

As relações entre as concepções de estado no brasil e as políticas públicas educacionais.

Carla Imenes

Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR.

Este artigo se propõe a analisar como as concepções de Estado no Brasil e suas ações influenciaram as políticas educacionais, tendo como ponto de partida a década de 70. O breve levantamento histórico tem por objetivo traçar um caminho de reflexão para melhor conhecer os mecanismos e enlaces da perspectiva Neoliberal aplicada no Brasil a partir da década de 90, principalmente, no que tange a legislação da educação brasileira.

A década de 70 foi marcada pelo apogeu da ditadura militar no Brasil. Anos de intensa censura, repressão, violência, propagandas e slogans no estilo de “Brasil: ame-o ou deixe-o”, alienação alimentada pelo tri-campeonato brasileiro de futebol e de obras faraônicas como a transamazônica e a ponte rio-niterói. É inegável que este Estado autoritário também teve que enfrentar as lutas e resistências dos movimentos sociais e que estes muito contribuíram para o fim do regime em 1985. Contudo, o que se deseja destacar aqui são as consequências do projeto desenvolvimentista.

De acordo com as orientações desenvolvimentistas, o único caminho para o progresso se daria através da industrialização, com forte planejamento (ênfase na técnica), apoio total do Estado e tendo o capital estrangeiro como aliado / associado neste processo de modernização. A essa altura se falava em Povo Brasileiro e se camuflava qualquer luta de classes.

O projeto de desenvolvimento adotado pela ditadura militar engendrou um modelo autoritário de modernização e promoveu um desenvolvimento concentrador de riquezas, com arrocho salarial e restrições às liberdades civis.

Segundo Ianni (1989) o papel assumido pelo Estado neste momento não foi o de mediador nas relações de classe, mas sim, o de agente de manutenção do predomínio de uma determinada classe sobre a outra, atuando intensamente na criação de alternativas - sob as orientações do mercado - para dinamizar as forças produtivas, proporcionando a acelerada acumulação do capital industrial. Nas palavras do autor, “ ... o Estado surge como agente do processo produtivo. Ele opera, também e principalmente, no nível infra-estrutural, diretamente no processo de formação de capital, isto é, de acumulação

capitalista” (p.240).

No período de transição da economia primária exportadora para a industrial o Estado passou a ocupar posição de destaque no sistema econômico brasileiro, o que não significou nenhuma ameaça ao capital nacional ou estrangeiro.

Integrada a este movimento a educação sofreu mudanças profundas. O tecnicismo ganhou força entre as políticas públicas ligadas a educação e o discurso ideológico sobre a técnica como solução para os problemas educacionais, entrou com destaque na pauta das discussões educacionais.

A Tendência Tecnicista¹ fundamentou-se na neutralidade científica, nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Propunha-se a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional, sustentando-se teoricamente no behaviorismo. O homem era concebido como produto do meio, entendia-se que a educação deveria ser capaz de controlar as influências e produzir um sujeito útil ao mercado de trabalho, fornecendo a ele, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas que o adequassem a proposta econômica e política do regime militar. A ênfase na técnica, subordinou professor e aluno ao método e fragmentou o processo de elaboração de conhecimento na escola.

As leis educacionais seguiram o caráter anti-democrático do regime e a subordinação ao mercado, observe-se o Decreto 477, a Lei 5692 e a 5540.

O Decreto 477 de 26 de fevereiro de 1969, demonstrava toda a disposição do Governo em punir estudantes e professores que de alguma forma questionassem ou se mobilizassem contra o instituído:

Art 1º—Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

- I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralização de atividade escolar ou participe nesse movimento;
- II - Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;
- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
- IV - Conduza ou realiza, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou

¹ Libâneo (1985) é referência básica para entender as tendências pedagógicas que se configuraram na história da educação brasileira. O autor divide em dois grandes grupos as tendências: Liberais e Progressistas. A primeira se fundamenta na ideia de que a escola deve desenvolver as aptidões naturais do aluno e adaptá-lo aos valores e comportamentos sociais. A escola é nesta vertente uma instituição neutra. Esta tendência se subdivide em Tradicional, Renovada e Tecnicista. A Progressista se apresenta como uma visão crítica e faz uma análise política e econômica da escola a partir dos movimentos sociais. Divide-se em: Libertadora, Libertária e Histórico-Crítica ou Crítico Social dos Conteúdos.

aluno;

VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública.

A Lei 5.692 de 1971 estabeleceu a formação profissionalizante como obrigatória no 2º grau (Ensino Médio atualmente), integrada ao sistema regular de ensino e em plena equivalência com o ensino propedêutico para fins de prosseguimento de estudo. Contudo devido a falta de recursos financeiros, materiais, pessoal qualificado, instalações e equipamentos adequados, os cursos técnicos oferecidos não acompanharam a dinâmica do mercado. Criando assim um grande contingente de profissionais que não seriam absorvidos pelo mercado de trabalho e sem condições reais de dar continuidade aos estudos no nível superior. Esta obrigatoriedade só foi suspensa com Lei 7.044/82.

A Lei 5.540/68 fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior de maneira a controlar o movimento estudantil, acabar com o problema dos excedentes das universidades através da implantação do vestibular classificatório e impor a sociedade civil um determinado modelo de universidade.

Corroborando com as palavras de Frigotto (1988):

De 64 a 68 a ditadura foi se instalando num crescendo de violência em todos os níveis: a tortura física e moral, o banimento, a violência política e institucional.

Deste período, no campo educacional, herdamos a Reforma Universitária imposta por decreto, pela lei 5.540/68 (...) Dos anos 68 até a segunda metade dos anos 70, em contraste com o *autoritarismo desmobilizador* do período anterior, vamos ter um período de autoritarismo mobilizador, triunfante. Financia-se o milagre econômico com a entrega do Brasil ao imperialismo capitalista.

No campo educacional a lei da profissionalização 5.692/71 é a expressão das forças conservadoras que leram a história, por interesse, de costas (...) Sua promulgação efetiva-se no bojo de um clima do *autoritarismo triunfante* em que todos são convocados a construir a *Pátria Grande*, o Brasil *Potência*. A reforma de ensino de 1º e 2º graus é posta como panacéia no encaminhamento da superação das desigualdades sociais. Trata-se, em suma, da expressão mais elaborada das teses do economicismo na educação, que representam a justificativa ideológica, para o ajustamento da educação ao regime de democracia excludente.

