

Leandro Santos Ximenes

**IDEOLOGIA GERENCIALISTA *VERSUS* TRABALHO DOCENTE: UM  
DIAGNÓSTICO PAUTADO NO DISCURSO DE DOCENTES DO ENSINO  
SUPERIOR DAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Fernando de Oliveira Vieira

Niterói  
2015

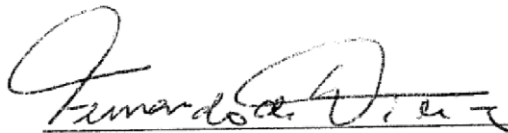
LEANDRO SANTOS XIMENES

IDEOLOGIA GERENCIALISTA *VERSUS* TRABALHO DOCENTE: UM  
DIAGNÓSTICO PAUTADO NO DISCURSO DE DOCENTES DO ENSINO  
SUPERIOR DAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA.

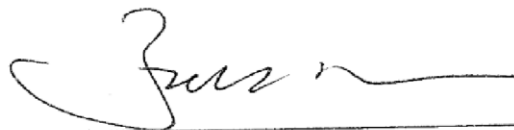
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovado em 30 de junho de 2015.

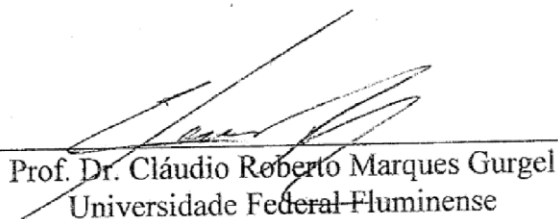
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fernando de Oliveira Vieira.  
Orientador



Prof. Dr. João Batista de Oliveira Ferreira  
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Cláudio Roberto Marques Gurgel  
Universidade Federal Fluminense

Niterói  
2015

Ao meu pai (em memória).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

À minha esposa, Ester Soares Alves Ximenes, por me apoiar nos momentos mais difíceis que precisei enfrentar.

À minha mãe, Neuza Maria Fonseca dos Santos, pelas lutas e sacrifícios em prol de minha formação educacional.

Ao professor Dr. Wilson da Costa Santos, pela confiança, incentivo e apoio.

Às professoras: Dra. Débora Omena Futuro, Dra. Kátia Gomes de Lima Araújo, Dra. Luciana Maria Ramires Esper, Dra. Carla Valéria V.G. Ferraz, e Dra. Josiane Roberto Domingues, pelo apoio e participação.

Ao prof. Dr. Joel Castro Jr., pela compreensão e humanidade de sempre.

Ao prof. Dr. Fernando Vieira, meu orientador, pela paciência e disponibilidade.

Ao professor Dr. Cláudio Gurgel, pelo apoio.

Ao colega prof. Msc. Wagner Salles, pela ajuda prestada.

Ao colega Roberto Gama e demais amigos da secretaria da Faculdade de Farmácia da UFF, pela compreensão e ajuda.

À colega prof.<sup>a</sup> Msc. Rosane Aurore, pela ajuda de sempre.

Ao amigo, prof. Dr. Ivênio Moreira, pelo apoio e orações.

A todos os meus familiares e amigos, pela compreensão e orações.

A todos que de alguma forma participaram da realização deste trabalho, meu muito obrigado!

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar um diagnóstico a respeito do trabalho docente em face da ideologia gerencialista disseminada no meio acadêmico, a partir do modelo neoliberal instalado no Brasil nos anos de 1990. Tal ideologia reflete o avanço do capitalismo na área educacional, e pode ser verificada em aspectos tais como a mercantilização do ensino, o discurso da flexibilidade e a conseqüente precarização do trabalho docente. Para este estudo, buscou-se investigar o discurso de professores do ensino superior de instituições públicas e privadas, utilizando-se o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS), o qual indicou contradições no discurso explícito dos profissionais entrevistados e a emergência de valores pertinentes ao grupo pesquisado, caracterizadores de uma adesão ao domínio ideológico gerencialista. Dessa forma, verificou-se que esse domínio ocorre de forma sutil, afastando os profissionais docentes dos valores essenciais do ensino e do fazer acadêmico, e levando-os a reforçar esse sistema.

**Palavras-chave:** Ideologia. Ideologia gerencialista. Trabalho docente. Mercantilização do ensino. MEDS.

## ABSTRACT

In the present work we aimed to present a diagnosis on the teacher's work related to the managerialist ideology that has been installed in the academic medium by the neoliberal model since the 1990 years. Such ideology reflects the advance of the capitalism system in the educational areas, namely as in the teaching commercialization, the alleged flexibility and, hence, the precarization of teaching work in higher education. Therefore we sought to search the Professors' speech in public and private institutions by using the Underlying Discourse Unveiling Method (UDUM). Results indicated some contradictions on the explicit speech for the interviewed Professors and also raised up some values that are typical for the researched group that are, to us, markers for the adhesion to the managerialist ideology dominion. Besides, we were able to conclude that the dominion occurs in a keen way, thus pushing the Professors to involuntary keep apart from essential values from the teaching practice and academic labor and as a consequence reinforcing the system.

**Keywords:** Ideology. Managerialist ideology. Teaching work. Teaching commercialization. UDUM.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Relação dos aspectos teórico-metodológicos com a estrutura da pesquisa .....	70
Quadro 2 – Identificação geral dos entrevistados.....	72
Quadro 3 – Roteiro preliminar de entrevista com os docentes.....	74
Quadro 4 – Roteiro de entrevista com os docentes (ajustado) .....	75

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 DA IDEOLOGIA DO CAPITAL À IDEOLOGIA GERENCIALISTA</b> .....	<b>18</b>
1.1 IDEOLOGIA.....	18
1.2 IDEOLOGIA DO CAPITAL.....	26
1.3 IDEOLOGIA GERENCIALISTA .....	40
<b>2 IDEOLOGIA GERENCIALISTA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PÚBLICO, O PRIVADO E O TRABALHO DOCENTE</b> .....	<b>47</b>
2.1 DA REFORMA DO ESTADO À MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	47
2.2 A IDEOLOGIA GERENCIALISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA DO BRASIL .....	53
2.3 O TRABALHO DOCENTE DIANTE DA IDEOLOGIA GERENCIALISTA .....	60
<b>3 IDEOLOGIA GERENCIALISTA <i>VERSUS</i> TRABALHO DOCENTE: UM DIAGNÓSTICO PAUTADO NO DISCURSO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA</b> .....	<b>68</b>
3.1 A PESQUISA DE CAMPO .....	68
3.2 ASPECTOS E ALINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	70
<b>3.2.1 Participantes</b> .....	<b>71</b>
<b>3.2.2 Coleta de dados</b> .....	<b>73</b>
<b>3.2.3 Análise dos dados</b> .....	<b>77</b>
3.2.3.1 No caminho do Sacerdócio .....	78
3.2.3.2 A materialização do Credo? .....	90
<b>3.2.4 Resultados finais</b> .....	<b>99</b>
<b>4 CONCLUSÕES</b> .....	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>107</b>
<b>APÊNDICE A – CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE</b> .....	<b>113</b>



## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1980, com o avanço das empresas multinacionais, estimuladoras da internacionalização e financeirização da economia (GAULEJAC, 2007, p. 40), juntamente com a substituição do modelo fordista predominante, verifica-se um novo contexto na relação capital *versus* trabalho. Esse movimento neoliberal, segundo Gurgel (2003, p. 124), disseminou-se na “[...] reorganização da produção, nas formulações teóricas que orientam essa reorganização, na ilusão e na alusão da administração contemporânea, a administração flexível”.

Desse modo, a lógica financeira difundida pelas grandes empresas impôs-se sobre a lógica da produção. Nessa perspectiva, ressalta-se a relação mercadológica entre os indivíduos e as organizações. Estas consideram seu efetivo apenas como um mero recurso à sua disposição, ou seja, um custo que pode ser reduzido sob a justificativa de flexibilização e adaptação às exigências do mercado (GAULEJAC, 2007, p. 47).

Assim, palavras como desempenho e rentabilidade tornam-se fundamentais na gestão imediatista das grandes empresas. Nesse contexto, as próprias empresas convertem-se em produtos financeiros, cujos valores são medidos nas bolsas de valores (IBIDEM, p. 42).

Ainda sob este panorama, as fontes de poder apresentam-se despersonalizadas, ou seja, a figura do capitalista fragmenta-se nas ações de investidores diversos, representados pelos fundos de pensão, *holdings* etc. (IBIDEM, p. 47). Nesse cenário, o trabalho é considerado como variável secundária. Gaulejac (2007) assevera que:

A gestão gerencialista preocupa-se antes de tudo em "canalizar as necessidades dos clientes" sobre os produtos da empresa e de transformar os trabalhadores em agentes sociais de desempenho [...]. A gestão comercial e a gestão dos recursos humanos se dobraram às exigências da gestão financeira. A obsessão de resultados se impôs em todos os escalões da empresa. O gerenciamento se pôs a serviço do *share holder value* – o valor para o acionista (GAULEJAC, 2007, p. 50).

Dessa forma, a gestão se mostra como solucionadora das necessidades de seus diversos atores. Assim, são prescritos modelos em que diversos domínios, tais como, gestão estratégica, de produção, dentre outros, funcionam como delineadores dos comportamentos humanos, norteando decisões e ratificando regras e procedimentos (IBIDEM, p. 64). Essa relação, conforme se verifica em Chauí (2008, p.32), indica a existência de um contexto ideológico que envolve a gestão.

Para Gaulejac (2007, p. 65), “[...] designar o caráter ideológico da gestão é mostrar que, por trás dos instrumentos, dos procedimentos, dos dispositivos de informação e de comunicação, encontra-se em ação certa visão do mundo e um sistema de crenças”. Segundo Chauí (2008), esse sistema de crenças, ou ideologia, revela-se como um instrumento de dominação, não permitindo que aqueles que estejam sob seu domínio o percebam.

Assim, a partir dessas considerações iniciais, verifica-se a ideologia gerencialista. Inserida no atual contexto do capitalismo e caracterizada por aspectos contemporâneos do neoliberalismo e da flexibilidade, essa ideologia, conforme expõe Gaulejac (2007, p. 65), “[...] dissimula um projeto de dominação; ilusão da onipotência, do domínio absoluto, da neutralidade das técnicas e da modelação de condutas humanas; dominação de um sistema econômico que legitima o lucro como finalidade”.

Nesse cenário de dominação ideológica, estão inseridas também as universidades, afetadas pela articulação econômica, política e pelos organismos multilaterais, tais como, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2000, p. 48), esses organismos, reunidos em torno do Consenso de Washington, recomendaram, aos países ditos de terceiro mundo, medidas de ajuste fiscal, desregulamentação financeira, liberação do comércio, incentivo de investimento externo e reforma do mercado de trabalho. Tais recomendações, conforme Sguissardi (2000, p. 10), são soluções neoliberais que atendem aos ditames das políticas macroeconômicas que objetivam a reforma do Estado e a reestruturação da produção capitalista nos países subdesenvolvidos. Essa mensagem neoliberal também pode ser observada em Batista (1994, p. 6).

No Brasil, essas recomendações originaram a reforma do aparelho do Estado e, em seu âmbito, a reforma do ensino superior, comandada de forma geral pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), e mais especificamente pelo Ministério de Educação e dos Desportos (MEC). Sguissardi (2000, p. 26) destaca o aspecto gerencialista no qual se baseia o MARE, bem como o discurso de modernização e eficiência proposto para a administração pública.

Como exemplo disso, verifica-se a proposta de transformação de instituições de ensino superior federais nas chamadas Organizações Sociais. A esse respeito, Silva Jr. e Sguissardi (2000, p. 49) evidenciam o objetivo de viabilizar “[...] a entrada do capital em espaços sociais, num contexto de Estado reformado e, com sua entrada, a reorganização segundo a lógica privada, provocando transformações culturais e identitárias nas instituições educacionais, em particular nas de nível superior”.

Assim, segundo os autores, esse movimento se encarrega de introduzir, na educação superior, a racionalidade gerencial capitalista e privada, reduzindo a esfera pública, além de modificar a natureza das instituições universitárias, que passam a responder primordialmente às demandas do mercado (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2000, p. 49).

Essa inserção da racionalidade gerencial na educação superior promove a disseminação de uma ideologia dominante que sustenta a sua lógica. Sob esta perspectiva encontram-se os docentes, cujo trabalho passa a ser delimitado pelas demandas desse novo sistema educacional mercadológico.

Segundo Kuenzer (2009), modelar o trabalho docente por esse sistema dominante significa reduzir a vida social e produtiva desses profissionais às exigências dos processos de produção. Desse modo, dentre as consequências inseridas nesse cenário, verificam-se diversos indícios de precarização do trabalho do professor, observados tanto em instituições de ensino superior público quanto no ensino privado, tais como: perda da autonomia intelectual (BOSI, 2007), acúmulo excessivo de atribuições (MANCEBO, 2010) e até mesmo sentimentos de fracasso, incompetência ou culpa (MANCEBO, 2010).

Nesse contexto, suscita-se, como problema, o avanço da ideologia gerencialista no ambiente docente das universidades, o que tem se constituído em um aspecto dominante. Entretanto, essa dominação não tem obtido uma explicação satisfatória para sua profundidade e amplitude no espaço acadêmico, local de autonomia intelectual, crítica e de construção livre do saber. Esse desconhecimento é parte da incapacidade dos docentes de universidades públicas e privadas de superarem esse condicionamento. Assim, tornou-se necessário trazer à luz como os docentes agem e reagem frente a esse cenário.

Deste modo, propôs-se, como objetivo geral deste estudo, revelar como os professores do ensino superior de instituições do setor público e privado se posicionam em relação ao seu trabalho e à ideologia gerencialista.

Para tanto, formulou-se os seguintes objetivos secundários ou específicos: verificar o conceito de ideologia; identificar os fundamentos que caracterizam a ideologia capitalista; identificar os aspectos da ideologia gerencialista; verificar o contexto mercadológico em que as instituições de ensino superior (IES), tanto as do setor público quanto as do privado, estão inseridas; verificar a interferência do gerencialismo no trabalho docente; revelar o discurso dos docentes no âmbito dessas instituições de ensino superior, com o intuito de identificar possíveis contradições subjacentes a esse discurso que indiquem um posicionamento, coerente ou não, com o discurso explícito, em relação ao trabalho e à ideologia gerencialista.

Diante do contexto apresentado, supõe-se haver uma adesão não declarada explicitamente por parte dos docentes do ensino superior, promovendo o reforço desse sistema ideológico.

O presente estudo justifica-se diante de uma temática inserida no cenário contemporâneo da gestão organizacional, absorvida pelo atual sistema educacional, no qual incluem-se as universidades e, conseqüentemente, o trabalho docente. Não se pretendeu, com isso, apresentar tal gestão como um mal social, conforme expõe Gaulejac (2007, p. 29): “A Gestão não é um mal em si. É totalmente legítimo organizar o mundo, racionalizar a produção, preocupar-se com a rentabilidade. Com a condição de que tais preocupações melhorem as relações humanas e a vida social”.

Entretanto, torna-se pertinente um diagnóstico acerca da ideologia dominante, promotora da “Organização Hipermoderna”, que, conforme Pagès et al. (2008, p. 35-38), apresenta-se em diversos tipos de mediações entre a organização e o indivíduo, tais como: econômica (referente a altos salários, crescimento de carreira); de autonomia controlada (através da interiorização de princípios organizacionais, ao invés de ordens e interdições); de produção de conceitos e valores (organização como produtora autônoma da ideologia vital para o próprio funcionamento); de forte dominação psicológica sobre seus trabalhadores (organização como fonte de prazer e angústia); do reforço mútuo de todos esses elementos (apresentando-se como um sistema lógico e coerente, que o indivíduo é incitado a reproduzir).

Neste âmbito, as atuais políticas de recursos humanos mostram-se como propagadoras da ideologia fundada na lógica do mercado (SIQUEIRA, 2009, p. 52). Por meio do manejo das subjetividades humanas, as organizações buscam o aumento de seus resultados apoiadas no discurso da flexibilidade, em que o trabalhador é visto como “[...] polivalente, participativo e multifuncional, e adaptado tanto às inovações tecnológicas quanto às novas formas de controle existentes nas organizações modernas” (SIQUEIRA, 2009, p. 52).

Ainda segundo o autor, tais políticas de flexibilização traduzem-se em ferramentas para redução de custos das organizações, resultando na precarização das condições de trabalho. Esse aspecto pode ser verificado nas ações organizacionais praticadas atualmente, que vão desde o “[...] downsizing, a trabalhos terceirizados, a subcontratados e a empregados com regime part-time de trabalho, à qualidade total e a tantas outras” (SIQUEIRA, 2009, p. 54).

Essas tecnologias de gestão sugerem um poder favorecedor de uma visão de mundo segundo a qual o homem apresenta-se como um recurso à disposição da empresa. Gaulejac (2007, p. 36) assevera que a gestão gerencialista é uma ideologia “sob uma aparência objetiva,

operatória e pragmática, que reduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e estes, em custos e benefícios”.

Dessa forma, a gestão tornou-se a “ciência do capitalismo” (GAULEJAC, 2007, p. 75), cuja justificativa está fundada na racionalização da produção com o menor custo possível, para estímulo do crescimento e atendimento das demandas mercadológicas. Ainda dentro dessa lógica, “[...] a própria empresa se tornou um produto financeiro diariamente avaliado conforme as medidas do mercado” (IBIDEM, p. 42). Sua ideologia, associada a valores como empreendedorismo, desejo de progredir, celebração do mérito e culto à qualidade (IBIDEM, p. 81), promove uma sedução do trabalhador.

Siqueira (2009, p.85), a esse respeito, registra a sedução como uma arma cada vez mais utilizada pelas organizações atuais, como forma de controle dos empregados, através de seu comprometimento com os objetivos organizacionais, pois estes profissionais tendem a se identificar com a cultura da empresa e também com aquilo que esta representa para o atendimento de seus desejos.

Sob esta mesma perspectiva, na qual se revela a presença da subjetividade na gestão das organizações, verifica-se, em Freitas (2005), que a organização se utiliza de instrumentos de sedução sobre seus membros, com fins de alcançar os propósitos organizacionais. Conforme relata essa autora, os gestores dessas organizações possuem o conhecimento de que “[...] os homens são movidos por paixões, sonhos e desejos, mais do que por necessidades” (FREITAS, 2005, p. 160) e, portanto, se utilizam desse tipo de conhecimento como estratégia de gestão.

Todo esse contexto ideológico, enraizado na lógica financeira, que visualiza o homem como recurso, um agente a serviço da produtividade submetido à flexibilidade e adaptabilidade contínuas, atinge de igual modo o sistema educacional e, segundo se propõe neste estudo, as universidades.

No Brasil, conforme Lima et al. (2006, p. 6), em 1990 ocorreu um crescimento da educação de ensino superior, sustentado por políticas de estímulo ao aumento de instituições de ensino superior privado. No entanto, os investimentos da iniciativa privada e os incentivos do governo, conforme destacado pelos autores, “[...] contribuíram para a instauração do foco mercantil no setor da educação” (IBIDEM, p. 11).

Desse modo, com a inserção da racionalidade financeira nas universidades, o aluno passa a ser visto como cliente, e o professor, como um “gerente-educador” (IBIDEM, p. 37). Segundo Casper (1997, p. 46-47), as diversas expectativas que recaem sobre os membros da universidade, tais como: “pesquisar, ensinar e formar, contribuir na esfera pública, colocar sua

competência à disposição da economia, acelerar o ritmo das inovações, liderar o processo econômico, obter fundos externos para financiamento da pesquisa” (IBIDEM), juntamente com os benefícios financeiros oferecidos pela iniciativa privada para a realização de pesquisas voltadas para a indústria, demonstram-se como seduções para a dispersão e desvio dos objetivos essencialmente científicos dos alunos e docentes.

Ao referirem-se mais especificamente às instituições educativas da esfera privada, Lima et al. (2006) ressaltam que a forma mercadológica acima mencionada, da qual o aluno e o docente são vistos como agentes do mercado educacional, resulta “[...] dos princípios de administração herdados do movimento da Gestão da Qualidade Total” (LIMA et al., 2006, p. 11). A influência desse movimento sobre a gestão das universidades reforça a perspectiva de adesão destas à lógica financeira e mercadológica (GAULEJAC, 2007, p. 89). Tal adesão, conseqüentemente, interfere nas condições de trabalho docente, inserindo este profissional em um ambiente de mercado competitivo, necessitando desenvolver ações individuais para manter sua empregabilidade.

Da mesma forma, os docentes da esfera pública do ensino superior encontram-se submetidos a esse cenário mercadológico, e assim, buscam atender às demandas de qualificação e medição de desempenho (CHRISPINIANO, 2006) exigidos por este modelo ideológico dominante.

A partir dos aspectos expostos, este estudo busca uma abordagem psicossociológica dos fenômenos organizacionais, em que a verificação crítica desses fenômenos percebe-os como resultado de emaranhados processos sociais, culturais, psíquicos e institucionais (BENDASSOLLI, 2007, p. 19).

O alcance dos objetivos propostos no estudo também se apoia em uma abordagem qualitativa e interpretativista. Conforme se observa em Burrell e Morgan (1979, p. 18), o paradigma interpretativo baseia-se na experiência subjetiva do indivíduo, como forma de compreender e explicar a natureza do mundo social no qual este se insere. Godoi e Balsini (2010, p. 94) asseveram que tal abordagem promove uma compreensão da relação desses indivíduos com seu mundo social, por meio da observação minuciosa e sem barreiras, destes em seu ambiente.

Dentro dessa perspectiva, utilizou-se o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS) (NICOLACI-DA-COSTA, 2007), com o objetivo de analisar o discurso de docentes do ensino superior, conforme o objetivo proposto. Em relação ao método, verificou-se a aplicação deste em Di Luccio e Nicolaci-da-Costa (2007), Nicolaci-da-Costa

(2002, 2004, 2011) e Nicolaci-da-Costa, Leitão e Romão-Dias (2004), cuja metodologia se demonstrou adequada à aplicação neste estudo.

A opção pelo MEDS pauta-se em seu caráter de análise da subjetividade dos indivíduos, buscando possíveis contradições presentes nos seus discursos. Tal aspecto visa possibilitar a emersão daquilo que se busca compreender nesta pesquisa, ou seja, o posicionamento do docente em relação à ideologia gerencialista, muitas vezes não evidenciado no discurso explícito desses profissionais, mas talvez no discurso subjacente.

Além do método apresentado, a pesquisa embasou-se em material bibliográfico envolvendo alguns dos conceitos e fundamentos da ideologia gerencialista, partindo de uma breve verificação dos aspectos que envolvem as questões da ideologia e do capitalismo, no primeiro capítulo. Da mesma forma, propôs-se ainda, nesta composição teórica, a verificação bibliográfica a respeito do contexto mercadológico que envolve a educação superior e, conseqüentemente, as universidades, chegando até o trabalho docente, completando o segundo capítulo.

Após análise teórica do contexto apresentado e revisão da literatura para fundamentação desta pesquisa, fez-se a coleta de dados com profissionais que representassem o setor público e o setor privado. Nesse aspecto, pretendeu-se analisar os resultados obtidos nos discursos dos docentes inseridos nessas duas realidades institucionais, e avaliar os respectivos resultados.

Com as interpretações dos dados, procurou-se verificar os possíveis traços da ideologia gerencialista inseridos no discurso subjacente dos docentes das duas esferas do ensino superior. Com esta verificação, a priori, intuiu-se avaliar a existência de aspectos que indicassem o posicionamento, mesmo que não explícito, desses profissionais, em relação a esse contexto ideológico.

## 1 DA IDEOLOGIA DO CAPITAL À IDEOLOGIA GERENCIALISTA

Este capítulo tem como proposta explicar a temática da Ideologia Gerencialista, referencial teórico que embasará as suposições que serão pesquisadas neste trabalho. Para tanto, será tratado, na seção 1.1, o conceito de ideologia, não com a pretensão de esgotar o assunto, mas de apresentar, por meio de um breve histórico, alguns dos significados encontrados na literatura relacionada ao tema, um dos quais deverá permear as discussões desta pesquisa. Na seção 1.2, pretende-se realizar um primeiro estreitamento da referida temática, buscando evidenciar o contexto da ideologia associada ao capitalismo, por meio de alguns dos elementos que o caracterizam. Na seção 1.3 intenta-se caracterizar o gerencialismo como ideologia presente no sistema capitalista, cuja influência e dominação social se pretende revelar neste estudo.

### 1.1 IDEOLOGIA

Segundo Löwy (1991, p. 13), tratar do conceito de ideologia significa enveredar em um tema vasto e complexo, com um acúmulo de significados, contradições e paradoxos. Eagleton (1997) afirma que, devido a esta pluralidade, “[...] tentar comprimir essa riqueza de significado em uma única definição abrangente seria, portanto, inútil, se é que possível” (IBIDEM, p. 15).

A exemplo dessa exposição, verifica-se, em Thompson (1995, p. 14), a argumentação de que o conceito de ideologia abrange uma herança ambígua em seu significado. Essa ambiguidade, na literatura teórica social e política das últimas décadas, se justifica por duas formas correntes: a primeira, segundo o autor, se relaciona a uma tentativa de emparelhar o significado do termo, inserindo-o em um conjunto cujos sentidos se alinham a aspectos mais descritivos, utilizados pelas ciências sociais, dissociando o conceito de seu sentido mais negativo. Esta perspectiva, portanto, é tratada como uma "concepção neutra" da ideologia, em que se pode compreendê-la dentro de um conjunto de sistemas, ou seja, “[...]‘sistemas de pensamento’, ‘sistemas de crenças’, ou ‘sistemas simbólicos’, que se referem à ação social ou à prática política. [...] ideologias em termos de ‘ismos’ – conservadorismo, comunismo, reaganismo, thatcherismo, stalinismo, marxismo” (THOMPSON, 1995, p. 14).

A segunda perspectiva se demarcaria por um abandono do conceito, tendo em vista não somente a sua complexidade, como também sua contextualização histórica, caracterizada



pela diversidade de sentidos e formas de uso, fazendo com que sua compreensão e análise tanto social quanto política se apresentem distanciadas e até mesmo pouco úteis para a atualidade (THOMPSON, 1995, p. 14).

Partindo dessas considerações iniciais, pretende-se apresentar alguns dos conceitos que servirão de preâmbulo para o tema desta pesquisa. Thompson (1995), em similar proposta, permite uma síntese introdutória a respeito do conceito de ideologia:

Por dois séculos, o conceito de ideologia ocupou um lugar central e, às vezes, inglório, no desenvolvimento do pensamento social e político. Introduzido, originalmente, por Destutt de Tracy, como um rótulo para uma suposta ciência das ideias, o termo “ideologia”, rapidamente, tornou-se uma arma numa batalha política, travada no terreno da linguagem. Imbuído, originalmente, de toda a confiança e do espírito afirmativo do Iluminismo europeu, para o qual a ciência, por ele descrita, era aceita como que representando um estágio culminante, a “ideologia”, rapidamente, tornou-se um termo abusivo que mostrava o vazio, a preguiça e a sofisticação de certas ideias. O conceito de ideologia teve um parto difícil e, como se não bastasse, sua história de vida subsequente teve poucas alegrias. Tomado em diferentes acepções pelas ciências sociais emergentes do século XIX e começo do século XX, o conceito de ideologia foi puxado numa direção e empurrado para outra, e durante todo esse tempo ele se tornou um termo que desempenhou um papel nas batalhas políticas da vida cotidiana. Quando usamos, hoje, o termo ideologia, empregamos um conceito que carrega os traços, embora desbotados, dos muitos usos que caracterizaram sua história (IBIDEM, 1995, p. 43).

