

**REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, CONHECIMENTO E ADEQUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE AOS MOLDES EMPRESARIAIS**

**REESTRUCTURACIÓN PRODUCTIVA, CONOCIMIENTO Y ADECUACION DE LA
UNIVERSIDAD A LOS MODELOS EMPRESARIALES**

**PRODUCTIVE RESTRUCTURING, KNOWLEDGE AND SUIT THE UNIVERSITY FOR
BUSINESS MOLDS**

DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43516>

Rodrigo Roncato Marques Anes¹

Resumo: O presente texto de revisão teórica apresenta uma análise crítica, fundamentada no pensamento histórico-dialético, acerca das transformações do mundo do trabalho vivenciadas a partir das últimas décadas do século passado, com o objetivo de compreender como o conhecimento passa a representar a “nova moeda de poder” (KUMAR, 1997, p. 26) do capitalismo globalizado, exigindo adequações da universidade para o cumprimento de um modelo de formação flexível e empresarial. Modelo este que, no Brasil, foi instituído a partir de reformas políticas guiadas por princípios neoliberais, interessadas no controle do capital sobre o trabalho. Concluímos que mesmo havendo espaços de contestação ao sentido empresarial de universidade, tais resistências não têm sido suficientes para impedir nos dias atuais o avanço das forças ideológicas que reconhecem o conhecimento como mercadoria.

Palavras-chave: Conhecimento; Reestruturação produtiva; Neoliberalismo; Formação; Universidade Empresarial.

Resumen: El presente texto de revisión teórica presenta un análisis crítico, basado en el pensamiento histórico-dialéctico, sobre las transformaciones del mundo del trabajo vividas desde las últimas décadas del siglo pasado, con el fin de comprender cómo el conocimiento pasa a representar la “nueva moneda de poder” (KUMAR, 1997, p. 26) del capitalismo globalizado, exigiendo adaptaciones universitarias para cumplir con un modelo de formación flexible y emprendedor. Un modelo que, en Brasil, fue instituido a partir de reformas políticas guiadas por principios neoliberales, interesado en el control del capital sobre el trabajo. Concluimos que si bien existen espacios de desafío al sentido emprendedor de la universidad, tal resistencia no ha sido suficiente para impedir el avance de las fuerzas ideológicas que hoy reconocen el conocimiento como una mercancía.

Palabras clave: Conocimiento; Reestructuración productiva; Neoliberalismo; Capacitación; Universidad Empresarial.

Abstract: The present text of theoretical review presents a critical analysis, based on historical-dialectical thinking, about the transformations of the world of work experienced since the last decades of the last century, in order to understand how knowledge starts to represent the “new currency of power” (KUMAR, 1997, p. 26) of globalized capitalism, demanding university adaptations to fulfill a flexible and entrepreneurial training model. A model that, in Brazil, was instituted from political reforms guided by neoliberal principles, interested in the control of capital over labor. We conclude that even though there are spaces of challenge to the entrepreneurial sense of university, such resistance has not been sufficient to prevent the advance of the ideological forces that recognize knowledge as a commodity today.

Keywords: Knowledge; Productive restructuring; Neoliberalism; Training; Business University.

Introdução

Partimos do entendimento de que as transformações do mundo do trabalho, vivenciadas a partir das últimas décadas do século passado, contribuíram para o processo de mundialização² do capital e para o progressivo crescimento de mercados internacionais cada vez mais globalizados e competitivos. O que foi possível em razão do forte incremento tecnológico, científico e operacional, advindos das revoluções da microeletrônica e da telecomunicação, em resposta às necessidades do capitalismo, na busca pelo seu avanço na meta expansionista e no atendimento às necessidades impostas pela reestruturação produtiva mundial.

A partir do referido contexto histórico, se desenvolve e avança uma nova organização do trabalho e um regime de acumulação flexível, que aposta e investe na flexibilidade do mercado e do trabalho, como também na criação de novos setores de produção, formas diferenciadas e inovadoras de oferecer serviços (HARVEY, 2008). E junto a este novo regime, priorizou-se também a elevação do nível de exigência estabelecido em favor de maior qualificação profissional dos trabalhadores para atender e responder às transformações do mundo do trabalho, e de modo especial às transformações ligadas às inovações tecnológicas da produção. Movimento este que, por conseguinte destacou, e ainda destaca nos dias atuais, o papel fundamental que o conhecimento exerce sobre as ações que visam garantir não apenas a reprodução do capital, mas também sua expansão e sua reorganização produtiva.

Enquanto produto humano imaterial – constituído através da elaboração de ideias, conceitos, habilidades, informações e teorias (SAVIANI, 2011) –, o conhecimento assumiu lugar privilegiado. Afinal, além de determinar “[...] em um grau sem precedentes, a inovação técnica e o crescimento econômico, se torn[ou] rapidamente a atividade-chave da economia e a principal determinante da mudança ocupacional” dos homens/trabalhadores (KUMAR, 1997, p. 23).

Nesse sentido, com o processo de reestruturação do capitalismo, a apropriação de processos de trabalho que resultam em bens materiais de forma imediata – com acumulação de matérias-primas (produtos materiais) como mercadorias por excelência – deixa de ser o único foco de controle para a manutenção do capitalismo. A garantia de reprodução, avanço e desenvolvimento do sistema produtivo passa a depender também de sua possibilidade de apropriação, disponibilidade e uso de conhecimentos, tratando-os como mercadorias, com a finalidade de serem adquiridas e consumidas para agregar melhor desempenho às máquinas e aos trabalhadores no processo de produção, como também para contribuir com a valorização de todas as demais produções e os diferentes tipos de mercadorias que são continuamente produzidas e reproduzidas (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

A aquisição de novos conhecimentos passou a ser reconhecida como forma de investimento na qualificação técnica e operacional para o trabalho, como mercadoria que agrega valor e possibilita ampliar as margens lucrativas. Motivando, portanto, maior empenho do capital em garantir a busca pela qualificação profissional, pela apropriação de conhecimentos necessários ao aprimoramento funcional e tecnológico, justamente porque espera dos trabalhadores maior rendimento, eficiência e produtividade no trabalho e na geração de economia a partir da prestação dos serviços que oferecem. Empenho este que

revela a acentuação do controle exercido pelo capital sobre o trabalho, e que pode ser identificado por meio dos estímulos favoráveis a realização e ampliação de processos formativos e educativos, com o foco na produção de trabalhadores de “novo tipo” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p. 176), com níveis de capacitação cada vez mais elevados e maior preparo para lidar com um cenário competitivo na busca pela empregabilidade.

Segundo Kumar (1997), constituem-se novas expectativas em torno do trabalhador. Expectativas que estão diretamente associadas à noção competitividade e empreendedorismo na busca por acúmulo de saberes, informações, técnicas e habilidades. O que, por conseguinte, trouxe impactos também aos espaços de formação escolar e profissional, como o caso da universidade de modo particular.

