade e Sociedade, Brasília, n. 52, p. 34-45, 2013.

GUIMARÃES, Cátia Corrêa. Entrevista: José Paulo Netto. Revista Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro, v. 9 n. 2, 2011.

HADDAD, S (Org). **Banco Mundial, OMC e FMI: O impacto nas políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.** Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **Para Entender o Capital - Livro I.** São Paulo: Boitempo, 2013.

HERINGER, Rosana. **Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do governo Bolsonaro**. 2021. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2021/02/27/politicas-para-educacao-superior-publica-nos-dois-primeiros-anos-do-governo-bolsonaro>. Acesso em: 15. Abri. 2021.

HIRST, Monica; PINHEIRO, Letícia. **A política externa do Brasil em dois tempos**. Revista Brasileira de Política Internacional. Brasília: Ano 38, n. 01, 1995.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914 – 1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LEHER, R. **Para silenciar os campi**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 867-91, Especial – out. 2004.

LEHER, R. **Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas**. In: GENTILI, P. (Org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEMOS, Denise. **Alienação do trabalho docente? O professor no centro das contradições**. Universidade e Sociedade, Brasília, n.45, p.27-37, 2010.

LEMOS, Denise. **Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições**. Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, p. 105-120, 2011.

LIMA, Daniele Gomes de; LIMA, Rita de Lourdes de. **A EC-95/2016 e a educação superior no Brasil: a materialização perversa do Novo Regime Fiscal**. Universidade e Sociedade, Brasília, n. 63, 2019.

LIMA, Daniele Gomes de; LIMA, Rita de Lourdes de. **A precarização do trabalho docente no contexto da universidade operacional e suas inflexões na condição do professor substituto**. Universidade e Sociedade, Brasília, n. 60, 2017.

LIMA, K. R. de S. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século**. Revista Katálysis, Florianópolis: Edufsc, v. 14, n. 1, p. 86-94, 2011.

LIMA, K. R. de S. **O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social**. In: Revista Katalisys. Florianópolis, v.16, n.2, p.258- 267, 2013.

LIMA, K. R. de S. **Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil**. In: MACEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. (org) **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LIMA, K. R. de S. **REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva.** Universidade e Sociedade, Brasília, v. XVII, n. 41, p. 69-77, janeiro 2008.

LIMA, K. R. de S. **Trabalho docente e formação profissional nas universidades federais.** Revista de Políticas Públicas, UFMA: São Luís, MA, n. esp., p. 313-321, 2010.

LIMA, K. R. S.; PEREIRA, L. D. **Contra-reforma na educação superior brasileira: impactos na formação profissional em Serviço Social.** In: Revista Sociedade em Debate. Pelotas, 15(1), 31-50, 2009.

LINHART, Danièle. **Modernização e precarização da vida no trabalho.** In: ANTUNES, Ricardo (Org.). Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil III. São Paulo: Boitempo, 2014.

LOBO, Sônia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores.** Disponível em: <https://sintef.org.br/wp/2020/06/15/artigo-politicas-para-educacao-sob-o-governo-bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-formacao-de-professores/> Acesso em: 11 abr. 2021.

LUKÁCS, György. **Para uma Ontologia do Ser Social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **A reforma universitária no contexto de um governo popular democrático: primeiras aproximações.** Universidade e Sociedade, Brasília, ano 14, n. 33, p. 32-47, 2004.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. **Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção.** *Acta Scientiarum. Education*, 40(1), e37669, 2018.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J.R.; SCHUGURENSKY, D. **A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital.** Educar em Revista, v. 32, p. 205-225, 2016.

MANCEBO, D; MAUES, O.; CHAVES, V. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** Educ. rev. n.28, pp. 37-53, 2006.

MANCEBO, Deise. **Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior.** Educ. Soc. [online]. vol.38, n.141, pp.875-892, 2017.