Esse breve relato de Thompson proporciona uma visão geral do desenvolvimento do conceito de ideologia ao longo da história. O termo surge após a Revolução Francesa (1789), sendo inicialmente utilizado pelo filósofo francês Destutt de Tracy (ALTHUSSER, 1985; CHAUI, 2008; GURGEL, 2003; LÖWY, 1991; THOMPSON, 1995). De Tracy era um adepto do Iluminismo e pertencia ao grupo de “enciclopedistas franceses”<sup>1</sup>. Sob o argumento de que não se poderiam conhecer as coisas por si mesmas, mas somente pelas ideias formadas através das sensações que se teriam delas, esse autor propunha que, se fosse possível uma análise sistemática destas ideias e sensações, provavelmente estaria constituído um embasamento seguro para o conhecimento científico e para as ações práticas cotidianas (THOMPSON, 1995, p. 45). A ideologia seria, portanto, um estudo científico da origem das ideias, ou uma ciência das ideias, cuja única fonte seria as sensações.

Os enciclopedistas posicionavam-se politicamente entre os liberais, favoráveis ao republicanismo. Foram partidários de Napoleão Bonaparte e apoiadores do 18 Brumário,

---

<sup>1</sup> O termo “enciclopedistas franceses”, aqui empregado, encontra-se em Löwy (1991, p. 11). Conforme encontrado em Chauí (2008) e Mannheim (1968), formavam um grupo filosófico francês também conhecido como ideólogos, ou sensualistas. Contrários à metafísica, à teologia e à monarquia, eram materialistas, ou seja, somente aceitavam, para as ideias e ações humanas, explicações naturais físicas, bem como conhecimentos científicos baseados na observação dos fatos e na experimentação.

tendo diversos de seus membros nomeados por ele como senadores (CHAUÍ, 2008, p. 29). Os ideólogos acreditavam que Napoleão seria um prosseguidor dos ideais da Revolução Francesa e, ao perceberem o contrário, tornam-se seus opositores. Naquele momento, conforme observa Gurgel (2003, p. 45), a ideologia não se mostrava apenas um conceito, mas um programa filosófico e político, que Napoleão procurou politicamente desqualificar. Löwy (1995, p. 11) aponta para o sentido paradoxal submetido aos agora “ideólogos”, chamados por Napoleão de “especuladores metafísicos”. Esse processo afetou o sentido original do termo, mesmo com o enfraquecimento napoleônico. Thompson a este respeito comenta:

[...] à medida em que o termo “ideologia” escorregou para a arena política e foi jogado contra os filósofos por um imperador sob estado de sítio, o sentido e a conotação do termo começou a mudar. Deixou de se referir apenas à ciência das ideias e começou a se referir também às ideias mesmas, isto é, a um corpo de ideias que, supostamente, seria errôneo e estaria divorciado das realidades práticas da vida política. [...] A ideologia como ciência positiva e eminente, digna do mais alto respeito, gradualmente deu lugar a uma ideologia como ideias abstratas e ilusórias, digna apenas de ridicularização e desprezo (THOMPSON, 1995, pp.47 e 48).

Mannheim (1968, p. 98) assevera que a concepção moderna de ideologia nasce desse momento, quando, a partir de Napoleão, a palavra adquire significação pejorativa, trazendo um entendimento depreciativo de que o pensamento é irrealista em relação à prática. Chauí (2008) conclui a este respeito: “[...] Assim, a ideologia, que inicialmente designava uma ciência natural da aquisição, pelo homem, das ideias calcadas sobre o próprio real, passa a designar, daí por diante, um sistema de ideias condenadas a desconhecer sua relação com a realidade” (CHAUÍ, 2008, p. 30).

Com o movimento positivista do filósofo Auguste Comte, a ideologia passou a significar também um conjunto de ideias de uma época, tanto por meio de uma “opinião geral”, um senso comum, quanto pelo sentido de uma elaboração teórica dos pensadores de uma época. Segundo Chauí (2008), esse movimento buscava explicar a transformação do espírito humano, vendo essa transformação como uma evolução ou progresso, no qual seria necessário alcançar um estágio positivo ou científico. Isto, após ter superado outros dois estágios, o teológico e o metafísico, pelos quais os homens, através da observação efetiva da realidade e análise dos fatos, conseguiriam fundamentar suas ações individuais e coletivas.

Assim, a ideologia se constituiu no conjunto de explicações de cada uma dessas fases, significando uma teoria, que, na fase positiva, poderia ser traduzida como conhecimento científico da realidade. No entanto, essa teoria só seria traduzida como

conhecimento após uma coleta, organização e sistematização das informações dos fenômenos, além da eliminação de possíveis elementos religiosos ou metafísicos.

Para tanto, tornou-se necessária a ação de um tecnocrata, ou seja, daquele detentor do poder do conhecimento, “[...] para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas, graças às quais a ação possa dominar, manipular e controlar a realidade natural e social” (CHAUÍ, 2008, p. 32). Nesse contexto, a ideologia apresenta-se sob um aspecto de dominação da ação humana, submetendo o homem às regras de um teórico ou cientista, mantenedor da ordem social.

Com os escritos de Karl Marx (1818-1883), conforme ressalta Thompson (1995, p. 49), o conceito de ideologia obteve “um novo *status* como instrumental crítico e como componente essencial de um novo sistema teórico”. Marx desenvolve seu pensamento dentro de uma materialidade histórica, cuja concepção também se originou na filosofia hegeliana criticada por ele. Assim, a história, para Marx, é compreendida como “[...] um conhecimento dialético e materialista da realidade social” (CHAUÍ, 2008, p. 39). Estas considerações são importantes ao entendimento de como o conceito de ideologia é tratado inicialmente por Marx.

Löwy (1991, p. 12) assevera que Marx deu ao termo ideologia o mesmo sentido encontrado até a primeira metade do século XIX, quando Napoleão desqualificou o conceito, considerando os ideólogos como metafísicos especuladores e ignorantes da realidade. Dessa forma, ainda consoante Löwy (1991, p. 12), é este o sentido de ideologia que permeou a obra que Marx realizou aproximadamente no ano de 1846, em conjunto com Friedrich Engels (1820-1895), chamada *A Ideologia Alemã*. Publicada somente em 1933, essa obra se pautou na crítica aos pensadores alemães da escola conhecida como nova hegeliana. Nesse contexto, é importante salientar, conforme Chauí (2008), que a análise de Marx objetivava um pensamento historicamente determinado, pois, para ele “[...] não há separação entre a produção de ideias e as condições históricas nas quais estas se realizam (CHAUÍ, 2008, p. 37)”. Assim, a produção desses pensadores realizou-se sob influência das circunstâncias sociais peculiares a cada um.

Portanto, o conceito de ideologia na perspectiva de Marx possui uma carga pejorativa, crítica, implicando ilusão e consciência deformada da realidade (LÖWY, 1991, p. 12). No entanto, Thompson (1995) acentua que há, no trabalho de Marx, uma ambiguidade em relação ao conceito de ideologia, no qual o autor identifica outros contextos teóricos distintos:

[...] O trabalho de Marx oferece a nós não tanto uma visão singular e coerente do mundo sócio-histórico e de sua constituição, de sua dinâmica e desenvolvimento; antes, oferece uma multiplicidade de visões que são coerentes em alguns aspectos e conflitantes em outros, que convergem em alguns pontos e divergem em outros. Essas visões são, muitas vezes, explicitamente articuladas por Marx, mas são, também, diversas vezes deixadas implícitas em suas argumentações e análises (THOMPSON, 1995, p. 49).

Thompson (1995) discorre a respeito de três concepções identificadas em Marx, no tocante à ideologia: a concepção polêmica, a concepção latente e a concepção epifenomênica.

Na concepção nomeada polêmica, o autor se refere ao contexto da ideologia na crítica que Marx direciona aos jovens hegelianos, já mencionada anteriormente, a qual procura desqualificar os ideólogos alemães, assim como Napoleão o faz em relação aos sensualistas franceses.

Dessa maneira, o termo ideologia se apresentaria com a conotação de algo errôneo, significando: “[...] uma doutrina teórica e uma atividade que olha erroneamente as ideias como autônomas e eficazes e que não consegue compreender as condições reais e as características da vida sócio-histórica” (THOMPSON, 1995, p. 51).

Três pressupostos viabilizam a concepção polêmica, segundo esse autor: o primeiro deles se refere à questão da determinação social da consciência, ou seja, da influência das condições materiais de vida do ser humano sobre as formas de sua consciência. Consciência, conforme expõe Gurgel (2003), significa a maneira pela qual o homem compreende “[...] a realidade e sua própria condição na sociedade de classes” (IBIDEM, p. 53).

Em Marx e Engels (2002) verifica-se:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX; ENGELS, 2002, p. 19).

Conforme o texto acima, de acordo com Thompson (1995), Marx trata as ideias, representações e consciência geradas pelo homem não como processos independentes e determinantes do destino da história, mas como exclusivamente dependentes da atividade e comércio materiais vivenciados por este homem, significando sua própria realidade. Essa crítica vai de encontro à prática idealista filosófica a partir de Hegel até seus seguidores e críticos, em que Marx vai afirmar que a própria ideologia alemã é produto de condições materiais específicas.

A segunda condição que possibilita a concepção polêmica trata da divisão social do trabalho, a qual Chauí (2008, p. 56) caracteriza como “[...] a relação entre os próprios homens através do trabalho dividido”. Dessa forma, segundo a autora, esta divisão se inicia no âmbito familiar, ampliando-se para a separação entre proprietários e não proprietários. De igual modo, promove a divisão entre os que pensam e os que executam a tarefa, e institui a formação das classes sociais, chegando até “[...] a separação entre sociedade e política, isto é, entre instituições sociais e o Estado” (IBIDEM).

Marx e Engels (2002) asseveram que, com a divisão do trabalho, “[...] a consciência pode de fato imaginar que é algo mais do que a consciência da prática existente, que ela representa realmente algo, sem representar algo real” (MARX; ENGELS, 2002, p. 26). No entanto, a possibilidade de um trabalho mental desvinculado do trabalho vital material, em que a produção de ideias aparentemente significasse autonomia e poder em relação aos outros trabalhadores, foi compreendida por Marx e Engels como sendo uma ideologia ou atividade teórica cuja autonomia era ilusória (THOMPSON, 1995, p. 53).

O terceiro pressuposto que sustenta a concepção polêmica ressalta o estudo científico da sociedade e da história como explanadores das doutrinas e das atividades teóricas que constituem a ideologia, devendo, portanto, substituí-las. Nesse pressuposto, fica evidenciado que, para Marx, deveria prevalecer uma ciência positiva do mundo, ou seja, uma explicação representativa da atividade prática e real do homem, distanciada da ilusão ideológica sem credibilidade (THOMPSON, 1995, p. 53).

Tais explicações mostrariam que as visões dos jovens hegelianos estariam, conforme anteriormente mencionado, espelhadas nas condições precárias da realidade alemã. Assim, apesar de Marx e Engels enxergarem a concepção inicial da ideologia como sendo uma doutrina teórica, abstrata e ilusória, com a influência iluminista, compartilharam da crença de Tracy, no que se refere aos méritos da ciência positiva (IBIDEM).

Partindo para a concepção de ideologia entendida como latente para Thompson (1995), esta estaria pautada na percepção de uma utilização, por parte de Marx, de um sentido implícito do conceito de ideologia, representado por fenômenos sociais que influenciam os indivíduos, atrelando-os a costumes, tradições e símbolos, de forma a sustentar suas relações sociais (IBIDEM, p. 58).

Dessa maneira, estaria caracterizada uma forma de manutenção de relações de dominação entre classes, já que as pessoas estariam presas a uma orientação para o passado, em que imagens e ideais que abarcam as relações de classes se constituiriam em construções simbólicas, promotoras de um desvio da busca de uma mudança social coletiva (IBIDEM).

Entretanto, a partir da concepção epifenomênica do conceito de ideologia, a estrutura social e a mudança histórica são caracterizadas de uma forma mais generalizada por Marx, quando este vincula a difusão e geração de suas ideias com a relação entre as classes.

Nesse contexto, a ideologia é compreendida como originária e dependente tanto dessas relações quanto das condições econômicas e relações de produção. Segundo Thompson (1995), Marx entendia as condições econômicas como primordiais na determinação do processo de mudança sócio-histórica, sendo, portanto, essenciais para explicar as transformações em períodos específicos. Entretanto, esta compreensão deveria ser adquirida de maneira científica, facultando precisão suficiente para que o conhecimento adquirido explicasse as formas ideológicas de consciência características de determinado período. O autor ressalta ainda que tal explicação funciona como modo de desmascarar as formas de consciência, revelando-as como ilusórias, erradas e sem explicação racional, pois são sustentadoras dos interesses articulados e ambiciosos da classe dominante (THOMPSON, 1995).

Ao mesmo tempo, outro aspecto que pode ser destacado está no fato de o modo de produção capitalista permitir que a classe dominada compreenda sua posição no processo histórico, tendo em vista o fato de, em formações sociais pgressas, tais relações se pautaram em sentimentalismos ou laços religiosos, que escondiam o sistema de dominação, justificado por valores como dignidade e honra. Em *O Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels expõem:

[...] A contínua revolução da produção, o abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Todas as relações fixas e cristalizadas, com seu séquito de crenças e opiniões tornadas veneráveis pelo tempo, são dissolvidas, e as novas envelhecem antes mesmo de se consolidarem. Tudo o que é sólido e estável se volatiliza, tudo o que é sagrado é profanado, e os homens são finalmente obrigados a encarar com sobriedade e sem ilusões sua posição na vida, suas relações recíprocas (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Assim, a ideologia dentro da concepção epifenomênica pode ser entendida como um sistema de ideias que representa os interesses da classe dominante, mas que representa as relações de classe de forma ilusória, para favorecimento daquela, através da manutenção de sua posição de dominação (THOMPSON, 1995).

Althusser (1985), também se referindo ao conceito de ideologia a partir de Marx, verifica-o como sendo “[...] um sistema de ideias, de representações, que domina o espírito de um homem ou de um grupo social” (IBIDEM, p. 81).

O antagonismo das classes, ou, conforme expõe Chauí (2008), “a contradição estabelecida entre homens em condições históricas e sociais reais”, que permeia a concepção marxista, apresenta o aspecto de dominação presente nos diversos entendimentos do conceito de ideologia, seja por sua forma ilusória, ou por concepções de cunho negativo ou positivo.

A esse respeito, Chauí (2008) ressalta que a ideologia “[...] é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUÍ, 2008, p. 82). Assim, a ideologia mostra-se como um instrumento de dominação que, segundo a autora, dentro do contexto do materialismo histórico e dialético deve ser compreendida a partir da luta de classes, pois se mostra inserida em suas formas (IBIDEM).

Diante do exposto, será ressaltado, nesta pesquisa, o aspecto da dominação, conforme verificado em Althusser (1985) e em Chauí (2008).

Outro aspecto pertinente a ser tratado refere-se à questão do Estado. Esse aspecto surge como instrumento através do qual a classe dominante constrói uma estrutura coercitiva e repressora da sociedade, por meio de leis que regulam as relações e que se tornam aceitas por meio da ideologia (ALTHUSSER, 1985).

Althusser (1985), falando a esse respeito, expõe a complexidade da análise do Estado no marxismo, e trata de dois aspectos distintos deste, quais sejam: o poder de Estado e o aparelho de Estado. O primeiro se refere ao aparelho repressivo do Estado, que funciona através da imposição, ou seja, da violência. O segundo se traduz nas instituições que não se utilizam propriamente da violência, mas da ideologia, ou seja, as instituições religiosas, educacionais, jurídicas, familiares, culturais, sindicais e políticas, chamadas, portanto, de Aparelhos Ideológicos do Estado<sup>2</sup>.

Segundo destaca Althusser (1985), em análise dos clássicos do marxismo, dentre outras afirmações, “[...] o objetivo da luta de classes diz respeito ao poder de Estado e conseqüentemente, à utilização do aparelho de Estado pelas classes (ou alianças de classes ou frações de classes) que detêm o poder de Estado em função de seus objetivos de classe” (IBIDEM, p. 66). Dessa forma, conforme o autor, os aparelhos ideológicos objetivam a reprodução das relações de produção, em que a classe dominante, para se manter no poder, necessita dominá-lo. Gorender (2002), a esse respeito, descreve:

---

<sup>2</sup> Segundo Althusser (1985, p. 73), os aparelhos do Estado funcionam tanto pela repressão quanto pela ideologia, sendo que cada um se caracteriza por utilizar em maior grau um aspecto em relação ao outro.

[...] Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação (IBIDEM, p. 31).

Sendo assim, é pelo estabelecimento dos aparelhos ideológicos que a ideologia desta classe se torna dominante. No entanto, tais aparelhos não somente podem ser os meios, mas também o lugar das lutas de classes, em que as condições de existência, práticas e experiências dessas lutas darão as ideologias (ALTHUSSER, 1985, p. 106).

Desta forma, a partir da compreensão marxista das classes sociais, que, conforme apresenta Chauí (2008), “[...] são o fazer-se classe”, ou seja, são as relações sociais fruto do arranjo do trabalho na produção de suas condições materiais de existência; e a partir do contexto de luta de classes, em que a ideologia se apresenta em seu aspecto ilusório, como um instrumento de dominação entre as classes, para manutenção do poder da classe dominante (IBIDEM, p. 82), torna-se pertinente uma busca da compreensão de como esta ideologia se desenvolve no sistema social vigente, o capitalismo. É o que se pretende desenvolver na próxima seção.

## 1.2 IDEOLOGIA DO CAPITAL

Na seção anterior procurou-se tratar, de forma geral, algumas das diversas conceituações a respeito da ideologia e, portanto, da complexidade que envolve o tema. Entretanto, ressaltou-se a dimensão do termo que será investigado ao longo deste estudo, ou seja, a compreensão da ideologia em seu aspecto de dominação.

Contudo, como observa Gurgel (2003, p. 47), referindo-se às análises de Marx em *A Ideologia Alemã*, a crítica de Marx está no capitalismo, e, conforme Chauí (2008, p. 39), pautada na sociedade capitalista europeia do século XIX. Em o *Manifesto do Partido Comunista*, Marx e Engels (2007, p. 45), ao se referirem à história das sociedades como sendo a história da luta de classes, apontam para aquela sociedade, a moderna sociedade burguesa, surgida a partir do decadente sistema feudal.

Segundo esses filósofos, o antagonismo das classes sempre esteve presente nas sociedades, e não foi eliminado pelos burgueses, mas apenas simplificado, transformando a sociedade em dois grandes grupos, que se opõem: a burguesia, composta por capitalistas detentores dos meios de produção social, empregadores do trabalho assalariado; e o



proletariado, composto por trabalhadores obrigados a vender sua força de trabalho por não terem os meios próprios de produção.

Nesse contexto de antagonismo entre classes está a própria origem do capital, que, segundo observa Chauí (2008), está no trabalho não pago, ou seja, na mais-valia, formadora do capital do proprietário burguês, em que a mercadoria traz implícito, não somente um valor de troca ou de uso, mas um valor capitalista, que oculta uma exploração econômica na qual o trabalhador, ao vender sua força de trabalho, se apresenta como elemento fundamental do modo de produção capitalista (IBIDEM, p. 52-54). Nesse sentido, Marx e Engels (2007) expõem que:

Na mesma proporção em que se desenvolve a burguesia, ou seja, o capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que vivem apenas na medida em que encontram trabalho e que só encontram trabalho na medida em que o seu trabalho aumente o capital. Tais operários, obrigados a se vender peça por peça, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio e estão, portanto, expostos a todas as vicissitudes da concorrência, a todas as flutuações do mercado (MARX; ENGELS, 2007, p. 51-52).

Dessa forma, o capitalismo, em Marx, se apresenta como um modo de produção específico, cuja extensão engloba tanto uma orientação mercadológica, ressaltada na mercadoria como principal aspecto na sua construção histórica; como também uma orientação social, em que, a partir da concentração de propriedade em grupos reduzidos, ocasiona o surgimento de uma classe social de não possuidores, os quais, conforme já mencionado, se obrigam a comercializar sua força de trabalho, que, dentro desse sistema, também representa uma mercadoria (MARX; ENGELS, 2002).

Por conseguinte, surge a então moderna classe burguesa, estendendo seu domínio de forma importante, conforme se verifica no texto a seguir:

Onde quer que tenha conquistado o poder, a burguesia destruiu todas as relações feudais, patriarcais, idílicas. Dilacerou impiedosamente os variegados laços feudais que ligavam o ser humano a seus superiores naturais, e não deixou subsistir de homem para homem outro vínculo que não o interesse nu e cru, o insensível "pagamento em dinheiro". Afogou, nas águas gélidas do cálculo egoísta, os sagrados frêmitos da exaltação religiosa, do entusiasmo cavaleiresco, do sentimentalismo pequeno-burguês. Fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e no lugar das inúmeras liberdades já reconhecidas e duramente conquistadas colocou a liberdade de comércio sem escrúpulos. Numa palavra, no lugar da exploração mascarada por ilusões políticas e religiosas colocou a exploração aberta, despuddorada, direta e árida (MARX; ENGELS, 2007, p. 48).

Nesse âmbito, um aspecto que pode ser explicitado, na relação social do sistema burguês, é o que se apresenta na dialética materialista de Marx como a divisão social do

trabalho. Marx defende que a constituição social dos indivíduos depende das condições materiais de sua produção. Assim, na medida em que há o aumento da população, surge, como consequência, a necessidade da produção, que condiciona intercâmbios entre os indivíduos. Essas relações se ampliam, interna e externamente, de acordo com a peculiaridade da produção, podendo inclusive servir de parâmetro para se medir o grau de desenvolvimento de uma nação, pois reflete a maturidade de sua divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2002, p. 11).

Essa divisão do trabalho se inicia a partir da procriação dos homens e na divisão de tarefas no seio da família, seguindo nos campos, pela divisão entre pastoreio e agricultura, depois com o comércio estabelecido entre estes. Sequencialmente, separando os proprietários das condições de trabalho, dos trabalhadores (não proprietários), e separando também cidade e campo (MARX; ENGELS, 2002, p.12-18).

Segundo Gorender (2002, p. 28): “[...] a divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual”. Confirma-se esta afirmativa em Marx quando se lê: “[...] a divisão do trabalho só se torna efetivamente divisão do trabalho a partir do momento em que se opera uma divisão entre trabalho material e o trabalho intelectual” (MARX; ENGELS, 2002, p. 26). Nesse momento, o trabalho intelectual se torna um privilégio de um segmento da classe dominante dedicado a pensar, traduzindo-se em uma função nobre, distante dos esforços físicos destinados à classe dominada e explorada. Esses pensadores da classe dominante serão “[...] os ideólogos ativos, que teorizam e fazem da elaboração da ilusão que essa classe tem de si mesma sua substância principal” (IBIDEM, p. 49).

A partir desse contexto, pode-se retomar o aspecto instrumental dominante da ideologia. Esse aspecto, a partir do ápice da divisão social do trabalho capitalista, ou seja, da separação entre trabalho manual e intelectual, em que a classe que detém o pensamento também detém a produção de ideias e regulamenta a produção e distribuição dos pensamentos, essa ideologia demonstra-se como o instrumento de manutenção desse domínio, conforme se pode verificar a seguir:

[...] Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto, a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação (MARX; ENGELS, 2002, p. 48).

Neste ínterim, o capitalismo avança com a destruição do ofício e a fragmentação do processo de trabalho, promovendo o surgimento das pequenas corporações de capital primitivo, passando pela manufatura, se expandindo juntamente com o comércio, e acelerando a acumulação do capital móvel. Segundo descreve Vizeu (2010, p. 784), o sistema capitalista se sustentou inicialmente na atividade mercantil, impulsionado pelas grandes navegações, através do investimento em produtos de um mercado mais barato vendidos em outro mais caro, objetivando a remuneração do capital. Esse período proporcionou grande ampliação desse sistema, tendo em vista que as colônias não representavam apenas uma fonte de exploração de recursos, mas um novo mercado consumidor, já a partir de meados do século XVII até o século XVIII, marcando o início de um processo de globalização.

No entanto, segundo Vizeu (2010, p. 784):

[...] o capitalismo mercantil tinha uma relação indireta com a produção. Para ampliar o ganho e satisfazer as expectativas de remuneração do capital, foi necessária a expansão do controle capitalista para o interior do processo produtivo, especialmente no âmbito da produção de bens manufaturados.

Além disso, a concentração de comércio e manufatura, mais especificamente no caso da Inglaterra, fez surgir uma nova fase do capitalismo, conforme se pode verificar:

A concentração do comércio e da manufatura em um único país, a Inglaterra, tal como se desenvolveu sem interrupção no século XVII, criou progressivamente para esse país um mercado mundial relativo e suscitou por isso mesmo uma demanda dos produtos ingleses manufaturados, que as forças produtivas industriais anteriores não podiam mais satisfazer. Essa demanda, que ultrapassou as forças produtivas, foi a força motriz que suscitou [...] a grande indústria – a utilização das forças da natureza para fins industriais, o maquinário e a divisão do trabalho mais desenvolvida. [...] a grande indústria criou uma classe cujos interesses são os mesmos em todas as nações e para a qual a nacionalidade já esta abolida, uma classe que realmente se desvincilhou do mundo antigo e que ao mesmo tempo a ele se opõe. Não só as relações com o capitalista se tornam insuportáveis para o operário, mas também seu próprio trabalho (MARX; ENGELS, 2002, p. 71-72).

Portanto, na medida do desenvolvimento das máquinas do capitalismo industrial, desenvolveu-se também a divisão do trabalho. Segundo Braverman (1987, p. 70), a divisão manufatureira do trabalho não somente foi “o mais antigo princípio inovador do modo capitalista de produção”, mas também se estabeleceu como o princípio fundamental da organização industrial. Ainda segundo o autor:

[...] A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção através da sociedade, porquanto, embora todas as sociedades conhecidas tenham dividido

seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas (BRAVERMAN, 1987, p. 70).

Essa fragmentação dos processos inerentes à fabricação do produto em grande número de operações, realizadas por trabalhadores diferentes ao longo desses processos, faz com que as relações do trabalhador com a produção inevitavelmente se tornem diferentes.

Desse modo, há o confronto desse trabalhador com atividades monótonas, trazendo-lhe a percepção de ser extensão das máquinas. Como consequência, o produtor se afasta cada vez mais do resultado de seu trabalho, o que Marx verifica como uma alienação do trabalho. Chauí (2008) expõe que: “[...] o trabalho alienado é aquele no qual o produtor não se pode reconhecer no produto de seu trabalho, porque as condições desse trabalho, suas finalidades reais e seu valor não dependem do próprio trabalhador, mas do proprietário das condições do trabalho” (IBIDEM, p. 57).

Esta separação entre o homem produtor e o produto de seu trabalho, ou seja, da mercadoria no sistema capitalista, encobre a realidade social desta produção, das relações sociais envolvidas no modo de produção e do aspecto de esta mercadoria significar trabalho humano concentrado e não pago, a partir do exposto anteriormente. Essa mercadoria é percebida apenas por seu valor de uso e de troca, como se adquirisse valor em si e por si mesma, sendo uma simples coisa (IBIDEM, p. 58).