A universidade, submetidas à diferentes formas de controle político, ideológico e econômico correspondentes aos interesses de mercado, passa a receber cobrança para readequar seus objetivos e concepções de formação, para tornar-se preparada e apta a colaborar com o desenvolvimento de diferentes produtos e formação de trabalhadores, necessariamente ligados ao conhecimento científico e tecnológico, atendendo às necessidades da reestruturação produtiva do capitalismo em âmbito global e local. O que, inevitavelmente, contribuiu para que a universidade viesse assumindo cada vez mais as características de funcionamento e organização correspondente à lógica empresarial, ao mesmo tempo que, contraditoriamente, foi se tornando cada vez “[...] mais vulnerável às demandas do capital produtivo e do mercado, [ampliando] o risco de suas *relações pautarem-se por relações próprias do nível econômico da sociedade*” (OLIVEIRA, 2000, p. 50, *grifos do autor*).

Considerando essas características atribuídas e assumidas à universidade a partir das últimas décadas do século XX e ainda nos dias atuais, este artigo de revisão teórica, fundamentado no pensamento histórico-dialético, tem o objetivo de compreender como o processo de investimento e valorização do conhecimento pelo capital, como parte fundamental do processo de reestruturação produtiva, veio conduzindo e exigindo da educação e da universidade o cumprimento de uma lógica de formação empresarial, instituída a partir de reformas políticas guiadas por princípios neoliberais e interessadas em ampliar as formas de controle do capital sobre o trabalho.

Conhecimento, universidade e a formação do trabalhador de “novo tipo”

O investimento e a ampliação do interesse do capital voltado à valorização, à produção e ao consumo de saberes e novas informações, tornou-se fundamental para fortalecer a ideia de que estamos situados no contexto da “sociedade do conhecimento”³. Denominação esta que se tornou comum para fazer referência à sociedade contemporânea, relacionando-a aos avanços do desenvolvimento tecnológico dos diversos setores produtivos nas últimas décadas, bem como às transformações das relações de trabalho (BERNHEIM; CHAUI, 2008).

Na compreensão de Kumar (1997, p. 26), podemos associar a denominação sociedade do conhecimento, portanto, ao amplo movimento de transformações sociais, políticas, econômicas e

culturais, ocorridas a partir do final do século XX, que tornaram o conhecimento um dos elementos centrais para o desenvolvimento econômico na contemporaneidade, reconhecido gradativamente a partir dos parâmetros estabelecidos pela reestruturação produtiva, como a “nova moeda de poder” do capitalismo globalizado. Sua propriedade, como explicado pelo autor supracitado, passou a expressar riqueza ao capital e aos seus detentores, possibilitando-lhes expandir e diversificar os processos de trabalho, tornando-os mais lucrativos, dinâmicos e eficientes para atender aos interesses de mercado, e, ao mesmo tempo, cada vez mais parcelares, repetitivos, prolongados e alienados, de modo a contribuir efetivamente com o aprofundamento da subsunção formal e real⁴ do trabalho ao capital, bem como com a ampliação de sua capacidade de extração de mais-valia (MARX, 1996). Isto permitiu ao capitalista a realização de investimentos e redução de gastos com relação à força de trabalho que ele se apropria e consome, acentuando a desvalorização do trabalho que é executado pelos trabalhadores e trabalhadoras.

O conhecimento tornou-se intensamente integrado aos projetos burgueses de ampliação das possibilidades para tornar o trabalho ainda mais produtivo, servindo “[...] diretamente ao capital como instrumento de sua autovalorização, como meio para produção de mais-valia” (MARX, 1978, p. 70-71), garantindo sua reprodução e a manutenção do sistema econômico vigente. Que, por sua vez, passaria a depender do conhecimento em níveis mais elevados e de formas mais diversificadas para continuar a expandir suas formas de acumulação e reprodução. Não por acaso, o desenvolvimento da sociedade do conhecimento (BERNHEIM; CHAUI, 2008) ocorre articulado aos avanços dos processos de trabalhos flexíveis, que necessariamente requerem a implementação contínua de ideias, práticas e proposições inovadoras, capazes de tornar as produções diversificadas e direcionadas a mudar, sempre que necessário (sempre que houver a queda do lucro), a “[...] fonte de criação de riquezas e os fatores determinantes da produção” (KUMAR, 1997, p. 24).

Logo, é possível explicitar que a valorização da sociedade do conhecimento, como parte do movimento de reestruturação produtiva, não teve como objetivo garantir a todas as classes sociais, sobretudo à classe trabalhadora, o acesso irrestrito ao conhecimento, posto que isso poderia possibilitar ao mundo globalizado a instauração de democracias participativas, a dispensa de práticas e políticas centralizadoras, e a possibilidade de maiores esclarecimentos sobre o poder exercido pela burguesia. Ao contrário, em favor da lógica da acumulação flexível, a perspectiva econômica produzida passa a ser valorizada e expandida, justamente para que todas as atenções dos projetos políticos e sociais se voltem à apropriação privada do conhecimento, em busca de tomá-lo como mercadoria produtiva para garantir processos contínuos de inovação tecnológica e automação da produção. Podendo, deste modo, sustentar com maior eficiência e alcance as possibilidades burguesas de diminuir o tempo de trabalho necessário (aumentando o tempo de trabalho excedente), e, com isso, ampliar suas margens de extração da mais-valia (KUMAR, 1997; CHESNAIS, 1999).

Para Kumar (1997), o valor econômico que o contexto da sociedade do conhecimento representa para a reestruturação do capital pode esclarecer que há um mito ideológico por trás de qualquer afirmação teórica e política que eleve este contexto ao patamar de uma nova era ou de uma nova

revolução industrial, como se sua ascensão e desenvolvimento tivesse superado a lógica de acumulação que sustenta a economia burguesa e a produção capitalista. Kumar (1997) explica que, pelo contrário, a sociedade do conhecimento corresponde a uma nova reorganização do próprio capital. Ela representa apenas mais uma ideologia deste sistema produtivo, para exercer seu controle sobre o trabalho e o homem. É mais uma etapa da própria revolução interna da sociedade burguesa, com o intuito de garantir o aperfeiçoamento produtivo do capital, sua ampliação e a realização de mudanças sobre o caráter tradicional das sociedades industriais que foram iniciadas ainda no século XIX.

Como explicaram Dourado, Oliveira e Catani (2003), com o amplo movimento de transformação econômica e social, que decorre dos avanços do conhecimento tecnológico e científico, a sociedade do conhecimento se desenvolve justamente para permitir ao capitalismo sua mundialização e sua ampliação em larga escala, objetivando torná-lo potencialmente capaz de buscar novas formas de exploração humana, de acumulação e enriquecimento. Prova disso é que,

[...] por meio de empresas multinacionais, tem acentuado a concentração de poder, de riqueza e de conhecimento nos países do capitalismo central, particularmente Estados Unidos, Alemanha e Japão. Nas últimas décadas do século XX, esses países ampliaram enormemente os investimentos em pesquisas e desenvolvimento [...]. De um modo geral, verifica-se crescimento acentuado nos investimentos em ciência e tecnologia (C&T), realizados pelos países membros do G-7⁵ e pelas empresas multinacionais que estabelecem estratégias de concorrência e formulam alianças de cooperação objetivando ampliar o controle da produção e da difusão do conhecimento no mundo (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 18-19).