Radicaliza-se o dualismo e elitização no sistema educacional. Mobiliza-se a sociedade brasileira (p. 442).

A educação foi fortemente influenciada pela modelo de Estado vigente, das Leis educacionais a sala de aula percebe-se facilmente as marcas do projeto desenvolvimentista, excludente e anti-democrático dos militares.

Cabe ainda salientar que a perspectiva de Estado nessa década carregou em si um tipo de “sentimento de controle”, porque embora subordinado política e economicamente ao mercado, o Estado refletia uma imagem de que controlava e organizava a voracidade e anarquia do mesmo na busca pelo lucro, através de determinações estruturais no mundo da produção que se faziam presentes ou se inseriam

na atividade estatal.

Este tipo de coordenação central do Estado se justificou pela ideia de que a estrutura econômica era interdependente e que, portanto, o desenvolvimento do mercado capitalista exigia uma

... certa complementaridade estrutural e funcional entre os diversos setores e esferas do mundo da produção, a criação de instituições e técnicas de ordenação das atividades de uns com os outros apresentasse como maneira de reduzir desperdícios, aumentar a eficácia dos capitais investidos e, em consequência, reduzir, eliminar ou reorientar as tensões estruturais (...) O aparelho governamental é levado a interferir, para eliminar ou controlar os desequilíbrios e discontinuidades entre os vários setores, entre as esferas infra e superestruturais, que às vezes põem em risco o ritmo ou as tendências de reprodução capitalista (Ianni, 1989, p.243).

Além disso, essa postura do Estado contribuiu decisivamente para conter os questionamentos e abafar as reivindicações referentes à divisão social do trabalho, contradições e desigualdades geradas pelo sistema.

Na década de 80, o Estado se associou a diferentes forças e sua habitual capacidade de congregar os interesses do capital foi ameaçada, uma vez que a diversidade não permitia políticas que atendessem as vantagens e lucros de todos os blocos de poder. Ainda assim, aprofundou-se o raio de ação do poder estatal no campo econômico.

A ampliação da presença do capital estrangeiro no Brasil foi alarmante, atingindo neste período quase todos os setores da economia. A ligação deste com o setor privado nacional e estatal se estabeleceu de múltiplas formas, dificultando em muitos casos a distinção entre eles. Evidentemente, eram três grupos (capital estrangeiro, nacional e estatal) com potencialidades e dinâmicas diferentes e isso provocou em situações determinadas os choques de interesse e aflorou as contradições existentes.

De acordo com Ianni (1989):

A campanha pela desestatização, por exemplo, revela o interesse de setores privados nacionais e estrangeiros em absorver empresas produtivas estatais. Essa mesma campanha pode servir de artifício para a obtenção de favores e facilidades do Poder Público, tais como créditos a juros vantajosos, isenções de impostos, medidas trabalhistas em detrimento assalariado, contratos governamentais, projetos de impacto (p. 256).

A burguesia nacional e o Estado renderam-se de bom grado ao imperialismo,

resignaram-se a fazer vez por outra algum barulho para não sucumbir totalmente às características de acumulação internacional do capital, mas regra geral buscaram viabilizar as condições de produção e expropriação.

Alguns fatos marcaram positivamente esta década: Reabertura Política – queda da Ditadura Militar, Criação do Partido dos Trabalhadores, Movimento das Diretas Já, a promulgação da Constituição Federal de 1988, o início do debate sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela sociedade civil e a construção de um amplo processo de expressão cultural (música, arte, cinema e etc.). Contudo, muitos estudiosos chamam este período de *Década perdida* devido a estagnação econômica e social, a dívida externa e as altas taxas de inflação.

A “culpa” pela falta de crescimento e da qualidade de vida começou a ser colocada na conta do excesso de intervenção estatal na economia. Abriu-se espaço para as políticas neoliberais sem questionamentos ao processo de “desenvolvimento” e industrialização imposto na década de 70.

No que tange a educação, iniciaram-se discussões sobre as reformas instituídas pela ditadura militar. Transbordou a capacidade de organização dos profissionais de educação, o que gerou diferentes associações e criou/fortaleceu diversos momentos de encontros sobre o tema. Para o campo educacional esta não foi uma década perdida, ao contrário, foi de avanços na organização das entidades representativas e das lutas reivindicativas.

O debate principal foi a questão da transferência dos recursos públicos para o setor privado. A disputa foi polarizada pelo Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito e pelos encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e das Escolas Confessionais.

A FENEN defendia que as instituições confessionais e filantrópicas deveriam receber auxílio técnico e financeiro do Governo, pois tais escolas não visavam o lucro e, portanto, eram diferentes das demais escolas privadas. Infelizmente, a Federação conseguiu garantir que parte do dinheiro público fosse destinado ao setor educacional privado.

No final da década de 70 e início da década de 80 ratificou-se nas práticas escolares o movimento de crítica social e política a pedagogia e a didática. No primeiro momento, as Tendências Progressistas centraram-se na categorização da escola como Aparelho Ideológico do Estado, por julgar que a instituição escolar

exercia apenas a função de reprodução dos valores pertinentes a dominação burguesa e atendia as necessidades desta classe social em detrimento da classe popular. Uma das críticas principais feitas a estas correntes é a desvalorização da capacidade de produção, criação, inovação e resistência do cotidiano escolar. Além disso, questiona-se a visão parcializada de educação que estas tendências fortaleceram ao reduzir o campo educacional a sua dimensão política e ao não considerar as especificidades das questões didático-pedagógicas.

Segundo Libâneo (1985, p. 133):

A superação do dilema entre o pedagógico e o político se resolve admitindo-se que, embora sejam duas práticas inseparáveis, são, ao mês, mesmo tempo, distintas, dotadas cada uma de especificidades própria. Assim, a educação, na sua dimensão política, se realiza pela socialização do conhecimento, por procedimentos próprios da prática educativa; a política, na sua dimensão educativa, visa convencer os indivíduos, a partir de suas proposições ideológicas, por meio de procedimentos próprios da prática política.

