

Os Desdobramentos da Crise Estrutural do Capital no Trabalho Docente: a partir do governo Collor (1990-1992) ao governo Lula (2003-2008)

The Unfolding of Structural Crisis of Capital in the Teaching Work From The Collor Government (1990-1992) to the Lula Government (2003-2008)

Alda Aparecida Vieira Moura¹

Resumo: O objetivo foi analisar as consequências da crise estrutural do capital no trabalho docente geradora da intensificação do trabalho docente. O método de pesquisa foi qualitativo por compreender um acontecimento peculiar em profundez. A pesquisa foi qualificada de acordo as finalidades em pesquisa exploratória e em relação aos processos técnicos utilizou-se a pesquisa bibliográfica. Acredita-se que o docente não se adapta ao modo de operar/trabalhar no seu espaço laboral, à medida que se distingue nele, também ele não aprecia esse trabalho, não se reconhece no trabalho e não atinge seu objetivo. Assim, a identidade do professor perde-se nesse método de desumanização de tarefas por negar o emprego regulador da subjetividade na ação de operar e provocar o sofrimento em si. As exigências do trabalho têm origem em novos padrões colocados para o seu exercício sendo exigido mais esforço, seja físico, psíquico ou intelectual provocando sofrimento e adoecimento no professor.

Palavras-chave: Crise estrutural do capital; Reformas neoliberais e reestruturação universitária; Leis trabalhistas, intensificação do trabalho docente.

Abstract: The objective was to analyze the consequences of the structural crisis of capital on teachers' work, which generated the intensification of this work. The study method was qualitative because it understood a peculiar depth event. The research was classified in terms of purposes as exploratory research, and regards to the technical processes, was used a bibliographical research. It is believed that the teacher does not adapt to the way of operating/working in his working space, as he distinguishes himself in it, he does not enjoy this work as well, does not recognize himself in the work and does not achieve his goal. Thus, the teacher's identity is lost in this method of task dehumanization by denying the regulating employment of subjectivity in the action of operating and causing suffering itself. The demands of the work originate in new standards set for its exercise, requiring more effort, whether physical, psychological or intellectual to the teacher, causing suffering and illness.

Keywords: Structural crisis of capital; Neoliberal reforms and university restructuring; Labor laws, intensification of teaching work.

¹ Doutora em Educação (UnB). Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Minas Gerais, Brasil. E-mail: alda.moura@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0217-5176>

Introdução

As apreciações aqui apresentadas, toma como ponto de partida a concepção do trabalho docente na educação superior, no contexto da crise estrutural do capital, no Brasil. Nessa ótica, analisa-se os desdobramentos da crise estrutural do capital em relação ao trabalho docente.

Para isso, parte-se da pressuposição de que a exacerbação da ação de desumanização em várias escalas de diferentes domínios sociais, impactaram no processo de perda da saúde do professor da educação superior. As cobranças em relação à atuação e ao aumento da precarização da aflição do professor na educação superior foi respaldada no escudo da lógica do produtivismo, corroborando com os interesses do mercado para a obtenção de lucro e provocando o adoecimento do docente.

Nesse sentido, houve aumento do desemprego estrutural, estímulo ao emprego informal e declínio das ações sindicais acerca das lutas de direitos trabalhistas. Assim, o último quartel do século XX trouxe modificações provocadas pela crise estrutural do capital e junto a isso emergiu o adoecimento docente, por conta das cobranças na realização do seu ofício profissional.

A crítica apontada por meio de dados relativos ao cargo docente é analisada à luz das categorias sócio-históricas quanto ao processo de trabalho no contexto da crise estrutural do capital. Assim, houve a precarização das classes de trabalho e a instauração de inovações das táticas e ardis econômicos com foco na ampliação parcimoniosa, no Brasil.

A pesquisa justifica-se por elucidar ações concernentes ao repetido adoecimento de professores inseridos no meio acadêmico e pelo desfalecimento tentado no espaço de afazeres, especialmente, diante da coragem dos doutores, ao dar cumprimento às suas atividades e pelo adoecimento docente estar cada vez mais instalado no ambiente acadêmico.

Levando-se em consideração o exposto, elegeu-se como questão de investigação: quais foram as implicações no trabalho docente considerando o contexto da crise

estrutural do capital, no Brasil, a partir do governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) até o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2008)? Assim, o objetivo geral deste texto consiste em analisar as consequências da crise estrutural do capital no trabalho docente geradora da intensificação do trabalho.

Em relação aos objetivos específicos, propõe-se os seguintes: compreender as semelhanças sociais existentes que haviam entre desregulamentação das leis trabalhistas na educação superior para seguir a lógica de mercado por meio do capital; e analisar a situação do trabalho docente frente a crise estrutural do capital.

Acredita-se que o docente não se adapta ao modo de operar/trabalhar no seu espaço laboral, à medida que se distingue nele, também ele não aprecia esse trabalho e não atinge seu objetivo. Assim, a identidade do professor perde-se nesse método de desumanização de tarefas por negar o emprego regulador da subjetividade na ação de operar e provocar o sofrimento em si.

As exigências do trabalho têm origem em novos padrões colocados para o seu exercício sendo exigido mais esforço, seja físico, psíquico ou intelectual.

O contexto de produção do trabalho docente na educação superior sob a égide da crise estrutural do capital

No breve panorama apresentado situa-se a educação superior e, conseqüentemente, o trabalhador docente. Sendo assim, todos esses elementos foram afetados pela crise estrutural do capital. Logo, reflexos recaíram sobre a educação. A economia de mercado coube adequá-los aos ditames do lucro.

Nesse sentido, as modificações provocadas pela crise estrutural do capital, no contexto da globalização, das reformas neoliberais e da reestruturação produtiva encontraram respaldo na desregulamentação das leis trabalhistas. Este cenário teve implicações na educação superior que foi direcionada a seguir a mesma lógica dos demais campos de trabalho, em que se estimulava a fazer privatização, terceirização, o desemprego estrutural, incentivo ao emprego informal e ao mesmo tempo, declínio das ações sindicais.

Ressalta-se que o trabalho docente na educação superior foi analisado no contexto das transformações surgidas, a partir do governo Collor ao final do segundo mandato do presidente Lula, que demonstraram a intensificação por meio da implantação de novos mecanismos de controle, produção e exploração da classe trabalhadora.