MANCEBO, Deise. **O golpe de 2016 e os impactos para a educação superior brasileira.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 56, n. 49, p. 62-84, 2018.

MANCEBO, Deise. **Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica.** Revista Portuguesa de Educação, 23(2), pp. 73-91, 2010.

MANCEBO, Deise; GOULART, Samira M S; DIAS, Viviane da Cunha. **Trabalho docente na UERJ (1995-2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação.** Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação. Rio de Janeiro, 2010.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira**: implicações para o trabalho docente. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 37-53. Editora UFPR, 2006.

MANCEBO, Deise; SANTORUM, Katia Maria Teixeira; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa. **O Trabalho na Educação Superior**. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 28 No. 6, 2020.

MARCELINO, F. **Temer e sua ponte para o passado**. 2016. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/temer-e-sua-ponte-para-o-passado/>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MARCONSIN, C.; MARCONSIN, A.; FORTI, V. **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: debatendo a flexibilização dos direitos trabalhistas no Brasil. *Serviço Social em Revista*, v.14, n. 2, p. 23-46, 2012.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti. **A precarização do trabalho docente na Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2011.

MARONEZE, Luciane Francielli Zorzetti; LARA, Ângela Mara de Barros. **A política educacional brasileira pós 1990**: novas configurações a partir da política neoliberal de estado. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – ESBPp. Curitiba, 2009.

MARQUES, Rosa Maria. **O regime de acumulação sob a dominância financeira e a nova ordem no Brasil**. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (Org.). *O Brasil sob nova ordem*. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARQUES, Rosa Maria. **O regime de acumulação sob a dominância financeira e a nova ordem no Brasil**. In: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Mariana Ribeiro Jansen (Org.). *O Brasil sob nova ordem*. São Paulo: Saraiva, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.* vol.30 no.106, Campinas, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético**: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, v. 34, n. 71, p. 223–239, 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Grundrisse**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 4. ed. São Paulo: Boi Tempo, 2010.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Lafonte, 2018.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política (Livro 1)**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Boitempo ed. São Paulo, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e a Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTEI, Lauro. **Teoria do valor-trabalho: do ideário clássico aos postulados marxistas**. Ensaios FEE, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 271–294, 2003.

MAUÉS, O. **Reforma Universitária ou a modernização mercadológica das universidades públicas**. Universidade e Sociedade, Brasília, ano 14, n. 33, p. 22- 3, 2004.

MELO, Newton Claizoni Moreno de. **Significados do trabalho na literatura popular de gestão**. 2019. - Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MELO, Rúrion. **A teoria Da Emancipacao De Karl Marx**. Cadernos de Filosofia Alemã, p. 35–58, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital, São Paulo: Boitempo Editorial, 2009**.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MINTO, Lalo Watanabe. **O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 90**. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 2005.

MOTA, Ana Elizabete. **A centralidade da Assistência Social na Seguridade Social brasileira nos anos 2000**. In: MOTA, Ana Elizabete. O mito da Assistência Social: ensaios sobre Estado, Política e Sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUSTAFA, P.S. **Estado Capitalista brasileiro: análise dos direitos sociais em tempos de ortodoxia neoliberal**. R. Katál., Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 100-109, 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Rumos históricos da organização privatista**. In: NEVES, Lúcia M. W. (org.). O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990 pp. 179-220, São Paulo: Xamã, 2002.

NISHIMURA, S. P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS**. Universidade e Sociedade, Brasília, ano 23, n. 53, 2014.

NISHIMURA, S. P. **A precarização do trabalho docente como necessidade do capital: um estudo sobre o REUNI na UFRGS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2012.

NOGUEIRA, Francis M. Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Ednéia Alves de. **Superpopulação relativa e “nova questão social”**: um convite às categorias marxianas. Rev. Katál. Florianópolis v. 13 n. 2 p. 276-283, 2010.

OLIVEIRA, Eurenice de. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **O surgimento do anti-valor**. Novos Estudos, São Paulo, n. 22, p. 828, 1988.