O trabalho de formação do sujeito exige do professor e da escola a mediação entre os alunos e os conhecimentos inseridos na prática social e situados historicamente, de maneira a incentivar a problematização da realidade e viabilizar *conteúdos culturais vivos*. Tal pressuposto nos conduziu a Tendência Crítico Social dos Conteúdos que reconheceu a escola como espaço de reprodução do instituído, mas que a afirmou também como espaço de conflito e disputa que poderia provocar transformações sociais e promover o desenvolvimento da classe popular, através da disponibilização dos conteúdos culturais mais significativos do saber universal e do evidenciamento da estrutura social.

Contudo, é importante contextualizar que apesar do movimento crítico em educação, a doutrina neoliberal tornava-se hegemônica em 1980 e inspirava a reforma conservadora da década de 90. Tal processo destinava-se a responder a uma necessidade objetiva das elites financeiras internacionais, que identificavam obstáculos ao seu próprio crescimento e lucro pelo dirigismo econômico imposto por governos nos quais o movimento sindical conseguia estabelecer algum poder de influência.

A aliança do setor financeiro com o sistema político se concretizou, sobretudo, a partir da eleição de Ronald Reagan (Estados Unidos - 1980) e de Margaret Thatcher (Grã-Bretanha - 1979), o que viabilizou uma "revolução" neoconservadora que defendia

abertamente a bandeira do Estado Mínimo e da desregulação do mercado. A Constituição Federal Brasileira foi promulgada (1988) no momento em que o neoliberalismo já estava em pleno andamento na América do Norte e na América Latina (tendo como projeto piloto o Chile), mas foi no mandato de Fernando Collor, eleito em 1990, que o neoliberalismo avançou drasticamente em nosso país. Este novo paradigma influenciou as escolas com suas lógicas de mercado e de produção, principalmente, as instituições de ensino superior.

A reestruturação capitalista modificou significativamente as políticas educacionais e as práticas educativas. A concepção de educação como prestação de serviço transformou o panorama nacional em todos os sentidos.

Esta década foi de suma importância para a educação devido às políticas públicas adotadas pelo governo e suas intensas investidas nas mudanças das leis educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e diversas avaliações nacionais.

Antes de prosseguirmos, cabe ressaltar que a definição de neoliberalismo aqui adotada esta baseada nas produções de Pablo Gentili.

O neoliberalismo constitui um projeto hegemônico (...) O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (GENTILI, 1998, p. 102).

Este projeto hegemônico é uma nova forma de liberalismo que reserva para o Estado uma intervenção muito limitada nos assuntos econômicos, sob a argumentação de que quanto menor a participação do Estado na economia, maior será o poder e a liberdade de escolha dos indivíduos (Estado Mínimo). Situação que levaria a sociedade indubitavelmente ao progresso.

Analisar o conceito de Estado é indispensável para efetivamente compreender a nossa sociedade. A concepção de Estado variou ao longo da história brasileira, todavia, nota-se que o eixo não mudou, talvez, tenha ficado mais visível.

Na década de 70, o Estado deveria ser capaz de coordenar e fiscalizar as intempéries do mercado, mas o que de fato se verificava era um Estado que organizava a

sociedade de maneira que esta pudesse ser melhor explorada e garantir a lucratividade da classe dominante.

Durante a década de 80, as transformações foram ocorrendo na concepção de Estado de forma a nos conduzir a ideia de que este deveria fixar parcerias com o capital estrangeiro e nacional para caminharmos na via do desenvolvimento. Este triângulo amoroso nos levou a uma mudança de cenário que separou ainda mais o Estado da sociedade e nos tornou cada vez mais dependentes do capitalismo internacional.

Nos anos 90, a análise política e econômica das relações estabelecidas a partir do liberalismo e da globalização transformaram novamente a noção de Estado, desta vez sob as determinações do neoliberalismo. Para entender este processo, é preciso refletir sobre o sentido de globalização empregado neste período.

Por meio do diálogo com Santos (2004) e Casanova (1999) podemos melhor compreender este movimento.

Segundo Santos (2004):

Nas condições atuais da economia internacional, o financeiro ganha uma espécie de autonomia [...] e é lícito falar em tirania do dinheiro (p.44).

A política agora é feita pelo mercado. Só que esse mercado global não existe como ator, mas como uma ideologia, um símbolo (p. 68).

De acordo com Casanova:

O discurso da globalidade [...] expressa uma crescente interdependência das economias nacionais e a emergência de um sistema transnacional bancário-produtivo-comunicativo, que é dominante, e cuja ascensão coincide com um enfraquecimento real da soberania dos estados-nação e das correntes nacionalistas, antiimperialistas, marxistas [...] a atual globalização mantém e reformula as estruturas da dependência de origem colonial e as não menos sólidas do imperialismo de fins de século XIX, bem como do capitalismo central e periférico que se estruturou entre 1930 e 1980. (CASANOVA, 1999, p. 47)

Milton Santos (2004) nos alerta para o fato de que devemos considerar pelo menos três perspectivas de interpretação da globalização no mundo atual: a fábula, a perversidade e o vir a ser.

A ideia de fábula é pertinente na medida em que a narrativa capitalista sobre o que é e como funciona o mundo é inverossímil, mas é até bondosa se considerarmos que nas fábulas há uma “lição de moral”. A narrativa é elaborada de maneira a fazer o leitor perceber o poder do bem sobre o mal e mostrar que no final vence quem for puro de coração. De certo, Milton Santos se atém ao primeiro plano. Afinal, o fundo didático da fábula da globalização é no estilo “que vença o mais astuto e a qualquer preço”.

A comunicação rápida e imparcial é uma das faces desta fábula. A ampliação e o desenvolvimento das tecnologias supostamente permitem que o conhecimento seja acessível a qualquer pessoa em qualquer lugar. Adotamos termos como *Aldeia Global* para demonstrar que a informação agora seria possível em escala mundial. Contudo, sem grandes alardes passa quase despercebida a ideia de que as informações são veiculadas pela mídia e que esta não é neutra. O termo comunicação pode facilmente ser substituído por monólogo do poder, já que a divulgação das informações e a perspectiva de análise (publicada) estão em poucas mãos.

O discurso está muito bem ensaiado, mas a realidade insiste em roubar a cena.

O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece a despeito dos progressos médicos e da informação (Santos, 2004, p.19).