O grau de complexidade vivenciado a partir da crise provocou mudança profunda no mundo do trabalho, seja ele, no aspecto objetivo, seja no subjetivo do trabalhador ao poder ser sob protótipos inovadores formas de organização, gestão, exploração, intensificação, precarização e desemprego. Para Santos e Santos, L. (2005, p. 1), “são legítimas provas de que a ação dos organismos internacionais tem provocado a estagnação da economia, impondo miséria e sofrimento a milhões de pessoas, na busca desenfreada para viabilizar o cumprimento com os acordos financeiros firmados”.

Como resultado desse contexto, a liberdade individual e a privacidade passaram a ser condições indispensáveis para a sobrevivência do capitalismo. Assim, há uma relativa perpetuação desse sistema ao decorrer do tempo. Nesse sentido, Mézsáros (1981, p. 231), alertou que

[...] à medida que avança a liberação capitalista do homem, em relação a sua dependência direta com a natureza, também se intensifica a escravização humana ante a nova ‘lei natural’ que se manifesta na alienação e retificação das relações sociais de produção. Frente às forças e instrumentos da atividade produtiva alienada sob o capitalismo, o indivíduo se refugia no seu mundo privado ‘autônomo’.

O mundo do trabalho de acordo com a lógica da acumulação de capital flexível passou a ser regido pelo discurso do individualismo e da competição. De tal modo, a educação não fugia da mesma lógica dos desígnios capitalistas, pelo contrário, há uma relação histórica de submissão e consentimento ao modelo proposto diante do agravamento da crise estrutural do capital. Esse movimento dá-se pelo caráter de combatividade com que o sistema tem se posicionado em relação à educação, ao imprimir uma política e ideologia em que a educação se transformou em mercadoria, e, assim, atingiu seu objetivo (MÉSZÁROS, 2000).

Assim, na medida em que os professores se viam diante de uma sociedade que prezava cada vez mais pelo individualismo, pela imagem e pela aparência em detrimento da essência dos fenômenos, precisou-se envolvê-los por essa ideologia quase em uma

entrega total por meio da íntegra das premissas capitalistas baseadas nas dinâmicas de mercado (GOMES, 2008).

Acredita-se que houve um relativo apelo pelo trabalho em equipe, mas o que se impunha, segundo Mancebo (1999), era a prática do trabalho isolado, cada um por si, em sua máquina, à medida que dava conta da produção fragmentada de uma produção em série. Esse fato foi apropriado ao sistema e a prática da competição entre equipes por meio da valorização do mérito na competência, ou como permaneceu comum no contexto educacional brasileiro. Por isso, o discurso de fazer a diferença por todos foi compreendido em meio a abordagem que privilegiava a flexibilização do trabalho da produção.

Sendo assim, esse movimento no mundo do trabalho ocorreu, nas últimas décadas, para apontar a implantação de princípios da mercantilização em todos os segmentos da sociedade, ao impor nova forma de organização da produção, conseqüentemente, do trabalho, e não excluiu desse contexto a educação. O Brasil passou a produzir pessoas fidedignas aos moldes do estado por meio das escolas técnicas e regulares, do discurso e do conhecimento-didático.

Assim, o modelo de acumulação e ensejo dessa nova forma de organização de trabalho seguiu a mesma lógica, portanto flexível. No caso da educação, o trabalhador passou a buscar alternativa de ocupação e formação para se adaptar às novas exigências, uma vez que, foi a força laboral, no âmbito da organização do próprio trabalho, que calhou na forma mais objetiva e subjetiva de produção de labor. Portanto, não foi negligenciada a maneira por meio da prática letiva e didática do trabalho docente.

Nesse sentido, foi concebida e tratada essa ação por meio da política educacional, e como essa categoria emergiu nesse contexto de mudança. Isso porque diante da crise estrutural há que se destacar que na empreitada do capital em direção à educação para atribuir-lhe o caráter mercadológico, como já alertava Marx (2010), há outras causas eventuais que elevaria o lucro do capital como aquisição de novos territórios ou novos ramos de comércio.

Com dificuldade de expansão para outros setores, o capital, afim de novos investimentos, encontrou na educação, prioritariamente, na educação superior, um *locus*

fomentador de lucros para transformá-lo em mais uma mercadoria lucrativa. E, a consequência para Tonet (2012, p. 28) foi “a intensificação do processo de privatização e de transformação dessa atividade em uma simples mercadoria [...]”. A educação passou a ser vista como um negócio altamente lucrativo. Triste fim de um complexo potencializador da emancipação humana.

Nesse encaixe houve intenso processo de privatização das instituições públicas e expansão do setor privado/mercantil, como já mencionado, arquitetado em consonância com a reestruturação produtiva e o modelo político-econômico do estado. Sendo assim, o Estado se direcionou para a adequação do trabalho docente e da demanda estabelecida pelo interesse mercantilista. Na verdade, essa mudança se configurou na “[...] educação como um campo de exploração lucrativa para o capital em crise e aprofundou sua função política, econômica e ideocultural de reprodução da concepção burguesa de mundo” (LIMA, 2009, p. 87).

Por meio dessa organização estruturou-se a educação superior, no período analisado e se observa a transformação apregoada pelo regime de acumulação flexível, tais como: introdução de mecanismos de gestão inspirado na iniciativa privada; consolidação da lógica de mercado; flexibilização da produção e do trabalho; redução do gasto público; prevalência da lógica produtivista e da competitividade. O fato ocorreu não exatamente nesta ordem, mas em uma mesma lógica para reduzir custo e aumentar lucro.

Percebe-se que na política econômica, o Estado admitia a centralidade no desenvolvimento do modo de produção capitalista, já o novo sistema de acumulação flexível ou capitalismo financeiro baseou-se no ideário neoliberal. Assim, a privatização assumiu a centralidade com vista ao fortalecimento do mercado.

Na opinião de Leher (2010, p. 3), “[...] a comodificação da educação vem sendo operada também por intermédio do Estado”. Dessa forma, abriu-se caminho ao trabalho precarizado, intensificou-se a produtividade do trabalho, à medida que se reduziam os direitos sociais e trabalhistas, e conseqüentemente, privatizavam-se as políticas e direitos sociais dessa nacionalidade.