Esse aspecto, segundo Gorender (2002, p. 22), reflete uma das elaborações mais profundas do conceito de ideologia em Marx, chamada "fetichismo da mercadoria". Assim, de acordo com este conceito, a mercadoria é uma coisa que existe por si mesma, como um deus ou um objeto de adoração, um fetiche religioso. Tal objeto passa a exercer determinado poder de dominação sobre as pessoas, fazendo com que as relações sociais entre os homens se estabeleçam como relações materiais entre coisas. Assim, a força de trabalho (o homem trabalhador) recebe salário para gerar uma mercadoria, que tem um preço, agregando lucro ao capital (o homem proprietário). Da mesma forma, as coisas que são produzidas se humanizam, passando a ter relações sociais entre elas. Nesse sentido, atividades econômicas tais como: produzir, consumir, investir e distribuir, adquirem uma lógica de autonomia e independência, tornando os homens dirigidos por elas. Em todo esse domínio, verifica-se, portanto, uma inversão que compõe a realidade capitalista (CHAUÍ, 2008, p. 60).

Braverman (1987, p. 79), mencionando um princípio de Charles Babbage, segundo o qual “[...] dividir os ofícios barateia suas partes individuais, numa sociedade baseada na

compra e venda da força de trabalho”, destaca como a força de trabalho é tratada sob o aspecto citado anteriormente:

A força de trabalho converteu-se numa mercadoria. Suas utilidades não mais são organizadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, mas antes de acordo com as necessidades de seus compradores, que são, em primeiro lugar, empregadores à procura de ampliar o valor de seu capital. É interesse especial e permanente destes compradores baratear sua mercadoria. O modo mais comum de baratear a força de trabalho é exemplificado pelo princípio de Babbage: fracioná-la nos seus elementos mais simples. E, como o modo capitalista de produção cria uma população trabalhadora ajustada às suas necessidades, o princípio de Babbage é, pela própria forma deste “trabalho do mercado”, posto em execução pelos próprios capitalistas (BRAVERMAN, 1987, p. 79-80).

Fromm (1967), neste mesmo âmbito, demonstra a existência de um consenso de normalidade vista pelo proprietário do capital em relação à classe operária, originado a partir do rompimento de princípios da sociedade feudal, provocado pelo capital, tais como o de solidariedade humana, tornando esta relação nada mais do que uma transação de compra e venda, na qual isentava o indivíduo de qualquer sentido de humanidade justificado pelo sistema do capital:

O operário, ou melhor, o seu trabalho, era uma mercadoria comprada pelo dono do capital, sem diferença alguma, em essência, de qualquer outra mercadoria encontrada no mercado, e o comprador a usava ao máximo. Como era comprada pelo seu preço justo no mercado de mão-de-obra, não podia haver sentido de reciprocidade ou de obrigação por parte do proprietário de capital, além do pagamento do salário. Se centenas de milhares de trabalhadores ficavam sem trabalho e a ponto de morrer de fome, a falta de sorte era deles, consequência de seu talento inferior, ou simplesmente de uma lei social e natural que não podia ser modificada. A exploração já não era pessoal, tornando-se, por assim dizer, anônima. Era a lei do mercado que condenava um homem a trabalhar por um salário de fome, e não a intenção ou avaréza de um indivíduo. Ninguém era responsável nem culpável, ninguém podia fazer modificarem-se as circunstâncias. Tratava-se das leis de ferro da sociedade, ou pelo menos assim parecia (FROMM, 1967, p. 99).

Esse contexto ideológico dominante é reforçado por Chauí (2008), quando se refere à questão da alienação como forma inicial da consciência, em que os homens não se percebem como os agentes transformadores ativos, mas personagens passivos e submissos. A esse respeito, a autora esclarece que esses indivíduos entendem suas condições de vida como preestabelecidas, determinando suas ações. Assim, a classe dominante mantém autonomia sobre os indivíduos, e estes não percebem o potencial transformador de suas ações.

Todo esse âmbito, de tentativa de manutenção da dominação entre classes contraditórias, originadas na divisão social do trabalho, permeia ideologicamente o sistema capitalista. Esta percepção se verifica em Chauí (2008), quando se refere ao contexto de luta

de classes inseridas nas instituições que compõem a sociedade, sejam estas de ordem pública ou privada, as quais identificam-se tanto nos modos de organização do trabalho, “[...] separando os trabalhadores uns dos outros e separando a esfera de decisão e de controle do trabalho da esfera de execução, deixando esta última para os trabalhadores” (CHAUÍ, 2008, p. 73-74), quanto na “[...] exploração da mais-valia e pela exclusão dos trabalhadores do usufruto dos bens que produziram”, incluindo, nesse contexto, o funcionamento do Estado e de suas leis (IBIDEM).

Ainda nesse contexto, a autora, relatando a luta de classes presente no desenvolvimento do capitalismo, e a visão marxista do conceito de sociedade civil – o qual se constitui da luta de classes produzida e reproduzida pela divisão social do trabalho –, assevera que tal luta se mostra inserida nos movimentos trabalhistas tanto das cidades quanto dos campos, fazendo parte do dia a dia da sociedade, com fins de inibir a “[...] dominação e a exploração, indo desde a luta pela diminuição da jornada de trabalho, o aumento de salários, as greves, a criação de sindicatos livres, até a formação de movimentos políticos para derrubar a classe dominante” CHAUÍ, 2008, p. 74). Tal luta pode ser exemplificada, de igual modo, “[...] na política salarial, sanitária e educacional, na propaganda e no consumo, está nas greves e nas eleições, está nas relações entre pais e filhos, professores e estudantes, policiais e povo, juízes e réus, patrões e empregados” (IBIDEM).

No entanto, demonstrar a sociedade civil como sendo um único e grande coletivo, sujeito da história, faz parte da ideologia capitalista como forma de ocultamento da *práxis* social, dessa reprodução das classes pela luta de classes. Desse modo, a ideologia será mais eficaz na medida em que encobrir a origem da divisão social e a luta de classes (IBIDEM, p. 85).

Tratando brevemente do campo das teorias administrativas, tendo em vista estarem integradas em um caráter ideológico<sup>3</sup> e, segundo Tragtenberg (2006, p.108), serem respondentes intelectuais das demandas ocorridas no sistema corrente, torna-se pertinente acentuar alguns desses movimentos, pois reforçam um aspecto perene da sociedade capitalista, qual seja: “[...] a necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista” (BRAVERMAN, 1987, p.124).

---

<sup>3</sup> Tragtenberg, referindo-se à Teoria da Administração, afirma seu caráter ideológico a partir do momento em que: “[...] traz em si a *ambiguidade* básica do processo ideológico, que consiste no seguinte: vincula-se ela às determinações sociais reais, enquanto técnica (de trabalho industrial, administrativo, comercial) por mediação do *trabalho*; e afasta-se destas determinações sociais reais. Compondo-se num universo sistemático organizado, refletindo deformadamente o real, enquanto ideologia” (TRAGTENBERG, 2006, p. 108).

O primeiro desses movimentos, chamado de administração científica, ou gerência científica, ou ainda taylorismo, foi iniciado por Frederick Winslow Taylor (1856-1915). Esse movimento eclode nas últimas décadas do século XIX, em um contexto no qual tornava-se cada vez mais premente encontrar soluções para os problemas da organização do trabalho no interior das relações capitalistas de produção (BRAVERMAN, 1987, p. 82).

A proposta de aplicação de métodos científicos aos problemas de controle do trabalho nas empresas foi alvo de inúmeras críticas, as quais, segundo Braverman (1987, p. 83), representavam “[...] lamentável má interpretação da verdadeira dinâmica do desenvolvimento da gerência”. No entanto, a falta de características que sustentassem a gerência científica como ciência estava no fato de suas pressuposições refletirem somente “[...] a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção” (IBIDEM), partindo “[...] não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas” (IBIDEM), aceitando essa condição como natural e investigando o trabalho apenas como uma adaptação “[...] às necessidades do capital” (IBIDEM).

O conteúdo ideológico capitalista, presente nesse movimento, continua sendo verificado ainda em Braverman (1987), quando expõe que Taylor não buscava uma maneira melhor de trabalho para os operários, mas uma solução de controle mais eficiente do trabalho alienado ou, conforme o próprio autor complementa, “[...] a força de trabalho comprada e vendida” (IBIDEM, p. 85-86). Outro aspecto interessante desse caráter ideológico está na narrativa do autor a respeito das características de Taylor, quando relata que os traços deste se ajustavam ao papel de “[...] profeta da moderna gerência capitalista, visto que o que é neurótico no indivíduo, no capitalismo, é normal e socialmente desejável para o funcionamento da sociedade” (IBIDEM).

Assim, Taylor, através do estudo de tempos e movimentos, ou seja, da cronometragem do tempo de execução das tarefas mínimas do trabalho operário, desenvolvia seu sistema de racionalização do trabalho em uma busca da eficiência, em que os que executavam as tarefas deveriam estar enquadrados nas descrições dos cargos, assim como às normas para o seu desempenho (TRAGTENBERG, 2006, p. 88). Embora não somente estes operários, mas também os chamados trabalhadores cerebrais, que, na separação do trabalho, realizavam funções de planejamento, deveriam se submeter a índices de produtividade.

Desse modo, o trabalhador da grande indústria deveria se submeter a uma especialização intensa, que o desqualificava cada vez mais. Essa característica se reforçou, segundo Braverman (1987), no contexto de expressivo aumento de pessoal administrativo e

técnico especializado (trabalhadores cerebrais), assim como pelo rápido aumento da produção e agregação de grande contingente de pessoas às novas indústrias, e da conseqüente alteração nas formas de ocupação dentro dos processos industriais. Conforme o autor:

[...] novas levas de trabalhadores são trazidas a funções que já foram degradadas em comparação com os ofícios de antes; mas, na medida em que vêm de fora da classe trabalhadora existente, principalmente de pessoal oriundo de fazendas arruinadas e dispersas, entram num processo desconhecido deles, sem que dele tenham prévia experiência, e admitem a organização do trabalho sem discutir. Nesse ínterim, abrem-se oportunidades para a elevação de alguns trabalhadores ao planejamento, projeto, estimativa ou departamentos de seleção, ou a chefias (especialmente há duas ou três gerações, quando subiam, aos postos de mando, pessoas oriundas das oficinas). Desse modo, tendências a curto prazo simplesmente mascaram a tendência secular no sentido do rebaixamento de toda a classe trabalhadora a níveis inferiores de especialidade e funções, ao abrir caminho para o avanço de alguns trabalhadores nas indústrias em rápida expansão, juntamente com exigências cada vez menores de capacitação dos candidatos, onde grandes massas de trabalhadores são admitidas ao trabalho pela primeira vez nos processos industriais, escritoriais e de mercado. À medida que isto continua por várias gerações, os próprios padrões, pelos quais a tendência é julgada, tornam-se imperceptivelmente alterados, e o próprio significado de "qualificação" degrada-se (BRAVERMAN, 1987, p. 116).

Esse âmbito corrobora para a caracterização da ideologia capitalista, reforçando a forma como o sistema se mantém através da degradação do trabalho, ocasionada pela luta de classes, tratada por Marx a partir da divisão do trabalho, conforme já exposto. A gerência científica não se exclui desse panorama, e, conforme cita Tragtenberg (2006, p.88), “[...] o taylorismo implantado permite altos lucros com baixo nível salarial, a curto prazo, a custo de tensões sociais”.

Um segundo movimento pertinente foi o sistema de produção em larga escala proporcionado por Henry Ford (1863-1947), comumente conhecido por fordismo, que se estabeleceu de maneira bastante importante no sistema capitalista. Segundo Harvey (2007), um dos aspectos que distingue o sistema fordista do taylorista pauta-se na visão de “[...] um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (IBIDEM, p. 121).

Ford desencadeou um mercado consumidor amplo, formado pelos próprios trabalhadores, que poderiam ter acesso aos carros produzidos em sua fábrica, produzidos em um processo seriado de grande escala e de baixo custo. Formava-se um novo sistema de reprodução da força de trabalho, não somente constituída por uma política de controle e gerência – marcada pelo adestramento e capacitação do trabalhador fabril, repressão à ação sindical, hierarquia e disciplina rígida – mas também por condições que ultrapassavam os limites da linha de produção. Isto porque, na doutrina estabelecida por Ford, se incluía uma



política de salários, marcada por seu famoso “[...] dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores” (HARVEY 2007, p. 121), seguida de um plano de diminuição da jornada de trabalho (apesar da intensificação deste), incentivos materiais, estímulo a padrões de vida ligados aos calvinistas, orientando, dentre outras coisas, a abstinência do álcool e fumo e o hábito de dormir cedo (RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, 2009, p. 37).

Essas dimensões demonstram a crença de Ford em uma sociedade nova, enquadrada no poder corporativo e, conseqüentemente, envolvida pela ideologia do capital, conforme Harvey (2007):

O propósito do dia de oito horas e cinco dólares só em parte era obrigar o trabalhador a adquirir a disciplina necessária à operação do sistema de linha de montagem de alta produtividade. Era também dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa que as corporações estavam por fabricar em quantidades cada vez maiores. Mas isso presumia que os trabalhadores soubessem como gastar seu dinheiro adequadamente. Por isso, em 1916, Ford enviou um exército de assistentes sociais aos lares dos seus trabalhadores "privilegiados" (em larga medida imigrantes) para ter certeza de que o "novo homem" da produção de massa tinha o tipo certo de probidade moral, vida familiar e de capacidade de consumo prudente (isto é, não alcoólico) e "racional" para corresponder às necessidades e expectativas da corporação (HARVEY, 2007, p. 121).

Entretanto, apesar de promissor, o sistema fordista foi abalado pela Grande Depressão de 1929, instalado em um ciclo vicioso originado pela diminuição do consumo, que resultava em queda da produção, levando ao conseqüente desemprego, menores salários e, novamente, à repetição desse processo negativo.

Diante desse cenário, o sistema capitalista mais uma vez se articula e, conforme Harvey (2007, p. 124) evidencia, “[...] Foi necessário conceber um novo modo de regulamentação para atender aos requisitos da produção fordista”, tendo em vista o fato de este estar debilitado, em conseqüência da importante crise vivenciada pelo capitalismo naquele momento, necessitando de um novo paradigma de utilização das ações do Estado pela classe dominante (IBIDEM).

A partir desse cenário, a política do *New Deal*, implementada pelo presidente norte-americano Franklin Roosevelt (1882-1945), inaugurou um novo momento de intervencionismo estatal. Segundo Harvey (2007), o economista John Maynard Keynes (1883-1946), que entendia a resolução da crise por meio de “[...] um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizassem o capitalismo”, entendia a atuação do Estado como propiciador do pleno emprego, bem como garantidor de um nível

satisfatório de investimento, da poupança e do consumo com fins de um crescimento constante (RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, 2009, p. 41). Assim, o chamado modelo keynesiano-fordista restabeleceu o sistema de produção de massa, promovendo ao sistema capitalista um longo período de expansão e crescimento.

Outro movimento a ser considerado nesta explanação, chamado de Escola das Relações Humanas, surgiu com as ações da Psicologia e Sociologia Industrial, cujo objetivo inicial buscava o aprimoramento dos métodos relacionados com motivação, processos de seleção e treinamento dos trabalhadores, constituindo-se como resposta intelectual aos problemas humanos (TRAGTENBERG, 2006, p. 103), institucionalizada nos departamentos de relações humanas ou industriais, surgidos nas empresas aproximadamente na década de 1930.

Segundo Braverman (1987), tais problemas representavam o foco da gerência, tais como: “[...] insatisfação expressa pelas elevadas taxa de abandono de emprego, absenteísmo, relutância ao ritmo de trabalho imposto, indiferença, negligência, restrições à produção, e hostilidade ostensiva à administração” (IDEM, 1974, p. 125).

Iniciado pelo professor Elton Mayo (1880-1949), esse movimento foi direcionado para identificação das melhores condições que permitissem induzir a cooperação do trabalhador às formas organizadas de trabalho desenvolvidas pelos engenheiros industriais (TRAGTENBERG, 2006, p. 100).

Rodriguez y Rodriguez (2009, p. 43) comenta o aspecto crítico corrente em relação ao caráter “ideológico, manipulador [...] cuja função seria a de adequar os trabalhadores à ordem capitalista e às exigências crescentes de produtividade”. As formulações desta escola também constituem “[...] a introdução nas organizações dos valores ideológicos de um novo projeto de revitalização do capitalismo [...]” (GURGEL, 2003, p. 92).

Enquanto na Escola Clássica a ideologia se estabelecia pelo autoritarismo, na escola de Mayo havia uma preocupação com o conflito, vendo-o como um desajuste que deveria ser evitado. Assim, através da Psicologia, procurava-se manipular o conflito por meio de especialistas em relações industriais, ou seja, psicólogos e sociólogos industriais (TRAGTENBERG, 2006, p. 101).

A Escola das Relações Humanas se limitava à compreensão das relações entre homem e grupo informal na área da empresa, privilegiando a informação e a transmissão eficiente. Dessa forma, procurava enfatizar a máxima comunicação. No entanto, conforme Tragtemberg (2006, p.103), essa ideologia participacionista, inerente ao movimento, possuía caráter meramente instrumental, e, por não atingir o aspecto vital do conflito, demonstrava-se

como falsa, tendendo à manutenção da tradicional relação entre “capitães da indústria e operários”.

De forma geral, a conclusão de que a motivação dos trabalhadores não deveria ser compreendida pela análise individual, mas pelo comportamento destes em relação ao grupo social do local de trabalho, fez com que os estudos da Escola de Relações Humanas migrassem da Psicologia para a Sociologia, de onde derivaram outras escolas de âmbito comportamental. No entanto, conforme ressalta Braverman (1987), tais escolas trouxeram resultados pouco significantes para a gerência. O mesmo autor ainda destaca: “[...] ademais, as origens da ideia de ‘relações humanas’ coincidiam com a Depressão dos anos 1930 e a onda de revolta da classe trabalhadora, que culminou na sindicalização das indústrias básicas dos Estados Unidos” (BRAVERMAN, 1987, p. 129), demonstrando que a oficina, antes de surgir como sistema organizacional burocrático, ou como um sistema de relações de grupo informal, é um sistema de luta de classes (IBIDEM).

Portanto, a partir desta breve análise de alguns dos movimentos que se apresentaram como resposta às diversas demandas do capitalismo, pode-se verificar, dentre outros aspectos, a necessidade do ajustamento da força de trabalho à forma do capital, que, segundo Braverman (1987, p.124), se manifesta como “[...] um aspecto permanente da sociedade capitalista”, apesar da resistência formada naturalmente pelas mudanças tecnológicas, pelo antagonismo das relações de produção e, ainda, da sucessão de gerações (IBIDEM).

Desse modo, impõe-se à classe trabalhadora uma submissão a cada forma dominante assumida pelo capitalismo, em suas articulações de desenvolvimento, tendo em vista que o modo capitalista de produção conquista e destrói as formas de organização do trabalho anteriores. Não somente dentro das organizações, mas também em todo contexto social, a manipulação inerente ao capital insere os indivíduos em um “[...] emaranhado da rede da vida capitalista moderna, que torna finalmente todos os outros meios de vida impossíveis” (IBIDEM, p. 133).

Com a crise do sistema fordista, uma nova fase do sistema capitalista desponta, em confronto com sua rigidez estrutural. Harvey (2007, p. 140) chama a este novo regime de “acumulação flexível”, no qual há flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo. Suas principais características incluem o despontar de novos mercados e setores de produção, serviços financeiros, crescimento da inovação comercial e organizacional acompanhado do grande avanço tecnológico da atualidade, além de uma rápida mudança no emprego, com o surgimento do setor de serviços, e movimentos industriais para regiões remotas carentes dessas instalações (IBIDEM).

Nesse novo contexto neoliberal, o mercado de trabalho sofre uma radical reestruturação, com níveis altos de desemprego “estrutural” (HARVEY, 2007, p. 141). De acordo com Sennett (2008, p. 54), ao contrário de liberdade, “[...] a nova política trai esse desejo pessoal de liberdade. A repulsa à rotina burocrática e a busca de flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam”. O comportamento humano passa a necessitar de adaptabilidade às circunstâncias variáveis, em um sistema de poder, que, segundo o autor, engloba três elementos: “reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização” (SENNETT, 2008, p. 54).

O campo educacional também foi inserido nesse contexto ideológico, conforme se verifica a partir da década de 1990, com as reformas de Estado e, conseqüentemente, da educação, como parte da expansão neoliberal capitalista (BATISTA, 1994; BRESSER PEREIRA, 1995; GURGEL, 2007; MELO, 2005), ao promover importantes mudanças que vão influenciar, inclusive, o trabalho docente.

Segundo observa Gurgel (2003, p. 141), a ideologia da flexibilidade, disseminada por Toffler (1985), de um novo artesanato, encobre a exploração do trabalho. Assim: “[...] implementa-se uma multifuncionalidade, [...] com aparência de trabalho não alienante [que] promove a mais intensa e extensa alienação de valor (IBIDEM)”. Harvey (2007, p. 143) a esse respeito expõe: “[...] os patrões tiram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados), para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis”.

Portanto, o capital continua sua tendência de mutação, subjugando os indivíduos. Conforme afirma Braverman (1987, p.124): “A transformação da humanidade trabalhadora em uma ‘força de trabalho’, em ‘fator de produção’, como instrumento do capital, é um processo incessante e interminável”. Segundo Fromm (1967, p. 91), há traços do capitalismo que perduram por toda a história, tais como: a liberdade política e jurídica dos homens; a liberdade de venda do trabalho por meio de um contrato da força de trabalho ao proprietário do capital; um mercado de bens que determina preços e regula a alteração na produção social; o princípio pelo qual cada indivíduo atue objetivando conseguir uma utilidade para si mesmo, supondo que, devido à ação competitiva de muitos, resulte a maior vantagem possível para todos.

No entanto, na medida de seu desenvolvimento, o capital eleva os negócios e a produção ao centro do sistema, anteriormente ocupado pelo homem, e fundamentalmente, com a divisão social do trabalho e o fetichismo da mercadoria, a exploração impiedosa do

trabalhador se torna um consenso de normalidade, por fazer parte de uma mera relação de compra e venda da força de trabalho. “O homem deixa de ser um fim em si mesmo, para tornar-se meio de interesses econômicos de outro homem, ou de si mesmo, ou de um gigante impessoal – a máquina econômica” (FROMM, 1967, p. 100).

O mercado passa a reger as relações humanas, e o sistema capitalista industrial converte o homem em seu apêndice. A liberdade do indivíduo é, em grande parte, ilusória, já que sua liberdade de escolha está submetida às leis de mercado que o subjagam. Assim, o proprietário, que detém o modo de produção, exerce poder sobre aquele que vende sua força de trabalho. Portanto, o caráter social capitalista do século XIX mostrou-se “[...] essencialmente competitivo, acumulativo, explorador, autoritário, agressivo e individualista” (FROMM, 1967, p. 104).

Atualmente, com a lógica consumista, todos são incitados a comprar, mesmo sem necessidade. A pressão psicológica do capital estimula a necessidade de um consumo cada vez maior. Esse aspecto demonstra o avanço da situação econômica e social da classe trabalhadora em relação ao vivido nas fases iniciais do capitalismo industrial, através dos movimentos anteriormente expostos. No entanto, esse cenário de consumo não reflete igual melhoria nas condições de trabalho dos indivíduos no atual mundo da gestão, no qual a “[...] lógica financeira, estimulada pelas grandes empresas, impõe-se sobre a lógica da produção” (GAULEJAC, 2007, p. 41).

Assim, da mesma forma que na seção anterior revelou-se a complexidade e abrangência do conceito de ideologia, de igual modo a ideologia do capital segue esta compreensão. Contudo, partindo do entendimento da ideologia como instrumento de dominação, pôde-se inferir, nesta seção, que a ideologia do capital se faz presente por meio das características do sistema aqui tratado e, essencialmente, exerce seu papel de dominação sobre o homem, sua força de trabalho e seus hábitos sociais, reduzindo-os a valores materiais, em função de uma maior acumulação do capital.

Independente das formas assumidas em sua estrutura socioeconômica, o capitalismo se mantém por sua ideologia. Assim, conforme expõe Harvey (2007, p. 307), “[...] suas regras internalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social, que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido”. Ainda referente a este processo, o autor assevera que este “[...] mascara e fetichiza [...] cria novos desejos e necessidades, explora a capacidade do trabalho e do desejo humanos” (IBIDEM).

Na próxima seção, pretende-se discutir a ideologia do capital no âmbito da chamada sociedade de gestão (BENDASSOLLI, 2005, p. 11), regida em todos os seus aspectos – econômicos, sociais, culturais – pela empresa. O gerencialismo se apresenta como mais um aspecto pertinente de análise dentro do contexto contemporâneo do capitalismo e de seu domínio ideológico sobre a sociedade.

### 1.3 IDEOLOGIA GERENCIALISTA

O surgimento da gerência, segundo expõe Braverman (1987), decorreu do desenvolvimento do capitalismo em seu estágio industrial, na medida em que a divisão social do trabalho se estabelecia nas relações antagônicas entre os proprietários dos meios de produção e proletários que vendiam sua força de trabalho. Nesse processo, conforme tratado na seção anterior, o capital modificou progressivamente as relações no modo de produção, distanciando os indivíduos das formas de trabalho e relações estabelecidas no sistema feudal.

Embora as formas de organização cooperativa do trabalho, mais artesanais, igualmente necessitassem de uma gerência, mesmo que rudimentar, foi na nova indústria que as funções de concepção e coordenação assumiram a forma de gerência, cuja finalidade era lidar com a complexidade de controlar os diferentes trabalhos e profissionais dos novos processos de produção que eclodiam. Assim, “[...] o capitalista assumiu essas funções como gerente em virtude de sua propriedade do capital” (BRAVERMAN, 1987, p. 62).

Com o predomínio do contrato “livre”, também já abordado anteriormente, o capitalista adquiriu “[...] o poder virtualmente irrestrito de determinar os modos técnicos de trabalho” (BRAVERMAN, 1987, p. 62). Quanto mais consolidado se tornava o domínio social do capital, destruindo as formas jurídicas da sociedade pré-capitalista, conseqüentemente a gerência se aprimorava em utilizar o potencial humano, reorganizando seu processo de trabalho e estabelecendo regras sistemáticas de controle de sua produtividade (IBIDEM).

No entanto, a gerência primitiva foi se desenvolvendo de forma cada vez mais rígida, na composição dessa “força de trabalho livre” (IBIDEM, p. 67), utilizando-se de métodos coercitivos para adequar os empregados à sua organização do trabalho. Essas relações se estabeleceram estruturando o processo produtivo e o antagonismo de classes, e a gerência se aprimorou cada vez mais em controlar. Braverman (1987) ressalta que:

Sob as novas e especiais relações do capitalismo, que pressupunham um "contrato livre de trabalho", tiveram que extrair de seus empregados aquela conduta diária que melhor serviria a seus interesses, impor sua vontade aos trabalhadores enquanto efetuassem um trabalho em base contratual voluntária [...] como o capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém por hipótese consulta qualquer coisa senão o interesse próprio, e como prevalece o contrato de trabalho entre as partes, nada mais prevendo senão evitar que uns prevaleçam sobre os de outros, a gerência torna-se um instrumento mais perfeito e sutil (BRAVERMAN, 1987, p. 68).

A gerência científica de Taylor foi determinante nesse processo de desenvolvimento do gerencialismo. O taylorismo representava o que Vizeu (2010) considerou como um dos pressupostos da gênese da gerência moderna, ou seja, o pragmatismo, que, no desenvolvimento do sistema capitalista, exigiu o surgimento de uma gestão que fosse mais racional e rentável, efetivando-se, desta forma, “[...] o controle sistemático do trabalho e de seu processo de organização, dado de tal forma que eliminasse do trabalhador sua autonomia de decisão sobre o trabalho” (IBIDEM, 793).