A perversidade é o sustentáculo da globalização atual! O fetiche pelo dinheiro move e deforma a economia, a política, as relações sociais e culturais. O “ser” é substituído pelo “ter” e o cidadão pelo consumidor! A felicidade está diretamente ligada a sua capacidade de ser reconhecido como “sujeito” no e pelo mercado. As coisas, as pessoas e a natureza passam a ser consumidas como mercadorias efêmeras.

O sistema produtivo é guiado pelo sistema financeiro. As empresas transnacionais são recebidas nos países pobres como presente. A imagem destas está ligada à possibilidade de emprego e modernidade, sem questionamento do preço que a população pagará a curto, médio e longo prazo. A crença nesta imagem faz dos governos locais, do poder público e dos sindicatos, reféns. A ameaça de ir embora gera

subordinação e *anorexia social*.

Ao pensar o mundo como pode vir a ser – por uma outra globalização, Milton Santos identifica que o sistema passa por uma crise que expõe sua perversidade e fraqueza, possibilitando o enfraquecimento da ideologia dominante, o questionamento do discurso de que a atual globalização é uma fatalidade e a construção de uma consciência que recuse a aceitação pura e simples do sistema.

O mundo definido pela literatura oficial do pensamento único é, somente, o conjunto de formas particulares de realização de apenas certo número dessas possibilidades. No entanto, um mundo verdadeiro se definirá a partir da lista completa de possibilidades presentes em certa data e que incluem não só o que já existe sobre a face da Terra, como também o que ainda não existe, mas é empiricamente factível (...) situações como a que agora defrontamos parecem definitivas, mas não são verdades eternas (p.160).

Esta ideia até aqui considerada ingênua e otimista ganha espaço diante da crise econômica que eclodiu com toda a sua força em setembro de 2008.

Nos dogmas neoliberais o mercado por si só geraria progresso, equilíbrio e desenvolvimento econômico. Durante os últimos 30 anos, a ideia neoliberal mais exaustivamente proclamada e defendida foi a de que o Estado não poderia intervir nem na economia, nem no mercado. Nesse período, o discurso propagava que o Estado estava falido e que não havia recursos para as necessidades sociais: saúde, educação, moradia e emprego.

De repente, o Estado que não tinha recursos para a sociedade, especialmente para a população mais carente, descobre recursos incríveis para socorrer bancos, indústrias automobilísticas e instituições financeiras. Os próprios neoliberais admitem e suplicam que o Estado tome alguma atitude de regulação da economia. Como por encanto, um sistema que se apresentava como único caminho pede alternativas. Falhou a ideia de “mercado auto-regulável”. A desregulamentação provocou um processo de autodestruição no qual foi descoberto o engodo: o desenvolvimento pleno não viria através da cartilha do capitalismo neoliberal.

Chesnais (2008) baseando-se em Marx, define Mercado Mundial:

Trata-se da criação de um espaço livre de restrições para as operações do capital, para produzir e realizar mais-valias, tomando este espaço como base e processo de centralização de lucros à escala verdadeiramente internacional. Esse espaço aberto, não homogêneo mas com uma redução drástica de todos os obstáculos à mobilidade do capital, essa possibilidade para o capital de organizar à escala universal

o ciclo de valorização, está acompanhado de uma situação que permite pôr em competição entre si os trabalhadores de todos os países. Quer dizer, sustenta-se no fato de o exército industrial de reserva ser realmente mundial e de ser o capital como um todo que rege os fluxos de integração ou de repulsão, nas formas estudadas por Marx (p.03).

Como nos diz Boaventura de Souza Santos, diante da crise financeira de 2008: “lo impensable aconteció: el Estado dejó de ser el problema para volver a ser la solución” (2008, p.01). Mais uma vez o capital se aproveita do Estado sem qualquer cerimônia. Na hora em que foi útil a desregulamentação, criaram *verdades* que legitimavam a idéia de que o Estado era inevitavelmente incapaz, corrupto e entrave ao desenvolvimento do mercado. Diante da crise, muda-se rapidamente o discurso e exige-se que o Estado cumpra com sua obrigação: salvar o capital.

A análise da origem da crise atual deve considerar ao menos dois fatores: a imensa transferência de capitais do setor produtivo para o especulativo, resultante da desregulamentação da economia. E a financeirização das economias, que determinou como meta principal dos Estados o pagamento das dívidas, ou seja, a reserva de bens existentes mediante o chamado "superávit primário" e a transferência volumosa e sistemática de recursos do setor produtivo para o capital financeiro.

Em contrapartida, os noticiários não questionam que a crise é fruto dos métodos de exploração capitalista, não acusam o poder público de fazer uso do dinheiro dos contribuintes para manter as empresas, não criticam o modelo neoliberal, não discutem a origem do dinheiro que está sendo canalizado para as empresas, não argumentam que isso vai exigir aumento da carga tributária e nem se fala sobre a possibilidade de que isso gere inflação. O discurso de que os gastos públicos precisavam ser cada vez mais reduzidos, abriu uma exceção, afinal, o Estado não tem como atender as necessidades sociais, mas precisa acudir as empresas porque do contrário todos sofrerão as consequências. A população nunca foi convidada a compartilhar dos lucros dos neoliberais, mas agora é obrigada a socializar suas perdas.

Segundo Lesbaupin (2008):

A ideia neoliberal de que o Estado pode muito pouco para a sociedade serviu apenas para esconder o fato de que o Estado deixou de atender ao conjunto da sociedade para servir apenas aos interesses da elite. Temos de recolocar o Estado a serviço da sociedade e reconstruir um sistema de proteção social pública, parar de desviar recursos das políticas sociais para atender às exigências do capital financeiro (pagamento de juros e da dívida pública) (...) É impressionante como um conjunto de ideias defendidos e propalados com tanta segurança,

com tanta certeza, com tanta arrogância, sejam derrubados em poucos dias, em menos de um mês, no decorrer da primeira grande crise financeira internacional.

A proteção social coletiva foi renegada e isso aprofundou a exclusão, o medo e a violência. A "lei da selva" só nos mostrou que sozinhos não damos conta de enfrentar as consequências de um sistema de produção capitalista selvagem e que o ser humano precisa da rede de segurança social. Num momento em que os próprios neoliberais tentam reabilitar o Estado para que este regule o mercado, ainda que seja apenas para pagar a conta da derrocada do capitalismo neoliberal, torna-se viável a estruturação de uma nova proposta de Estado republicano e democrático por parte da esquerda.