O processo de privatização/mercantilização da educação superior fomentado pelo estado, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial, passou a operar na expansão

do campo privado em detrimento do público, quando o capital procurava reconfigurar a educação superior. Para Sguissardi e Silva Jr. (2009, p 31), as políticas educacionais de caráter neoliberal, articuladas aos padrões de reestruturação econômica global, no que se refere à política para educação superior acatou às recomendações do Banco Mundial (BM) no sentido de haver a privatização. E, dessa forma, segundo a natureza e as condições do trabalho docente nas instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, ao ser, nesse contexto, o governo federal e os instrumentos legais que patrocinaram o processo de privatização da educação superior no Brasil.

Reforma universitária: o controle do capital na educação superior brasileira

Na onda do neoliberalismo no governo Collor, a privatização de bens e serviços diminui a presença do estado no âmbito econômico, como ocorreu na área social ao abrir espaço ao mercado para desenvolver atividade que, antes, era de responsabilidade da União, ao trazer a implantação da política do estado mínimo². Vale destacar que a privatização se instalou tanto na área econômica como na de serviços, ao ser justificada pelo fato de que o mercado tinha como desenvolver essa atividade com maior eficácia e, ainda, liberaria o Estado para funções consideradas essenciais, tais como: segurança, garantia a propriedade privada e iniciativa individual.

Sendo assim, no final da década de 1980 e início dos anos 1990 houve um processo de privatização do ensino, no Brasil, à medida que transformava a educação em um negócio promissor e altamente rentável, como consequência. Havia uma desresponsabilidade do Estado em relação ao seu dever.

Aqui, se propaga a ideia de que o setor privado era apresentado como único que detinha racionalidade e estilo de ação capaz de levar ao crescimento econômico, enquanto

² A ideia de Estado mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. ESTADO mínimo. In: *Glossário Histedrb*. Disponível em: [internacional.http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm). Acesso em: 15 set. 2022.

o setor público passava a ser caracterizado como ineficiente e ineficaz a gestão da administração pública.

Nesse sentido, com relação às mudanças, Mancebo, Maués e Chaves (2006, p. 39) apontaram que “[...] fizeram-se acompanhar de um bem articulado discurso que atribuía ao Estado a responsabilidade pelas dificuldades das sociedades contemporâneas, ou seja, definiam a crise como sendo do Estado, ocultando desse modo, a crise do sistema”. Com isso, diversas conquistas sociais foram legalizadas “como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, dentre outros, que passam a ser comprados e regidos pela lógica das leis do mercado”. Desse modo, a adoção dessa lógica permaneceu no ideário neoliberal preconizado pela nova era do mercado.

Na educação superior, os governos executaram uma reforma estrutural ao adotar um processo de privatização, ao ter como tática as campanhas de desqualificação dos serviços públicos e a valorização dos serviços privados. Contudo, o papel do estado passou a ser regulador, porque um gestor público centra-se nos moldes da acumulação flexível. E, a redução das funções de serviços sociais pelo estado, se insere no capital para ter interesse nesse serviço como possibilidade de fins lucrativos.

Para Sguissardi e Silva Junior (2001), esse espaço social da educação passou a ser reorganizado sob a racionalidade do capital, tanto em sua esfera econômica quanto em sua esfera simbólico-cultural em um processo de submissão do educacional, à medida que havia a produção de essencial ao estabelecer valores simbólicos próprios da lógica do capital, em meio à tecnocracia da política e da cultura. Assim, as universidades passaram a obedecer às demandas do mercado, como uma empresa capitalista.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2003), ampliou-se o grau de subordinação da economia ao domínio do capital internacional, o que gerou maior dependência quanto ao investimento externo direto, quanto aos empréstimos de organismos multinacionais (OLIVEIRA *et al.*, 2005). Nessa conjuntura foi importante esclarecer que o Banco Mundial teve como objetivo ampliar a participação no setor privado na oferta de serviços educacionais, em especial, no donativo à educação superior. Dessa forma, advogou de acordo com o apoio financeiro do estado às instituições privadas como forma de expansão do sistema.

Profundos debates estabeleceram-se a respeito dos projetos para a educação, de um lado os setores privatistas e do outro lado, os movimentos sociais, sindicais, estudantis e associações científicas. Contudo, o governo FHC aprovou legislações e regulamentos, segundo Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2008), afinadas com a proposta de educação dos setores privatistas e na égide da consecução de reformulação na política de educação superior brasileira sob duplo viés: ampliação do número de instituições de ensino superior (IES) privadas e privatização interna das IES públicas. Com isso, a partir de 1998, há uma evolução considerável das matrículas em instituições particulares.

Por fim, Mancebo, Silva Jr. e Oliveira (2008, p. 8), concluíram afirmando que “[...] efetivamente o sistema de educação superior vem se expandindo, mas no sentido da privatização”. Em decorrência das políticas adotadas na era de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a educação superior foi sucateada nas universidades públicas, tanto pelo corte de verba como pela não abertura de concurso público para professor e servidor técnico-administrativo.

Há a continuidade da expansão das universidades privadas e o deslocamento das verbas públicas para essas universidades. Somado a isso, ainda houve uma propagação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. Os efeitos sociais provocados por essas reformas impostas e financiadas pelos órgãos internacionais serviram para proteger e ampliar os interesses econômicos que eram perversos, pois parte da população foi excluída e perdeu seus direitos por meio dessa política estudantil (MANCENO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008).

Para Mancebo (2004), o Brasil assistiu o quadro de reformulação que acirrou o ajuste das políticas sociais, inclusive as educacionais e as reformulações econômico-financeiras. Nesse sentido, a agenda educacional sofreu ajuste de acordo as regras de mercado ao repercutir na cultura universitária e essas foram grandes e desastrosas. A esse respeito, a autora apontou:



Figura 1 – Repercussão das regras de mercado a universidade
Fonte: Adaptado de Mancebo, 2004.