Braverman (1987, p. 86) expõe: “Taylor elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo, quando asseverou, como uma necessidade absoluta para gerência adequada, a imposição ao trabalhador de maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado”. No entanto, não somente no taylorismo, mas também nos movimentos que se seguiram ao desenvolvimento do capitalismo, conforme já discutido, prevalece a busca da forma mais eficiente de se adaptar a força de trabalho humana, tida como um fator de produção, às necessidades do capital.

Essa ideologia se inclui no atual contexto de flexibilidade, conforme se verifica em Sennett (2008, p. 54): “[...] a repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam”.

Desse modo, a respeito do capitalismo, Harvey (2007) afirma que este não pode ser tratado como um objeto, mas como um processo, tendo em vista caracterizar-se pela “[...] reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias, em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas” (IBIDEM, p. 307).

Sendo assim, apenas o modo de se obter o consenso sobre o indivíduo se altera. As formas rígidas e autocráticas do capitalismo industrial tomam outra configuração no atual contexto da flexibilidade, no qual a lógica financeira se sobrepõe à lógica da produção. A ideologia dominante passa a configurar-se através da grande empresa, que Pagès et al. (2008) chamarão de Organização Hipermoderna.

Portanto, essa organização hipermoderna ocupa o centro da sociedade de gestão, que, conforme já mencionado, se caracteriza como o atual “[...] sistema que tem, no centro, o universo econômico, social e cultural ditado pela empresa” (BENDASSOLLI, 2005, p. 11). No texto apresentado a seguir, Pagès et al. (2008, p. 35) relatam o novo aparelho produtivo, mantido sob controle dessa organização, caracterizado por transformações na constituição estratégica das tarefas, na crescente predominância das tecnologias e da ciência, na produção e fragmentação do trabalho, bem como no contínuo e acelerado processo de mudanças:

O aparelho produtivo exige trabalhadores instruídos, capazes de compreender os princípios de sua ação e não apenas de cumprir tarefas rotineiras; capazes de iniciativas, não só aceitando mas desejando a mudança, aderindo voluntariamente a seu trabalho e interessando-se por ele, capazes e desejosos de cooperar com os outros, não apenas com os colegas permanentes, como nas antigas oficinas, mas de adaptação rápida a equipes mutantes, e às *forças-tarefa* provisórias. Essas mudanças modificam profundamente as condições da luta social. Podem tornar os trabalhadores mais livres para empreenderem, constituírem e organizarem a produção, de se questionarem acerca das finalidades da organização e de colocá-la em questão (PAGÈS et al., 2008, p. 35).

Dessa forma, tais organizações caracterizam-se pelas diversas mediações para com os indivíduos, tais como: a promoção de intervenções econômicas, através de políticas salariais atraentes, e possibilidade de desenvolvimento na carreira; propondo uma autonomia, que, na verdade, é controlada, na qual a empresa substitui o papel autoritário do chefe, por princípios gerais decisórios da organização, promovendo, portanto, uma falsa autonomia do indivíduo; procura tornar-se local de produção de conceitos e valores, funcionando como instrumento propagador da ideologia gerencialista sobre os indivíduos; desenvolvendo uma dominação psicológica sobre os indivíduos, ao agir sobre suas subjetividades, funcionando como máquina de prazer e angústia, através da qual o trabalhador incorpora a ideologia e as regras da organização (PAGÈS et al., 2008, p. 36-37).

Desse modo, a organização se despersonaliza, fazendo o indivíduo perder a relação comum estabelecida entre chefia e subordinando, ampliando essa relação à organização como um todo (IBIDEM).

A partir desses aspectos, evidencia-se um novo formato da relação entre capital e indivíduo, pautado na dependência psíquica e social deste para com a organização, tida como local de pertencimento e espaço de convívio (BENDASSOLLI, 2005, p. 11). Dessa forma, um discurso ideológico se projeta baseado no prazer, ou seja, na oferta de sucesso fácil e ganho imediato, em que a organização se mostra sedutora, constituindo-se por um ambiente ideal para tais realizações.



Há ainda uma manipulação entre a autonomia e a dependência, pelas quais os indivíduos são estimulados ao individualismo, por meio de um ambiente de competição e busca de um melhor desempenho. Na busca por um destaque em relação aos demais à sua volta, o trabalhador, entretanto, se vê em um ambiente que, ao mesmo tempo, estimula paradoxalmente a cooperação em equipe e a participação em grupo, não havendo um arranjo coerente entre competição e cooperação (BENDASSOLLI, 2005, p. 12-18).

Nesse contexto, o indivíduo passa a ser reconhecido socialmente pela relação que tem com a organização, como se fosse um representante contínuo da sua marca, carregando-a como um sobrenome da própria pessoa. Tal aspecto se verifica até mesmo nos níveis mais altos, nos quais, teoricamente, estão os executivos, possuidores de melhores remunerações, e aparentemente maior autonomia – em relação aos níveis de trabalhadores mais baixos – mas que, no entanto, também se encontram sob algum modo de dominação dessa organização (IBIDEM).

Segundo Gaulejac (2007, p. 25), “[...] na sociedade hipermoderna cada indivíduo pode ser, ao mesmo tempo, produtor e produto do sistema, ser o ator e o agente dele, fazê-lo funcionar, tanto quanto suportá-lo”. Nesta sociedade, certa concepção de gestão e de práticas gerenciais constitui-se na ideologia dominante.

Salimon e Siqueira (2013), analisando, dentre outros aspectos, o termo gerencialismo, o expõem como sendo um modelo geral de gerência, cujo teor de cunho econômico disseminado pela globalização e pelas reformas liberais apresenta-se para a “[...] gestão como a tirania está para a monarquia, uma deturpação de regime de natureza aviltante, controladora e usurpadora” (IBIDEM, p. 646).

Assim, a gestão se apresenta como ideologia dominante, como um sistema de organização do poder, que, de forma pragmática, objetiva e operatória, reduz as atividades humanas a meros indicadores de desempenhos, e estes, em custos ou benefícios (GAULEJAC, 2007, p. 36). Essa característica do gerencialismo pode ser observada no atual contexto das universidades, tanto as públicas, nos seus critérios de avaliação, promotores de índices de produtividade entre os docentes e seus programas de pesquisa (CHRISPINIANO, 2006), quanto nas universidades da esfera privada, orientadas por um ambiente de competição empresarial que precariza o trabalho docente (MANCEBO, 2010).

Outro aspecto pertinente, em relação a essa conceituação da ideologia gerencialista, pode ser verificado em Gaulejac (2007), quando este menciona que os diversos domínios que formam a gestão, tais como a gestão estratégica, ou de produção, dentre outras – cujo objetivo está na modelagem de comportamentos, orientação de processos de decisão, ou

estabelecimento de procedimentos e normas de funcionamento – promovem a construção de um sistema de interpretação do mundo social e, portanto, sob esta perspectiva, uma ideologia (GAULEJAC, 2007, p. 65).

O trabalho, assim como em outras fases capitalistas, é considerado como fator secundário pelos gerentes, podendo ser flexibilizado de acordo com as demandas impostas pelo mercado. O interesse principal passa a ser as taxas de rentabilidade acompanhadas pelos acionistas. Dessa forma, as organizações, cada vez mais despersonalizadas, inauguram o chamado capitalismo patrimonial, que se caracteriza pela organização sem um proprietário específico, porém, por milhares deles, constituídos pela divisão patrimonial em ações no mercado de valores. O distanciamento provocado por essas estruturas faz com que os gerentes especialistas das grandes instituições passem a ter uma visão distorcida da realidade, e se tornem verdadeiros ideólogos destas (GAULEJAC, 2007, p. 63-65).

Mais um aspecto importante a ser considerado, na ideologia gerencialista, é a quantofrenia, ou doença da medida, na qual tudo que não pode ser mensurável ou objetivável, como registros afetivos ou subjetivos, deve ser desconsiderado, só podendo ser confiável se for traduzido em números (GAULEJAC, 2007, p. 67), característica presente inclusive no contexto das políticas de avaliação do sistema de ensino superior, no qual tudo se torna quantificado (CHRISPINIANO, 2006).

Outra característica desta ideologia, exposta em Gaulejac (2007), está na racionalidade instrumental, ou seja, na predominância significativa de métodos e técnicas utilizadas para medir as ações dos indivíduos de forma a alinhá-las às demandas de produção. Nesse ambiente de produtividade, as análises promovidas por especialistas, munidos de determinado rigor científico, constroem cenários e análises cujo teor, supostamente, não pode ser contestado (GAULEJAC, 2007, p. 72).

Do mesmo modo, encontra-se presente, na ideologia gerencialista, um paradigma utilitarista, pelo qual o indivíduo, pressionado a cumprir seu papel de mero agente da produção, procura otimizar a relação entre os resultados pessoais de suas ações com os recursos disponibilizados para obter tais resultados. Tal paradigma corrobora o ideal capitalista, no qual a sociedade, como uma máquina produtiva, possui o homem como um recurso a ser consumido. Nesse meio, os improdutivos são rejeitados, por se tornarem inúteis (IBIDEM, p. 75). Esse aspecto pode ser verificado no ambiente de produtivismo do ensino superior, conforme ressaltado por Bosi (2007), quando aqueles que se demonstram contrários a esse sistema são discriminados e tidos como improdutivos.

Assim, o indivíduo sob o domínio da ideologia gerencialista torna-se dependente do trabalho, demonstrando comportamentos tais como o de não suportar períodos de férias, por exemplo, pois adere ao domínio ideológico que dissemina o tempo como algo que deve ser produtivo, útil e bem utilizado. Sendo assim, estar em um período de lazer ou descanso, mesmo que seja um direito trabalhista, passa a ser algo insuportável e muitas vezes constrangedor. Da mesma forma, o indivíduo, assim como em outras fases do capitalismo, deve estar adaptado às necessidades da organização, sob o fundamento de uma flexibilidade que é exigida apenas na relação do homem com o seu trabalho, mas dificilmente o contrário (BOSI, 2007, p. 78-79).

A ideologia gerencialista, conforme expõe Gaulejac (2007), também se utiliza da utopia da qualidade, formada por um discurso ilusório de que a qualidade leva à excelência, ao sucesso e, conseqüentemente, ao progresso. Como um processo a ser seguido, o indivíduo entra em um círculo no qual se submete a cobranças por desempenho e comprometimento – sob o discurso de satisfação de suas necessidades e reconhecimento de seus atos – submetendo-se sempre ao reinício desse processo. Sob esse domínio ideológico, tal indivíduo nunca chega ao final, influenciado a buscar ser sempre o melhor, não bastando ser bom tecnicamente, ou seja, o sucesso torna-se um imperativo, uma obrigação, e, sem obtê-lo, ele estará eliminado (GAULEJAC, 2007, p. 82-88).

Dessa maneira, a qualidade não promove a melhoria das condições de trabalho, apenas tem o objetivo de reforçar a produtividade e a rentabilidade da organização. No entanto, é aceita pelos indivíduos, pois rompe aparentemente com os modelos de autoridade, já que pressupõe uma adesão voluntária, com a contribuição de seus participantes (GAULEJAC, 2007, p. 93). Em Taveira (2013), verifica-se ainda a questão da qualidade de vida no trabalho, expressa como o resultado entre significados e situações (LANE, 2001) compreendidas pelo indivíduo em suas relações no trabalho.

De igual modo, palavras comuns ao contexto gerencialista, tais como: comprometimento, desempenho e satisfação de necessidades, na verdade apresentam um conteúdo sem significado, tendo em vista que sua aplicação para determinado indivíduo ou grupo de indivíduos é diferente da percepção de outros, ou seja, as pessoas dão diferentes significados ao termo comprometimento. No entanto, a utilização desses termos como forma de domínio ideológico sobre tais indivíduos objetiva mantê-los disponíveis aos propósitos incessantes das organizações, reforçando a citação de Braverman (1987, p. 124), já utilizada anteriormente, segundo a qual a utilização do homem como fator de produção pelo capitalismo é algo incessante e interminável.

Gaulejac (2007, p. 97) destaca a importância do discurso da insignificância para o poder gerencialista, que, segundo o autor, mascara a realidade das políticas praticadas pela organização, evitando, portanto, críticas e contestações por parte dos trabalhadores. Além desse discurso, a quantofrenia também se apresenta necessária, pois simplifica e torna objetivo um projeto que, na verdade, procura disseminar subjetivamente sobre seus agentes a ideologia gerencialista (IBIDEM), ambos demonstrando-se como instrumentos destinados a promover tal dominação ideológica.

Portanto, a ideologia gerencialista se apresenta como instrumento de dominação a serviço do capital, sob o predomínio da lógica financeira. O gerencialismo, conforme apresentado por Gaulejac (2007), mostra-se como mais um desdobramento do capitalismo. Por meio de seus diversos instrumentos de gestão, constrói uma nova subjetividade, aprisionando o indivíduo sob o discurso da qualidade, do sucesso e do comprometimento, na busca da excelência.

De modo geral, este capítulo procurou estabelecer um breve conjunto teórico a partir de alguns dos principais conceitos do termo ideologia, até a compreensão deste termo dentro da proposta deste estudo, qual seja, a ideologia vista como instrumento de dominação do sistema capitalista e, mais especificamente, do gerencialismo.

A partir dessa construção, pretende-se analisar, no capítulo a seguir, o contexto da ideologia gerencialista no mercado educacional, principalmente do ensino superior no Brasil, incluindo, nesta análise, os aspectos concernentes ao trabalho docente.

## 2 IDEOLOGIA GERENCIALISTA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: O PÚBLICO, O PRIVADO E O TRABALHO DOCENTE

Depois de tratado o entendimento do conceito que envolve a ideologia gerencialista e seu aspecto dominante, pretende-se, neste capítulo, desenvolver, ainda que sucintamente, como esta ideologia se apresenta no âmbito da educação superior e, conseqüentemente, sua influência no trabalho docente. Para isso, na seção 2.1 procura-se apresentar o contexto cujo domínio ideológico levou à chamada reforma do Estado e à mercantilização do ensino. Na seção 2.2, pretende-se abordar, de forma mais específica, como se apresentam as universidades, tanto públicas quanto privadas, no ambiente ideológico gerencialista. Finalmente, na seção 2.3, intui-se uma breve análise do trabalho docente nesse contexto, verificando os aspectos mais relevantes que podem estar relacionados à dominação gerencialista.

### 2.1 DA REFORMA DO ESTADO À MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Segundo exposto anteriormente, quando se tratou da ideologia do capital, verificou-se que esta manteve seu avanço ao longo da história, transformando a sociedade de forma incansável e incessante, conforme Harvey (2007). Esse domínio ideológico permanece presente e eficaz, na medida em que oculta a divisão social e a luta de classes (CHAUÍ, 2008).

Dessa forma, a ideologia gerencialista revela-se na evolução do sistema capitalista, na qual a chamada sociedade de gestão, citada por Gaulejac (2007), se insere. A presença do domínio ideológico na atual sociedade pode ser observada através das ações neoliberais e do discurso da flexibilidade, disseminados nas mais diversas instituições.

No Brasil, o neoliberalismo se instalou a partir de 1990, no momento em que “[...] a preocupação com a ‘governança progressiva’ se expande [...] principalmente entre os países em que partidos e frentes ‘de esquerda’ assumem um projeto de ‘reforma’ e ‘humanização’ do capitalismo”, segundo Melo (2005, p. 400).

As ideias neoliberais, que já haviam sido difundidas por uma publicação do Institute for International Economics, sob o título *Towards economic growth in Latin América*, conforme ressalta Batista (1994, p. 6), se consolidavam por meio do Consenso de Washington, em 1989. A respeito dessa reunião, realizada na capital dos Estados Unidos, juntamente com representantes do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Banco

Interamericano de Desenvolvimento e representantes da América Latina, o mesmo autor expõe:

O consenso de Washington documenta o escancaramento das economias latino-americanas, mediante processo em que acabou-se usando muito mais a persuasão do que a pressão econômica direta, embora esta constituísse todo o tempo o pano de fundo do competentíssimo trabalho de convencimento. Certamente, uma versão mais sofisticada e sutil das antigas políticas colonialistas de *open-door* nas quais se apelava, sem maiores constrangimentos, à força das canhoneiras para "abrir os portos de países amigos" (BATISTA, 1994, p. 26).

Com a crise de 1980, reflexo do colapso no modelo keynesiano-fordista, a América Latina enfrentava grave endividamento. O Brasil, de igual modo, se inseria nesse cenário, pois havia contraído recursos externos calcado na aparente liquidez internacional, garantida pelos “petrodólares”, mas, no entanto, com contratos vinculados a taxas flutuantes de juros (BATISTA, 1994, p. 12-13).

Segundo expõe Harvey (2007, p. 136-140), com a mudança do cenário internacional, agravada pelo choque do petróleo, a partir da crise no Oriente Médio, que forçou o embargo desse insumo energético, impelindo a uma reciclagem dos petrodólares e desestabilizando ainda mais os mercados financeiros internacionais, aprofundou-se o quadro recessivo do mundo capitalista, corroborando o reajustamento político, social e econômico no período a partir dos anos de 1970 até os de 1980.

Gurgel (2012) assevera a respeito da espiral descendente, na qual originou-se a crise do sistema fordista, devido à produção em massa, que, ao longo do tempo, ocasionou dois agravantes: o primeiro é relacionado à excessiva produção desregulamentada, que acarretou o chamado desemprego estrutural; já o segundo, diz respeito à saturação do mercado com os produtos padronizados. Juntos, tais agravantes fomentam o ciclo vicioso, no qual o desemprego restringe o consumo, retraindo a produção e promovendo mais desemprego (GURGEL, 2012, p. 9).

Diante de todo esse cenário, e através das consequentes medidas unilaterais tomadas pelo governo norte-americano, tais como: desvinculação de sua moeda ao ouro, elevação da taxa de juros por seu Banco Central (FED), aliado ao aumento dos juros internacionais (BATISTA, 1994, p. 13), tornou-se impraticável o pagamento da dívida contraída pelos latinos.

A partir da contrastante inflexibilidade na cobrança da dívida, apresentada pelas autoridades credoras, diferentemente da flexibilidade na concessão de tais recursos, diversas condições foram impostas aos países devedores como garantia de amortização da dívida,

gerando, para estes últimos, efeitos inflacionários, redução drástica das despesas do Estado, aumento de tributos e severo controle de suas importações (IBIDEM, p. 15-16). Nesse âmbito, em Chomsky (1999, p. 36) verifica-se que as condições neoliberais disseminadas pelo Consenso de Washington correspondiam ao ideal de uma política externa que primava por impedir potenciais concorrentes estrangeiros, tornando o mercado sul-americano um absorvedor do excedente da superprodução industrial norte-americana, e de potencial investimento privado, além de controlar e evitar uma possível proliferação comunista, bem como explorar o grande potencial de recursos naturais oferecidos pelos sul-americanos.

Dessa forma, uma nova ordem mundial se estabelece, divulgada por um movimento de globalização por meio do qual se difundem os ideais de modernização, autonomia e cultura, tendo no centro países como os Estados Unidos e Reino Unido. Restava, aos menos desenvolvidos, tais como, os latinos, aceitar o discurso disseminado, segundo o qual, a solução para suas crises estava nas reformas neoliberais, tendo em vista suas estruturas econômicas e políticas mostrarem-se, do ponto de vista neoliberal, ultrapassadas e ineficientes (BATISTA, 1994, p. 7). Segundo Melo (2005), o neoliberalismo, apesar de sustentar premissas liberais clássicas, estabelece, sob um projeto de sociabilidade, formas atuais (modernas) de tais premissas, com o intuito de manutenção do capitalismo.

Ainda de acordo com Melo (2005), algumas características importantes devem ser ressaltadas. Dentre elas está a hegemonia dos países desenvolvidos sobre a produção do conhecimento, atrelando-os a acordos de cooperação tecnológica que reforçam a dependência dos países ditos menos desenvolvidos. Outro aspecto está relacionado ao estímulo ao capital privado, em detrimento à esfera pública. Além desse fator, também se apresenta, de forma pertinente, a promoção de constantes mudanças nas exigências de qualificação para o trabalho, ocasionando desemprego. Por último, e não menos importante, destaca-se o frequente estímulo a um consenso de captação de recursos internacionais, fazendo com que os países continuem a se submeter às condições estabelecidas pelas autoridades credoras.

Para Augusto Sampaio et al. (2012, p. 6-7), o neoliberalismo se apresenta em forma de políticas estimuladoras da privatização, da compactação do Estado – em que, segundo comenta Gurgel (2007, p. 19), “[...] a nova ordem liberal aprofunda o avanço do capital privado sobre a sociedade e os ativos públicos” – além do estímulo ao investimento externo e controle na redução da dívida interna do Estado. Para o neoliberalismo, o Estado deve ser desgovernamentalizado, ou seja, deve estar atrelado ao mercado (AUGUSTO SAMPAIO et al., 2012, p. 7), estimulando, dessa forma, a liberdade do gerenciamento.

Portanto, o Consenso de Washington objetivava, segundo Batista (1994):

[...] por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: o da soberania absoluta do mercado autorregulável nas relações econômicas tanto internas quanto externas (BATISTA, 1994, p. 18).

Sobre esse domínio ideológico – com adesão inicial do governo Collor, em 1990 – se implanta no Brasil, a partir de 1995, já no governo Fernando Henrique Cardoso, o projeto de reforma do Estado, promovendo um novo dimensionamento das esferas públicas e privadas, segundo ressaltam Canopf et al. (2005). O gerencialismo, que, segundo Paula (2005), se mostrava essencial para os governos e empresas, suplantando inclusive suas matizes histórico-culturais, no Brasil se estabelece com a “[...] reforma gerencial do Estado e o desenvolvimento da administração pública gerencial” (IBIDEM, p. 38).

Assim, a adesão da nova ordem mundial pelo governo brasileiro, segundo destaca Batista (1994, p. 28-29), também pode ser observada no discurso que se estabeleceu a favor da modernização proporcionada pelos neoliberais, pelo qual ignorá-la significaria estar na contramão da História. O discurso envolve ainda outras expressões, igualmente ressaltadas pelo autor, tais como: “inserção aberta e competitiva”, “nova ordem internacional”, “autonomia”, para exemplificar algumas. Tais expressões ganharam ampla adesão da imprensa, que fortaleceu a propaganda ideológica, e essa visão neoliberal já se incutia nas classes dirigentes, nos setores da elite intelectual e econômica, tanto de esquerda quanto de direita, demonstrando ampla adesão do Congresso Brasileiro (BATISTA, 1994, p. 29).

A Reforma do Estado, no Brasil, liderada pelo então Ministro Bresser Pereira, através do MARE, compunha-se de dois blocos de medidas, conforme expõe Gurgel (2012, p. 2-3): um, objetivando o afastamento do Estado dos aspectos econômicos e de prestação de serviços, e outro, com fins de substituição da estrutura burocrática dos anos de 1970, pela forma gerencial. Em Bresser Pereira (1995, p.12), após referir-se à necessidade de reforma da Constituição brasileira, o autor menciona dois outros projetos, que, segundo ele, demonstravam-se essenciais à reforma:

O primeiro projeto é o da descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema da previdência. Para isto, a ideia é de criar a possibilidade dessas entidades serem transformadas em “organizações sociais” (IBIDEM).



Corroborando os aspectos característicos da ideologia gerencialista já tratados, o texto citado demonstra o alinhamento da reforma do Estado à nova ordem. Gurgel (2007) ressalta que esta nova ordem não se limita a transformar o que é material em mercadoria, mas transfere para o privado tudo o que está ao seu alcance, ou seja, “[...] as relações de trabalho, a solidariedade social e de gerações (seguridade), a organização sindical, a ética, a consciência e, claro, o conhecimento” (IBIDEM, p. 19).

No que tange à educação, conforme ressalta Melo (2005), esta área também foi inserida nesse contexto de expansão do capital, sob o discurso de apresentar-se como essencial para a redução da pobreza dos países subdesenvolvidos, sendo alcançada pelo Fundo Monetário Internacional e pelo Banco Mundial, os quais modificaram características e condições de empréstimos para a área, dando ênfase aos projetos educacionais mais eficientes e eficazes. Ainda nesse âmbito, mostra-se relevante a exposição da mesma autora, conforme segue:

Conduzida principalmente pelo FMI e pelo BM, associados à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), é construída uma agenda de formulação e realização de políticas educacionais para a América Latina e o Caribe. Lançada de forma mais ampla na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1991, essa agenda logrou incorporar demandas construídas décadas a fio por educadores e setores das classes populares de diversos países. Pela primeira vez em toda a história, um movimento tão abrangente reuniu esforços conjuntos para traçar eixos comuns de ação no campo educacional: a universalização da educação, a gestão democrática da educação e a valorização e profissionalização do magistério; eixos também voltados especialmente para demandas específicas de populações mais pobres, educação de meninas e mulheres e etnias marginalizadas do processo de integração ao capitalismo. Centrada no Programa de Educação para Todos, essa agenda provocou uma uniformização das políticas educacionais em nossa região, tendo sido implantada paulatinamente e concomitantemente nos países latino-americanos. Do ponto de vista das agências de empréstimos internacionais, a educação torna-se o eixo principal das políticas de redução da pobreza, associada à vocação dos países subdesenvolvidos para o consumo de ciência e tecnologia (MELO, 2005, p. 401-402).

No entanto, segundo se verifica igualmente em Melo (2005), os resultados apresentaram-se distantes do discurso, havendo retração das políticas educacionais dos países latinos, com redução de investimentos na educação pública e enfraquecimento dos sistemas educacionais. Essa constatação demonstra o caráter contraditório do referido projeto, tendo em vista que, além de revelar-se excludente e restritivo, demonstrou-se, de acordo com a autora, incentivador da “[...] privatização competitiva do campo educacional” (IBIDEM, p.

402), permitindo a observação de que tal programa inseriu-se no contexto ideológico hegemônico neoliberal para os países a ele submetidos.

Dessa forma, a expansão do capital prossegue em um novo cenário de flexibilidade, oportunizada pela ideologia gerencialista nas esferas governamentais, permitindo a busca de novos segmentos ainda não alcançados anteriormente. Nesse contexto, a educação superior passa a ser vista como uma grande oportunidade mercadológica, diante dos estímulos à privatização, caracterizando-a como um serviço e não como um direito social (MELO, 2005, p. 407).

A esse respeito, Gurgel (2007, p. 20) destaca dois papéis pelos quais a educação superior atende ao capital: como viabilização em massa da força de trabalho qualificada; ou como mercadoria, sendo objeto de compra e venda. Desse modo, em relação ao primeiro papel, e conforme expõe o autor, a educação superior serve de solução rápida na criação de recursos humanos para atender às demandas de qualificação de mão de obra, emergenciais frente ao mercado competidor mundial, substituindo e até mesmo compactando a formação deficiente dos níveis mais fundamentais da educação em poucos anos de graduação superior. Esse contexto, baseado no mercado brasileiro, acaba por agravar a própria formação profissional dos indivíduos, mantendo-os distantes dos níveis de formação de outros países (GURGEL, 2007, p. 20).

Dessa forma, frente ao reduzido quadro de concentração dos jovens nesse nível de ensino, dificultando, dentre tantas circunstâncias, esse primeiro papel estratégico da educação, o segundo papel apresentado ressalta o grande potencial do negócio do ensino, demonstrado pelo relevante mercado a ser expandido no país (IBIDEM, p. 22).