Diante da conjuntura mundial, podemos sim pensar que vivemos um momento propício para realizar o que Milton Santos denominou: *uma outra globalização*. Afinal, o pensamento único promulgado pela ideologia neoliberal revela-se apenas como um conjunto de formas particulares de realização de um mundo que interessa apenas ao capital.

Quais seriam as contribuições das comunidades educacionais no debate sobre neoliberalismo e globalização? Quais propostas poderiam ser criadas de forma integrada a sociedade civil para construir uma vida mais justa, democrática e saudável para todos? Para elaborar e executar uma nova concepção de Estado?

As instituições educacionais podem e devem ser espaços de luta contra a atual globalização e de transformação social, mas a partir desta afirmação não podemos fazer um discurso panfletário ou uma análise superficial e apressada do processo.

Inicialmente, faz-se necessário reconhecer como o neoliberalismo e a globalização influenciaram na produção docente e deturparam o conceito de trabalho, bem como, pensar as marcas que este projeto hegemônico deixou na educação.

A competição entre as pessoas, bem como entre as instituições, foi estimulada incessantemente. Competir promoveria a eficiência e a regulação! Proclamou-se aos quatro cantos que pertencia a cada indivíduo o poder de “decidir” seu nível de consumo, o quanto pouparia para sua velhice e quais médicos e professores acompanhariam sua família. Tudo pautado na ideia de que cada um era responsável único por suas conquistas e perdas. Embora as ditas “opções”, obviamente, estivessem vinculadas à condição financeira, estas foram apresentadas como uma conquista individual.

A fantasia da meritocracia iludiu continuamente e conseguiu convencer o indivíduo de que a exclusão era “culpa” do próprio excluído. As políticas neoliberais privatizaram inclusive o fracasso ou sucesso social: era do sujeito a competência de se estabelecer ou não. A competição foi colocada como um processo natural e saudável que retroalimentaria a sociedade moderna, livre e eficiente.

A representação neoliberal reservou para universidade um *fabuloso* papel: o de formar pessoas empreendedoras, antenadas com o mundo global e capazes de garantir a própria empregabilidade. Os universitários deveriam achar os *gaps* do mercado, desenvolver e vender as soluções que o mercado global exigisse, aprender a serem visíveis a um *headhunter* e a encontrar o próprio *Business Angel*. Tudo isso, *just-in-time*. Obviamente, isso não requereria pesquisa e/ou extensão, mas um ensino fincado no mercado.

Seguindo esta cartilha, seria inevitável o sucesso. Claro, este seria proporcional ao grau de esforço e sacrifício individual.

A universidade que incorporou o papel de produzir saberes consumíveis, pautando-se na meritocracia e fazendo das questões coletivas lutas individuais se depara agora com o fracasso dos ditames neoliberais de carreira bem sucedida, com a falta de investimentos, de empregos, de qualidade, de produção crítica e de autonomia. Ainda dentro deste quadro, devemos ressaltar que houve uma progressiva desvalorização do professor universitário nas mutações e metamorfoses dos padrões de produção/organização do trabalho na lógica do capital.

O discurso de “otimização dos recursos” e de “produtividade” provocaram a diminuição dos investimentos em educação e a ampliação do controle/fiscalização do trabalho universitário. As reformas educacionais responderam de maneira subordinada às pressões da globalização econômica e dos financiamentos do Banco Mundial².

² Segundo o documento “O Banco Mundial e o Brasil: uma parceira de resultados”, as desigualdades sociais estão ligadas às *disparidades na educação brasileira, aos altos salários pagos no mercado de trabalho a profissionais especializados e ao sistema previdenciário público regressivo. Esses fatores realçam a importância de dar continuidade ao aperfeiçoamento do sistema de ensino, ainda que o efeito dessa iniciativa na redução da desigualdade só possa ser observado nitidamente daqui a alguns anos* (p.06). O que nos leva a considerar que a educação é a responsável, ou a maior responsável, pela equidade social. Voltamos à época da educação redentora.

O documento ainda ressalta que *desde a liberalização comercial, no início dos anos 90, sucessivos governos se empenharam em estabilizar a economia e em reverter políticas que a mantinham fechada: controlou-se a inflação, iniciou-se a reforma do setor financeiro, e uma série de indústrias essenciais saiu do controle do Estado. Essas mudanças levaram a taxa média de crescimento do Brasil*

Na maioria dos países da América Latina podemos reconhecer, na década de 90, a expansão significativa da matrícula do ensino superior, embora com qualidade duvidosa; diversificação dos cursos reconhecidos como ensino superior (curso de tecnólogos, currículos curtos que viabilizam certificação intermediária e que são conduzidos exclusivamente pela vontade do mercado, modelos educativos baseados na aquisição de competências); aplicação de leis nacionais reguladoras das universidades, historicamente definidas como espaços autônomos; o incentivo a fontes alternativas de financiamento das instituições públicas privatizando indiretamente estes espaços (cotas e taxas para determinados serviços e mercantilização da educação); avaliações nacionais do rendimento das instituições vinculadas a políticas de prêmios e sanções; novos parâmetros de eficiência na gestão e na produção do trabalho acadêmico; diferenciação interna do corpo docente segundo indicadores de produção e predomínio de tecnologias da informação como solução para qualidade da educação.

No Brasil não foi diferente. Seguimos marchando segundo as orientações do Banco Mundial durante o “longo” período de governo neoliberal e legitimando a ideia de que a crise educacional era conseqüência da intervenção do Estado. Sob esta perspectiva, não há necessidade de aumentar os investimentos em educação, mas de melhor administrar os recursos já disponibilizados; o concurso público não se justifica, afinal o problema não é falta de profissionais para a educação, mas sim da má formação, da morosidade e da incompetência do serviço público, não se trata de investir na produção de conhecimento, mas de “se especializar em aceder e assimilar e conhecimento novo” (TRINDADE, 2003, p.169) produzido pelos países desenvolvidos economicamente.

Iniciou-se, ainda, um movimento concomitante de concentração de poder e descentralização de ações no ambiente educacional. As políticas educativas estão indicando a concentração do controle pedagógico na esfera nacional na medida em que efetivam propostas como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (conteúdos básicos que devem compor o currículo e orientações didáticas a serem seguidas), implementam programas nacionais de formação de professores vinculadas à adaptação destes parâmetros e asseguram ao governo federal a competência para coletar, analisar e divulgar informações sobre a educação, bem como para estabelecer avaliações

nos anos 90 a ultrapassar a de muitos países vizinhos (p.6). Este tipo de afirmação reforça a ideia de que o crescimento econômico ocorre pela simples abertura do mercado e pela menor interferência do Estado na economia.