Diante do exposto, Mancebo (2004) salientou que esses impactos acima relacionados não se encontram presentes com intensidade nas instituições de educação superior. Contudo, não há como desconsiderar que o sistema universitário, como um todo, foi despotencializado e houve uma perda significativa de iniciativa acadêmica das universidades públicas, simultaneamente, as funções sociais que lhes eram próprias foram prejudicadas devido esse modelo de disseminação de cursos superiores privados.

As políticas destinadas ao ensino superior buscaram se adaptar por meio das orientações dos organismos internacionais. Dessa forma, no que refere a educação superior indica-se uma política de mercantilização da regulação do sistema. O governo, então, realizou a privatização ou semi-privatização das próprias instituições de educação superior públicas, à medida que promovia “[...] um reordenamento interno das universidades públicas, particularmente das Instituições federais de ensino superior (IFES), o que as levou ao processo de venda de “[...] serviços educacionais e a uma ênfase no ensino de graduação” (MANCIBO; SILVA JR.; OLIVEIRA, 2008, p. 9).

A partir da Lei número n. 9.131/1995 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, implementa-se um mecanismo de avaliação denominado

exame nacional de cursos (ENC), por meio de um questionário acerca das condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões em relação ao curso que frequentava. Sendo assim, houve a análise das condições de ensino (ACE), a avaliação das condições de oferta (ACO) e a avaliação institucional dos centros universitários (SINAES).

O Exame Nacional de Cursos (ENC) tratava-se de uma prova de conteúdo e obrigatória aos acadêmicos concluintes dos cursos de graduação. Constata-se que diante do discurso oficial de uma ação que decorre em prol da melhoria da qualidade da educação superior, na verdade, sua concepção e realização tiveram como objetivo maior a classificação das instituições para a partir do *ranking* produzido, proceder à distribuição de verbas federais, ao atender à lógica de mercantilização da educação. Nesse sentido, o ENC recebeu inúmeras críticas, entre elas, como apontou Paula (2004):

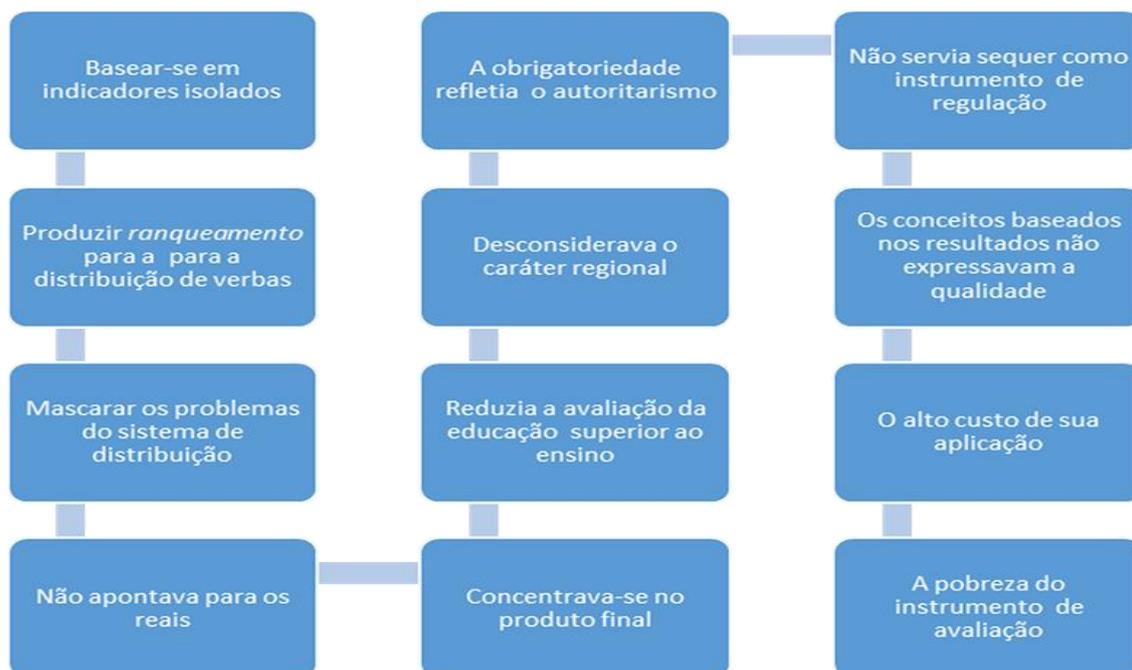


Figura 02 – Críticas ao Exame Nacional de Cursos
Fonte: Adaptado de Paula, 2004.

A avaliação das instituições de ensino superior no nível de graduação e pós-graduação, bem como, o corpo docente, não cumpriu seu objetivo, como havia sido divulgado. Logo, não cooperou para melhorar os problemas detectados, serviu sim, aos interesses autoritários e como um organismo punitivo que se baseava apenas ao produto

final, conseqüentemente, em indicadores isolados ao não considerar o processo de construção do conhecimento, e outros pontos importantes perante a execução dessa ação.

A gratificação de estímulo à docência (GED) foi outra medida de avaliação posta em prática a partir da Lei n. 9.678, de 03 de julho de 1998, específica para instituições federais de ensino superior. Por isso defendia-se duas teses centrais:

1) a GED não se constitui em uma avaliação. Foi apenas uma gratificação pela realização de tarefas acadêmicas; e,

2) a avaliação institucional foi implementada de forma independente e autônoma do órgão responsável pela formulação e execução da política educacional.

Contudo, essa gratificação seria em valor integral aos docentes que atingiram 120 pontos relacionados a série de atividades de natureza acadêmica. A GED associou os resultados individuais de avaliação dos docentes entrelaçadas a gratificação financeira, não incorporada ao salário. Com isto, introduziu uma política salarial da qual esperava maior produtividade dos docentes, ao responsabilizá-los, individualmente, por possíveis resultados negativos (GODIM; JOHANN, 2021).

Leher e Lopes (2008), analisaram a GED e constataram que essa gratificação presumia que parte dessa remuneração do professor passaria a depender da produtividade individual ao estabelecer o valor da gratificação por meio de um sistema de pontuação que estabelecia um parâmetro para avaliação da prática docente.