Nesse contexto, o gerencialismo promove a mercantilização da educação superior, que, no caso brasileiro, segundo se verifica em Gurgel (2007, p. 22), apresenta-se como um projeto formado por um grupo de medidas envolvendo três dimensões, descritas a seguir.

A primeira dimensão refere-se a um emparelhamento entre o mercado e o sistema educacional, através do qual a ideologia do mercado é absorvida, distanciando-se da essência do direito à educação, quando se desenvolve um discurso pelo qual esta se destina apenas à preparação para o mercado de trabalho.

Da mesma forma, a promoção dessa vinculação ao mercado pode ser observada, conforme atenta o autor, por meio da Lei nº. 10.973/2004, de inovação tecnológica (BRASIL, 2004), que, dentre outros aspectos, é estimuladora da perda de autonomia da pesquisa, que passa a ser uma negociação entre empresas e universidades, reduzindo sua potencialidade ao remuneratório. Essa dimensão destaca, ainda, o realce dado às questões tecnológicas e

operacionais do conhecimento nos projetos pedagógicos impostos pelo Ministério de Educação às universidades, bem como o foco mercadológico destes (GURGEL, 2007, p. 23).

Na segunda dimensão ressaltam-se: a expansão da iniciativa privada na educação superior; a inserção das Organizações Sociais; ações que divergem do papel da educação pública, tais como a não gratuidade do ensino fornecido; além das políticas estimuladoras de ocupação de vagas nas universidades privadas financiadas por recursos públicos, aspectos destacados por contribuírem para a mercantilização do ensino superior (IBIDEM, p. 23-24).

A terceira dimensão refere-se ao ensino superior massificado através de diversas ações, tais como a utilização das tecnologias que viabilizam o ensino à distância; as medidas de redução do tempo de conclusão dos cursos superiores; as formas de avaliação impostas ao ensino superior, representativas do perfil produtivista instalado (GURGEL, 2007, p. 25-26).

A descrição das dimensões acima se mostra notória para este estudo, pois realça o cenário mercadológico da educação e do domínio da ideologia gerencialista em curso na educação superior brasileira, conforme continuará a ser tratado nas seções que seguem.

Portanto, nesta seção procurou-se apresentar, de forma sucinta, o contexto da mercantilização do ensino inserido no domínio ideológico dos princípios neoliberais disseminados a partir do Consenso de Washington, e da conseqüente onda de reformas impostas aos países a este submetidos. O Brasil, alinhado a esta ideologia a partir da década de 1990, insere na educação superior, conforme Silva Jr. e Sguissardi (2000, p. 49), “[...] a racionalidade gerencial capitalista” (IBIDEM). Na próxima seção, pretende-se analisar brevemente tal influência na educação superior pública e privada no Brasil.

## 2.2 A IDEOLOGIA GERENCIALISTA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA E PRIVADA DO BRASIL

Conforme discutido na seção anterior, a partir da década de 1990, dentre as reformas iniciadas no Estado brasileiro, seguiu-se a reforma da educação inserida em uma ideologia de mercado disseminada no país. Freitas (2001, p. 1), nesse âmbito, assevera que tal ideologia “[...] vê a Educação como mais uma mercadoria desvinculada do campo político e também do social, sob o rótulo de ‘prestação de serviços não exclusivos do Estado’”.

Essa afirmação implica na retomada das dimensões apresentadas na discussão proposta por Gurgel (2007, p. 22-26), a respeito de algumas das características marcantes que viabilizam a mercantilização do ensino superior no Brasil e sua expansão, sendo pertinente uma breve análise do ensino superior público e privado.

As universidades, até o final do governo Fernando Henrique Cardoso, estavam inseridas em um processo intenso de desarticulação pelo poder público, por meio da Reforma do Estado. Esse processo instalou um quadro de crise, devido a políticas de austeridade, arrocho salarial, bem como importante redução de recursos destinados a investimentos e manutenção dessas instituições (MANCEBO, 2004, p. 848).

Dessa forma, verificou-se, sob o âmbito da ideologia gerencialista, uma busca pela desvinculação da esfera pública em favor da esfera privada. Tal percepção, dentre outros aspectos, ocorre quando se observa as ações de estímulo à expansão da educação superior privada no país, em relação à educação pública, tais como as políticas de quotas e a reforma universitária que, conforme Gurgel (2007, p. 23), “[...] reforçam os cofres privados e aumentam as possibilidades de ampliação física ou virtual (EaD) das instituições privadas”.

A respeito do ensino à distância, este tem se tornado uma realidade cada vez mais presente no ensino superior, viabilizado pelo avanço tecnológico e pela massificação da educação no país. Entretanto, uma pesquisa destinada a compreender os dilemas que envolvem os professores iniciantes nesta modalidade de ensino, segundo Costa e Rausch (2012), apresenta como um de seus aspectos conclusivos a insegurança e insatisfação dos tutores (IBIDEM, p. 333). Tais conclusões sugerem uma atenção ao trabalho docente e suas condições, questão que se pretende tratar na próxima seção.

Outro ponto importante, nesse contexto, é a criação das Organizações Sociais. Sguissardi (2000, p. 26) a esse respeito explica:

[...] com base no modelo gerencialista que anima o Plano Diretor da Reforma do Estado (1996), que situa a educação superior, ciência e tecnologia e a saúde como serviços não exclusivos do Estado e competitivos, e que visaria a chamada modernização e aumento da eficiência da administração pública, encontra-se a proposta que se constituiria em paradigma das propostas de reforma do sistema de educação superior público. É no interior deste plano que se localiza o projeto das IES federais nas chamadas organizações sociais (SGUISSARDI, 2000, p. 26).

Segundo definição já apresentada introdutoriamente, verificou-se que as Organizações Sociais são promotoras de certa transferência do público ao privado e, de acordo com Gurgel (2007, p. 24), trata-se de um instrumento jurídico e administrativo pronto e acabado que, apesar de ainda não existir em grande quantidade, notoriamente se desenvolverá dentro do projeto neoliberal.

A demanda empresarial por mão de obra qualificada, também exposta anteriormente, favorece a massificação do ensino superior. De acordo com Gomes e Moraes (2012, p. 175), o sistema de massa, por ter uma estreita relação com a estrutura de produção e emprego do atual

capitalismo, inclina tendenciosamente o ensino superior a ser uma ferramenta de transmissão de conhecimentos voltados à formação técnica e profissional específicas para atender aos diversos setores da economia e da sociedade.

Em estudo realizado para avaliar o processo de expansão da educação superior no Brasil nos últimos 30 anos, ressaltando os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva, Gomes e Moraes (2012, p. 185-186) asseveram que tais governos representaram um marco na mudança de uma fase, na qual o sistema do ensino superior se apresentava como sendo de elite, e que, ao longo da história caracterizava-se por ser um sistema fechado, meritocrático e estritamente seletivo, voltado para as classes sociais dominantes.

Segundo esses autores, o processo de massificação do ensino, que a priori representa a democratização do ensino, no Brasil tem-se vinculado ao significado de privatização, tendo em vista o surgimento do processo de massificação estar relacionado, em grande parte, à privatização da oferta de vagas no ensino superior (IBIDEM, p. 186). Sguissardi (2006, p. 1028) relata que o Brasil é o país de maior índice de privatização da América Latina, além de estar entre os cinco maiores no mundo, ao se considerar o número de IES e o percentual de matrículas. Abaixo, os seguintes dados a respeito da privatização do sistema educacional são apresentados:

[...] em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o de IES privadas cresceu 118%. O mesmo fenômeno verifica-se em relação à evolução das matrículas. No período 1994-2002, para um aumento do total de matrículas da ordem de 109%, o do setor privado foi de 150%, três vezes maior que o do setor público, de apenas 52% (SGUISSARDI, 2006, p. 1028).

Outro aspecto ressaltado está na relação entre qualidade de ensino e sua massificação. No caso brasileiro, o perfil de estudantes que passaram a acessar o ensino superior se compõe de trabalhadores que dispõem de pouco tempo para a dedicação necessária aos estudos (GOMES; MORAES, 2012, p.186-187). Não somente essa questão compromete a qualidade, mas também as políticas, como a que se verifica no Artigo 52, do PL nº. 7.200/06 (BRASIL, 2006). Este artigo modifica o artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), permitindo aos cursos de graduação a duração mínima de três anos para formação do profissional. De acordo com Gurgel (2007, p. 26): “[...] diferentemente da orientação anterior do MEC, para quem o currículo mínimo devia ser apenas base sobre a

qual se estenderia o currículo pleno, toma-se agora, sob inspiração do projeto de massificação, o mínimo como modelo bastante à formação”.

Essa característica de redução de custos por parte das instituições privadas, e da reduzida qualidade no oferecimento do ensino, pode ser inferida ao se verificar o texto a seguir, o qual se refere à concentração da educação superior por área de conhecimento:

[...] no ano 2000, a área de ciências sociais aplicadas (administração, direito, contabilidade, negócios) concentrava 41,6% do total de matrículas. As IES privadas concentravam, nos cursos dessa área, 50,1% de suas matrículas, contra 24% nas federais e 20% nas estaduais. A área de educação concentrava outros 21,7% do total de vagas, restando apenas cerca de 37% das vagas para todas as demais áreas do conhecimento. Essa concentração verifica-se em especial no setor privado, em razão, por hipótese, dos baixos investimentos exigidos e dos altos retornos financeiros. As áreas que requerem maiores investimentos, como as de engenharia, saúde, entre outras, tendem a ser majoritariamente atendidas pelo setor público (SGUISSARDI, 2006, p. 1.029).

Retornando ao contexto de expansão do ensino superior, Canopf et al. (2005, p. 85) observam que, após a Reforma da Educação, o Estado reduziu-se a um órgão controlador. Dentre as medidas expansivas, os autores ressaltam o credenciamento dos centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos de ensino ou escolas superiores, com autorização para criação de novos cursos nestas instituições, aspecto que, para muitos, resultava na melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista também exigirem docentes com mestrado e doutorado neste novo mercado.

Tal exigência de qualificação docente, dentre outros aspectos, submete-se a um sistema de avaliação, inserida em um modelo mercadológico de educação, que, segundo assevera Gurgel (2007, p. 26), “[...] deve ser oferecida em escala fordista com a flexibilidade pós-fordista”.

Em Oliveira (2007), nesse contexto de expansão, verifica-se o discurso que caracterizou essa fase no governo Lula, na qual o Programa Universidade para Todos (PROUNI), através da oferta de bolsas de estudo para alunos oriundos de escolas públicas, das classes sociais de menor renda, reforça a imagem de democratização do ensino superior.

Ainda nesse âmbito, Gomes e Moraes (2012, p. 184) ressaltam o programa de expansão das Instituições Federais de Educação, e a integração de Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica sob o discurso de redução da desigualdade e promoção da inclusão no país. Entretanto, Mancebo (2004, p. 848) chama a atenção para os riscos de fragmentação e distanciamento que tais políticas trazem para o sistema de educação superior como um todo.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), igualmente promotor da expansão do ensino e, mais especificamente, da ampliação do acesso à graduação nas universidades federais, também fez parte dessas políticas que objetivaram uma reorganização das universidades. Gomes e Moraes (2012, p. 185) ressaltam que o governo Lula demonstrou uma lógica e tratamento positivamente diferenciados em relação às universidades federais, no que se refere às políticas de expansão implementadas, embora, no período inicial de seu mandato, apresentar-se inerte às heranças neoliberais praticadas (MANCEBO, 2004, p. 849).

Com relação às políticas do MEC, a ideologia gerencialista presente em suas políticas são ressaltadas em Chauí (2001), pelo fato de na LDB se encontrar aspectos peculiares a essa ideologia em expressões tais como: o gerenciamento de recursos de forma autônoma; a avaliação de produtividade; currículos flexíveis; racionalização de pessoal, dentre outras.

Outro ponto relevante é destacado por Sguissardi (2006, p. 1031). Este menciona que, a partir do governo FHC, diversas tentativas de se aprovar autonomia financeira para as instituições de ensino superior federais foram feitas, com o objetivo de autorizá-las a alcançarem fundos independentemente do financiamento do Estado, como típica política gerencialista. Sob este propósito, criou Fundações de Apoio Institucional (FAI), para viabilizar tais recursos (SGUISSARDI, 2006, p. 1.031).

Apesar do discurso de que as instituições federais de ensino seriam um peso para os cofres públicos, cálculos financeiros, conforme resalta Sguissardi (2006, p. 1.044), mostraram que o custo das vagas de instituições privadas, voltadas apenas para o ensino – caracterizado inclusive por apresentar-se de qualidade inferior – seria mais elevado para os cofres públicos do que o seria caso fossem utilizados espaços ociosos das universidades públicas, possuidoras de uma melhor qualidade de ensino e também com atividades de pesquisa.

Para Canopf et al. (2005, p. 95), as políticas da Reforma da Educação não se mostraram solucionadoras dos problemas acumulados ao longo dos anos, mas, com a expansão promovida para o ensino privado, estimulou-se um novo entendimento que, ao invés de considerar o aluno como sujeito inserido em um processo de formação, passou a considerá-lo como mero cliente de uma instituição produtora de serviços educacionais.

A Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº. 10.973/2004, segundo Mancebo (2004), oferece um marco regulatório possibilitador de uma relação mais flexível entre as universidades e a economia, colocando a priori as empresas diante de grande potencial

competitivo no mercado exterior a nível tecnológico. Dessa forma, as empresas seriam estimuladas a investir nas atividades de pesquisa, concedendo recursos financeiros, materiais, infraestrutura e pessoas (MANCEBO, 2004, p. 855).

No entanto, a pesquisa acadêmica direcionada ao mercado, muitas vezes, conforme expõe Gurgel (2007, p. 22), “[...] vem contribuindo para uma aliança política mercenária de ampla repercussão”. Nesse contexto, Mancebo (2004, p. 857) ressalta que:

[...] no atual contexto, a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, ou seja, deixaram de ser suporte do capital para se converterem em agentes de sua acumulação. Com essa mudança, os cientistas e técnicos tornaram-se econômicos diretos, e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio do conhecimento e da informação.

Ainda outro aspecto se mostra relevante em todo este cenário que compõe a educação superior, qual seja, o discurso da competitividade e da produtividade, que influencia direta ou indiretamente o trabalho e suas relações. De acordo com Mancebo (2004, p. 859), instalou-se “[...] o desenvolvimento de um sistema de avaliação calcado em critérios de produtividade empresarial, que quantifica a atividade docente [...] elegendo a ‘competitividade’ como mola mestra do trabalho acadêmico”. Tal assunto será melhor abordado na próxima seção.

Contudo, o cenário da educação superior pública e privada no Brasil, conforme visto até o momento, mostra-se inserido no domínio ideológico gerencialista. Tal percepção se pauta nas diversas políticas e ações desenvolvidas a partir do ideal neoliberal disseminado pelos países ditos centrais e dos organismos financeiros internacionais.

Mais especificamente no Brasil, tais políticas se traduziram nas Reformas do Estado e da Educação, cujas ações se direcionaram no sentido de ampliar o domínio do privado sobre o público, sob a proposta de substituição da burocracia característica do sistema fordista, pelas práticas gerenciais de cunho empresarial.

A grande expansão do ensino privado, mesmo tido como de qualidade inferior, demonstra-se por meio dos programas de estímulo do governo, levando a um processo de massificação da educação, que se revela como um grande mercado a ser explorado. Esse aspecto mostra o distanciamento que tem se desenvolvido em relação à essência do ensino como processo formador, tendo o indivíduo como sujeito.

Dessa forma, o ensino passa a ser considerado apenas como um serviço prestado a um mercado consumidor de produtos educacionais. Lima et al. (2006, p. 11) asseveram que



“[...] A educação passa, neste contexto, a ser entendida como um bem, no gênero serviço, a ser adquirido”.

De acordo com Mancebo (2004, p. 859), esse contexto ideológico, que coloca o mercado como “[...] portador de racionalidade sociopolítica e que deve ser o principal agente a promover o bem-estar da República e de seus cidadãos”, provocou um enfraquecimento do sistema universitário, reduzindo a iniciativa acadêmica das universidades públicas e afetando as funções sociais por elas exercidas. Ainda neste âmbito, a mesma autora pontua que a reforma universitária no Brasil “[...] questionou o caráter público das universidades [...]” (IBIDEM, p. 860).

Referente a esse cenário, Belloni (2000, p. 107-108) ressalta a imagem negativa a que é exposta a universidade pública perante a sociedade, a qual procura destacar as dimensões mais deficitárias do sistema, de modo a prejudicar o apoio da sociedade à instituição pública.

No caso das instituições privadas, conforme Francisco et al. (2013, p. 99), referindo-se ao contexto atual brasileiro, estas apresentam-se inseridas em um mercado bilionário, sob a atuação de grandes grupos educacionais. Segundo os autores, tais grupos se utilizam de estratégias de gerenciamento para prospectar negócios e alcançar posicionamento do “seguimento” do mercado educacional brasileiro (IBIDEM, p. 100).

Assim, o domínio ideológico gerencialista, que se propôs analisar neste estudo, mostra-se inserido no cenário que se desenvolve a partir das políticas de reforma do ensino superior no Brasil. Corroborando esta percepção, Francisco et al. (2013), ao se referirem a este novo cenário, em que as universidades se utilizam de estratégias empresariais para o alcance de objetivos – dos quais os acadêmicos parecem se unir aos mercadológicos – assevera que: “Essa nova perspectiva [...] coaduna-se com a filosofia dos modelos educacionais vigentes, sejam eles públicos ou privados, estruturando um novo pensamento gerencial que requer práticas de planejamento imbricadas no pensamento gerencial” (FRANCISCO et al., 2013).

Diante de todo este âmbito, no qual se insere o ensino superior brasileiro, e do domínio ideológico gerencialista, propõe-se verificar, na próxima seção, como o trabalho docente, cujo papel é relevante e fundamental para o funcionamento das instituições de ensino (ROWE; BASTOS, 2010, p. 1013), insere-se neste contexto.

### 2.3 O TRABALHO DOCENTE DIANTE DA IDEOLOGIA GERENCIALISTA

Diante do exposto nas seções anteriores, a respeito da ideologia gerencialista e de sua influência no ensino superior, estendendo-se inclusive ao setor de ensino superior público, torna-se relevante uma verificação a respeito do trabalho docente inserido nesse contexto.

O trabalho docente, conforme enfatiza Bosi (2007, p. 1.505), pode ser considerado como “[...] a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico”. Contudo, o atual cenário do sistema de ensino brasileiro, segundo se verifica neste estudo, tem promovido outras atribuições, que se agregam ao conceito acima descrito, trazendo novas percepções a respeito da atividade desses profissionais, e até mesmo sugerindo um quadro de precarização do trabalho, como consequência do gerencialismo instalado, que avalia o trabalho por critérios essencialmente quantitativos (IBIDEM).

Tal precarização não se revela como um fato isolado, mas evoluiu a partir dos vários aspectos, que envolveram desde a reestruturação de processos de trabalho e barateamento da mão de obra nos diversos setores da economia brasileira, intensificados na década de 1970, até o movimento aqui já tratado, de estímulo à migração do setor público para o privado, por meio das reformas que ocorreram a partir da década de 1990. Tais fatores, somados à mercantilização do ensino, promoveram considerável influência no trabalho docente (BOSI, 2007, p. 1506-1507).

Lima et al. (2006, p. 9) expõem a respeito do papel social do docente na contemporaneidade, destacando que, a partir da década de 1980, a relação estabelecida entre docente e aluno passou a se caracterizar, nesse âmbito mercadológico do ensino, uma relação cliente-fornecedor. Esse aspecto se desenvolve no âmbito da minimização do Estado, promovido pelas ações governamentais, que, ao privilegiar a esfera privada, acentua o processo de mercantilização do ensino superior no Brasil. Tais instituições sustentam seu modelo de administração e relações trabalhistas, sob o fundamento de que o aluno é o cliente e o professor, um gerente-educador (IBIDEM, p. 11).

Dessa forma, os docentes de tais instituições se defrontam com um contexto, conforme já tratado anteriormente, no qual a essência do processo de ensino se altera. Assim, no âmbito da ideologia gerencialista, as demandas do capital imprimem, por meio do mercado, a formação de “[...] trabalhadores e pessoas com comportamentos flexíveis, de modo a adaptarem-se com rapidez e eficiência a situações novas, bem como criarem respostas para situações imprevistas” [...] (KUENZER, 2009, p. 10). A educação adquire um caráter utilitarista, que favorece este cenário, conforme expõem Lima et al. (2006, p. 11):

[...] em muitos casos, por exigência de maior capacitação, o aluno chega com a expectativa de “adquirir” um diploma, uma certificação, não implicando essa aquisição necessariamente na consciência e na disposição de passar por um processo de formação. A visão é meramente mercantil, não educacional. Nesse contexto, imperam a lei de mercado e, o que é ainda mais grave, uma ideia de passividade [...].

Nesse contexto, os docentes da esfera do ensino público, apontado no âmbito das reformas como ineficiente e promotor de dispêndios públicos elevados (SGUISSARDI, 2006, p. 1044), enfrentam, dentre outros desafios, o produtivismo acadêmico, para garantir o financiamento de seus projetos de pesquisas frente a um escasso volume de recursos (CHRISPINIANO, 2006).

Kuenzer (2009, p. 5) assevera, ainda, a respeito desse cenário, que o trabalho docente atrelado ao molde capitalista representa “[...] o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”.

Assim, a produtividade se incute no cenário mercadológico e gerencialista do atual trabalho docente, independentemente de este pertencer ao setor de ensino público ou estar vinculado à iniciativa privada. Essa dimensão, conforme Bosi (2007), que se realiza por meio simbólico ou monetário, “[...] representa a perda da autonomia intelectual, a perda do controle sobre o processo de trabalho, a forma atual de subsunção do trabalho intelectual à lógica do capital” (IBIDEM, p. 1.518).

No entanto, verifica-se, por meio do autor supracitado, que tratar dessa temática envolve grande desafio e complexidade. Pois percebe-se, na cultura instaurada, que os próprios profissionais envolvidos neste âmbito competitivo, quando se mostram contrários ao produtivismo predominante no sistema, normalmente são tidos como improdutivos. Da mesma forma, nos momentos em que as críticas ganham espaço de discussão, estas parecem revelar a tendência de explicar o envolvimento dos docentes neste ambiente como algo consciente e desejado, desconsiderando quaisquer aspectos que possam se revelar contrários a esse pensamento (BOSI, 2007, p. 1.518).

Contudo, independente de se obter uma resposta para a questão da participação consciente, ou não, dos profissionais docentes neste sistema, todo esse contexto sugere um domínio da ideologia gerencialista nesse meio. Na esfera pública, essa lógica empresarial instalada é mencionada por Gurgel (2012, p. 2) como “[...] a adoção das chamadas melhores práticas da gestão privada no ambiente da gestão pública”.

Com o gerencialismo, insere-se no trabalho do docente de ensino superior público, sob um discurso de flexibilidade, dentre outros aspectos, uma busca pela desregulamentação dos contratos de trabalho. Dentre as diversas formas inadequadas de contratação, Bosi (2007, p. 1.509) destaca, inclusive, “[...] a utilização de alunos de pós-graduação como professores substitutos”.

Em complemento dessa realidade, Bosi (2007), incluindo aspectos tanto do setor privado quanto do público, expõe que:

[...] existem mais de 118 mil docentes em regime "horista", o que representa quase 70% de todos os docentes ocupados no ensino superior no Brasil. Em relação à legislação educacional que estabeleceu parâmetros de contratação já bastante flexíveis a partir de 1996 (LDB), 7 das 84 universidades públicas não cumprem a exigência de terem pelo menos um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Já entre as universidades privadas, esse tipo de transgressão atinge 65 das 86 IES existentes, o que representa mais de 75% numa situação ilegal (BOSI, 2007, p. 1.509).

Dentro da mesma perspectiva de análise do gerencialismo, Mancebo (2010, p. 139) aponta que este instala, no quadro do trabalho docente, contratos trabalhistas flexíveis e econômicos, tornando comuns tais relações profissionais no meio acadêmico – inclusive nas universidades públicas – que podem ser verificadas em designações usuais do meio empresarial, tais como, relações “temporárias” e relações “substitutas”.

A esse respeito, Santos (2012, p. 234) assevera que estão presentes, nos planos e projetos pedagógicos, os termos “[...] produtividade, eficiência, eficácia, gestão por metas, gerenciamento, *feedback*... Essas expressões, tecidas com vistas a reproduzir o capital flexível, afetam [...] a universidade, os alunos, os professores”.

Mancebo (2010) ressalta que essas práticas permitem a consolidação de um mercado de trabalho docente caracterizado pela diversificação e fracionamento, formado por “[...] poucos trabalhadores centrais, estáveis, qualificados e com melhores remunerações e um número cada vez maior de docentes periféricos, temporários, em mutação e facilmente substituíveis” (MANCEBO, 2010, p. 139).

A autora expõe, ainda, a respeito dessa precarização, em uma pesquisa a respeito do trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, quando observa a expansão de “[...] (sub)contratações temporárias de professores, que são pagos apenas para dar aulas, amargando condições precárias de trabalho” (IBIDEM, p. 147). Segundo observa, tais profissionais sofrem preconceito, ficando à margem de diversas atividades acadêmicas, não sendo inclusive convidados para reuniões dos docentes. A precarização ainda se revela no fato

de tais profissionais necessitarem de outros vínculos em outras instituições para integrarem seu salário e compensarem a condição de não possuírem um vínculo estabilizado naquela instituição pública (MANCEBO, 2010, p. 147).

Bosi (2007, p. 1.513) salienta, ainda, a exigência cada vez maior de docentes mais produtivos, forçando uma variedade considerável de atribuições, que se acumulam e necessitam ser realizadas dentro de uma mesma jornada de trabalho. Assim, a produtividade do docente se caracterizaria pela quantidade de “produtos” realizados. Ao mencionar produtos, o autor se refere à quantidade de aulas, publicações acadêmicas, projetos, orientações, dentre outros. Essas atividades passam a significar mercadorias, destinadas a atender esse mercado, classificando o profissional docente de acordo com o que produz dentro deste sistema (BOSI, 2007, p. 1.513).

Corroborando este quadro, Mancebo (2010, 146) ressalta, como um dos aspectos observados na pesquisa acima mencionada, a dificuldade relatada pelos docentes com relação a se estabelecer uma separação entre tempo de trabalho e tempo livre, tendo em vista a grande quantidade de atribuições acumuladas e a necessidade de se dar conta destas. Dessa forma, conforme expõe a autora, tecnologias tais como *tablets* e outras, facilitam essa transgressão do tempo livre com atividades profissionais.

No entanto, a pressão por produção não se equilibra com as condições oferecidas para que tais resultados sejam atingidos, tendo em vista que, em muitas instituições, a estrutura de laboratórios, bibliotecas e demais parâmetros de trabalho encontram-se sob condições precárias de uso. Entretanto, este cenário se modifica em áreas que “[...] conseguem inverter ciência e tecnologia para o capital” (MANCEBO, 2010, p. 146), onde estes meios de produção acadêmica se concentram. Este aspecto, segundo ressalta a autora, acaba por gerar um “[...] crescimento cavalari da produção e produtividade acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, *ser e sentir-se produtivo*” (IBIDEM).