OLIVEIRA, Francisco de. **Os direitos do Antivalor**: a economia política da hegemonia imperfeita. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Epistemologia e Educação**: Bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Vozes ed. Petrópolis, RJ, 2018.

OTRANTO, Célia Regina. **A reforma da Educação Superior do governo Lula da Silva**: da inspiração a implantação. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), 29. Caxambu/MG, 2006.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. **A política educacional do governo Itamar Franco (1992-1995) e a questão da inclusão**. Revista Espaço Acadêmico, ano 16, n. 180, p. 82-97, 2016.

PAULA, A. S. N. et al. **A educação superior no limiar do governo Lula da Silva (2003-2010)**: políticas públicas educacionais nos marcos da reforma universitária. In: Revista Em Debate. Florianópolis: UFSC, v.15. p.69-82, 2016.

PAULANI, L.M. **O projeto neoliberal para a sociedade brasileira**: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, pp. 67-107, 2006.

PAULANI, Leda. **Brasil delivery**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PAULO NETTO, José. **Ditadura e serviço social**: uma análise do Serviço Social no Brasil pós-64. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao método da teoria social**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília, p. 1–23, 2009.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Larissa Dahmer. **A reação burguesa à crise capitalista e o processo de mercantilização do ensino superior no pós-1970**. In: Revista Virtual Textos e Contextos, n. 5, p.1-21, nov. 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. In: PERONI, V. M. V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (Org.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

PINA, Fabiana. **O ACORDO MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual Paulista. Assis, 2011.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toytismo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

POCHMANN, Marcio. **Estado e capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república**. Educ. Soc. v. 38. n.139. Campinas, 2017.

POSTONE, M. **Tempo, trabalho e dominação social**. São Paulo: Boitempo. 2014.

REDYSON, Deyve. **Ludwig Feuerbach e o Jovem Marx: A Religião e o Materialismo Antropológico Dialético**. Argumentos - Revista de Filosofia, v. 3, n. 5, p. 7–13, 2011.

REIS, Tiago. **Como o Acordo de Bretton Woods organizou a economia mundial no pós-guerra**. Suno Artigos, 2018. Disponível em: <https://www.suno.com.br/artigos/bretton-woods/> Acesso em: 20 jun. 2020.

RIBEIRO, Cristiane Dornellas. **PROCESSO DE TRABALHO E PROCESSO DE VALORIZAÇÃO: extração de mais-valia na mineração, Congonhas (MG)**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 17ª ed. (revista e ampliada). Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ROSCOE, Beatriz; SOARES, Ingrid. **Desemprego entre mestres e doutores no Brasil chega a 25%**. Correio Braziliense, 2019. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2019/03/10/interna-brasil,741968/desemprego-entre-mestres-e-doutores-no-brasil-chega-a-25.shtml> Acesso em: 12 jan. 2021.

ROSSA, Douglas Almir Tolfo. **O reuni e a intensificação e precarização do trabalho dos professores: estudo de caso do cefd/ufsm**. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2015.

RUZA, F. M. Trabalho e subjetividade do professor da Pós-Graduação da UNESP: o sentido do trabalho e as relações entre sofrimento e prazer. Tese (Doutorado em Educação) – CECH/UFSCar, São Carlos, São Paulo, 2017.

SADER, Emir. **A construção da hegemonia pós-neoliberal**. In: SADER, Emir. (Org.). 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SADER, Emir. Apresentação. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

SALVADOR, E. **As consequências das renúncias tributárias no financiamento da seguridade social no Brasil**. Política Social e Desenvolvimento. v.3. 2015.

SANTANA, João Paulo Dória de. **Autoalienação do trabalho e o trabalho docente em pós-graduação stricto sensu no PPGED/UFS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2014.

SANTOS NETO, Artur Bispo. **A Expropriação do Trabalho e o Desafio Operário**. Maceió: Edufal, 2015.