A produtividade, portanto, dos professores era avaliada segundo critérios fundamentalmente quantitativos, que não avaliariam a qualidade do trabalho realizado. Os professores eram submetidos e induzidos a contabilizar as horas-aula na graduação e em programas de pós-graduação. Dessa forma, o número de artigos e capítulos de livros publicados a cada ano, a quantidade de monografias, dissertações e teses concluídas anualmente por seus orientandos eram somados ao quantitativo de atividades de extensão que realizavam. Por isso, os produtos retificados em detrimentos dos processos e da própria qualidade de trabalho executado implicaria como resultado em uma intensificação do trabalho docente (PAULA, 2003).

Do ponto de vista de Mancebo, Silva Jr e Oliveira (2008, p. 10), nesse período ocorreu uma redução significativa no número de professores nas IFEs. Dessa forma, “a

pavimentação do processo de precarização do trabalho docente e de desqualificação da formação profissional em curso nestas instituições” correu à solta.

Sendo assim, os pilares apresentados pelo então Ministro Paulo Renato apontaram a consolidação do projeto neoliberal e demonstraram clareza e intenção ao fragilizar o financiamento das universidades para a validação da privatização das universidades públicas brasileiras (GODIM; JOHANN,2021).

O governo de FHC realizou naquela época a reforma do estado engenhada pelo então Ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, que era embaixador do extinto Ministério da Administração e Reforma de Estado (MARE) e na ocasião foi nomeado como representante brasileiro no Consenso de Washington. O Brasil definiu a reforma administrativa com centralidade na redefinição do papel do estado, como necessidade de promoção do ajuste fiscal, à medida que redimensionava para atividades produtivas e abertura do comércio externo.

Há, portanto, uma nova definição para a política não estatal. Segundo Pereira e Grau (1999, p. 43), “o que é estatal é, em princípio, público; o que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado”. Diante disso, constata-se que os serviços foram transformados em um tipo especial de entidade não estatal, porque há organizações sociais. Outro ensinamento trata de instituições que celebram um contrato de gestão de acordo com o Poder Executivo, mediante autorização para participar do orçamento público. De acordo com autores supracitados essas propostas ampliariam a esfera pública não estatal, destacando nesse processo, novas relações entre público e privado ao ter em vista as necessidades do desenvolvimento econômico-social, simultaneamente, as novas exigências de um sistema de gestão pública que previa maior articulação, descentralização, parceria, transparência, controle social e participação do estado acrescido de mercado e entidades da sociedade civil organizada.

Para Silva Júnior e Sguissardi (2001, p. 31), nessa reforma, essas entidades seriam transformadas em “organizações sociais”, porque haviam “entidades públicas não estatais [ou] fundações públicas de direito privado”. Para esses autores, FHC instituiu as organizações não governamentais (ONGs), como “interlocutoras principais, transferindo

deveres do Estado e direitos sociais e subjetivos do cidadão para a sociedade civil, porém sob seu controle” (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 20).

Na educação superior, as reformas e políticas implementadas principalmente pelo então Ministro Bresser Pereira, no Ministério da Administração Federal, e Reforma do Estado (MARE), simultaneamente, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) resultaram em um conjunto de propostas condizentes ao modelo institucional gerencialista. Assim, havia uma afinidade orgânica das modificações apresentadas baseadas nos ajustes neoliberais propagados pelos organismos internacionais (MANCIBO, 1999),

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Mancibe (1999), o modelo gerencial, tomado em suas repercussões perante a educação superior brasileira foi apreciado sob cinco grandes princípios, organicamente articulados por meio da:

(1) racionalização de recursos, que descartava ou pelo menos minimiza a centralidade do estado na manutenção da educação;

(2) adoção de avaliações gerenciais que abrangiam ao controle do sistema educativo;

(3) flexibilização de gestão;

(4) descentralização gerencial pela qual os principais parâmetros educacionais continuavam a ser estabelecidos, de forma concentrada, em um núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa;

(5) a privatização dos sistemas educacionais que compreendia não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des)investimento do estado na educação superior pública implicada na delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas.

Assim, houve a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior com estímulo de uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais destinadas a substituir, ou a complementar as responsabilidades que os governos recusavam, ou assumiam apenas parcialmente. E, nesse caso das universidades e da mercantilização do conhecimento, entre outros aspectos, ocorreu a lógica do capital de teoria de mercado nos marcos do capitalismo.

A universidade passou a ser associada de forma pragmática como uma empresa privada com vistas em um tipo determinado de conhecimento. Ao assumir o pragmatismo da especialização fragmentada, a educação foi adaptada por esse pragmatismo técnico-científico que, de um lado qualificou o mercado de trabalho e, de outro, foi coisificado (BRIGHTON LABOURPROCESSGROUP, 1991; ENGUITA, 1991; MARTÍNEZ, 2003). A ciência e a educação passaram a ser condição de mercadoria, assim deixaram de ser bens coletivos e direitos, características básicas da universidade pública, para atender ao modelo de acumulação flexível.

Para Oliveira *et al.* (2005), nos oito anos de FHC, o governo por meio da adoção de política de inspiração neoliberal ampliou o grau de subordinação da economia ao domínio do capital internacional, o que gerou maior dependência quanto ao investimento externo direto, quanto ao capital financeiro em relação ao fomento ou empréstimos dos organismos multilaterais. Com isso, o Estado teve um papel central no estímulo à disseminação das instituições de ensino superior privado. Por isso, foi, ainda, responsável pelo desmonte da universidade pública.

Ao analisar as medidas adotadas na área da educação, Mendonça (2000) afirmou que a reforma empreendida pelo governo na educação superior foi contraditória e ajustou-se com uma política de congelamento de salários dos docentes das universidades federais por meio de cortes de verbas destinadas à pesquisa e aos programas de pós-graduação. Logo, isso implicou em redirecionamento do financiamento público, especialmente, para universidades públicas. Essas ações desmobilizaram a docência universitária.

Assim, evidenciou a centralização econômica, coerente com a política de estado mínimo que vinha a ser a base das políticas governamentais e, concomitantemente, comungavam com certo descompromisso do Poder Executivo em relação ao destino das universidades públicas.