(Ver http://www.obancomundial.org/index.php/content/view_document/1646.html).

nacionais³. Pode-se citar como exemplo: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB (Aneb - Avaliação Nacional da Educação Básica e Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.

A descentralização direciona-se aos mecanismos de financiamento e gestão do sistema. As políticas neoliberais acabam por responsabilizar as universidades, através do discurso da *autonomia* e da *gestão*, por gerar dinheiro para seu funcionamento, favorecendo a profunda mercantilização da educação e do espaço público. A submissão à ideia de universidade vinculada ao mercado, à competitividade e à produtividade valida a diminuição do compromisso e da responsabilidade do Estado. Resta saber se este processo leva e/ou justifica uma corrida desenfreada dos gestores por privatizar direta ou indiretamente a universidade.

Nestas circunstâncias, o Estado se coloca como aquele que operará o controle regulatório da qualidade da educação e orientará o mercado consumidor dos serviços educacionais. A educação passa a ser entendida como uma mercadoria e não como um direito social. Contudo, o papel do Estado precisa ser mais que controlar as instituições de maneira a zelar pelo produto que chega ao consumidor. Afinal, ter acesso à educação de qualidade é um direito e não uma compra que varia de acordo com o poder aquisitivo.

É fundamental entender como o papel da universidade foi sendo redefinido e até que ponto esta foi deixando de ser uma referência na produção de saberes para proceder como mera transmissora e gestora dos conhecimentos validados pelo mercado. Elegendo como ponto principal de análise a avaliação do ensino superior no Brasil, podemos verificar a articulação do papel da universidade definido pelo modelo neoliberal e as avaliações nacionais. Ao observar a trajetória das políticas públicas avaliativas percebe-se que estas têm canalizado esforços para exercer caráter centralizador e regulador.

Em 2003, foi instituída uma Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) que elaborou o documento: “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior”. Este documento considera que:

Nesse quadro de aceleradas mudanças econômicas e sociais e de

³ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), em seu artigo 9º, inciso VI explicita a responsabilidade da União em “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar do ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino”.

reformas das instituições educacionais, mais explicitamente as que se dedicam à formação dos indivíduos e à produção de conhecimentos e técnicas, vistos hoje como valiosos capitais econômicos, ganham centralidade, em todos os países que buscam modernizar-se, os processos de avaliação e de regulação da educação superior. Esses processos são sustentados por diversos argumentos, que vão desde a necessidade de os Estados assegurarem a qualidade e os controles regulatórios, a distribuição e o uso adequado dos recursos públicos, a expansão segundo critérios estabelecidos por políticas institucionais e do sistema. Até a necessidade de dar fé pública, de orientar o mercado consumidor dos serviços educacionais e de produzir informações úteis para as tomadas de decisão (MEC/ SESu, 2003, p.11).

A missão da universidade aqui relatada é possibilitar aos indivíduos acesso ao capital acadêmico para que o país possa modernizar-se. A universidade transforma-se em prestadora de serviços do Estado, do mercado e dos sujeitos que possam pagar por esta educação. É considerada responsável pela produção de saberes consumíveis pelo mercado e deverá “adaptar” seus compromissos e valores a esta nova situação.

Este discurso educacional pode ser considerado uma releitura dos enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano. Nesta teoria promovia-se a idéia de que o sujeito deveria investir em conhecimentos que ampliassem sua capacidade de produção, isso seria seu capital. Sob este prisma, a qualificação individual e o acúmulo de conhecimentos para o trabalho gerariam indubitavelmente o crescimento econômico. As políticas educacionais neoliberais concentram-se no sentido de consolidar o argumento de que “a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado” (GENTILI, 1998, p. 108).

Considerando ainda a citação da CEA, podemos perceber a afirmação de que o Estado é aquele que exercerá *controle regulatório* da qualidade da educação e orientará o *mercado consumidor dos serviços educacionais*. Sendo assim, a educação passa a ser entendida como uma mercadoria e não como um direito social. O cidadão é substituído pelo consumidor! O papel do Estado passa a ser o de controlar as instituições de maneira a zelar pelo produto que chega ao consumidor. Ter acesso à educação de qualidade não é mais um direito, é uma “conquista” (compra que variará de acordo com seu poder aquisitivo) e uma responsabilidade de “escolha” do consumidor.

É importante salientar que se trata “de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-se em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos

consumidores” (GENTILI, 1998, p. 19).

Segundo Mancebo, a noção de conhecimento pautada na globalização do mercado é flutuante e:

... não cabe à universidade correr pragmaticamente atrás dessas mudanças. A sociedade globalizada permanece como sociedade de classes, sujeita a todas as exclusões carreadas pelo capitalismo e não pode ser tomada como uma realidade naturalizada à qual a universidade deva adaptar-se (...) a atualização e a inserção da universidade na nova realidade implicarão revisões de suas formas de organização, do relacionamento dos seus atores-chave e a adoção de novos parâmetros, mas sem reduzi-la à instituição de ensino ou adaptá-la a um modelo que trate a produção do conhecimento de forma seletiva, somente para aqueles grupos que têm algo imediato a oferecer para o mercado (MANCEBO, 2004, p.13).

É preciso fortalecer a concepção de que a Universidade é uma instituição autônoma, na qual os sujeitos devem produzir crítica e coletivamente saberes por meio do processo de ensino-aprendizagem, da pesquisa e da extensão. O sistema político-econômico vem alterando negativamente esta identidade da universidade, a lógica da produção do saber e suas formas de aplicação em benefício de todos. Impõe-se um debate de natureza ética sobre a relação da universidade com a lógica do mercado. Pois, “na medida em que se impõe à lógica do mercado – rentabilidade, competência e rendimento – a cada vez mais numerosas dimensões da vida social – a sociedade de mercado -, a ciência econômica vai-se constituindo progressivamente na ciência da sociedade” (GENTILI, 2001, p. 60).