Em relação às determinações da sociedade do conhecimento sobre as formas de exploração do trabalho e do homem, Kumar (1997) entendeu que dois grandes efeitos foram produzidos, afetando significativamente os diferentes setores produtivos existentes. O primeiro diz respeito ao aumento dos conteúdos (estudos, informações e conhecimentos) que passaram a ser exigidos para o trabalho, elevando ainda mais as exigências por qualificação impostas aos trabalhadores em vez delas serem reduzidas com o apoio da automação e da tecnologia avançada. E o segundo refere-se à expansão de novos tipos de trabalho, exclusivamente ligados ao setor de serviços, que passaram a exigir maior investimento em conhecimento, informação e comunicação, tratando de intensificar o processo de exploração sobre os trabalhadores diretamente associados a essas áreas, exigindo-lhes infindável preparo e momentos de formação, justamente para que pudessem deixar “[...] de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação” (CHAUÍ, 2001, p. 20), direcionados a contribuir com o núcleo central da economia, que agora depende efetivamente do desenvolvimento e do poder do conhecimento, da ciência e da tecnologia.

Não por acaso, em favor da formação e expansão de profissionais adequados aos avanços produtivos e tecnológicos, “[...] as ‘fábricas de conhecimentos’, as universidades [...], [tornaram-se] as usinas de força da sociedade moderna, substituindo a fábrica produtora de bens da era industrial” (KUMAR, 1997, p. 37). E isso ocorreu justamente para que o referido contexto formativo passasse a adquirir o formato de empresa, prestadora de serviço educacional, destinada a se apropriar das forças de trabalho dos professores vinculados à educação superior e utilizá-las para contribuir com a formação de

todos os demais trabalhadores, conduzindo-os aos interesses do mercado. Incluindo, neste caso, a formação de todos os professores que irão atuar nos diversos níveis ou modalidades de educação, sejam estes vinculados à rede pública ou à rede privada. Esta conjuntura fez com que a universidade e seus professores fossem chamados a agirem como colaboradores estratégicos na produção e reprodução de técnicas, ideias, informações superficiais e conhecimento científicos necessários para que os trabalhadores, de um modo geral, atuem como instrumentos ou objetos, adaptados aos avanços almejados pelo capitalismo (CHAUÍ, 2003; 2014).

O lugar de destaque que passou a ser ocupado pela universidade tornou-se tão evidente que, como demonstrado por Dias Sobrinho e Dias (2006), o nível de conhecimento e o modelo de formação produzidos por ela começaram a ser considerados pelo capitalismo globalizado como importantes indicadores para avaliar o nível de desenvolvimento produtivo dos países, bem como seus investimentos na qualificação de profissionais com habilidades técnicas e científicas necessárias para fortalecer a economia. Por isso é que, como parte do processo de reestruturação produtiva, passou a ser globalmente difundido o perfil institucional da universidade que segue a lógica empresarial, “[...] que expressa, sob diferentes mantos, o interesse e a ação das classes dominantes sobre a educação [...]. [Combinando] o aprofundamento dos movimentos tendenciais do capital [...] às especificidades econômicas, políticas e sociais do bloco histórico neoliberal” (MOTTA; ANDRADE, 2020, p. 3). Conduzindo-a, portanto, a atender às demandas de mercado, que exigem a contínua produtividade do trabalho que é determinada, conforme foi explicado por Marx (1996) no século XIX,

[...] por meio de circunstâncias diversas, entre outras pelo grau médio de habilidade dos trabalhadores, o nível de desenvolvimento da ciência e sua aplicabilidade tecnológica, a combinação social do processo de produção, o volume e a eficácia dos meios de produção e as condições naturais (MARX, 1996, p. 169).

Este perfil empresarial de universidade foi implantado e expandido no Brasil, sobretudo com o advento das políticas neoliberais a partir da década de 1990, tal como já afirmado por diversos autores (CATANI; OLIVEIRA; DOURADO, 2003; DOURADO, 2002). Políticas que tiveram como um dos principais focos a implementação de reformas no campo da educação superior, justamente por reconhecer este espaço como um lugar privilegiado para o investimento na produção de novos conhecimentos. Portanto, direcionou-se, e direcionou também os professores que nela atuam, à formação de trabalhadores de novo tipo, progressivamente distantes de uma formação humana, preparados para o atendimento das novas exigências de exploração nos processos de trabalho que foram, desde então, estabelecidas com a globalização e com a sociedade do conhecimento (TURMINA; SHIROMA, 2014).

Associa-se a este movimento de reforma da educação superior, o fato de a universidade ter se tornado objeto de interesse por parte de diferentes setores da sociedade civil organizada, especialmente aqueles ligados às grandes empresas, à indústria e à economia, alterando definitivamente os caminhos da educação superior no nosso país, com o propósito, por exemplo, de tornar o trabalho dos professores universitários e as atividades acadêmicas mais funcionais à reestruturação do capitalismo. Contribuindo economicamente, dessa forma, para potencializar as forças produtivas (geradoras de mais-valia), “[...]”

especialmente porque permite maior transferência de valor aos produtos por meio do trabalho [...]” tecnicamente reestruturado (OLIVEIRA, 2000, p. 51) e, ainda, para disseminar os valores neoliberais, acentuando a propagação de informações, concepções e “[...] ideia [s] de que cabe ao indivíduo desenvolver ações para sua inserção e permanência no mercado de trabalho, [...] para o desenvolvimento de uma participação cívica, um dos valores da nova sociabilidade forjada pelo neoliberalismo” (TURMINA; SHIROMA, 2014, p. 166-167).

Reformas políticas neoliberais e o desenvolvimento da universidade empresarial

Desde o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), iniciado em 1995, as reformas educacionais brasileiras, especialmente as que se direcionaram a educação superior, tiveram o objetivo de fortalecer uma concepção de universidade associada aos princípios neoliberais e empresariais, a partir das políticas de governo estabelecidas e desenvolvidas, que, por sua vez, deram sustentação ao movimento de reestruturação produtiva.

No campo acadêmico, valorizou-se as ideias e práticas que condicionaram a universidade ao comprometimento com a sociedade do conhecimento e com uma educação adequada aos moldes empresariais, cuja perspectiva é de adesão ao mercado globalizado, à lógica da competição e da instrumentalização, em detrimento de uma universidade que pudesse ser mediada por práticas educativas com finalidades emancipadoras e solidárias, capazes de oferecer uma formação humana, acadêmica e institucional, entendida como direito social de todo cidadão, fundamental para o desenvolvimento científico, ético, humano, cultural e social (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011).