SANTOS, Fernando Soares dos. **Financiamento público das instituições federais de ensino superior - IFES: um estudo da Universidade de Brasília - UnB**. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SANTOS, M.R.S. **Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior - GED**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SANTOS. Éder Fernando dos. **O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”**: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Fundamentos da Educação), Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial – p. 1231-1255, outubro, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas – SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 2. ed. rev. ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção memória da educação), 2008.

SCHMIDT, A. **El concepto de naturaleza en Marx**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1976.

SGUISSARDI, Valdemar. **Reforma universitária no Brasil - 1995-2006**: precária trajetória e incerto futuro. Educação & Sociedade, Campinas, vol.27, n. 96, Especial, p.102-156, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Future-se um projeto neoliberal de heteronomia das federais1 e um passo a mais rumo a sua privadomercantilização**. In: GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. Future-se [recurso eletrônico]: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos, SP, 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. **O desafio da educação superior no Brasil**: quais são as perspectivas?. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. **O trabalho docente na educação superior no brasil**: heterogeneidade, insegurança e futuro incerto. Integración y conocimiento, v. 2, n. 2, p. 142-162, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. **Trabalho intensificado na universidade pública brasileira**. Universidade e Sociedade, Brasília. n. 45, p. 9-25, 2010.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FARGONI, Everton Henrique Eleutério. **Future-se: o ultimato na universidade estatal brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 41, 2020.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade pública brasileira no século XXI Educação superior orientada para o mercado e intensificação do trabalho docente**. Espacios en Blanco - Serie indagaciones, v. 23, n. 1, p. 119-156, 2013.

SILVA, Alex Sander da. **Fetichismo, alienação e educação como mercadoria**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.19, n1, p.123-139, 2011.

SILVA, Christiane Pimentel e. **O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social**. Serviço Social & Sociedade, n. 134, p. 34–51, 2019.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris. **Programa Future-se: impactos sobre a autonomia das Instituições Federais de Ensino e sobre o direito à educação**. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, 2020.

SILVA, Francisco Jacob Paiva. **A reforma universitária brasileira dos anos 90: projetos em disputa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1999.

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

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações – Investigação sobre sua natureza e suas causas**. Coleção Os economistas. São Paulo: Abril Cultural, 1996.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. In: DE TOMASI, L., WARDE, M. J. e HADDAD, S. (Org.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez Ed.; PUC–SP; Ação Educativa, 1996.

SOUZA, Marília Duarte de. **“Ser Trabalhadora Produtiva é antes um azar”**: a expansão da exploração capitalista sobre o trabalho reprodutivo. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

TEIXEIRA, D. L. P.; SOUZA, M. C. A. F. **Organização do processo de trabalho na evolução do capitalismo**. Revista de Administração de Empresas. Rio de Janeiro, 25 (4): 65-72, 1985.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando com Marx: Uma Leitura Crítico-Comentada de O Capital**. São Paulo: Editora Ensaio, 1995.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. **A universidade nova, o reuini e a queda da universidade pública**. 2008.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. Instituto ed. São Paulo, 2013.

TORRES, Michelangelo. **Um balanço do primeiro ano da política educacional do governo Bolsonaro**. 2019. Disponível em: <https://esquerdaonline.com.br/2019/12/21/um-balanco-do-primeiro-ano-da-politica-educacional-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 25. Abr. 2021.

TRAINA-CHACON, José-Marcelo; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. **A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula**. Revista *Iberoamericana de Educación Superior*, Cidade do México, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. **A Política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica**. Cadernos da Pedagogia – Ano I – Vol. 2, 2007.

TROTТА, Wellington. **Mercadoria, valor e trabalho como relações necessárias em o capital**. Acheegas.net, v. 38, p. 63–93, 2008.