Assim, retomando a questão da pesquisa acadêmica direcionada ao mercado, ressaltada por Gurgel (2007, p. 22) e Mancebo (2004, p. 857), associada à dificuldade de liberação de recursos por parte do governo, conforme expõe Mancebo (2010, p. 144), um grande número de docentes – principalmente os envolvidos nos cursos de pós-graduação – acaba por absorver a tarefa de captar recursos para fomentar seus projetos de pesquisa, e até mesmo para remunerar a si próprios (GURGEL, 2007, p. 24). Tais aspectos geram consequências negativas, conforme se verifica na citação de Mancebo (2010, p. 144):

[...] privatização das agendas de pesquisa, quebra da autonomia acadêmica, incremento na competição entre os pares, hierarquização do espaço universitário, acréscimo de tarefas às atividades docentes (pedido de financiamento, gestão dos recursos, relatório e prestação de contas), desvalorização ou indisponibilidade para as atividades de graduação; além do incentivo à mercantilização do conhecimento e arrefecimento do potencial crítico de que a universidade deve se dispor.

Apesar desses aspectos, Bosi (2007, p. 1.513) expõe a respeito do gerencialismo notório dos editais de órgãos de fomento à pesquisa acadêmica, que direcionam seus recursos para produções científicas alinhadas ao desenvolvimento de maior capacidade reprodutiva capitalista. Esses órgãos acabam por padronizar a produção acadêmica, conduzindo ao conceito de que a qualidade desta produção está associada à sua quantidade, além dos retornos monetários a serem conquistados, seja para os docentes, seja para o programa a que estes se vinculam (BOSI, 2007, p. 1.513).

Nesse sentido, na esfera privada, conforme ressaltam Lima et al. (2006, p. 23), encontra-se ainda um tipo de pressão sobre os docentes, referente à relação mercadológica estabelecida entre o gerente-educador e o cliente-aluno, mencionada anteriormente, e que interfere no próprio significado do papel do docente em sala de aula, já que este, ao absorver a responsabilidade de não perder a “conta” deste aluno para a concorrência, acaba muitas vezes se submetendo às condições limitantes de sua própria autoridade como educador. Esse aspecto se verifica no texto a seguir, em que os autores expõem as circunstâncias que demonstram como os chamados clientes-alunos enxergam as obrigações da instituição educacional em relação ao serviço que deve ser prestado a eles:

Em suma, ditatorialmente desejam ser encantados, visto que esperam usufruir e obter as benesses da educação mercantil, do mercado concorrencial, pela lei da oferta e procura. O reconhecimento deve advir como contrapartida ao esforço de, quando muito, simplesmente estarem em sala de aula, já que, afinal, ali chegam esgotados de seu labor, cansados após um longo dia de trabalho. Para eles, no fim de contas, a função da coordenação não é outra senão mediar, repreender, exigir flexibilidade daquele professor que não os atende em suas expectativas. Instituição e coordenação, em nome da seriedade e qualidade do ensino, absorvem com ambiguidade tal pressão: ao mesmo tempo em que não “podem perder a conta desse cliente-aluno”, que frequentemente ameaça transferir-se para a concorrência, também não querem desdizer a ordem dada ao professor de ser rigoroso na avaliação do aluno. Entre professor e aluno, é provável que o primeiro fique em desvantagem (LIMA et al., 2006, p. 23).

Santos (2012, p. 236) destaca a realidade dos docentes da esfera privada frente à incerteza do emprego e dos contratos de trabalho, cuja falta de direitos sociais garantidos e a falta de perspectiva na carreira mostram-se recorrentes. Além disso, vivenciam a desvalorização social e enfraquecimento sindical, que, segundo essa autora, significa uma

grande perda não só para tais profissionais, como para a sociedade como um todo (SANTOS, 2012, p. 237).

Bosi (2007), nesse contexto, assevera que “[...] cada vez mais privatizados os meios de produção do trabalho docente (e do conhecimento), resta aos professores desenvolverem suas próprias condições de trabalho, combinando ‘competição’, ‘empreendedorismo’ e ‘voluntarismo’” (p. 1.513).

No tocante ao rompimento com o papel público da educação superior oficial, destacado por Gurgel (2007, p. 24), quando os cursos de pós-graduação passam a significar fontes de remuneração extra para docentes e outros interessados, se percebe, segundo observa o autor, o afastamento dos princípios constitucionais de gratuidade do ensino público, corroborando para a verificação do aspecto mercantil deste ensino e do próprio docente, o qual se torna agente nesse processo. Bosi (2007) complementa este cenário expondo que:

Somada aos cursos de especialização, há também a venda de diversos tipos de serviços por meio das fundações ditas de “apoio universitário” e por regulamentos internos das IES públicas, que preveem a flexibilização do regime de dedicação exclusiva dos docentes. Assim, ganham lugar dentro das universidades, diversos escritórios – e consultórios, no caso dos médicos – especializados em prestar consultorias e desenvolver produtos. Nessa via, o trabalho docente, concebido como extensão universitária, é mercantilizado (BOSI, 2007, p. 1.515).

Desse modo, todo esse âmbito educacional, cuja ideologia dominante considera a produtividade como condição necessária para ser e pertencer (BOSI, 2007, 1.513), criando uma cultura de competitividade por meio da produção, estrutura a intensificação do trabalho docente por meio de um sistema de avaliação quantitativa, que classifica este profissional de acordo com os resultados que atingiu.

Chrispiniano (2006, p. 28), ao referir-se a esse ambiente de competitividade e produtividade na obtenção de recursos (verificado com maior predominância na esfera pública), relata a crescente pressão vivida pelos docentes na obtenção de aprovação de artigos acadêmicos em revistas científicas bem classificadas. Tais publicações, nesse aspecto, acabam fazendo parte da manutenção de uma produtividade que garanta recursos, por meio de bolsas de pesquisa e outros editais de incentivo.

Nessas condições, a quantidade reduzida de recursos a serem distribuídos torna a competição cada vez mais acirrada, imprimindo um ritmo de produtividade tão intenso, que pode ser comparado ao mercado empresarial (CHRISPINIANO, 2006, p. 33).

Nesse domínio, a partir do Governo Fernando Henrique Cardoso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por exemplo, segundo expõe

Chrispiniano (2006, p. 27), adquirindo a atribuição de “[...] notificar, ranquear, tabelar, hierarquizar, reduzir prazos e aumentar a produção de professores e alunos, começou a tomar mais espaço e exercer crescente pressão sobre a vida acadêmica”.

Nesse sentido, o autor acentua a mudança da compreensão do sentido de valor acadêmico, que, devido a critérios tais como os da *Qualis* (*ranking* de periódicos científicos), se desloca para uma produtividade cujo poder de avaliação muitas vezes define a quantidade, a área e o ritmo da produção científica, e não somente sua qualidade, características do que o autor chama de cultura da avaliação (IBIDEM, p. 29-34).

Nesse âmbito, a ideologia gerencialista dissemina o individualismo e a competitividade, formando, até mesmo de forma paradoxal, grupos de poder que se unem para concentrar o maior volume de recursos para seus projetos. Segundo Santos (2012, p. 232), essa lógica do mérito e da competência instalada faz com que “[...] o desejo de vencer e obter sucesso torne-se uma obsessão que requer do indivíduo um trabalho extra sem limites, que se estende para além dos muros das organizações, levando-o a disputa por espaços da vida pessoal e familiar, com implicações de diversas ordens” (SANTOS, 2012, p. 232).

Ainda sobre este ambiente de dominação ideológica, Santos (2012) expõe:

Como as intensas transformações do atual estágio do capitalismo são apreendidas pela sociedade sem maiores questionamentos, os novos padrões de sociabilidade, pautados nas relações mercantis, surgem como convite ao professor para desenvolver um trabalho alienado, vendendo sua força de trabalho sob condições que lhe são impostas ou sacrificando-se ao consumo de prestígio exigido pela lei do mercado (IBIDEM, p. 238).

Bosi (2007, p. 1516) expõe que todo esse contexto de avaliação gerencial da produtividade acadêmica, que oferece ao docente a percepção de um desempenho destacado em relação aos outros, se tornando “[...] uma identidade docente diferenciada por *status* e prestígio decorrentes da escassez e do caráter mercantil dos recursos para pesquisa”, de igual modo traz o seu lado opressor, pelo qual, não ser um cientista bem sucedido, ou seja, não estar bem avaliado dentro desses critérios, torna muitos docentes reféns desse sistema, sob o risco de serem considerados improdutivos (IBIDEM).

Conforme Mancebo (2010) também verificou, dentre os aspectos relevantes vivenciados pelos docentes pesquisados na UERJ, as consequências que envolvem a subjetividade dos indivíduos sob esta ideologia podem se apresentar como “[...] amarga solidão, culpa, fracasso, incompetência e incertezas” (IBIDEM, p. 148).



Meis et al. (2003), pesquisando esse ambiente de pressão e os possíveis resultados para o trabalhador acadêmico, ressaltam o fenômeno do *burn out* como algo cada vez mais presente na atualidade. Gaulejac (2005, p. 218) resalta que “[...] o *burn out* sobrevém quando estamos nos esforçando demasiadamente para atingir um fim irrealizável”. Ainda de acordo Meis et al. (2003, p. 1140), dentre os mais propensos ao fenômeno estão os trabalhadores altamente dedicados, mais suscetíveis, portanto, à frustração.

Assim, as patologias do trabalho, conforme expõe Gaulejac (2005), demonstram-se como fator importante no contexto do trabalho docente, tendo em vista tais profissionais estarem cada vez mais sujeitos às pressões mercadológicas e meritocráticas dos sistemas de avaliação. Tais aspectos apresentam-se como um sentimento de não conseguir fazer o bastante, dando condições para a ocorrência de violências do trabalho, tais como o assédio moral, além de outras consequências (GAULEJAC, 2005, p. 219).

Portanto, diante do contexto de dominação gerencialista apresentado, procurou-se expor alguns dos aspectos concernentes à inserção dessa ideologia, ocorrida no cenário das reformas estabelecidas no Brasil a partir da década de 1990. Nesse mesmo propósito, apresentou-se algumas peculiaridades que caracterizam a presença dessa ideologia tanto na esfera pública do ensino superior quanto na esfera privada. Consequentemente, algumas das possíveis interferências do gerencialismo no trabalho docente também foram verificadas.

A partir das discussões a respeito da precarização do trabalho docente e da inserção desses profissionais no contexto da ideologia gerencialista, no próximo capítulo buscar-se-á verificar as questões apresentadas introdutoriamente neste estudo, por meio da metodologia proposta, seguindo-se a análise dos dados e conclusões.

### **3 IDEOLOGIA GERENCIALISTA *VERSUS* TRABALHO DOCENTE: UM DIAGNÓSTICO PAUTADO NO DISCURSO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR DAS ESFERAS PÚBLICA E PRIVADA**

Nos capítulos anteriores buscou-se apresentar um referencial teórico que fundamentasse as questões envolvidas nos objetivos propostos para este trabalho. Para tanto, empreendeu-se inicialmente uma busca nos principais sítios de publicações acadêmicas, a respeito de temas relacionados ao gerencialismo, à mercantilização do ensino superior e ao trabalho docente nas universidades brasileiras. A partir do material encontrado, iniciou-se uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórico-conceitual acima mencionada.

Deste modo, a investigação bibliográfica pôde inicialmente atender a alguns dos objetivos específicos expostos introdutoriamente.

Sendo assim, no capítulo 1, pôde-se tratar do conceito de ideologia, que, apesar de extenso, fundamentou o sentido a que se pretende aqui revelar, qual seja, a ideologia em seu aspecto de dominação (ALTHUSSER, 1995; CHAÚÍ, 2008). De igual modo, possibilitou-se verificar a ideologia gerencialista como ideologia do capitalismo contemporâneo, caracterizada pelas ações neoliberais (MELO, 2005; SAMPAIO et al., 2012; GURGEL, 2007), pelo discurso da flexibilidade (SENNETT, 2008; SIQUEIRA, 2009; HARVEY, 2007; GURGEL, 2003), e pelo manejo da subjetividade dos indivíduos (SIQUEIRA, 2009; FREITAS, 2005; PAGÈS et al., 2008).

No capítulo 2, verificou-se a Reforma do Estado e o processo de mercantilização da educação superior no Brasil, bem como a presença da ideologia gerencialista na educação superior pública e privada. Em última análise, verificou-se o trabalho docente diante dessa ideologia.

Neste capítulo, pretende-se, a partir do referencial teórico citado e dos dados coletados no campo de pesquisa, realizar o diagnóstico proposto neste trabalho.

#### **3.1 A PESQUISA DE CAMPO**

Para a obtenção das respostas às questões apresentadas introdutoriamente nesse estudo, foi necessário dar voz aos docentes do ensino superior de ambas as esferas (setor público e privado), conforme proposto. Para isso, buscou-se utilizar uma metodologia de caráter qualitativo, com abordagem interpretativa, caracterizada por permitir o entendimento de determinada ação social “[...] através da observação direta das pessoas em seu ambiente

natural, a fim de chegar à compreensão e interpretação de como as pessoas criam e mantêm o seu mundo social" (GODOI; BALSINI, 2010, p. 94).

Assim, foram realizadas entrevistas presenciais para o levantamento dos dados a serem analisados. Todo o processo, então, fundamentou-se no Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS), conforme apresentado em Nicolaci-da-Costa (2007).

A utilização de métodos qualitativos em pesquisas na área de estudos sociais aplicados, embora gere ainda alguns incômodos, tem se mostrado amplamente consistente, diante dos desafios de uma melhor compreensão das rápidas transformações que envolvem o homem, suas organizações e relações ((MANSANO, 2014, p. 120-122).

Segundo se verifica em Godoi e Balsini (2010, p. 90), essa visão qualitativa, inserida no contexto dos estudos organizacionais, surge a partir da década de 1960. De acordo com Nicolaci-da-Costa (2007, p. 65), desde então se percebe “[...] uma ‘revolução’ qualitativa [...] nas ciências sociais e humanas”, em que os pesquisadores, “[...] impelidos pela necessidade de explorar a fundo novos fenômenos humanos e sociais, [...] abandonaram o positivismo e abraçaram metodologias qualitativas”.

Nessas condições, a utilização de um método qualitativo neste estudo igualmente se justificou pelo fato de este se situar no âmbito da subjetividade do homem em suas relações de trabalho, que, de acordo com Lima (2009, p. 163), pode ser investigado por meio “[...] do discurso, das práticas e das experiências, ou seja, através da sua expressão e da sua compreensão de significado das experiências que compõem sua vida e seu cotidiano de trabalho”.

Este aspecto corrobora a proposta de verificação do contexto de dominação ideológica do gerencialismo sobre a subjetividade dos indivíduos, já exposta anteriormente, conforme averiguado em Siqueira (2009, p.52), Pagès et al. (2008, p. 36-37), Gaulejac (2007, p. 97) e Mancebo (2010, p. 148). De igual modo, verificou-se que tal método seria suficiente para a investigação do posicionamento dos docentes, a partir de uma análise do discurso desses profissionais, inseridos no atual sistema educacional.

Para esta investigação, utilizaram-se os critérios do MEDS, visando “[...] trazer à tona transformações e conflitos psicológicos que muitas vezes não são verbalizados explicitamente pelos entrevistados, porque deles, eles próprios não têm consciência” (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 67).

Este método pauta-se em uma compreensão da linguagem como viabilizadora de uma percepção da realidade do sujeito, em meio ao ambiente social em que este se insere, tendo em vista que, através dessa percepção, o indivíduo internaliza valores, regras e

conceitos do grupo a que pertence, participando de sua constituição como sujeito individual (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 66).

Dessa maneira, este discurso, que “constrói e reconstrói o sujeito pelos valores sociais do grupo a que pertence” (IBIDEM), pode apresentar-se como revelador da presença desses valores.

A partir dessas informações preliminares e considerando o referencial teórico já exposto, apresenta-se, no quadro 1, uma visão geral de correlação entre a estrutura e as perspectivas teórico-metodológicas.

Quadro 1 – Relação dos aspectos teórico-metodológicos com a estrutura da pesquisa

Estrutura	Problema: O quanto de oposição ou aceitação, consciente ou não, há entre os docentes do ensino superior público e privado, frente ao campo da Ideologia Gerencialista no meio acadêmico?	Objetivo Geral: Identificar a posição dos docentes em face da Ideologia Gerencialista.	Obj. Específico 1: Analisar o conceito de ideologia.	Obj. Específico 2: Identificar os fundamentos que caracterizam a Ideologia Capitalista.	Obj. Específico 3: Identificar quais os traços identificadores da Ideologia gerencialista.	Obj. Específico 4: Analisar o contexto mercadológico inserido nas instituições de ensino superior, tanto do setor público quanto do privado.	Obj. Específico 5: Verificar a interferência do gerencialismo no trabalho docente.	Obj. Específico 6: Analisar no discurso dos docentes, possíveis contradições presentes em relação ao seu posicionamento frente à Ideologia gerencialista.
<b>Capítulo 1:</b> Da ideologia do capital à ideologia gerencialista. <b>Objetivo:</b> Discorrer sobre conceitos; apresentar o significado da ideologia a ser tratado; caracterizar a ideologia gerencialista.	X	X	X	X	X		X	
<b>Capítulo 2:</b> A ideologia gerencialista e a educação superior no Brasil: o público, o privado, e o trabalho docente. <b>Objetivo:</b> Apresentar a inserção da ideologia gerencialista a partir da Reforma do Ensino Brasileiro, passando pelo contexto da educação superior e sua interferência no trabalho docente.	X	X			X	X	X	X
<b>Capítulo 3:</b> Gerencialismo A' Trabalho Docente: um diagnóstico baseado no discurso de docentes do ensino superior das universidades públicas e privadas. <b>Objetivo:</b> Coletar dados, interpretá-los e confrontá-los com os pressupostos da pesquisa.	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Entrevista:</b> Bloco 1	X	X	X			X		X
<b>Entrevista:</b> Bloco 2	X	X	X	X	X	X		X
<b>Entrevista:</b> Bloco 3	X	X	X	X	X	X	X	X

Fonte: O autor (2015).

Assim, na próxima seção serão apresentados os aspectos metodológicos concernentes ao presente estudo, bem como os alinhamentos identificados como necessários durante o contato com o campo de pesquisa.

### 3.2 ASPECTOS E ALINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A seleção da amostra, bem como a coleta e análise dos dados apresentados a seguir, fundamentaram-se nos requisitos exigidos pelo MEDS (NICOLACI-DA-COSTA, 2007), conforme também verificado em Di Luccio e Nicolaci-da-Costa (2007), Nicolaci-da-Costa (2002, 2004, 2011) e Nicolaci-da-Costa, Leitão, Romão-Dias (2004). Partindo desse esclarecimento, a pesquisa realizou-se conforme segue.

### 3.2.1 Participantes

O recrutamento dos participantes se deu a priori, pelo estabelecimento de um perfil de homogeneidade ampla (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 68) – docentes do ensino superior que atuassem na esfera pública ou privada há pelo menos um ano – tendo em vista buscar-se estabelecer um grupo específico, cujos valores e características possibilitassem uma investigação dos aspectos peculiares do discurso de seus integrantes (IBIDEM), ou seja, de docentes do ensino superior no pleno exercício da profissão.

Como critério pré-estabelecido, priorizou-se especificamente o recrutamento de docentes de cursos de administração de empresas. No entanto, tendo em vista a oportunidade de se verificar a possível ocorrência do gerencialismo em cursos que aparentemente parecem distanciar-se do contexto da chamada área de negócios, composta tradicionalmente pelos cursos de Administração de Empresas, Economia, Ciências Contábeis etc., expandiu-se esse critério também para outros cursos, tais como: Teologia, Veterinária, Farmácia, Ciências Biológicas, Direito, Nutrição, Psicologia, Serviço Social, Química de Alimentos e Engenharia de Meio Ambiente.

Desta forma, foram encaminhados 29 convites para participação nas entrevistas (baseados em indicações solicitadas aos próprios entrevistados). Dentre os docentes convidados, 17 deles aceitaram participar. Entretanto, é necessário destacar que, caso fosse necessário, seriam realizados mais convites, tendo em vista a quantidade de entrevistas no método utilizado estar atrelada à percepção da “saturação da informação” (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 68). Esta ocorre quando as declarações começam a se apresentar recorrentes, sem novos aspectos relevantes.

Sob esta perspectiva, Nicolaci-da-Costa (2007, p. 68) assevera, a respeito de amostras pequenas nesse tipo de estudo (qualitativo), como sendo suficientes e satisfatórias (NICOLACI-DA-COSTA, 2008, p. 39). Essa perspectiva se convalida em Di Luccio e Nicolaci-da-Costa (2007), Nicolaci-da-Costa (2002, 2004, 2011) e Nicolaci-da-Costa, Leitão e Romão Dias (2004), citados anteriormente.

O perfil dos participantes era o seguinte (quadro 1): oito mulheres, sendo quatro do setor público, e quatro do setor privado. Destas, cinco possuíam idade entre 36 e 45 anos, e três, entre 46 e 55 anos. Seis eram casadas, e das que representavam o setor público, todas possuíam Doutorado. Das que atuavam no setor privado, duas eram tituladas com Mestrado, e duas com Doutorado. Quatro atuavam em mais de uma instituição de ensino superior, sendo que somente uma destas pertencia ao setor público. As do setor público trabalhavam sob o

regime de dedicação exclusiva, e apenas duas lecionavam também em programas de pós-graduação. As do setor privado submetiam-se ao regime de trabalho horista, e todas lecionavam também em programas de pós-graduação.

De igual modo, participaram oito homens, sendo quatro pertencentes ao setor público. Dentre eles, um era solteiro, com idade até 35 anos. Três possuíam idades entre 46 e 55 anos, sendo dois casados; três, com idade acima dos 55 anos, sendo dois casados; e um, com idade entre 36 e 45 anos, casado. Todos do setor privado trabalhavam sob o regime horista, e todos do setor público, em regime de dedicação exclusiva. Dos docentes do setor público, apenas um relatou trabalhar também em outras duas instituições. Já entre os do setor privado, todos trabalhavam em mais de uma instituição. De todos esses professores, apenas um informou não dar aula em programa de pós-graduação.

Todos os docentes entrevistados exerciam suas atividades há mais de um ano, sendo que 12 deles, acima de dez anos. Quanto às áreas de atuação, dois docentes eram da Administração, dois da Farmácia, um da Química de Alimentos, um da Engenharia de Meio Ambiente, um da Veterinária, dois da Teologia, um do Direito, um da Engenharia de Produção, um da Psicologia, um das Ciências Biológicas, um da Nutrição, um da Economia e um do Serviço Social. Todas as entrevistas foram realizadas em instituições de ensino superior localizadas no Estado do Rio de Janeiro.

No quadro 2 apresenta-se uma visão geral da identificação dos entrevistados.

Quadro 2 – Identificação geral dos entrevistados

IDENTIFICAÇÃO GERAL DOS ENTREVISTADOS								
NOME FICTÍCIO	ÁREA DE ATUAÇÃO	ESTADO CIVIL	IDADE	TEMPO TRABALHADO (ANOS)	TITULAÇÃO	QUANTAS INSTITUIÇÕES	REGIME TRABALHO	ATUA EM PÓS
LUIZ OTAVIO	ADMINISTRAÇÃO	OUTROS	<b>46-55</b>	18	PhD	3	DE	SIM
JULIANA	FARMÁCIA	CASADA	<b>36-45</b>	3,5	DOCTORA	1	DE	SIM
MARIANA	ENGENHARIA M. AMBIENTE	CASADA	<b>36-45</b>	2,8	DOCTORA	1	DE	NÃO
VINICIUS	VETERINÁRIA	CASADO	<b>46-55</b>	25	DOCTOR	1	DE	SIM
MANUELA	QUÍMICA DE ALIMENTOS	OUTROS	<b>46-55</b>	24	PÓS-DOCTORA	1	DE	SIM
RAYANE	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	CASADO	<b>36-45</b>	12	DOCTORA	2	DE	NÃO
VICTOR	DIREITO	SOLTEIRO	<b>36-45</b>	6,6	DOCTOR	1	DE	NÃO
DAVID	ENGENHARIA DA PRODUÇÃO	OUTROS	<b>46-55</b>	30	DOCTOR	1	DE	SIM
NAYARA	TEOLOGIA	CASADA	<b>36-45</b>	10	DOCTORA	1	TI	SIM
ISABELE	NUTRIÇÃO	CASADA	<b>46-55</b>	22	DOCTORA	2	HORISTA	SIM
FELIPE	PSICOLOGIA	CASADO	<b>46-55</b>	25	MESTRE	2	HORISTA	SIM
CAROLINA	ADMINISTRAÇÃO	CASADA	<b>36-45</b>	10	MESTRE	2	HORISTA	SIM
JOÃO MARCELO	FARMÁCIA	CASADO	<b>46-55</b>	20	DOCTOR	2	HORISTA	SIM
MATHEUS	ECONOMIA	SOLTEIRO	<b>46-55</b>	20	DOCTOR	2	TI	SIM
EDUARDA	SERVIÇO SOCIAL	OUTROS	<b>46-55</b>	10	MESTRE	2	HORISTA	SIM
YURI	TEOLOGIA	CASADO	<b>36-45</b>	1,6	MESTRE	2	HORISTA	SIM

Fonte: O autor (2015).

As informações apresentadas no quadro 2 resultaram do roteiro de entrevistas utilizado para a coleta de dados no campo de pesquisa. A primeira parte desse roteiro foi

composta por questões objetivas, utilizando-se os seguintes itens, conforme verificado em Rowe e Bastos (2010, p. 1018): “idade, estado civil, última titulação, área de atuação, tempo de serviço, quantidade de instituições em que atua, natureza da instituição (pública ou privada), regime de trabalho (DE, tempo parcial, horista)”.

Na sequência, serão tratados mais detalhadamente a construção do roteiro de entrevistas e demais aspectos concernentes à coleta de dados utilizados nesta pesquisa.

### **3.2.2 Coleta de dados**

Os dados foram coletados por meio de entrevistas presenciais e individuais. Estas duraram em média uma hora cada, e foram realizadas em locais e horários escolhidos pelos entrevistados. Este aspecto objetivou proporcionar ao entrevistado a escolha de um local onde se sentisse mais familiarizado (NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009, p. 40).

Previamente à aplicação das entrevistas, foram realizadas duas conversas informais com docentes que possuíam o mesmo perfil daqueles que seriam futuramente entrevistados. Esta ação foi necessária para a estruturação do primeiro roteiro de entrevistas a ser testado. O cuidado em se manter o mesmo perfil de entrevistados, segundo o MEDS, favorece a construção de um roteiro melhor adequado ao grupo específico que se pretende alcançar (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 68).

A construção do roteiro de entrevistas alicerçou-se nas diretrizes gerais do MEDS, sendo estruturado na concepção, mas flexível na aplicação, com intuito de se manter um ambiente confortável e natural para o entrevistado (NICOLACI-DA-COSTA, 2008, p. 40).

A partir dessa primeira estruturação, foram realizadas duas “entrevistas-piloto” (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 69). Da mesma forma, os profissionais docentes escolhidos para esta etapa possuíam as mesmas características dos futuros entrevistados, atendendo-se ao critério estabelecido para o recrutamento dos entrevistados neste estudo.

Nesse processo inicial de teste do roteiro de entrevistas, a quantidade de itens levados ao campo de pesquisa mostrou-se excessiva, promovendo inclusive um tempo de entrevista de duas horas. Este longo tempo de entrevista não é indicado pelo MEDS, que sugere entrevistas com duração média de até uma hora (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 69). Assim, este primeiro roteiro mostrou-se inadequado para sua aplicação dentro dos objetivos da pesquisa.