Na área da educação, o governo FHC buscou adequá-la ao novo padrão de acumulação, no contexto do estado neoliberal. Leher (2010), considerou que as mudanças adotadas pelo governo FHC foram provocadas a partir da perspectiva dos setores dominantes, que exigiam a configuração de um novo *ethos* educativo. A esse respeito,

Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 24-5), alertaram ao caráter de privatização ao asseverarem que o ensino superior “[...] passou a modelar as IES instituindo uma mentalidade mais produtivista, concorrencial e mercantilista no processo de organização, gestão e produção acadêmica”. Para Leher (2003, p. 85-6), “tanto o governo Collor como o governo FHC, tentaram implementar a política determinada pelo Banco Mundial para a educação superior”. De fato, esses governos foram coerentes com a política voltada ao desmonte da educação pública superior e na direção do fortalecimento da privatização/mercantilização das universidades públicas brasileiras.

Posteriormente, na gestão do governo de Luiz Inácio da Silva (Lula) (2003-2008), verificou-se uma continuidade da política neoliberal na política econômica sob orientações do BM, FMI e OMC. O governo manteve a aliança com a reforma tributária e da previdência. Essa foi denominada pelo Banco Mundial como quadro de empresariamento da educação superior. Uma indicação clara desse modelo foi a apresentação do documento assinado por Lula antes da eleição, intitulado “Carta ao povo brasileiro”, que teve como foco acalmar os mercados com compromisso de honrar todos os acordos com credores internacionais, ao anunciar a campanha de continuidade à política neoliberal.

Segundo Coggiola (2004), essa manutenção foi observada no ataque do governo às políticas sociais para alimentar o papel do capital com altas taxas de juros, através da elevação do superávit primário³, que se deu por meio de duas medidas: o aumento da carga tributária em 30 por cento (%) do Produto Interno Bruto (PIB), em 1998, para 35%, em 2003 e cortes nos gastos públicos. A implicação disso representou que o valor dos gastos passou a se ajustar à receita orçamentária, o que demandou em cortes de despesas, especialmente, em custeio e capital. Como consequência, houve a redução dos gastos com investimentos e surgiu o arrocho salarial, o corte das verbas de manutenção com saúde, educação, entre outros.

³O *superávit* primário é a parte do orçamento público, destinado à manutenção das políticas/direitos sociais, que o governo redireciona para o pagamento de juros da dívida pública. Aumentar o *superávit* primário implica necessariamente em pelo menos uma das seguintes situações: a) elevar a arrecadação dos tributos; b) fazer cortes nos gastos sociais (incluindo o arrocho salarial dos servidores públicos (COGGIOLA, 2004).

Quanto à política pública implementada no governo Lula destinada a educação superior, a opção estabelecida foi investir na tendência privatização/mercantilização. Dessa forma, o governo Lula aperfeiçoou e investiu em medidas legais para destinar/transferir recursos públicos as instituições superiores privadas. Para Lima (2007, p. 35), “a reformulação da educação superior [...] faz parte de um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital”.

Mediante isso, constata-se que houve um processo que foi aprofundado no governo Lula, por meio de uma nova geração de reformas neoliberais. Com isso, Silva Jr. e Silva (2008), concluíram que a reforma da educação proposta nesse governo apresentava um pano de fundo: o enfraquecimento da sociedade civil e do próprio Sindicato Nacional (ANDES-SN). Por isso, houve o agigantamento do estado, sua configuração ao hiperpresidencialista, uma hipertrofia do poder executivo em relação aos demais poderes, de modo que o regime democrático tendia ao gerencialismo comandado diretamente pelo executivo.

Como ações dessa política, segundo Cêa (2006), algumas medidas já estavam em vigor e foram apenas ampliadas, como a lei que criou o Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), por meio da Lei n. 10.861, de 14 abril de 2004; da Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004 sobre inovação tecnológica; da regulamentação das relações entre Instituições Federais de Ensino e as fundações de apoio pelo Decreto n. 5.205, de 14 de setembro de 2004; da Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituíram as parcerias público-privadas e da Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), que por meio de medida provisória já estava em vigor.

As parcerias público-privadas (PPP) tiveram como objetivo atrair investimentos privados para financiar obras públicas. Estas parcerias entre o setor público e a iniciativa privada visavam, em relação ao Poder Público, suprir a insuficiência de investimentos em infraestrutura por recursos próprios.

Para Camacho (2008), essas parcerias público-privadas objetivavam a implementação ou gestão, total ou parcial de obras, serviços ou atividades de interesse público, em que o parceiro privado assumia a responsabilidade pelo financiamento, investimento e exploração do serviço, à medida que observava, além dos princípios administrativos gerais, as aberturas específicas desse tipo de parceria. Consistiam em buscar recursos financeiros adicionais, em troca, os investidores teriam direito de exploração comercial dos serviços provenientes dessas ações.

Sendo assim, o governo Lula deu continuidade ao projeto de FHC. Diante disso, Lima (2007, p. 119) definiu como um projeto social-liberal porque “o Estado deve compartilhar o financiamento, a execução e a gestão do conjunto das políticas econômicas e sociais com a sociedade civil e o setor privado”. Conforme a autora, esse projeto fazia parte da terceira via, ou na sua definição “neoliberalismo da Terceira Via”, (2007, p. 24).

Há aqui evidenciada a tentativa de desresponsabilizar o Estado com políticas públicas por meio da parceria entre setor público e privado. Para Montaña (2010, p. 146, grifo do autor), a denominada parceria constituiu-se em um mecanismo que viria ao “*repassé de verbas e fundos públicos no âmbito do Estado para instâncias privadas [...]*”.

As PPPs defendidas pela terceira via diluíam a fronteira entre público e privado. Desse modo, para Cêa (2006), a legislação deu cobertura jurídica por meio da Lei das PPP ao considerá-la um eficiente prestador de serviços contratados pelo estado. No caso brasileiro, os Estados: Minas Gerais, São Paulo, Santa Catarina, Goiás e Rio Grande do Sul aprovaram as Leis Estaduais de PPP e na ausência de um marco regulatório federal ajustariam as Leis de Licitações e Concessões.

Gurgel (2007) analisa que a mercantilização da educação superior e do seu rompimento com o papel público da educação superior oficial, destacava-se por meio da contribuição das fundações de apoio ao aprofundamento desse processo. Segundo este autor, essas fundações constituem-se em órgãos privados que operam inúmeras negociações e procedimentos mercantis no interior das universidades públicas.