TROTТА, Wellington. **O pensamento político de Hegel à luz de sua filosofia do direito**. Revista de Sociologia e Política, v. 17, n. 32, p. 9–31, 2009.

TUMOLO, Paulo Sergio. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educação & Sociedade, v. 26, n. 90, p. 239–265, 2005.

VALE, Andréa Araujo do. **MARXISMO, CONCEPÇÃO E MÉTODO**. Marxismo e Educação em Debate, p. 101–105, 2016.

VALE, Erlenias Sobral do. **A reprodução do ideário neoliberal no cotidiano acadêmico: reiteraões e resistências do trabalho docente na UECE**. Tese (Doutorado em Serviço Social), Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

VALENZUELA, Stella Máris. **A universidade não está morta**. Jornal Extra Classe, 1998. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/geral/1998/07/a-universidade-nao-esta-morta/>. Acesso em :15 fev. 2021.

VASAPOLLO, L. **O trabalho atípico e a precariedade**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VICENTE, M. M. **A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço**. In: VICENTE, M. M. História e comunicação na nova ordem internacional. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

WOOD, Ellen Meiksins. **As origens agrárias do capitalismo**. Trad. Lígia Osório Silva. Revista “Crítica Marxista”, São Paulo, n. 10, ano 2000.

2. Referências Legislativas

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 05 de outubro de 1988. Brasília.

BRASIL. Lei n. 8.248, de 23 de outubro de 1991. Dispõe sobre a capacitação e competitividade do setor de informática e automação, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da administração federal e da reforma do estado (MARE)- Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.

BRASIL. Portaria do MEC n. 301, de 07 de abril de 1998.

BRASIL. Lei n. 9.678, de 3 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências.

BRASIL. Resolução CES/CNE n. 1, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei 9.394/96.

BRASIL. Portaria do MEC n. 606, de 8 de abril de 1999.

BRASIL. Portaria do MEC n. 612, de 12 de abril de 1999. Dispõe sobre a autorização e o reconhecimento de cursos sequenciais de ensino superior.

BRASIL. Portaria do MEC n. n. 482, de 7 de abril de 2000.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001a.

BRASIL. Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências – FIES e dá outras providências, 2001b.

BRASIL. Decreto, de 20 de outubro de 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresenta plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES.

BRASIL. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, 2004a.

BRASIL. Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências, 2004b.

BRASIL. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, 2004c.

BRASIL. Lei n. 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.

BRASIL. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

BRASIL. Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, a Lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei nº 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei nº 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015, 2016a.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências, 2016b.

BRASIL. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros, 2017a.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho, 2017b.

BRASIL. Lei n. 13.587, de 2 de janeiro de 2018. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2018.

BRASIL. Projeto de Lei n. 3076, de 17 de julho de 2019. Institui o Programa Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores - Future-se. Apresentação: 02 de junho de 2020.

3. Sinopses estatísticas e outras fontes

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Sinopse Estatística da Educação Superior 1995. Brasília: INEP, 1995. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 27 out. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 1998. Brasília: INEP, 1998. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 27 out. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2002. Brasília: INEP, 2002. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 27 out. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2003. Brasília: INEP, 2003. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2004. Brasília: INEP, 2004. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2005. Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2006. Brasília: INEP, 2006. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2007. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2008. Brasília: INEP, 2008. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2009. Brasília: INEP, 2009. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2010. Brasília: INEP, 2010. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 30 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2011. Brasília: INEP, 2011. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 31 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2012. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 31 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2013. Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: Acesso em: 31 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2014. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 31 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 31 nov. 2020.

_____. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior#:~:text=A%20Sinopse%20Estat%C3%ADstica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,as%20informa%C3%A7%C3%B5es%20divididas%20por%20munic%C3%ADpios>
Acesso em: 31 nov. 2020.

Ministério da Educação (MEC). **Análise sobre a expansão das Universidades Federais - 2003 a 2012**. Brasília, 2012.