Entende-se que, a partir do contexto acima mencionado (década de 1990), foram produzidos e aplicados mecanismos e acordos políticos com organismos internacionais, que intensificaram os processos de mercantilização da universidade e de empresariamento da educação superior, da

[...] produção do trabalho acadêmico e da gestão universitária, consubstanciando uma metamorfose nas instituições de ensino superior (IES), [especialmente no caso das universidades públicas,] visando a adequá-las e ajustá-las ao paradigma gerencialista adotado na reforma do Estado e à lógica de privatização e mercantilização dos bens e serviços acadêmicos (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 20).

Sguissardi (2009) revelou que este processo, que gera a transformação da universidade, está inteiramente articulado aos movimentos políticos e ideológicos decorrentes das reformas políticas neoliberais, executadas no âmbito global e local, que se sustentaram nas determinações advindas de diferentes documentos⁶ produzidos por organismos internacionais. Documentos que, em comum, apontaram para a necessidade de transformação das políticas para a educação, incluindo como objetivo o reconhecimento da educação superior como bem privado, justamente para estimular a diminuição dos investimentos públicos a ela destinados e, ainda, acentuar um processo de desprestígio da universidade de pesquisa – caracterizada pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão –, por considerar que, ideologicamente, sua sustentação exige alto investimento financeiro do Estado (SGUISSARDI, 2009).

Isso mostra que, em favor das mudanças e transformações sociais que atendam às determinações neoliberais, os organismos internacionais trataram de acentuar as influências que produzem sobre as políticas educacionais de um modo geral e sobre a universidade em particular. Por isso, passaram a encontrar caminhos para colaborar com a reestruturação política, econômica e social do campo acadêmico, apresentando uma série de orientações a serem seguidas pela universidade, justamente para garantir a intervenção da economia capitalista sobre as ações educativas produzidas por professores em países como o Brasil, adequando-as à lógica empresarial e ao desenvolvimento técnico-científico necessário para o avanço do processo de mundialização do capital.

De acordo com Ferreira e Oliveira (2011), as influências produzidas pelos organismos internacionais na educação e na universidade brasileira ocorreram a partir de publicações de diversos relatórios técnicos, buscando apresentar diagnósticos sobre o desenvolvimento econômico e educacional do país, juntamente com a apresentação de princípios para serem seguidos e priorizados nos processos de implementação de reformas do sistema educacional. Agindo, portanto, como mecanismos de controle neoliberal para o estabelecimento de estratégias, objetivos e prioridades a serem perseguidas pelo governo brasileiro⁷.

Autores como Chauí (2014), Dourado (2002), Ferreira e Oliveira (2011), Dias Sobrinho e Dias (2006) destacaram que na América Latina, e particularmente no Brasil, houve efetiva influência produzida pelos documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM), que difundiram, entre outras medidas, orientações “[...] para a articulação entre educação e produção do conhecimento, por meio do binômio privatização e mercantilização da educação” (DOURADO, 2002).

Nessa perspectiva, evidencia-se também que a universidade não ficou ilesa. Os documentos produzidos pelos organismos internacionais funcionaram como estruturas reguladoras, avaliadoras e produtoras de critérios a serem seguidos pela educação superior, para estimular no seu desenvolvimento o avanço de um caráter empresarial, econômico e utilitário. De modo que ela e os trabalhadores que a compõe (professores universitários e técnicos educacionais) passassem a estar a serviço de uma formação com foco na aprendizagem de capacidades básicas, dando ênfase à implementação de práticas educativas ligadas à exaltação da necessidade de empreendedorismo e valorização da lógica de certificação e avaliação de desempenho, para torná-la competitiva, eficiente e qualificada economicamente e produtivamente (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006).

Esta lógica de certificação e avaliação de desempenho, de acordo com o que foi explicado por Dias Sobrinho e Dias (2006, p. 13), pode ser também reconhecida a partir do termo “acreditação”, justamente porque veio se referir à prática de certificação pública da “qualidade” ofertada pela educação superior e pela universidade. “Qualidade” esta que se destina, deste então, ao desenvolvimento do mercado e atendimento de seus interesses econômicos. “De um modo geral, o foco principal da acreditação é o controle legal-burocrático da garantia – da fé pública – de qualidade” (DIAS SOBRINHO; DIAS, 2006, p. 13). Dentre as principais ações voltadas à acreditação da educação superior estão, por exemplo, o cumprimento de diretrizes propostas pelos organismos internacionais e a realização de

avaliações externas por parte de profissionais associados aos princípios neoliberais de educação, para identificar o cumprimento de metas e princípios que apontam para a mercadorização da educação e valorização do desenvolvimento econômico.

Damos destaque, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/1996, especialmente no seu capítulo denominado “Da Educação Superior”, onde foi apresentado um conjunto de princípios que passaram a afetar a universidade e a educação superior, apontando “[...] alterações para esse nível de ensino, balizado, de um lado, paradoxalmente, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos estandardizados (DOURADO, 2002, p. 242).

Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 24) afirmaram que um dos eixos balizadores da LDBEN foi a implantação de um sistema nacional de avaliação. Sistema que foi também direcionado à educação superior a partir de alguns testes e exames estandardizados, tais como aqueles instituídos no governo FHC: o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido na década de 1990 como “Provão”; o Exame Nacional de Ensino Médio (Enem); a Gratificação de Estímulo à Docência (GED) para professores da rede federal; e a reconfiguração dos indicadores de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, elevando o nível de exigência e produtividade acadêmica/científica dos professores (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 24).

Ainda sobre a LDBEN, Sguissardi (2009) acrescentou que o documento foi responsável por criar efetivamente as condições para a flexibilização da estrutura universitária no país, para o desenvolvimento do máximo de diversificações e diferenciações institucionais, prevendo, inclusive, o incentivo e a implantação da autonomia de gestão para a busca de outras fontes e recursos que auxiliem na sua manutenção. Isso fica claro no artigo n. 45, em que passa a definir que no Brasil “[...] a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especificações” (BRASIL, 1996, s/p).

Essa mesma lógica defendida e estabelecida com a LDBEN sobre a educação superior, também foi apropriada por outros documentos legais, especialmente os Decretos n° 2.207 de 15 de abril de 1997 (BRASIL, 1997a) e n° 2.306/1997 de 19 de agosto de 1997 (BRASIL, 1997b), que trouxeram regulamentações para o Sistema Federal de Educação, e ainda o Decreto n° 3.860 de 09 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), que tratou sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições no Brasil. Estes foram os responsáveis por legitimar o descumprimento da obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como originariamente está previsto no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988⁸ (BRASIL, 1988). Nesse sentido, os decretos determinaram e permitiram a criação e expansão de IES de diferentes tipos, ampliando a diversificação institucional no país, garantindo a existência de universidades e instituições com focos diferentes, algumas caracterizadas como universidade de pesquisa ou exclusivamente de ensino, e outras caracterizadas como centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas ou institutos superiores de educação⁹, instituindo, dessa

maneira, um movimento de consolidação da reestruturação da universidade segundo a lógica neoliberal (DOURADO, 2002; SGUISSARDI, 2009).