No tocante à reforma da educação superior, encontram-se pontos contraditórios. Veja que a educação era um bem público, no entanto, passou-se a considerá-la como mercadoria; houve a subordinação da pesquisa e da extensão aos interesses do capital produtivo; além de haver isenção dos impostos e contribuições ou ampliação de recursos do Estado às IES como forma de expansão. Nesse sentido, segundo Oliveira *et al.* (2005), no que se refere ao último item apontado, o Prouni serviu para comprar vagas em IES privadas, ao invés de cumprir o seu dever constitucional, no que referia a expansão da educação pública e gratuita em todos os níveis, e modalidades (BRASIL, 2005).

Leher (2004, p. 20), ao buscar desmitificar a lógica que identificou o que era público e privado na educação superior, afirmou que

O estabelecimento privado, que tem fins mercantis, e a universidade pública e gratuita passam a ser um único sistema e, naturalmente, ambos deverão possuir o mesmo direito de receber recursos do Estado, desde que atendam aos requisitos do sistema de avaliação e que tenham 'compromisso social'. O 'Pacto da Educação para o Desenvolvimento Inclusivo', ao prever editais para a aquisição de vagas indistintamente para as universidades públicas e privadas, operacionaliza esse propósito. Mais amplamente, a encomenda de vagas 'públicas' nas instituições privadas é um passo incomensurável no apagamento da fronteira entre o público e o privado. Com as PPP existirá um único sistema indiferenciado e, 'dada a maior eficiência do setor privado', logo o fornecimento 'público' por meio das privadas alcançará uma proporção tal que tornará as matrículas das universidades públicas minoritárias dentro do que seria, outrora, a esfera pública, agora redimensionada como pública não estatal.

Dessa forma, no governo de Lula ocorreu a diluição entre fronteiras do público e do privado, tanto com regulamentação das PPP entre universidades federais e as instituições de apoio, quanto por meio do Prouni. Assim, o Programa Universidade para Todos foi instituído pela Medida Provisória n. 213, de 10 de setembro de 2004 (BRASIL, 2004) e posteriormente, em Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2005).

Nos dias atuais, sabe-se que o Prouni foi o programa do Ministério da Educação, que concedia bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, aos estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, em FIES privadas, com ou sem fins lucrativos, mediante isenção de certos tributos.

Sendo assim, a transferência de recurso público para IES privada promoveria, via Prouni, uma diluição da fronteira entre público e privado, pois transformariam essas IES em instituições. Sendo assim, para Oliveira (2005), o setor privado foi mais flexível na oferta da educação superior, sobretudo no atendimento às exigências e demandas do mercado. Isso naturalizou ainda mais o processo de subordinação da gestão e do trabalho acadêmico aos interesses do mercado e do capital produtivo. E ainda,

A avaliação positiva das IES no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES é pré-requisito para que as instituições possam aderir ao Prouni, o que evitará a perda da qualidade de ensino. Sob esta perspectiva, a avaliação pelo SINAES passa a ser um mecanismo de controle de qualidade e critério legitimador para que se processe o repasse de verbas públicas para as IES privadas. Vale lembrar que os resultados do SINAES ainda não são conhecidos e que não são claramente explicitados os critérios para escolha das instituições que participarão do Prouni (OLIVEIRA, 2005, p. 334).

Assim, o Estado estava sempre disposto a dar apoio imprescindível à expansão do setor mercantil da educação superior. Nesse sentido, Leher (2004, p. 3) afirmou que “[...] a modificação da educação vem sendo operada também por intermédio do Estado”. Dessa forma, o conhecimento técnico-científico deu-se por meio da IES privada. Por isso, as políticas educacionais dos governos de FHC e Lula possibilitaram o aumento expressivo do mercado educacional no Brasil.

Ao estimular a parceria estratégica entre universidade e empresa, transforma-se as universidades em prestadoras de serviço para atender ao interesse de mercado. Assim, o setor privado investir-se-ia cada vez menos em pesquisa e receberia a partir das PPP a parceria para disposição da infraestrutura do setor público destinado a produção das tecnologias e das inovações. Vale ressaltar que os investimentos por parte do empresariado, das faculdades e das universidades particulares eram mínimos. Desta forma, o impacto no desenvolvimento social e econômico também era ínfimo.

Considerações Finais

Ao término da pesquisa, acredita-se que os objetivos foram cumpridos e o questionamento proposto respondido. O trabalho docente *in loco* sofreu as consequências

da crise estrutural do capital. Logo, isso afetou os fenômenos sociais e mentais dos professores por meio do adoecimento, e precarização do trabalho.

Houve a liberação do capitalismo ao sistema de governo e a dependência do homem a natureza. Diante disso, houve a escravização, alienação e retificação das relações sociais de produção.

Assim, ocorreu na educação superior implicações relacionadas a política e ideologia porque o contexto universitário utilizou-se das premissas ou lógicas do capital para haver flexibilização, redução de gasto público, terceirização do nível superior e inculcamento da lógica do capital ao cidadão brasileiro.

Os achados revelaram que houve uma imposição dos organismos internacionais desde a reforma da educação brasileira de 1996 a ser econômica e cultural e as universidades atenderam às demandas de mercado. Com isso, o professor recebeu a bonificação de gratificação a estímulo à docência (GED), por exemplo.

Percebe-se que o risco em mercantilizar a pesquisa concretizou-se ao conceber o pesquisador como um empreendedor e considerar o conhecimento acadêmico como mercadoria ao realizar as pesquisas encomendadas. Esse critério incorre em restringir a pesquisa ao avanço da ciência e do conhecimento como um objeto de obtenção de um adicional temporário e não, em uma remuneração permanente.

Além disso, desconsidera a pesquisa como qualificação ao ensino na graduação e pós-graduação como elemento essencial à produção de conhecimentos para valorizá-la apenas como inovação tecnológica. Há que se reestabelecer a pesquisa como um bem público na produção de conhecimentos de interesses sociais. Conforme, corrobora Mancebo (2004, p. 88), urge “retomar a bandeira da educação como bem público, de interesse social, direito do cidadão e dever do Estado”.