No quadro 3, verifica-se, então, a estruturação do primeiro roteiro de entrevistas, conforme segue:

Quadro 3 – Roteiro preliminar de entrevista com os docentes

BLOCO	CATEGORIA	QUESTÕES ABORDADAS	PERSPECTIVAS ANALISADAS
1	Os movimentos inseridos na ideologia gerencialista (neoliberalismo, toyotismo):	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opinião a respeito da flexibilização da administração pública como forma de torná-la mais eficiente.</li> <li>2. Como observa a relação entre o Estado e a educação superior brasileira.</li> <li>3. O que palavras como: autonomia, eficiência, qualidade, redução de custos, significam para o entrevistado, quando relacionadas aos setores público e privado de educação superior no Brasil.</li> <li>4. O que pensa sobre a adoção no setor público, incluindo as Universidades, de princípios praticados em organizações privadas.</li> </ol>	Percepções dos aspectos que compõem a ideologia gerencialista.
2	O ensino superior (mercantilização, condições):	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como analisa o atual ensino superior no Brasil.</li> <li>2. Qual o papel que cumpre o ensino superior no Brasil na opinião do entrevistado.</li> <li>3. Opinião do entrevistado a respeito do ensino superior do setor privado.</li> <li>4. Opinião do entrevistado a respeito do ensino superior do setor público.</li> <li>5. Opinião sobre quais as perspectivas futuras do ensino superior nestes dois setores.</li> <li>6. Qual a opinião do entrevistado a respeito da afirmação "o ensino superior no Brasil está mercantilizado".</li> </ol>	Percepções, opiniões e críticas referente a inserção da ideologia gerencialista no contexto do ensino.
3	O contexto das universidades (estrutura, financiamento, universidade pública e privada)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Opinião do entrevistado a respeito dos contratos estabelecidos entre empresas e universidades para financiamento de pesquisas acadêmicas.</li> <li>2. Opinião sobre a inserção de Organizações Sociais (Lei nº. 9.637 de 15/05/1998) no aparelho educacional público.</li> <li>3. O entrevistado concorda com a afirmação de que as instituições universitárias estão cada vez mais voltadas a atender prioritariamente as demandas do mercado, como uma empresa qualquer. O motivo, e qual a opinião sobre este aspecto.</li> <li>4. Qual a opinião a respeito da estrutura física da instituição em que trabalha. Se atende às necessidades de discentes e docentes. Em caso negativo, qual a solução de melhoria na opinião dele.</li> <li>5. O que o entrevistado acha do pensamento na qual a universidade é vista como uma prestadora de serviços e o aluno seu cliente.</li> <li>6. Opinião a respeito da gestão da instituição em que trabalha.</li> <li>7. Para o entrevistado qual a importância da universidade em sua vida profissional e pessoal.</li> </ol>	Opiniões, críticas e entendimentos a respeito da ideologia gerencialista na mercantilização do ensino superior.
4	O trabalho docente.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qual a opinião do entrevistado a respeito de sistemas de avaliação produtivistas na área da educação superior.</li> <li>2. O que significa ser docente para o entrevistado; se este significado para ele é o mesmo que tinha ao ingressar na docência; o motivo; e qual a perspectiva dele com relação ao futuro.</li> <li>3. Qual o significado do termo "compromisso com o trabalho" para o entrevistado.</li> <li>4. Se o entrevistado se vê como um profissional produtivo.</li> <li>5. Como o entrevistado vê a atual relação aluno-docente.</li> <li>6. No que se refere à relação do entrevistado com a instituição em que trabalha, se ele percebe como satisfatória ou não, e se gostaria de trabalhar em uma outra, e por quê.</li> <li>7. Qual o significado de "sucesso profissional" para o entrevistado.</li> <li>8. Como o entrevistado avalia a competitividade no meio acadêmico.</li> <li>9. Como o entrevistado administra seu tempo de trabalho, se é suficiente para as suas atribuições, se leva trabalho para casa, para períodos de</li> </ol>	Percepções, sugestões e críticas a respeito das condições do trabalho docente nas universidades.

Fonte: O autor (2015).



Destá forma, realizaram-se ajustamentos dos itens e blocos do roteiro, reaplicando-o novamente a outra entrevista. Esta nova entrevista seguiu os mesmos critérios estabelecidos na primeira, com relação ao perfil dos entrevistados. Neste novo roteiro, apesar do enxugamento na quantidade de itens, incluíram-se duas questões que emergiram em momento informal, ou seja, em momento posterior à entrevista, quando esta não estava sendo gravada. A primeira questão refere-se ao significado da qualidade de vida para o docente, e a segunda, ao motivo que o levou a escolher tal carreira.

Após o novo teste, verificou-se que o roteiro estava pronto para ser aplicado. No quadro 4, apresenta-se o roteiro ajustado.

Quadro 4 – Roteiro de entrevista com os docentes (ajustado)

BLOCO	CATEGORIA	QUESTÕES ABORDADAS	PERSPECTIVAS ANALISADAS
1	O Ensino Superior no Brasil.	1. Como o entrevistado analisa o atual ensino superior no Brasil. 2. Na opinião do entrevistado, qual o papel que o ensino superior deve cumprir na sociedade. 3. O que o entrevistado pensa sobre o futuro do ensino superior.	Percepções, opiniões e críticas a respeito do ensino superior e de seu papel na sociedade.
2	Ideologia gerencialista e as universidades no Brasil.	1. Qual a opinião do entrevistado a respeito de grupos da iniciativa privada administrando instituições públicas. 2. Na opinião do entrevistado, o ensino superior deve ser público ou privado. O por quê. 3. Qual a opinião do entrevistado em relação ao discurso na qual a universidade é vista como uma prestadora de serviços e o aluno seu cliente. 4. O que o entrevistado pensa a respeito de pesquisas acadêmicas financiadas por empresas do setor privado.	Percepções, opiniões e críticas referente a inserção da ideologia gerencialista no contexto do ensino.
3	O trabalho docente.	1. O que o entrevistado pensa a respeito da necessidade de experiência profissional para docentes de nível superior. 2. Para o entrevistado, o profissional docente deve possuir a capacidade de se adaptar às condições de trabalho da instituição em que trabalha. O por quê. 3. Se a prática da docência para o entrevistado, corresponde às expectativas que tinha antes de exercer-la. 4. O que é qualidade de vida para o docente. 5. Qual a opinião do docente a respeito das exigências de produtividade a que os docentes estão submetidos no atual sistema acadêmico. 6. Como o entrevistado avalia a competitividade no meio acadêmico. 7. Se a carga horária da instituição em que o entrevistado trabalha é suficiente para o cumprimento das atribuições dele. E como ele trata esta questão. 8. O Por quê o entrevistado ter escolhido a carreira docente.	Percepções, sugestões e críticas a respeito das condições do trabalho docente nas universidades.

Fonte: O autor (2015).

Assim, conforme mencionado anteriormente, a primeira parte do roteiro constituiu-se de questões mais objetivas, relativas ao perfil do entrevistado. A segunda parte foi formada por perguntas abertas, com um propósito mais investigativo e subjetivo (NICOLACI-DACOSTA, 2011, p. 607), seguidas de perguntas de aprofundamento (por quê?, como?, dentre outras), que puderam ser introduzidas a qualquer momento (IBIDEM). As perguntas foram distribuídas em categorias, com o propósito de se verificar alguns dos aspectos da ideologia gerencialista possivelmente presentes no discurso dos profissionais entrevistados.

No entanto, foram utilizadas também perguntas fechadas, objetivando um confronto com o discurso, ou seja, das informações concretas com as afirmações abstratas (IBIDEM, 2008, p. 40). Dessa forma, pretendeu-se verificar as possíveis inconsistências que levassem ao discurso subjacente dos docentes entrevistados.

Desse modo, na segunda parte do roteiro de entrevistas foram abordados os seguintes blocos temáticos:

- a) o ensino superior no Brasil;
- b) o contexto da ideologia gerencialista e as universidades no Brasil;
- c) o trabalho docente.

Cada tópico agrupou um conjunto de itens, pelos quais seriam realizadas as perguntas. A utilização desses itens na estruturação do roteiro permitiu que as perguntas fossem formuladas de maneira flexível, no momento do encontro. Com isso, buscou-se respeitar o fluxo natural dos assuntos na entrevista, favorecendo ao entrevistado um ambiente de diálogo informal (NICOLACI-DACOSTA, 2004, p. 167).

No primeiro tópico, ou bloco temático, objetivou-se verificar as percepções dos entrevistados a respeito do ensino superior. No segundo bloco, procurou-se verificar a opinião dos entrevistados acerca de alguns aspectos pertinentes à ideologia gerencialista no contexto do ensino superior do Brasil.

No terceiro tópico, abordou-se questões relacionadas ao trabalho docente, com o objetivo de avaliar o posicionamento dos entrevistados em relação aos aspectos de flexibilização das relações trabalhistas (SIQUEIRA, 2009, p. 52) e demais fatores inseridos no contexto ideológico gerencialista.

Conforme mencionado anteriormente, foram realizadas 17 entrevistas, sendo que apenas uma não foi validada, tendo em vista o fato de o local escolhido pelo entrevistado não ter permitido uma isenção de ruídos, além das recorrentes interrupções durante a entrevista,

aspectos que vão de encontro aos critérios de aplicação do MEDS (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 69).

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas na íntegra. Para tanto, antes de iniciá-las, solicitou-se a cada entrevistado o seu consentimento para a realização desses procedimentos (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 69; NICOLACI-DA-COSTA; ROMÃO-DIAS; DI LUCCIO, 2009, p. 39). Dessa forma, cada docente assinou um documento intitulado “Cessão gratuita de direitos de depoimento oral e compromisso ético de não identificação do depoente” (Apêndice A). Por meio deste, o participante autorizava a pesquisa, ao mesmo tempo em que lhe era garantido o anonimato (NICOLACI-DA-COSTA, 2004, p. 167), e que seu depoimento seria utilizado apenas para os fins acadêmicos deste estudo. Cada docente recebeu uma via desse documento, devidamente assinada por ele e pelo pesquisador.

Assim, por uma questão de ética, os nomes utilizados neste estudo são fictícios, atendendo ao compromisso firmado com os convidados participantes. Diante dos esclarecimentos realizados, seguem a análise dos dados e os resultados.

### **3.2.3 Análise dos dados**

De acordo com os critérios estabelecidos pelo MEDS, observados em Nicolaci-da-Costa (2007, p. 70-71) e Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias e Di Luccio (2009, p. 42), a análise dos dados foi realizada em duas etapas.

A primeira etapa, chamada de análise "inter-participantes", objetivou a verificação de cada item do roteiro de entrevistas como se fosse um único bloco, ou seja, analisando-se o que cada entrevistado respondeu a respeito daquele mesmo item. Dessa forma, após repetir esse procedimento em todos os itens, formou-se uma visão geral a respeito das respostas, permitindo-se observar possíveis tendências centrais nos relatos do grupo entrevistado, indicando, assim, os primeiros resultados da pesquisa.

Na segunda etapa, realizou-se a chamada análise "intra-participantes". Neste momento, segundo o método, investigou-se cada entrevista individualmente, na busca de possíveis contradições entre as respostas. Dessa forma, o cruzamento dessas duas análises, juntamente com o embasamento do referencial teórico utilizado, fundamentou os resultados e as conclusões sobre os dados coletados. Essas orientações na utilização do método em questão foram igualmente observadas em Di Luccio e Nicolaci-da-Costa (2007), Nicolaci-da-Costa (2002, 2004, 2011) e Nicolaci-da-Costa, Leitão e Romão Dias (2004).

Assim, após a transcrição de todas as entrevistas realizadas, bem como a sua validação, conforme mencionado, iniciou-se a análise dos relatos seguindo o processo esclarecido anteriormente. Nesses relatos, buscou-se observar valores sociais internalizados pelos sujeitos da pesquisa, ou seja, a sua forma de perceber o ambiente à sua volta, suas relações, e a si mesmos (NICOLACI-DA-COSTA, 2007).

Dessa forma, nas próximas seções procurar-se-á expor os resultados de forma a atender aos blocos temáticos utilizados, conforme apresentados anteriormente. No entanto, ressalta-se que as entrevistas que fundamentaram a referida análise ocorreram de forma natural, respeitando o fluxo das ideias durante os encontros, segundo preza o MEDS.

Apesar de os relatos terem sido transcritos na íntegra, em respeito aos entrevistados foram corrigidos eventuais erros gramaticais verificados em suas falas. Entretanto, esse aspecto não prejudicou a análise dos dados pelo método utilizado e, conseqüentemente, os resultados da pesquisa.

### 3.2.3.1 No caminho do Sacerdócio

Ser professor, para os entrevistados, parece estar muito além da definição apresentada por Bosi (2007, p. 1505) acerca do trabalho docente, como sendo “[...] a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico”. Esta percepção pôde ser observada no relato do professor Matheus, que leciona Economia em uma universidade do setor privado: "A carreira docente, pra mim, é um sacerdócio, é um sacerdócio. Eu não me vejo fazendo outra coisa na vida, que não seja dando aula, transmitindo conhecimento" (Docente Matheus).

Ao responderem acerca do motivo pelo qual escolheram a carreira docente, os convidados foram além da citação de um simples motivo, mas demonstraram haver algo maior e mais subjetivo nessa escolha. É o que o professor Yuri, da área de Teologia, de uma instituição do setor privado, e o professor Vinícius, da área de Veterinária, de uma instituição pública, também expressaram ao falar a esse respeito:

Eu me sinto no meu lugar, no meu papel dentro... dentro do todo, da sociedade, do universo... é... do meu lugar... Se tem um negócio que... é a minha identidade... Sabe, quando te perguntam o quê que você é... e aí vem perguntar: "ah, você é funcionário público, tal..." Mas isso não chega a ser uma identidade. Mas professor é... mais do que pastor, mais do que qualquer coisa... é o meu mundo! Então, pra mim, é uma questão vocacional [...] é uma questão de vocação... É onde eu achei quem eu sou... O meu papel no mundo... (Docente Yuri).

Bom... eu fui levado à carreira docente... porque... eu sempre... eu tenho um sangue já... a docência... Porque eu cursava o segundo grau... dava aula em casa, particular, de física [...] química, biologia, inglês... e matemática [...] Comecei a dar aula em casa... (Docente Vinícius).

O relato do professor Vinícius, apresentado acima, demonstrou também que esses profissionais envolveram-se com o ensino não repentinamente, mas através de uma formação idealizada, ou, pelo menos, vivenciada por um percurso construído ao longo do tempo, na própria formação acadêmica. Esse aspecto foi ressaltado por esses profissionais como algo que despertou neles a descoberta do prazer de ensinar:

Porque eu acho que sempre gostei muito de falar [...] Sempre tive essa questão de dar aula. Desde cedo, eu sempre fazia monitoria, mesmo no ensino médio, ou nas férias, os diretores pediam pra eu dar aula pra quem ficava de recuperação. Chegava em casa: "o que você tá fazendo?" Eu dizia: "estou de férias..." Aí diziam: "tem um grupo que tá de recuperação, você não quer dar uns reforços?" Daí eu ia lá, dava as disciplinas que eu tinha maior facilidade... Ehhh, eu gostei disso. E eu acho tão gratificante, você passar algo, você estimular alguém em termos de: "ah! isso é verdade..." (Docente Juliana).

Não somente no relato da professora Juliana, da área de Farmácia de uma instituição pública, mas também na fala da professora Isabele, da área de Nutrição de uma universidade do setor privado, este aspecto pôde ser verificado:

Então eu acho que, essa coisa da inspiração, né, a gente, dá vontade de viver, né, de criar uma vida nova. Eu acho que isso não é traduzível, né. E é engraçado, que, quando eu tava na faculdade, eu tive a minha primeira experiência de monitoria no segundo período e ali eu senti que gostava de fazer aquilo, que gostava de ajudar as pessoas a aprenderem. E às vezes eu me sentia tão orgulhosa, quando eu via que o aluno não aprendia na aula, e eu era monitora de parasitologia, aí aprendia na minha monitoria (Docente Isabele).

Esse mesmo sentimento de gratificação por poder contribuir para o aprendizado de outras pessoas foi compartilhado pela professora Manuela, da área de Química de Alimentos de uma universidade pública:

Duas coisas que me encantam na profissão docente universitária, que é a possibilidade de você ensinar e a possibilidade de você gerar conhecimento... É o que me encanta e o que me mantém... assim... que fez com que eu seguisse esse caminho e que eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa. (Docente Manuela)

Além da vocação despertada ainda enquanto discentes, e do “prazer em ensinar”, os entrevistados relataram um sentimento de “liberdade e autonomia” em ser docentes. A professora Eduarda, da área de Serviço Social, relata: “[...] foi a primeira instituição... que eu

senti liberdade... pra fazer coisas que eu gostava... Tem um espaço de autonomia e liberdade no desenvolvimento das tarefas.”

No entanto, ao se questionar mais objetivamente, aos profissionais entrevistados, se estes se sentiam realizados profissionalmente, observou-se certa ambiguidade nos seus relatos. Foi o caso da entrevistada Nayara, teóloga, professora de Música Sacra em uma instituição de ensino superior do setor privado: “Sinto... eu, na realidade... eu sinto que eu tenho que fazer mais, né... mas me sinto feliz, sim... realizada”.

De igual modo, o docente Victor, da área de Direito de uma universidade pública, responde: “Sim... menos financeiramente, né... [risos]”. Ainda a professora Mariana, da área de Engenharia de Meio Ambiente, no setor público, responde: “É... [sorri]... Tirando os problemas, tá tudo bom... [sorri]... O que mais me afeta é o espaço insuficiente... Isso me incomoda”.

Para os entrevistados, a motivação inicial do seu trabalho vincula-se à essência dessa atividade, considerada por eles como uma prática prazerosa, estimuladora e gratificante, que lhes permite um sentimento de liberdade e autonomia. Tal essência se traduz no próprio ato de ensinar, de estimular as pessoas e vê-las crescer, indicando ser esta uma missão ou, como mencionado por eles, um sacerdócio.

Entretanto, quando se perguntou a respeito de se sentirem realizados profissionalmente, emergiram, de suas falas, indicações de aspectos que os incomodavam, apesar de manterem um discurso de realização, o que se mostrou, a princípio, um tanto contraditório.

A exigência de produtividade no meio acadêmico, verificada em Kuenzer (2009), Bosi (2007) e Mancebo (2010), pareceu estar dentre esses aspectos, mostrando-se recorrente nos relatos dos entrevistados. Para Luiz Otávio, professor da área de Administração de uma universidade pública, atingir resultados é uma forma de prestar contas do trabalho acadêmico à sociedade. No entanto, informou tratar-se de um sistema injusto, mas que “não atender a esse modelo é não existir. Você tem que atender esse modelo”.

O docente Yuri, da Teologia, a esse mesmo respeito relata: “se você não for um profissional que se enquadre em tudo isso... você não vai ter vaga”. Em tom de indignação, a professora Juliana declara:

Essa exigência de produtividade... vai fazer o quê? Ela não tem uma exigência guiada, direcionada para o bem do profissional... Eles querem artigos publicados em revista b2, b1, a2 e a1. Querem que publique não sei quanto... Capítulo de livro, que é uma coisa importantíssima pra repassar... vale menos que um artigo científico... ehh... palestra... então, o quê que acontece? Essa exigência é uma exigência furada...

porque é uma exigência de produtividade, como se fosse... sabe, aquela questão que diz assim: "construí um castelo numa base de areia?" [...] Agora, em termos de artigos, acontece isso... artigos plagiados, artigos falsos, artigos onde os resultados existem apenas na cabeça do escritor... do autor do trabalho... onde você faz uma maquiagem dos dados... E quem quer tudo muito sério, acaba ficando pra traz. Aí entra nessa questão da qualidade de vida, da consciência tranquila, ou então você fica numa encruzilhada, você não sabe se você vai... "Não, meu trabalho é justo... eu tô com a minha consciência tranquila, mas eu não tenho 500 artigos." E isso te traz como consequência, um menosprezo dos companheiros. Que falam que "não vou conversar com você, porque você não tem a minha... o meu nível..." E, na verdade, na hora que você vai ver, é tudo feito por terceiros... ou não é feito... ou é tudo meio maquiado... Então eu acho que uma exigência de produtividade tem que ter, sim, mas acho que, a forma em que está ocorrendo, essa exigência de produtividade é uma furada, é péssima, massacrante (Docente Juliana).

Os relatos dos docentes sugerem, a princípio, o compartilhamento de certa compreensão e posicionamento em relação ao ambiente em que estão inseridos. Para eles, existe um “modelo” que precisa ser seguido, sob o risco de serem excluídos, caso a ele se oponham. Essa percepção é reforçada ao se verificar, nas suas falas, expressões como: “fazer o quê”, ou, “não atender [...] é não existir”, ou ainda, “você não tem vaga” (referindo-se ao profissional que não se enquadra nas exigências de produtividade).

Em meio ao assunto produtividade, a exemplo do relato da professora Juliana, apresentado anteriormente, mostrou-se recorrente a utilização do termo “qualidade de vida” entre os depoentes. É o que se observa no discurso da professora Carolina, da área de Administração de uma instituição de ensino do setor privado:

[...] faculdades que têm como foco o resultado financeiro, né... E aí fica mais... quando você aperta, né, de um lado... Quando você olha... eh... quanto mais competitivo você tem que ser financeiramente, inclusive, aí, a gente nota que o ambiente fica mais... menos qualidade de vida nota mil, né... (Docente Carolina).

Diante dessa questão emersa, perguntou-se aos docentes qual seria o significado, para eles, da expressão “qualidade de vida”. Verificaram-se reações de surpresa precedendo suas respostas, tais como: “Éhh... ótima pergunta!”; “nossa!... que pergunta densa!”; “[risos] ...caraca!... éhh!”, e também pausas antes de iniciar a fala, diferentemente do que ocorria com a maioria das outras questões abordadas<sup>4</sup>. Além da reação inicial dos entrevistados diante dessa pergunta, observou-se, nas respostas, que eles relacionavam qualidade de vida primeiramente a algo que significasse “sentir-se realizado com o trabalho”, seu ambiente e estrutura. É o que se observa nas seguintes falas:

---

<sup>4</sup> De acordo com o MEDS, tais reações devem ser registradas e transcritas na íntegra, pois representam parte do discurso, devendo ser consideradas. Portanto, hesitações e longas pausas podem representar significados importantes (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 70).

Ehh... ótima pergunta!... Eu sou apaixonada... eee... pelo que eu faço e estudo... E assim, tem um exagero aí de *workaholic* na estória... que eu tenho que tratar na terapia... que éhhh... eu me dedico demais, e assim, na roda da vida, o meu peso maior é trabalho... (Docente Carolina).

[risos]... Caraca!... Éhh... é trabalhar num bom ambiente de trabalho, e hoje, eu acho que as pessoas trabalham mais de dez horas por dia mesmo... Então, o seu ambiente de trabalho tem que ser muito bom, tem que ser um lugar, aonde vai com prazer, e não que te gere estresse, mas gere sobretudo prazer. Claro que o estresse vai estar no seu dia a dia, mas o prazer vai superar isso, né... (Docente Nayara).

[Risos]... qualidade de vida... na nossa área de docência... ter uma carga um pouco menor de trabalho, e poder ter profundidade nas coisas que a gente faz. Assim, ter uma dedicação, uma profundidade, sem estar nessa sofreguidão de fazer quinhentas coisas ao mesmo tempo, e estar sempre com a sensação de não dar conta. Isso é muito ruim, né, todo o dia você deitar e sentir que tem coisas pra fazer... e o teu cérebro não desligar... Porque eu sofro de insônia, já fui afastada por problemas de depressão... Porque chega um momento, que você exige tanto de você... Então, qualidade de vida, pra mim, é sentir que eu estou plena naquele trabalho... (Docente Isabele).

Segundo a definição de Taveira (2013, p. 330) a respeito da Qualidade de Vida no Trabalho, esta pode ser vista como uma representação social<sup>5</sup> formada a partir das relações sociais do trabalho. Assim, o discurso dos profissionais pesquisados sugere que, ao expressarem o termo “qualidade de vida”, esta seja vinculada a algo que almejam em relação às suas atividades, ou seja, que seja um ambiente propício para se obter “profundidade”, “prazer” e maior dedicação.

Retornando à analogia do sacerdócio, para os entrevistados, seu trabalho é considerado como o trilhar de um caminho que os leva a um “sentir-se pleno”. De acordo com o referencial teórico, o discurso da qualidade seduz os indivíduos, levando-os à ilusão de terem alcançado sucesso e realização (GAULEJAC, 2007).

Apesar de os profissionais vincularem a qualidade de vida no trabalho a um ideal de sua “missão vocacional”, as reações demonstradas anteriormente sugerem que há algo implícito nas falas, que talvez necessite de melhor observação. Isto porque, ao mesmo tempo em que os docentes apresentam um discurso de realização e normalidade, indicam, também, o quanto a precariedade do ambiente de trabalho interfere nesse mesmo discurso, suscitando contradições.

Assim, como pode haver plenitude no exercício da vocação, se os respondentes revelam sentir necessidade de fazer sempre mais, ou seja, aparentam constantemente dever

---

<sup>5</sup> Segundo Lane (2001, p. 35), trata-se de um conjunto de relações entre significados e situações, formadas pelo indivíduo, em meio a um contexto social no qual está inserido.



algo, conforme mencionado por eles? De igual modo, como compreender o posicionamento de submissão ao modelo de produtividade, descrito pelos mesmos profissionais como injusto, péssimo e massacrante?

Esses aspectos conflitantes demonstram que no “caminho do sacerdócio” existem alguns “espinhos”, que os docentes, a princípio, parecem assumir como “sacrifícios” ao seu “credo”.

Um desses seria o “isolamento”, que também se mostrou recorrente em suas falas. Esse aspecto emergiu quando se perguntou a respeito da competitividade no meio acadêmico, que, de acordo com o referencial teórico, apresenta-se instalada no ambiente de trabalho desses profissionais (BOSI, 2007; MANCEBO 2004; CHRISPINIANO, 2006). Ao opinarem a respeito da competitividade, os entrevistados a consideraram como algo inerente a um sistema que não pode ser mudado, por ser algo comum em seu meio. Segundo seus discursos, esse ambiente de competição acarreta problemas de relacionamento profissional entre os docentes, isolando aqueles que “não produzem”, ou que são vistos como menos “comprometidos” que os outros, como se observa nos relatos a seguir:

O que eu possa chamar de má competitividade... eh... grandes conluios de vários professores para juntar recursos e atenderem a seus interesses próprios. Na nossa faculdade, nós temos... uma faculdade de direito, que precisaria ter no máximo dois departamentos, a gente tem seis departamentos... Cada grupo dissidente vai lá, proclama a independência... e cria o seu departamento próprio. Então é por isso que fica, ou naquela política do "não mexa comigo que eu não mexo contigo", ou naquela outra política que é: "quanto mais poder eu tiver, mais eu vou te derrubar..." (Docente Victor).