De acordo com Dourado, Oliveira e Catani (2003), todos os encaminhamentos políticos da década de 1990, marcada pela “era” FHC, reconfiguraram o campo universitário brasileiro através de um movimento expansionista em contraposição à lógica do modelo único de universidade, assumindo uma forte direção empresarial e privatista, com ênfase em novas formas e modalidades de educação – como a educação a distância (EAD) e a educação profissional –, com a perspectiva de atender de forma mais rápida a demanda crescente por mão de obra barata e qualificada. O que, na atualidade, continua sendo claramente reforçado e aprofundado pelas deliberações políticas educacionais, a exemplo do avanço e desenvolvimento de cursos de mestrado profissional e a distância, prioritariamente voltados para a formação e profissionalização de professores. Isto é, enfatizou-se a naturalização do sentido de empresariamento da educação, bem como a lógica de gestão administrada e eficiente das universidades e de seus professores, justamente para aprofundar as formas de controle ideológico e político sobre a formação e o conhecimento.

Empresariamento da educação e a crise da universidade brasileira

Desde a década de 1990 em diante, a universidade brasileira passou a viver processos de crises, resultantes também da própria crise da modernidade (SANTOS, 2011) e dos avanços da lógica empresarial destinada à educação. Processos estes que, de acordo com Santos (2011), são compreendidos pela crise de hegemonia, uma vez que a universidade deixa de ser a única instituição a obter o domínio sobre o ensino superior e sobre a produção de pesquisas; pela crise de legitimidade, já que não oferece mais tantos espaços para tratar o conhecimento de modo consensual, ao contrário, em função das exigências do mercado, os saberes produzidos e divulgados passam a ser alterados de acordo com o público (classes) que ela destina-se a atender; e pela crise institucional, visto que agora além de ter que reivindicar autonomia sobre a definição de seus objetivos, tem que lidar com a pressão advinda do mercado para atender as necessidades deste, e ainda lidar com pressão histórica e social para que continue sendo uma instituição pública, formadora de homens e mulheres preparados para o desenvolvimento da interpretação e da crítica sobre a realidade.

Crises estas que, na compreensão de Chauí (2003), abalaram a condição da universidade como promotora da transformação e da emancipação humana, sobretudo porque impactou na sua posição enquanto instituição social, na sua localização como espaço social importante, democrático e público, que agrega e conta com a presença de opiniões e projetos por vezes conflitantes, mas que são reflexos das próprias contradições sociais.

Chauí (1999, p. 6) ajuda revelar ainda que a universidade, desde o final do século XIX, caminhou predominantemente sob pressão para que deixasse de dar atenção fundamental à sua relação com a universalidade, para centrar-se sobre sua particularidade, perdendo de vista a sociedade como sua

“referência normativa e valorativa”. E, do mesmo modo, tem permanecido no século XXI, questionando e refletindo menos sobre sua própria existência, sua função social, sobre seu papel nos processos de formação e sobre o lugar que ocupa na realidade e no contexto da luta de classes.

Isso explica que a educação superior, portanto, veio se transformando num espaço estratégico-político para a promoção de trabalhos e ações pedagógicas/docentes determinantes na formação de homens e mulheres aptos a responderem as transformações do capital. Nesse sentido, a universidade foi impactada estrutural e politicamente, afetando seu *ethos* acadêmico e, conseqüentemente, os sujeitos nela envolvidos - os professores, a formação destes e o desempenho que apresentam relacionado à produção do conhecimento, à sua contribuição via trabalho docente e à formação humana de um modo geral.

Para Soares (2016), altera-se a dimensão epistemológica da universidade, bem como suas concepções, princípios e valores, e passa-se a reforçar a perspectiva ideológica dominante, com o apelo neoliberal que sustenta uma concepção de sociedade e educação tradicional e burguesa. Também altera-se sua dimensão ontológica, uma vez que, hegemonicamente, lhe é imposto garantir um modelo de formação humana assentada nos preceitos instrumentais, que se constitui como parte fundamental na intensificação da alienação do trabalho e conseqüentemente na intensificação da alienação do próprio homem.

A reconfiguração da universidade está relacionada ao fato de que, em função da reestruturação produtiva, ganha destaque e reforça-se uma concepção de universidade determinada, prioritariamente, pelos interesses empresariais e de mercado.

Concepção esta que Sguissardi (2006; 2009) classificou através das seguintes formas: a neoprofissional, a heterônoma e a competitiva. A forma neoprofissional da universidade está relacionada ao fato de que ela se direciona para a lógica profissionalizante, agindo como instrumentalizadora, sendo sustentada por um sentido de formação estritamente assentado no ensino (em detrimento da pesquisa e da extensão), fortalecendo a lógica das escolas profissionais no intuito de atender as exigências econômicas e produtivas. O que necessariamente reflete o afastamento da universidade do modelo historicamente conhecido como *humboldtiano*¹⁰, e uma reaproximação ao modelo de universidade ainda construído na época do Império, conhecido como *napoleônico*¹¹ (QUEIROZ, 2014).

Queiroz (2014) descreveu ainda que, a forma neoprofissional da universidade fez com que ela rompesse definitivamente com a lógica do modelo único de educação superior no Brasil. E, deste modo, a universidade passou a se desenvolver associando diferentes modelos (universidade de pesquisa; universidade de ensino; faculdades integradas, etc.), que surgiram em decorrência da expansão e diversificação da educação superior no país. Modelos estes que, ainda na atualidade, coexistem e influenciam mutuamente este nível de ensino, contribuindo para a produção de formações profissionais aligeiradas, instrumentais, com o objetivo de oferecer cursos e currículos adequados às expectativas do mercado, garantindo mão de obra especializada, capacitada tecnicamente e adaptada às exigências da produção flexível.

Quanto à forma heterônoma adquirida pela universidade, Sguissardi (2009, p. 156) entendeu que, com o avanço das políticas neoliberais, diversos setores da sociedade, entre eles o próprio Estado e o

mercado, passaram a exercer um controle intenso na definição das diretrizes para a educação superior, definindo a função que a universidade deve desempenhar e o conhecimento que deve produzir, subordinando-a a interesses externos e não necessariamente comprometidos com a transformação da realidade social. O autor citado enfatizou que isso não significa que a universidade passou a ser imediatamente controlada por “atores extrauniversitários”, mas que o seu cotidiano, sua realidade e seus professores, como também foi destacado por Dias Sobrinho e Dias (2006), foram subsumidos gradativamente aos interesses econômicos/empresariais e aos valores ideológicos estabelecidos pelos organismos internacionais, resultando em práticas educacionais e formativas permanentemente mensuradas, avaliadas e comparadas para que se enquadrem no padrão de qualidade neoliberal¹².