Os novos padrões têm exigidos novas relações entre estado, mercado e universidade ao ter por base, sobretudo, as alterações econômico-produtivas, para ajustar às novas demandas pela busca de obtenção, cada vez maior, de lucros e atender à nova forma de sociabilidade agora globalizada e competitiva com perspectiva gerencial. Logo, isso passou a exigir das universidades um novo modelo de gestão semelhante ao de uma empresa. Tal amostra exigiu das universidades públicas uma mudança na estrutura

organizacional, simultaneamente, com exigência de mais agilidade, eficiência, inovação, produtividade e cada vez mais aliadas a competitividade de mercado.

Dessa forma, as universidades públicas foram colocadas a serviço da produção acadêmica pela lógica do mercado neoliberal, à medida que privilegiava o empreendedorismo, a inovação, a articulação com demandas produtivas em áreas estratégicas e a internacionalização do conhecimento, ao inverter os papéis da universidade pública que devia primar pela autonomia e liberdade de produzir conhecimento, como bem público.

Referências

BRASIL. *Lei n. 9.678*, de 03/07/1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. 1998. Acesso em: 04 fevereiro, 2015, de <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=85020>.

BRASIL. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acesso em: 05 fevereiro, 2015, de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. *Lei n. 11.087*, de 4 de janeiro de 2005. Altera dispositivos da Lei nº 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da Lei nº 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. Acesso em: 04 março, 2015, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11087.htm.

BRASIL. *Lei n. 11.096*, de 13 de Janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. (2005). Acesso em: 04 março, 2015, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm.

CAMACHO, B. S. Parcerias público-privadas - Conceito, princípios e situações práticas. *Mgalhas*, nov. de 2008. Acesso em: 22 abril, 2016, em <https://bityli.com/hpUMHGzM>.

CÊA, G. S. S. As versões do projeto de lei da reforma da educação superior: princípios, impasses e limites. In: NEVES, L. M. W. *et al* (Orgs.). *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 43-79.

COGGIOLA, O. *Governo Lula: da esperança à realidade*. São Paulo: Xamã, 2004.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, F. L. *et al*. (Orgs.). *Políticas*

e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003. p. 17-30.

ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

GODIM, F. S.; JOHANN, R. C. Neoliberalismo e universidade pública: reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público. *Aurora*, Marília, v.14, n. 1 , p. 85-100, Jan./Jun., p. 85-100, 2021.

GOMES, A. M. As reformas e políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 23 – 51.

GURGEL, C. A educação entre o valor e a mercadoria. *Universidade e Sociedade*. Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XVI, nº 39, p. 17-27, fev. 2007.

LEHER, R. Contra-reforma universitária do governo Lula: protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. *Margem esquerda – ensaios marxistas*. São Paulo, n, 3, p.77-89, 2004.

_____. Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas anti-neoliberais. 6 fev., 2004. Disponível em: . Acesso em:

_____. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, F. L. *et al* (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 81-93.

_____. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida *et al*. *Os anos Lula: contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

_____; LOPES, A. Trabalho docente, carreira, autonomia universitária e mercantilização da Educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. R.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). *Reformas e Políticas: educação superior e Pós-Graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

LIMA, K. R. S. *Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula*. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, M. F. *Trabalho, reprodução social e educação em Lukács*. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Ceará – UECE. Centro de Educação, PPGÉ, Fortaleza, 2009.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educ. rev.* 2006, n.28, pp. 37-53. Retirado em 10 fevereiro, 2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a04n28>.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: MANCEBO, D.; JACÓ-VILELA, A. M. (Orgs.). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas*. RH: EdUERJ, 1999. p.33-46.

MANCEBO, D., Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. *Revista Internacional de Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 463-480, 1999.

MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MANCEBO, D. Universidade para todos: a privatização em questão. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 3; 45 p. 75-90, set./dez. 2004.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARTÍNEZ, D. Estudos do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A. *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MÉSZÁROS, I. *Marx: a teoria da alienação*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

MONTAÑO, C. *Terceiro Setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F.; VELOSO, T. C. M. A. V.; SOUSA, A. M. G. A reforma da Educação Superior e os mecanismos de parceria público-privada. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 323-348, jul./dez. 2005. Acesso em 04 fevereiro, 2015, em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO. El acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas. (2004). Acesso em 25 janeiro, 2015, em: HTTP://www.wto.org/tratop_s/serv_s/gatsqa.shtm.

PAULA, Maria de Fátima de; AZEVEDO, Marcela D. de; SINDER, Marilene. Avaliação institucional na universidade: o caso UFF. In: PAULA, M. de F. de (Org.). *Debatendo a universidade: subsídios para a reforma universitária*. Florianópolis: Insular, 2004. p. 151-182.

PAULA, M. F. C. A avaliação institucional na universidade: o caso UFF – ANPED; UFF GT: Política de Educação Superior /n.11, 2004. Acesso em 10 maio, 2016, em <http://27reuniao.anped.org.br/gt11/t1114.pdf>.

PAULA, M. F. C. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. Avaliação, *Revista da Rede da Avaliação Institucional da Educação Superior*, Campinas, v. 8, n. 4, pp. 53-67, dezembro 2003.

PEREIRA, L. C. B.; GRAU, N. C. Entre o Estado e o mercado: o público não estatal. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; GRAU, NuriaCunill (Orgs.). *Reforma do estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

SANTOS, D; SANTOS, L. A reforma universitária do governo Lula: continuidade ou ruptura com o projeto neoliberal? *Jornada Internacional de Políticas Públicas, mundialização e Estados nacionais: a questão da emancipação e da soberania, 2*. UFMA. São Luís – MA, 23 a 26 de agosto 2005. Acesso em 01 dezembro, 2016, de: <https://bityli.com/aaFuxpFc>.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. *Novas faces da educação superior no Brasil*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SGUISSARDI, V. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JR., J. dos R.; SILVA, E. P. Carreira docente diante da atual configuração da Pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SILVA JR., J. dos R.; SILVA, E. P. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. *Educação corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. Sta. Cruz do Sul: EDUNISC/São Paulo: Cortez, 2005.

TONET, I. *Educação contra o capital*. Maceió: EDUFAL, 2012.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. *Revista de Estudos Avançados*, São Paulo, USP, 2000, p. 14.