Neste sentido, qual seria a função das avaliações institucionais? Se a ênfase é colocada na educação como moeda de troca capaz de produzir melhores benefícios para quem a possui - segundo as determinações do mercado, caberia a avaliação apenas controlar a qualidade da mercadoria vendida, a fim de evitar que o consumidor seja lesado em sua “compra”? Tais avaliações não justificariam a lógica de prêmios e castigos como reguladora de uma produtividade supostamente mensurável?

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES - (Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004) foi elaborado com base no documento elaborado pela CEA, mas ainda assim, destaca em seu artigo primeiro, parágrafo 1 que suas finalidades são:

... a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a

promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (Lei nº 10.861, 2004, p.01).

Há pontos interessantes na proposta do SINAES, dentre eles podemos destacar: as dez dimensões⁴ indicadas para avaliação por possibilitarem uma análise do conjunto de atividades da universidade; a legitimação da auto-avaliação como parte do processo de avaliação das instituições; e a obrigação do Poder Público assumir uma postura mais atenta diante do crescimento acelerado dos cursos e das instituições privadas. Contudo, não seria indispensável para a comunidade acadêmica aprofundar a análise sobre o que o Governo Federal está entendendo como *missão pública* da universidade, *valores democráticos* e *afirmação da autonomia e da identidade institucional*?

A avaliação institucional é um importante instrumento para perceber os limites e as perspectivas de cada instituição; é uma possibilidade de rever suas concepções, projetos acadêmicos e formas de gestão. A universidade precisa e reconhece a importância do processo avaliativo na educação superior e não se exime da responsabilidade de apresentar-se claramente ao Poder Público e à sociedade. No entanto, faz-se necessário não apenas conhecer as regras do jogo e sobreviver a estas, mas questionar os princípios, os objetivos e as conseqüências desta forma de avaliação. Conhecer pode ser um caminho para mudar!

A avaliação institucional promove a criação de uma cultura democrática e participativa da comunidade universitária. De acordo com Leite, a avaliação:

... é uma prática que forma um campo epistemológico, de construção de conhecimentos, e, ao mesmo tempo, institui uma ação política no espaço público das universidades. Este espaço não está pronto. Ele vai se construindo através da participação, com negociação e sensibilização das comunidades (...) voltadas para o bem público que entende a avaliação das instituições como um instrumento de responsabilidade democrática para um movimento auto-sustentado de reformas (LEITE, 2005, p. 114).

As universidades podem conhecer seus pontos frágeis e fortes, bem como,

⁴ A missão e o plano de desenvolvimento institucional; a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização; a responsabilidade social da instituição; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo; organização e gestão da instituição; infra-estrutura física; planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da auto-avaliação institucional; políticas de atendimento aos estudantes; e sustentabilidade financeira.

sistematizar análises e estratégias de gestão acadêmica e administrativa através de um processo avaliativo que observe, acompanhe e interprete o desenvolvimento institucional.

A dimensão formativa deste processo requer que a comunidade participe de todas as etapas de avaliação e não só da validação do relatório que seguirá ao poder competente. As informações não pertencem aos setores ou aos cargos de prestígio da universidade, mas a toda comunidade acadêmica. A participação não será real se os indivíduos não tiverem acesso às informações e se não puderem efetivamente manifestar suas críticas, reflexões e propostas. A autonomia é indispensável à avaliação institucional e é, ao mesmo tempo, um caminho de mão-dupla para fortalecer tanto a autonomia do sujeito, quanto à da instituição.

Que ações as universidades vêm realizando para garantir o diálogo? Para vivenciar relações autônomas? Para incentivar e viabilizar uma avaliação institucional democrática? Para que este processo não se submeta apenas à legalidade?

Há de se considerar que os sujeitos não só reproduzem estas políticas no espaço-tempo do cotidiano. As práticas são múltiplas e complexas, carregadas de sentidos, saberes e sentimentos. Nestas, os sujeitos por meio de movimentos singulares e coletivos, produzem histórias originais e microdiferenças no que as propostas oficiais indicam. A partir da exigência legal do MEC os atores sociais realizam outros movimentos, *caças não-autorizadas* (CERTEAU, 1994).

As reflexões sobre o papel e as ações da universidade devem ser vivenciadas por seus autores. Afinal, é a comunidade universitária que pode diagnosticar seus problemas e criar alternativas possíveis para os mesmos. Diante da brevidade deste artigo, aqui teremos como foco apenas um dos grupos desta comunidade: os professores!

Pode-se afirmar que o corpo docente tem apresentado justas reivindicações sobre suas condições de trabalho, seu papel profissional, formação básica e continuada.

O trabalho docente não passa pela simples subsistência, este é apresentado pelos professores como uma ação social que pode transformar educador e educando e como uma intervenção que poderá minar as forças e lógicas da ideologia capitalista. Todavia, apesar do discurso justificar a importância do papel docente e de injetar ânimo em si mesmo, percebe-se facilmente o desencanto e a descrença destes profissionais quando esses expõem as dificuldades em lidar com uma universidade que se assumiu “empresa”

e com o sistema de avaliação do ensino superior empregado pelo Governo Federal.

Neste contexto, o professor passa a ser um profissional que atua numa prestadora de serviços do Estado, do mercado e dos sujeitos que possam pagar pela própria educação. Os saberes a serem investigados estão atrelados ao que o mercado deseja consumir e os compromissos e valores devem ser moldados de acordo com esta nova situação.

No cotidiano das universidades o trabalho do professor transformou-se em mais uma mercadoria a ser exposta na vitrine. Baseando-se na regra de mercado, o consumidor escolherá o melhor custo-benefício. E para ter clareza de todas as qualidades do produto, o consumidor contará com o Estado. Os organismos federais de fomento a pesquisa e as avaliações institucionais do governo se incumbirão de tornar público o ranking de publicações e de pesquisas, enfim, o nível de produtividade de cada professor.

Tudo isso com uma certa ajuda do próprio professorado, que fará o marketing de si mesmo para garantir a *empregabilidade* ou o suposto reconhecimento intelectual. Preencherá minuciosamente seu vasto *currículo lattes*, até aprenderá formas para que um mesmo trabalho se encaixe em diferentes categorias e/ou de requestrar um texto já publicado para que ele possa contar com mais uma publicação e ampliar quantitativamente seu currículo.