Chauí (1999, p. 3) contribuiu com esta discussão, revelando que o caráter heteronômico imposto à universidade, restringiu sua autonomia. Isto fez com que ela perdesse a capacidade de autorregulação de seus princípios, valores e projetos de formação, para se dedicar exclusivamente à autogestão dos seus próprios recursos e despesas – avança na sua capacidade de “gerenciamento empresarial de instituição” –, especialmente para que pudesse produzir e alcançar metas que ampliassem sua capacidade produtiva. Isso tudo para que, em favor dos determinantes econômicos externos e associados à lógica produtivista, avançasse para produzir efeitos sobre seu desenvolvimento comercial e sua economia. Tratando, por exemplo, de estabelecer medidas como: o aumento excessivo de horas-aulas de trabalho aos professores; e o estabelecimento de critérios de avaliações quantitativas para medir a sua capacidade produtiva e o desempenho científico do corpo docente (suas produções e publicações em congressos, revistas, colóquios, etc.).

Por último, a forma competitiva da universidade revelou-se como consequência natural de sua forma neoprofissional e heterônoma. Afinal, passou a ser exigido e esperado dela a busca por inovação, produtividade, excelência e gerência institucional. De modo que as próprias políticas engendradas caminharam no sentido de fazer a educação superior voltar-se, prioritariamente, à preparação profissional para o mercado de trabalho e para o alto desenvolvimento de currículos profissionais avançados, competitivos e construídos com base nos conhecimentos técnicos, instrumentais e produtores de eficiência à custa de baixos investimentos (SGUISSARDI, 2009; QUEIROZ, 2014).

Estas três formas (neoprofissional, heterônoma e competitiva) impostas à universidade, caracterizam o modelo que veio se expandindo progressivamente no Brasil nas últimas três décadas, definitivamente aliado aos interesses da classe dominante. Trata-se de uma universidade balizada pelo contexto da sociedade do conhecimento e pelos preceitos econômicos da “tecnocracia”, ou seja, dirigida e orientada a partir dos mesmos critérios técnicos, burocráticos e administrativos que são estabelecidos a qualquer espaço industrial ou empresarial, como é o caso de montadoras de automóveis, redes de *fast food* e supermercados, que compõem o mercado flexível e a economia mundial e local (CHAUÍ, 2014, p. 2).

Este modelo de universidade foi denominado por Chauí (1999; 2003; 2014) como “universidade operacional”¹³, prestadora de serviço, não mais entendida como um direito público, organizada e apresentada enquanto uma empresa, podendo inclusive ser gerida por qualquer grupo economicamente

potente e proprietário de capital que seja capaz de administrá-la. Mercadorizando, portanto, o conhecimento e a proposta de educação que passa a ser ofertada. Assim concebida, ela é entendida como organização social, como

[...] entidade isolada cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos de gestão de recursos e estratégias de desempenho e cuja articulação com as demais [IES] se dá por meio da competição [...]. Está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna ou externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito (CHAUÍ, 2014, p. 2).

Como consequência, atendendo a lógica de uma organização social, se constituiu na universidade pública, por exemplo, uma cultura institucional marcada pela subdivisão, fragmentação de ideias e separações de grupos (de professores e profissionais ligados à educação) por postos de trabalho, contribuindo incisivamente para promover um processo de individualização e grande isolamento entre os professores e demais trabalhadores. Os resultados evidenciam um movimento crescente de redução e empobrecimento das ações coletivas e das atividades produzidas por meio de ações colaborativas (mas não a eliminação total destas atividades). Ações estas que poderiam contribuir para qualificar e aprofundar as discussões que são produzidas nos processos formativos, bem como as reflexões destinadas a pensar o conjunto de atividades que são produzidas na educação superior, em favor de uma qualidade social para a educação - necessariamente produtora de uma formação ampliada, integral, humana e emancipadora.

Nessa perspectiva, a universidade foi afetada institucionalmente, modificando inclusive as relações humanas e sociais que são constituídas no seu interior, em função da valorização do estabelecimento de medidas que acentuam o ritmo de trabalho dos professores e demais trabalhadores, como também a competição entre eles. Fato este que, como argumentado por Chauí (1999, p. 5), se deve também à crescente acentuação e recorrência de três termos no seu processo de gestão, como também nas políticas que se voltaram à reorganização da educação superior no Brasil a partir do final do século passado: “flexibilização da universidade”, “qualidade universitária” e “avaliação universitária”.

O termo “flexibilidade da universidade” associou-se exatamente a mesma lógica da acumulação flexível, tornando-se inclusive um discurso presente no Ministério da Educação (MEC) para incentivar as IES a: extinguir os modelos de regime único de trabalho docente e os concursos públicos, dando lugar às contratações flexíveis e subcontratos temporários; simplificar a organização financeira, os processos de compras e prestação de contas; adaptar os currículos de formação (graduação e pós-graduação) às exigências do mercado competitivo, de acordo com cada realidade local das diferentes regiões do país; separar docência e pesquisa, deslocando a segunda para centros especializados em produção de dados e estatísticas (CHAUÍ, 1999).

Considerações finais

Entendemos que todos os encaminhamentos políticos, ideológicos e econômicos, que ocorrem desde o início da década de 1990, sendo reforçados e aprofundados também na atualidade, têm como perspectiva central a ampliação da privatização dos serviços públicos, dentre os quais a universidade ocupa grande destaque. Isso porque, o objetivo é controlá-la progressivamente para torná-la também mais produtiva, associando-a ao formato de uma empresa privada, que produz e comercializa uma grande quantidade de serviços, mercadorias e mão de obra (qualificada e barata), à custa da progressiva exploração da força de trabalho, especialmente dos professores, o que lhe possibilitará adquirir a capacidade de extração da mais-valia.

Afinal, do ponto de vista capitalista, a subsunção formal da universidade pública ao capital não será completamente alcançada enquanto ela e seus professores forem mantidos exclusivamente pelo Poder Público (com recurso do fundo público), e também orientados por princípios do direito público, e não a partir da lógica comercial, financeira e ideológica que sustenta as empresas privadas e seus trabalhadores, que as permitem ampliar suas condições de mercadorização dos serviços relacionados ao trabalho do professor e à educação (OLIVEIRA, 2000).

Numa perspectiva histórica e dialética, faz-se necessário destacar que a implantação e o desenvolvimento de recursos estratégicos e políticos neoliberais sobre as universidades, com a perspectiva de ampliar sua capacidade de atender aos avanços da reestruturação produtiva nas últimas décadas, não se realizaram com total adesão, sem haver posições de resistência. Afinal, o contexto da universidade pública brasileira é historicamente marcado por relações políticas, econômicas e culturais contraditórias, e nele revelam-se as relações e as disputas de classes. O que explica e justifica o desenvolvimento também de práticas de contestações ao longo do tempo, manifestadas, por exemplo, a partir de ações entendidas como “[...] transgressoras ou inovadoras [, associadas] ao movimento histórico e [articuladas] organicamente à transformação da ordem vigente, fazendo com que a ‘reprodução ceda lugar à transformação’” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 20-21).

Acresce que, segundo Magalhães (2014), estabeleceu-se em torno das IES públicas brasileiras um campo de disputas, em função da existência de grupos e perspectivas que, de um lado se direcionaram em favor das ações difusoras dos valores correspondentes à lógica empresarial de educação e ao fortalecimento da “pedagogia da hegemonia”¹⁴; e de outro, assumiram o sentido da resistência à lógica neoliberal, na contramão dos interesses políticos e educacionais que beneficiam o capital e a burguesia.

Fato este que revela o caráter contraditório da própria universidade como instituição social¹⁵, ou seja, como definido por Chauí (2003, p. 5), uma instituição “[...] fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições”. Uma vez que, mesmo no contexto da sociedade do conhecimento, em que a universidade é convocada a atender à reestruturação produtiva e à lógica empresarial de educação, ela “[...] se percebe inserida na divisão social e política [...]” (CHAUÍ, 2014, p. 3) e consegue carregar distintas possibilidades de resistências, em favor da formação humana e da produção de um conhecimento comprometido com o pensamento crítico, a transformação social, a ruptura com a ordem

econômica vigente, e o estabelecimento de práticas inovadoras e constituidoras de consciências emancipadas.

Magalhães (2014, p. 110) também contribuiu com esta compreensão sobre a universidade, especialmente no que tange à universidade pública, reafirmando que não se pode eliminar a ideia de que este espaço de formação e de produção de conhecimento seja, contraditoriamente, “[...] tanto um lugar de resistência à regulação imposta, como [voltada a] servir de instrumento de poder em um contexto discursivo determinado”. A análise sobre o desenvolvimento da universidade pública brasileira nos auxilia a compreender inclusive que, como parte dos movimentos de disputas, também se estabeleceu nela e no campo acadêmico (especialmente a partir das ações dos professores) posições de resistência política e científica, que, por sua vez, fortaleceram a perspectiva contra-hegemônica de valorização da educação superior como espaço produtor da formação humana, e contrário aos princípios que conduziram a educação ao atendimento dos anseios de mercado (MAGALHÃES, 2014).

De todo modo, mesmo considerando o fato de que o movimento dialético que produziu as reformas políticas neoliberais, contraditoriamente, também criou as condições de contestação (reivindicações, ações de movimentos sociais, defesas de projetos alternativos de educação, etc.), não se pode dizer que tais posições de resistências foram suficientes para impedir as forças intensas advindas das necessidades produtivas estabelecidas pelo capital. Forças estas que, ao longo do tempo, especialmente nas últimas três décadas, foram decisivas para aprofundar a transformação da universidade “[...] cada vez mais, em função da estrutura de poder social, e sobretudo pela sua vinculação a projetos e programas de governo em vista do desenvolvimento econômico e/ou social” (QUEIROZ, 2014, p. 53-54).

Trata-se de um projeto político e econômico amplo, articulado às forças ideológicas e econômicas que buscam sustentar o avanço da mundialização do capital, favorável em aumentar a lucratividade da universidade pública, sua adesão aos interesses de mercado e o controle sobre o conhecimento que nela é produzido e divulgado.

Não por acaso, temos presenciado a universidade ser encaminhada de maneira rápida em direção ao processo que acentua suas potencialidades comerciais, cuja finalidade é garantir sua correspondência contínua ao projeto histórico burguês de aprofundamento da alienação humana e mercadorização da ciência e do próprio homem. O que, inevitavelmente, conforme Sguissardi e Silva Júnior (2009), passa pelo controle capitalista do trabalho docente realizado na educação superior e no campo acadêmico de um modo geral, com o objetivo de distanciá-lo da sua condição ontológica, que concebe o professor como sujeito omnilateral, para dar lugar ao trabalho docente e educativo de caráter mecânico, dividido, inconsistente e afastado da essência humana, tendo como finalidade a formação de sujeitos e relações sociais adequadas aos moldes da produtividade neoliberal, alterando a natureza das instituições universitárias em direção ao *ethos* empresarial.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Washington. 1995a.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** Washington: Worl Bank, 1995b.
- BID – BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Ensino superior na América Latina e no Caribe:** um documento estratégico. Divisão de programas sociais. 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 13 abril. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 2.207,** de 15 de abril de 1997a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 2.306,** de 19 de agosto de 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306. Acesso em: 26 fev. 2021.
- BRASIL. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3860.htm. Acesso em: 26 fev. 2021.
- CHAUÍ, Marilena. **A Universidade Operacional.** Folha de São Paulo/Caderno Mais. 09/05/1999. São Paulo, 1999.
- CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação.** n. 24, p. 5-15. 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **Contra a Universidade Operacional:** a greve de 2014 (8 de agosto de 2014). São Paulo: Adusp, 2014. Disponível em: http://www.adusp.org.br/files_database/2014_tex_chau_i.pdf. Acesso em: 26 fev. 2021.
- CHESNAIS. François. Um programa de ruptura com o neoliberalismo. In: HELLER, Agnes *et al.* **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: Contraponto. 1999.
- DEMARI, Cezar Luiz. Sociedade do conhecimento: ideologia acerca da ressignificação do conhecimento. **Anais da 31ª Reunião da ANPEd.** Caxambu – MG. 2008.
- DIAS SOBRINHO, José; DIAS, Rafael de Brito. Acreditação da educação superior e C&T: política e ideologia. **Revista de avaliação da Educação Superior.** v. 11. n. 4. 2006.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Reformas do Estado e as políticas para a educação superior no brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade,** Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, Joao Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas e gestão da Educação Superior.** São Paulo: Xamã, 2003.
- FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 39-62.

- GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para formação de professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa. Pensamento Educacional**. PPGEF Da Tuiuti do Paraná, v. 6, p. 01-14, 2010.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo – SP: Edições Loyola, 2008.
- KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial à pós-moderna**: Novas teorias sobre o mundo contemporâneo. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Profissionalização docente no contexto da universidade pública: condução do professor à expertise. In: SOUZA, Ruth Catarina C. R. de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. **Poiésis e Práxis II** – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas. Goiânia, Kelps, 2014.
- MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Capítulo VI (Inédito). 1. ed. São Paulo – SP: Editora Ciências Humanas. 1978.
- MARX, Karl. **O Capital**. v. 1. (Coleção Os Economistas) São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- MOTTA, Vânia Cardoso da; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc**, Campinas, v. 41, e224423, 2020.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia. **Anais da 36ª Reunião Anual da ANPEd**. Goiânia-Go: ANPEd, 2013.
- OLIVEIRA, João Ferreira de. **A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais**: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.
- OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil**: políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2011, p. 11-37.
- QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **O mal-estar e o bem-estar na docência superior**: a dialética entre resiliência e contestação. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade do século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.
- SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 1021-1056, out. 2006.
- SGUISSARDI, Valdemar. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?. In: SGUISSARDI, Valdemar. (Org.). **Universidade brasileira no século XXI**: Desafios do presente. 1ed. São Paulo: Cortez, 2009, v. 1, p. 15-54.
- SGUISSARDI, Valdemar; Silva Júnior, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- SOARES, Jackeline Império. **Qualidade da educação**: sentidos discursivos e projetos de formação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia - GO, 2016.
- TURMINA, Adriana Cláudia; SHIROMA, Eneida Oto. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**. v. 19 n. 56 jan.-mar. 2014.
- UNESCO. **Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior**. París: UNESCO, 1995.