O professor reage fortemente no discurso, mas em suas ações acaba ensinando ao alunado que é preciso se preocupar com o seu “valor mercadológico” e que os atributos a serem listados para promover esta venda são conquistas individuais. Afinal, também faz parte do discurso relatar a quantidade de noites mal dormidas, os esforços diários, a impossibilidade de estar presente em determinados momentos familiares e/ou sociais e as vezes em que mesmo doentes não se ausentaram. Tudo em nome de uma formação acadêmica sólida que garantirá seu reconhecimento como intelectual, ou melhor dizendo, que dará a ele um lugar visível e ampliará sua ação no jogo de poder das instituições universitárias.

Bauman nos alerta: (2008, p.18) que “...na sociedade de consumidores, ninguém pode se tornar sujeito sem primeiro virar mercadoria”. Não estamos propondo um juízo de valor sobre os profissionais de educação, mas demonstrando que a lógica capitalista atingiu tão profundamente a vida em sociedade que a nossa própria subjetividade foi

alterada por ela e que temos criado mecanismos de defesa para sobreviver as ações de trabalho, sem que isso represente a construção de uma alternativa real ao instituído.

Não estamos com isso negando ou tratando com qualquer eufemismo as opressões capitalistas sobre o professor-trabalhador, apenas demonstrando a complexidade e algumas das contradições vivenciadas por este grupo.

O professor-trabalhador tem sofrido com a desregulamentação dos direitos do trabalho, com a precarização, com a fragmentação, com a constante intensificação do ritmo de trabalho e com seus organismos sindicais cooptados. Sua produção intelectual tem sido comercializada com intuito de gerar mais-valia e valorização do capital, ainda que indiretamente.

Seguindo a terminologia de Ricardo Antunes, o professor faz parte da classe-que-vive-do-trabalho. Afinal está incluído todos aqueles que vendem sua força de trabalho. Esta classe “não se restringe (...) ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado. O autor considera que “todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora (...) deve incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados” (Antunes, 2006, p. 102).

Como trabalhador explorado o professor se vê submetido a lógica de mercado. Deixa-se envolver pelas cobranças quantitativas de produção, pelo esquema de “horista” e pela dedicação quase que exclusiva a sala de aula (no caso das universidades privadas).

Há de se considerar que os sujeitos não só reproduzem as políticas públicas no espaço-tempo do cotidiano. As práticas são múltiplas e complexas, carregadas de sentidos, saberes e sentimentos. Nestas, os sujeitos por meio de movimentos singulares e coletivos, produzem histórias originais e microdiferenças no que as propostas oficiais indicam.

Nas palavras de Milton Santos:

O mundo do tempo real just-in-time, é aquele subsistema da realidade total que busca sua lógica na racionalidade única (...) A vida cotidiana abrange várias temporalidades simultaneamente presentes, o que permite considerar, paralela e solidariamente, a existência de cada um e de todos (...) o mundo do tempo real busca a homogeneização empobrecedora e limitada, enquanto o universo cotidiano é o mundo da heterogeneidade criadora (Santos, 2004, p 126).

Há espaços-tempos significativos entre o real do trabalho e sua prescrição, cabe-nos aproveitá-los. Não podemos sucumbir nem ao *medo da incompetência*, de não sermos tão bons quanto as avaliações das agências de fomento e do próprio Estado nos fazem acreditar que seria o mínimo; nem a *pressão por trabalhar mal*, uma vez que devido as cobranças, as más condições de trabalho e a remuneração alguns colegas de trabalho e o próprio ambiente social nos impelem a pagar a exploração com o mal trabalho, o que no fundo só prejudicará ainda mais a classe trabalhadora (Dejours,1999).

Por tudo isso, precisamos retomar a universidade como *locus* de reflexão autônoma e de instrumento para a construção de uma sociedade que não banalize as injustiças que toda a classe trabalhadora vem sofrendo. E para isso, é fundamental compreender como neoliberalismo e a globalização têm influenciado a produção docente e transformado o conceito de trabalho, sem meias-palavras ou discursos prontos, mas nos reconhecendo como sujeitos formados por uma sociedade capitalista subdesenvolvida, cheios de contradições, de valores pequeno-burgueses e de preconceitos. Negar onde, quando e como fomos criados não nos ajudará a construir alternativas viáveis aos problemas estruturais que a sociedade vivencia.

O professorado ocupa sim lugar importante neste momento de possibilidade de reconstrução e transformação da universidade, frente a crise do neoliberal. Contudo, não nos tratemos como intelectuais isentos das marcas e regras neoliberais. Somos sujeitos situados historicamente e delimitados pelas experiências de nosso grupo, ou seja, estamos lutando pela mudança da universidade e de nós mesmos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8ª ed. São Paulo: Boitempo editorial, 2006.

CASANOVA, Pablo González. **Globalidade, neoliberalismo e democracia**. In: GENTILI, Pablo. (org.) *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Rio de Janeiro: Cortez, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho**: Perspectivas de final de século. 7ªed Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____ **Formação profissional no 2º grau**: em busca do horizonte da Educação Politécnica. *Cad. Saúde Pública* [online]. 1988, vol.4, n.4 [cited 2010-03-05], pp. 435-445 . Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1988000400012&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-311X. doi: 10.1590/S0102-311X1988000400012.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre:

LP&M, 1999.

GENTILI, Pablo. **Universidade na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001.

LESBAUPIN, Ivo. **Lições a tirar da crise econômica internacional.** Agência de Informação Frei Tito para a América Latina: 03 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.ecodebate.com.br/2008/11/05/licoes-a-tirar-da-crise-economica-internacional-artigo-de-ivo-lesbaupin/>

LEITE, Denise. **Reformas Universitárias: avaliação institucional participativa.** Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia Crítico Social dos Conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1985.

MANCEBO, Deise. FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs.). **Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente.** São Paulo: Cortez, 2004.

MEC/SESu, Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA). **Documento: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior SINAES: Bases para uma Nova proposta da Educação Superior.** Brasília, SESu, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> (Área de legislação educacional).

SADER, Emir. **América latina ¿el eslabón más débil?** Disponível em: <http://www.rebellion.org/docs/78055.pdf>

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** 11ªed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

TARDIFF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TRINDADE, Hégio. **O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira.** In: MOLLIS, Marcela (et. al.). *Las Universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro.* Buenos Aires: Clacso, 2003, pp. 160- 180.