UNESCO. *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. París: UNESCO, 1998.

Notas

¹Doutor em Educação (UFG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Líder do Corpo e Mente – Grupo de Pesquisa sobre formação e intervenção profissional em Educação Física (UEG/CNPq) – Acesso: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6520176280671115. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1524134785032887>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6074-1845>; E-mail: rodrigo.anes@ueg.br.

² O termo mundialização (origem francesa) é sinônimo do termo globalização (origem inglesa). Ambos estão relacionados a um fenômeno global do capitalismo, caracterizado pelo seu quadro de reestruturação e expansão econômica, política e institucional.

³ No Brasil o termo “Sociedade do Conhecimento” foi teoricamente direcionado para tratar sobre as reformas políticas e educacionais, especialmente as que estão ligadas à universidade e à educação superior. Porém, considerando seu caráter polissêmico, é importante explicar que o referido termo não deixou de ser representado por outros sinônimos, a exemplo das denominações “[...] sociedade pós-industrial, pós-capitalista, terceira onda, sociedade em rede, sociedade da informação, economia do conhecimento, dentre outras” (DEMARI, 2008, p. 1).

⁴ Marx (1978) nomeou como subsunção formal do trabalho ao capital, o mecanismo em que o capitalista, por ser o possuidor dos meios de produção, faz com que o trabalhador e sua força de trabalho se submetam aos seus interesses de produção e estejam sobre o seu domínio. “O capitalista se enquadra [...] como dirigente, condutor; para este, é ao mesmo tempo, de imediato, um processo de exploração do trabalho alheio [...]” (MARX, 1978, p. 470). Já a subsunção real do trabalho ao capital, de acordo com Marx (1978), pode ser expressa a partir dos procedimentos adotados para a promoção da mais-valia relativa, justamente porque modifica toda a estrutura da lógica de produção e faz surgir outro modelo de trabalho, caracterizado por processos de produção industriais, modernos, ainda mais fragmentados e realizados com o auxílio de máquinas e ferramentas de alta tecnologia.

⁵ O G-7 representa o grupo de países com as economias mais desenvolvidas do mundo: Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França, Alemanha, Itália e Japão.

⁶ De acordo com Gomide (2010, p. 112), os documentos são “[...] fontes primárias para estudos bibliográficos e documentais, refletem o jogo político hegemônico e homogêneo de definição de políticas públicas e legislação para o campo da educação, fundamentando os novos requisitos para conformar, ética e politicamente, o cidadão [...]”.

⁷ Além dos documentos “Ensino Superior na América Latina e Caribe: um documento estratégico” (BID, 1996) e “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*” (BANCO MUNDIAL, 1995a), que buscamos analisar a seguir. Destacam-se também, como influenciadores para as reformas políticas da educação superior brasileira, o documento do BM “*Prioridades y Estrategias para la Educación*” (BANCO MUNDIAL, 1995b); e dois documentos produzidos pela UNESCO, “*Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*” (UNESCO, 1995) e “*La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*” (UNESCO, 1998).

⁸ De acordo com Sguissardi (2006, p. 1032, *grifos do autor*), os Decretos nº 2.207/1997 (BRASIL, 1997a), nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997b) e nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001) realizaram a “[...] mais concessiva interpretação da *letra* e não do *espírito* do Artigo 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que estabelece a obediência ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Estes decretos acabaram obrigando apenas as universidades a obedecerem ao referido princípio, liberando as demais IES que não se estruturaram na forma de universidade, garantindo um movimento de ampliação da flexibilização de oferta da educação superior.

⁹ No Decreto nº 3.860/2001 (BRASIL, 2001), no seu artigo 7º, é definido que: “Quanto à sua organização acadêmica, as instituições de ensino superior do Sistema Federal de Ensino classificam-se em: I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores” (BRASIL, 2001).

¹⁰ O modelo humboldtiano, também concebido como modelo alemão de universidade, refere-se, “[...] sobretudo, aos princípios fundamentais [...] idealizados por Wilhelm von Humboldt (1767-1835) e que influenciaram a estruturação da Universidade de Berlim, na Alemanha. Dentre esses princípios estavam: a unidade entre pesquisa e ensino; a busca científica como infinita; a autonomia da ciência; a relação autônoma, porém integrada, entre Estado e universidade; a interdisciplinaridade; a cooperação entre professores e entre professores e alunos” (OLIVEIRA, 2000). Sguissardi (2006) reforça também que neste modelo de universidade há uma presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com alta qualificação, que contribuem com a formação de profissionais e com a formação de intelectuais/pesquisadores.

¹¹ O modelo napoleônico, ou modelo francês, caracteriza-se pela posição da universidade como agente controlado pelo Estado, voltada quase que exclusivamente ao ensino, com ausência de pesquisa, organizada por faculdades e unidades de ensino isoladas por meio de uma estrutura administrativo-acadêmica exclusivamente focada na formação profissional, com a presença de um corpo docente pouco qualificado em nível de pós-graduação e regulado por meio de carga horária de trabalho parcial, em regime temporário (OLIVEIRA, 2000; SGUISSARDI, 2006).

¹² Associamos o termo “qualidade neoliberal” à noção de qualidade que preza pela busca de conhecimentos capazes de apresentar técnicas e soluções mais aprimoradas, elaboradas e fundamentadas para atender às demandas do mercado de trabalho. Entendida

também como “Qualidade Total” (ANTUNES, 2011), trata-se de uma concepção que se sustenta em princípios que requerem nova reorganização do trabalho, tornando-o mais ágil, flexível, dinâmico e eficiente.

¹³ O conceito de universidade operacional foi apresentado por Chauí (2003; 2014) como oposição ao conceito de universidade como instituição social. A autora distinguiu tais conceitos inspirada na análise feita por Michel Freitag em *Le naufrage de l’université*, Paris, 1996.

¹⁴ Apresentamos o termo “pedagogia da hegemonia” para nos referirmos ao “[...] emprego sistemático de estratégias de repolitização da política, ou seja, [...] emprego de ações educativas positivas de redefinição da participação política [...]” em favor das reformas neoliberais (NEVES, 2013, p. 8).

¹⁵ A universidade como instituição social “[...] busca definir uma universalidade (ou imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão [social e de classes]” (CHAUÍ, 2014, p. 3). Chauí (2003, p. 5) ainda acrescenta que, “[...] desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social”.

Recebido em: 08 de março de 2021

Aprovado em: 21 de abril de 2021