Gente... competitividade no meio acadêmico, onde na verdade deveria ter colaborações! [...] A competitividade gera esconder dados e etc. e tal. Você guarda os seus dados e não passa, porque o outro pode publicar na sua frente. Isso a gente vê muito [...] Quantos alunos são proibidos de falar o que fazem no laboratório... pra não comentar com o outro fulano [professor], que pode pegar uma ideia, e pode fazer alguma coisa, enquanto o ideal é... "eu sou especialista dessa área, e você dessa, se nós unirmos isso, imagina o que a gente pode criar juntos". Só que não quero, por quê? Porque, se eu crescer junto com ele, eu vou estar levando ele nas costas, por exemplo. E na verdade não tá levando nas costas, você tá colaborando... E lógico que, os que têm, que vão nas costas mesmo, que não fazem nada, mas é bom de bico e vão nas costas dos outros [...] Eu acho que... é complicado... e tipo, se você for falar tudo e ir contra o sistema, 'cê vai acabar criando muitas inimizades... e isso às vezes é inevitável... Mas eu acho que é fazendo o seu papel, e tentando mostrar pros outros que isso não mata ninguém... você faz, agora, aqueles que não fizeram... você... tipo... é brigar... não tem como... você acaba criando inimizades e acaba brigando com um ou com outro... e você vai fazer a sua parte... Que pena!...Porque, se eu juntasse o meu com o seu, seria muito melhor. Se eu não posso juntar, eu vou fazer esse meu e vou ficar feliz, mais ou menos, mas eu vou ficar... Mas eu acho que isso partiria de uma questão mais alta, que é essa questão da produtividade que é exigida, e você acaba entrando no sistema (Docente Juliana).

A respeito do sistema produtivista relatado pela professora Juliana, Bosi (2007) aponta para uma “cultura instaurada”, em que os profissionais que se mostram contrários, acabam ficando isolados pelos grupos que são tidos como produtivos. Esse aspecto também é tratado por Mancebo (2010). Tal comportamento observado entre os docentes revela, conforme se verifica em Bendassolli (2005), o individualismo provocado por esse ambiente.

No entanto, apesar de os docentes apresentarem certa indignação contra mais esse “espinho”, resultado do “pecado do individualismo”, gerado pelo sistema produtivo instalado, verifica-se, ao final da fala da professora Juliana, que se acaba “entrando no sistema”. Tal relato coloca em questão o “credo” desses profissionais. Analogicamente, essa contradição traz indícios de uma força ideológica que afasta os docentes de seu credo original, expresso em seu discurso explícito, ou seja, aquele relacionado à essência do ensinar.

Esse aspecto pôde ser igualmente verificado em outra recorrência, observada nos relatos dos entrevistados, relacionada ao uso do termo “estudante profissional”, referindo-se ao professor de experiência puramente acadêmica, que seguiu um percurso de graduação, especialização, mestrado, doutorado e passou a ser professor sem ter atuado no mercado de trabalho de sua área de formação.

Ao falarem a respeito da necessidade de experiência profissional para o exercício da atividade docente do ensino superior, apresentaram-se os seguintes relatos:

É fundamental isso, porque, como falei numa pergunta anterior, existe o estudante profissional... O sujeito... ele cursa graduação, ele cursa a especialização, que é a pós-graduação, né... cursa o mestrado e o doutorado, e depois o “pós-doc”, mas, na realidade, aquela experiência que ele deveria ter de sala de aula, ou uma experiência profissional mais adequada, ele não tem, ele é um eterno estudante... (Docente Vinícius).

Fundamental, a gente tá vivendo por uma crise de mercado de trabalho, né, um caminho que eu acho preocupante, daquele professor que faz o mestrado e o doutorado em sequência, e muitas das vezes não teve nenhuma atuação profissional [...] É importante você ter uma *expertise* por experiências, por aquilo que você fez e deu certo, ou não deu.... Como é que a realidade se revela à frente... aquilo tudo que você estuda na teoria, né, e eu acho isso tudo muito complicado (Docente Isabele).

Eu acho interessante, porque enriquece... a formação de novos profissionais. Eu tenho algumas restrições a uma tendência, que a gente tem percebido, de pessoas recém-formadas indo pro mestrado, doutorado e depois entrando numa sala de aula. Eu acredito que isso tem havido muito em função da dificuldade daquela pessoa se inserir no mercado... aí ela não se insere... ela vira um estudante profissional... ela continua com bolsa... Então ela sai da graduação, entra direto no mestrado e vai direto pro doutorado, e vai formar novos profissionais, e precisa dessa visão, desse dado de realidade, desse banho de realidade, por estar formando esses novos profissionais (Docente Eduarda).

No discurso dos docentes acima, observou-se certo entendimento de que a carreira acadêmica, sem uma experiência no mercado de trabalho, ou seja, diferente da docência, e na respectiva área de formação do profissional, indicaria um afastamento da realidade, como se exercer a docência sem essa perspectiva fosse algo teórico e distante do mundo real, que seria o próprio mercado de trabalho.

Assim, o discurso dos convidados não se mostrou coerente com sua própria história acadêmica, ressaltada por eles inicialmente como algo vocacional. Essa nova contradição reforça os indícios de certo afastamento do credo original, por parte dos docentes, conforme mencionado anteriormente, pois sua vocação para o sacerdócio também teria se constituído da descoberta do prazer de ensinar, desenvolvido no próprio percurso acadêmico, e não pela experiência na profissão fora do meio acadêmico. Além disso, demonstram certo entendimento de que ser um teórico é estar distante da realidade, ou seja, do mercado, ressaltando esse aspecto em relação à construção do conhecimento na prática docente.

Abordar diretamente a “vida sacerdotal”, ou seja, a prática da docência, em relação às expectativas que os entrevistados tinham antes de exercê-la, revelou-se igualmente contraditório, quando comparado ao discurso de realização profissional proferido pelos entrevistados anteriormente. Nesse aspecto, foi recorrente, nos relatos, certa frustração desses professores, conforme se observa nas palavras do docente David, da área de Engenharia de Produção de uma instituição de ensino pública, bem como da professora Juliana, já apresentada anteriormente:

Ehh... a prática da docência, sem o apoio da universidade, sem... já... já... ehh... Eu já... eu já... enfrentei situações [...]. A universidade, ela não provê o ambiente e condições adequadas pro trabalho docente [...]. O exercício da docência, na universidade pública, é um exercício de multifuncionalidade (Docente David).

Vou falar que, em parte... em parte, por quê?... Ehh... Eu sempre quis ser docente, é algo que, independente do problema que tiver na faculdade, na hora que eu entro numa sala de aula, eu me sinto feliz [...]. Mas a prática da docência, que a gente pensa muito que é só chegar numa sala de aula e dar aula..., não era isso que eu esperava [...]. E na verdade, quando você tem a sua prática em docência envolve muitas outras questões... Existem inúmeras reuniões, existem questões administrativas que eu não imaginava que um docente tivesse... de comissões, de tudo quanto é questões... de comissão de segurança, de comissão de estudo do quadro de horário... comissão de... Tem as questões políticas, que a gente acha que é só no mercado de trabalho privado que tem essa questão de competição, de concorrência... A gente acha: "não..., nós somos professores, estudamos, vamos passar nosso conhecimento... quanto mais passar conhecimento, melhor..." E a gente começa a ver que isso não é verdade... que existe muita concorrência [...]. Então, isso me assustou um pouco, no começo da docência... eu imaginava um mundo mais cor de rosa (Docente Juliana).

No relato da docente Juliana, é abordado um aspecto tratado por Chrispiniano (2006), em relação à entrada, no meio acadêmico, de um ritmo de produtividade intenso que pode ser comparado ao mercado empresarial. A multifuncionalidade que se incorpora na atual prática da docência não somente incomoda os professores, conforme observado acima, mas, como no relato do docente Felipe, da área de Psicologia de uma instituição privada, isso parece refletir algo diferente de um ideal almejado:

A prática não, né, o que você vê cada vez mais são as exigências da instituição, né, uma certa burocracia que vai sendo imposta, né, ideias, papéis, e que vai de repente contra a prática da lógica, né? O que que o professor gosta? Gosta de dar aula! [...] Mas, uma coisa é isso, né, realidade, outra coisa é o ideal que se mantém (Docente Felipe).

Em tom de desabafo, a docente Isabele relata o contexto que envolve a realização de suas atividades profissionais na instituição em que trabalha:

Não, por vezes eu tive que comprar o meu computador pra trabalhar, da minha sala, e a minha tinta, e... coisas básicas, né... [rsrs]. Hoje, eu supervisiono os discentes, em um trabalho em Caxias, que tem que ter um carro que nos busquem. Eu levo seis alunos pra atender num posto de saúde lá, dentro de Caxias. Várias vezes a gente vai pra Central do Brasil pra pegar ônibus, porque o carro quebrou, o carro não chegou... tem agenda de pacientes... E aí eu pego os meus alunos: "gente, começou o estágio, estágio pra vocês". Quer dizer, a gente, que mora aqui na Zona Sul, vamos pra Central pegar ônibus e vamos embora pra Caxias... [rsrs]... E é com essa estrutura que a gente trabalha. É claro que, se você... Eu tenho que tomar muito cuidado com isso... "ah... mas o cara que não faz isso não quer trabalhar..." Eu sou doida, né, eu sou uma obcecada pra que as coisas aconteçam, mas eu não sei se o professor tem que se sujeitar a essas situações, não, né, [...] E eu tenho que decidir de que maneira eu vou ficar ali... sentada, dizendo que a coisa não funciona, ou eu tento fazer alguma coisa funcionar, mas isso é muito sacana com a gente, entendeu? Porque, eu fazer funcionar, é a sua energia, é o seu dinheiro entendeu [risos] (Docente Isabele).

O relato acima caracteriza mais um contexto de precarização do trabalho docente, conforme apresentado por Bosi (2007). A esse respeito, Kuenzer (2009) ressalta que, nesse sistema, espera-se que os profissionais assumam comportamentos flexíveis diante das situações, até mesmo das não previsíveis.

Assim, outra questão colocada aos entrevistados, relacionada a esse contexto, foi verificar o que estes pensavam a respeito da necessidade de se ter, como uma das características profissionais, a capacidade de se adaptar às condições de trabalho das instituições em que atuam.

É pertinente ressaltar que tal aspecto também se enquadra na exposição de Kuenzer (2009, p. 5), quando este se refere ao “disciplinamento para a vida social e produtiva, em

conformidade com os processos de produção”, em um contexto de adequação do trabalho docente ao sistema gerencialista.

Observou-se, conforme exemplificado abaixo, no relato do professor Vinícius, que o discurso dos convidados indicava a princípio a opinião de que o docente não deveria se adaptar, mas que ele poderia, inclusive, ter a capacidade de modificar o sistema: “Bom... no início, é muito fácil falar sobre isso, se adaptar... Mas se você é um indivíduo que tem conhecimento, tem sabedoria o suficiente e quer progredir, vai até modificar o sistema” (Docente Vinícius). No relato da docente Manuela, percebe-se o mesmo pensamento:

A gente não deve somente se adaptar e se acomodar [...] mas é necessário, também, um movimento pra fazer a realidade mudar, porque, se não, se a gente for esperar as coisas caírem o tempo todo, virem de cima pra baixo, tem que haver uma busca também, e eu acho que isso é o papel do docente também na universidade (Docente Manuela).

Neste mesmo pensamento, a professora Carolina ressalta: “eu acho que, se eu me adapto a uma situação, eu não tô provocando mudanças... Então tenho críticas... eh... quanto mais eu me adapto, menos eu questiono.”

Além de negarem a necessidade de adaptação, verifica-se que os docentes inclinam seu discurso a uma posição de “agentes de mudanças” diante das condições impostas pelo ambiente de trabalho. No entanto, a partir do seu posicionamento assumido nesses dois últimos itens analisados, observou-se que a prática “sacerdotal” se contradiz por alguns “pecados” do cotidiano desses profissionais. Nesse sentido, quando verificado se a carga horária de trabalho seria suficiente para o cumprimento de suas tarefas, identificou-se um comportamento diferenciado do discurso apresentado anteriormente.

Quando falava a respeito dessa questão, a princípio a professora Carolina afirmou: “éhh... carga horária... tranquilo...” No entanto, quando indagada se levava trabalho para casa, a resposta foi diferente, apontando para uma bolsa grande, embaixo de sua mesa:

Ahhh... [rsrsrs]... Imagina!!! Ahhh, gente!! Quando que eu vou corrigir isso aqui?? Durante... [mostrou uma bolsa com grande volume de trabalhos de alunos] só em casa!! Jamais... isso é de uma turma só, imagina!... deixei em casa as de outra matéria... Não, impossível, não... isso não existe... não tem como... não... eh... A pessoa dá aula em três, quatro instituições diferentes, vai corrigir quando, gente? Isso não existe... corrigir, preparar aula, preparar turma... preparar prova... Ontem, eu tava preparando uma segunda chamada... sem chance... isso tá fora! (Docente Carolina).

A professora Manuela, a esse respeito, parecia conformada com esta situação: “Todo professor que eu conheço leva trabalho pra casa.... acaba levando... não tem jeito.” Já o professor Vinícius relatou:

É... sou meio... você não pode me pegar como parâmetro, não... Eu, eh... eu sempre cheguei aqui 6:30 da manhã... sempre trabalhei 10, 12, 14, 16 horas por dia... Porque é o diferencial... daí, minhas orientações... que, se você pegar meu currículo lá, você vai ver lá... Então eu ficava até, às vezes... até 11 horas da noite... Não aconselho ninguém a fazer isso... porque a universidade não valoriza. O indivíduo que trabalha oito horas, 12, 14, ou duas horas, ele ganha o salário dele normal... ou não trabalha também... ele ganha o salário normal... Então eu acho que é ético trabalhar o que é estabelecido... Eu extrapolo... eu chego aqui 6:30 da manhã, todos os dias (Docente Vinícius).

Em seu relato, a professora Isabele ressaltou: “Não, tô sempre devendo hora... Tô sempre devendo alguma coisa”. Quando indagada de que forma resolvia essa questão em seu cotidiano, respondeu:

Deixando de dormir aos fins de semana [risos]. Isso compromete o meu convívio com a minha família e o meu lazer... a conta não fecha, né? [risos] É aquela questão que você estava falando, da qualidade de vida, né?! É... qualidade de vida é eu ter um fim de semana sem me sentir culpada... olha que doido... a gente se sentir culpada porque a gente não produziu nada sábado e domingo!

Outro aspecto recorrente na fala dos entrevistados, ao responderem a respeito de sua carga horária, relacionou-se ao fato de estes informarem que sua casa era o melhor lugar para realizar suas tarefas, como se esse ambiente fosse uma extensão do ambiente de trabalho. Abaixo, alguns dos testemunhos confirmam esta verificação:

Eu olho os *e-mails*... se tem alguma coisa grave, eu respondo, se não tem, eu arquivo, pra fazer aqui. Se eu tenho algo que vai me demandar muito tempo [...] essas coisas, eu faço em casa, porque eu sei que aquilo ali deve ser feito num ambiente que tenha muita tranquilidade [...] Então, eu faço algumas pequenas coisas que eu realmente preciso fazer, que requerem de mim uma atenção muito especial, e eu faço na minha casa. Então, é tipo assim, eu sou uma professora de 40 horas, mas trabalho, acho que, umas 60 horas [risos] senão umas 80 horas [risos] (Docente Nayara).

[Se leva trabalho para casa] Muito... muito... hoje, até às cinco da manhã, eu tenho que terminar um... [rsrsrs]... que amanhã eu viajo às cinco, então daí eu vou dormindo e meu marido dirige, mas eu sempre levo trabalho pra casa, sempre... Não tem como [...] Como você lida muito com aluno, e com outros professores... tem que resolver pepino de laboratório, tem que ver o material, você tem que fazer pedido de compra, por exemplo, a gente tem os nossos fomentos... ah, então eu tenho que fazer a cotação, as três cotações, eu tenho que pedir o material, tenho que pagar, tenho que ir ao banco... Volta e meia os alunos me ligam: "onde você tá?" "Tô aqui no banco, pagando coisas com o cheque da FAPERJ", porque eu tenho que ir no caixa do banco, tirar xérox do cheque, guardar o canhoto, fazer todas as coisas da prestação de contas [...] Então, o seu trabalho, que só você pode fazer, por exemplo, corrigir

um trabalho, preparar uma aula, acaba ficando pra você fazer em casa, porque aqui, na faculdade, coisas do dia a dia não deixam que você execute seu trabalho, por mais que isso seja trabalho, lógico, né, mas o que você somar, coisas que só dependem de você... só quando você tá quieto em casa você consegue fazer (Docente Juliana).

Analisando esses relatos, verificou-se uma contradição entre o posicionamento dos entrevistados em relação ao seu trabalho e às ações por eles praticadas. Embora ressaltem sua frustração com a prática da docência, devido às condições de trabalho exigidas, e consequentemente a multifuncionalidade de atividades assumidas por eles nesse contexto, seu discurso os coloca como agentes de mudança, que não devem se adaptar a essas mesmas condições. No entanto, observou-se que, em seu cotidiano, esses profissionais acham normal assumirem uma carga excessiva de trabalho, ultrapassando a carga horária a que têm direito, utilizando seu ambiente de convívio familiar e de descanso para “dar conta” de suas atividades.

Essas ações, incorporadas ao sacerdócio dos docentes, foram observadas no referencial teórico abordado. Bosi (2007) expõe a respeito da quantidade de atribuições incorporadas ao trabalho cada vez mais flexível e multifuncional, que o profissional docente necessita adequar à mesma jornada de trabalho.

De igual modo, verificou-se a questão apresentada por Mancebo (2010), em que o autor chama a atenção para a dificuldade cada vez maior em se estabelecer limite entre tempo de trabalho e tempo livre. Ainda neste cenário, Santos (2012) ressalta que esse ambiente em que se insere a lógica do mérito e da competência faz com que os profissionais levem essa disputa para seus lares e espaços familiares.

Pagès et al. (2008, p. 75) apresentam essa relação entre indivíduos e organização cujo vínculo se mostra essencialmente como uma fé religiosa em que o fiel adere à ideologia entregando-se de “corpo e alma”, conforme citado pelos autores. No presente estudo, esse aspecto emergiu dos docentes ao mencionarem o ensino como sendo seu sacerdócio.

Todo esse contexto, observado no campo de pesquisa em relação ao trabalho docente, juntamente com os aspectos verificados no referencial teórico, apontam para uma interferência da ideologia gerencialista no ambiente de trabalho dos entrevistados. Dessa forma, verificou-se nos relatos alguns aspectos conflitantes em relação ao discurso explicitado inicialmente. Assim, ao mesmo tempo em que se dizem realizados em sua profissão, mostram-se frustrados em seu cotidiano, devido às várias formas de precarização do seu trabalho.

De igual modo, apesar de se posicionarem contrários às exigências de produtividade e multifuncionalidade de suas atividades, verificou-se que os docentes aderem ao discurso da flexibilidade em suas ações, não reagindo à precariedade do trabalho, sob um discurso de normalidade, em que levar trabalho para casa e não se valer do direito de períodos de descanso e de convívio familiar e social além trabalho são inerentes àqueles que se sujeitam a trilhar o caminho desse sacerdócio.

Na sequência, objetiva-se analisar como se apresentaram, no discurso dos sujeitos convidados para esta pesquisa, os aspectos concernentes ao ensino superior no Brasil e a ideologia gerencialista nas universidades.

### 3.2.3.2 A materialização do Credo?

No discurso explícito dos docentes, mostrou-se como algo relevante falar a respeito do ensino superior do Brasil. Entretanto, essa relevância não se reduz à notória importância do assunto, mas às questões que pareciam preocupar profundamente a esses profissionais.

Essas preocupações manifestam-se por meio de um discurso em que predomina, no ensino superior, uma busca por quantidade e não pela qualidade. Conforme se observa na fala da docente Juliana, da área de Farmácia, no setor público:

[...] Preocupante... eu acho muito preocupante que... eu sinto que hoje em dia não tem uma preocupação muito grande com a qualidade e com uma formação concreta dos alunos... Então, o que eu sinto hoje é uma questão de números... [...] está tudo a toque de caixa... [...] O que vai ser do Brasil, a longo prazo, com esse tipo de formação que a gente vê... ehh... ocorrer... é assustador! [...] porque esses profissionais vão atuar nas nossas vidas, nas vidas das nossas famílias, dos nossos amigos... Então, isso, realmente eu fico muito assustada (Docente Juliana).

De igual modo, esse aspecto parece incomodar o docente Yuri, da área de Teologia de outra instituição do setor privado:

[...] Então, as universidades do... do... Brasil, parece que estão querendo expandir em quantidade... Então elas abrem um filtro, que antes era um vestibular muito restrito pras pessoas passarem... e quando elas chegam, elas já chegam com grande capacidade, e o curso pode ser mais... Então, assim... eu vejo que nós estamos no geral aumentando quantidade de formandos, mas a qualidade não aumentou... (Docente Yuri).

Essa recorrência observada nos relatos dos docentes parece situar-se entre um dos aspectos citados por Gomes e Moraes (2012), como sendo um dos reflexos da massificação do



ensino superior, também apresentada por Gurgel (2007) como uma das dimensões do processo de mercantilização do ensino. Os discursos indicaram, a priori, que os profissionais entrevistados eram bastante desfavoráveis a esse contexto.

Ao mencionarem suas perspectivas de futuro em relação ao ensino superior no Brasil, a mesma questão justificou a opinião desses profissionais, conforme se verifica no relato de Victor, professor da área de Direito, no setor público:

[...] eu acho que, infelizmente... não vejo com bons olhos, né... [referindo-se ao futuro do ensino] até porque, ao invés de melhorar, nós estamos buscando uma quantidade muito alta, né, de alunos e de produção, sem nenhum momento se perguntarem a respeito da qualidade [...] Então, a preocupação é meramente quantitativa, não tem uma preocupação qualitativa... E isto eu acho que, a longo prazo, é algo muito ruim... Essa prática se disseminou, e você quase não consegue ter uma voz operante pra questionar essa situação... Então... não estou vendo atualmente com bons olhos esta situação (Docente Victor).

No depoimento acima, observou-se uma visão pessimista em relação ao futuro. Esse pessimismo se mostrou marcante no discurso dos docentes, conforme se verifica na fala do professor Felipe, da área de Psicologia de uma instituição do setor privado: "Em termos de futuro, né, negro! Eu vejo uma perspectiva muito complicada, né, você vê a mercantilização da educação [...] a gente acaba vendo, de certa forma, cada vez mais se desestimulando." (Docente Felipe).

A falta de estrutura para o trabalho foi outro aspecto que se mostrou recorrente, quando opinavam a respeito do futuro no ensino superior. Observando a fala dos profissionais entrevistados, verificou-se que tanto os docentes do setor público quanto os do setor privado se mostraram desestimulados com o exercício da profissão. Tanto o relato do professor Felipe, apresentado acima, quanto o que se segue ratificam esta percepção:

[...] eu acho que tem vários problemas estruturais não resolvidos, a começar pela questão básica do salário, né, de um plano de encarreiramento realmente que estimule, né, a permanência de uma pessoa preparada, dedicada, né, e é isso. Eu acho muito ruim (Docente Luiz Otavio).

Analisando os discursos apresentados, em que se buscou, a princípio, verificar o que emergiria da fala dos docentes em relação ao contexto da educação superior, observou-se dois aspectos interessantes. O primeiro, demonstra um posicionamento contrário ao cenário, ou até mesmo ao sistema no qual se insere a educação superior. Segundo o próprio relato dos sujeitos da pesquisa, esse sistema é carente de uma estrutura para o trabalho, e voltado para resultados quantitativos.

Conforme o referencial teórico, esse aspecto é verificado em Mancebo (2010), quando menciona o desequilíbrio existente entre o aumento do produtivismo no meio acadêmico e as condições estruturais oferecidas para o atendimento dessa produtividade.

No entanto, a partir dessa primeira observação, emerge uma segunda. Ao mesmo tempo em que há uma crítica a esse sistema, por parte dos docentes convidados, verifica-se, em suas falas, a predominância de palavras e expressões de cunho gerencialista, tais como “encarreamento”, “mercantilização”, “expandir”, “toque de caixa”. Essas expressões também ocorreram nos relatos anteriores, relativos ao trabalho docente.

Assim, “produtividade”, “competitividade”, “*workaholic*” são indícios de um discurso pertencente a um sistema de ideias que, conforme Althusser (1985, p. 81), “domina o espírito de um homem, ou de um grupo social”.

Dessa forma, parece que, ao mesmo tempo em que se demonstram desfavoráveis a essa ideologia, esses professores mostram-se envolvidos com esses conceitos. De igual modo, ao se verificar sua opinião a respeito do papel do ensino superior, percebeu-se a mesma tendência.

Entretanto, observou-se uma diferença entre a opinião dos docentes da esfera pública e a dos docentes da esfera privada. Os professores do setor público vincularam o papel da educação prioritariamente à geração de conhecimento e formação do indivíduo como cidadão consciente de seu papel na sociedade, conforme se observa nos relatos abaixo:

Formar o indivíduo enquanto cidadão... quero dizer... complementar uma formação que já deveria ter começado em outros níveis, né... desde o ensino fundamental, o ensino médio, e chegar até o ensino superior, complementando a formação do indivíduo enquanto cidadão, enquanto... enfim... ehhh, cidadão daquele país, né... no caso... brasileiro (Docente Rayane).

Bom, são vários, mas eu começaria com a ideia da formação crítica, de uma mente que poderia se intitular como independente né... onde o aluno buscasse, por si, construir condições para a sua situação no mundo. E uma outra contribuição, que eu acho ser muito relevante da universidade, é ser um espaço onde se congrega uma autonomia do saber, né... (Docente Victor).

Entretanto, os docentes do setor privado relataram que o papel do ensino estaria vinculado diretamente a uma preparação para o mercado de trabalho, como pode ser verificado no relato da docente Carolina:

Deveria contribuir, de fato, para a formação do início de uma trajetória profissional [...] te dar, ehhh... um rito de passagem, né... você tá saindo de um ensino médio e indo pro mercado de trabalho através de quê... de uma porta... O quê que abre fortemente uma porta pra você, numa trajetória profissional? O ensino superior [...]

Então o papel, pra mim, seria de uma formação mais completa deste profissional que está ingressando no mercado (Docente Carolina).

De igual modo, o professor João Marcelo, da área de Farmácia, foi enfático em expor que o papel do ensino superior é: “[...] atender às demandas específicas do mercado [...]”.

Dessa forma, observou-se que o discurso dos profissionais da iniciativa privada aproxima-se da questão abordada por Gurgel (2007), a respeito do distanciamento da essência do direito à educação, devido à absorção da ideologia de mercado, desenvolvida por um discurso segundo o qual a educação se vincula apenas à preparação para o mercado de trabalho.

Outro aspecto a ser ressaltado nesse contexto, verificado no referencial teórico, é a observação feita por Gurgel (2007, p. 22), de que a própria educação superior tornou-se uma grande oportunidade de negócio, tendo em vista a estrutura neoliberal instalada. Melo (2005, p. 407) a esse respeito informa que a educação superior é apresentada como um serviço e não como um direito social (MELO, 2005, p. 407).

Assim, em relação à questão do papel do ensino superior, os docentes da esfera pública parecem retornar a um discurso voltado para a essência do ensino, enquanto que os docentes do setor privado explicitam-no dentro da perspectiva de mercantilização do ensino, inserida no contexto gerencialista.

Cabe ressaltar que não se pretende ignorar o fato de que o ensino superior também provê, à sociedade, profissionais que atenderão às suas diversas demandas, inclusive mercadológicas, até porque essa função do ensino também participa do conceito constitucional do direito à educação (BRASIL, 2004a). No entanto, o que se ressalta neste estudo é o contexto da ideologia gerencialista, em que há um afastamento da essência do ensino como direito social, de isenção e autonomia na construção do saber.

Após essa observação, dando sequência à análise dos relatos, buscou-se verificar qual foi a opinião dos entrevistados em relação ao fato de o ensino ser público ou privado.

A questão do público e do privado também se insere no cenário da ideologia gerencialista, conforme tratado no referencial teórico desta pesquisa. Esse contexto revelou, por meio das ações neoliberais dos anos de 1990 no Brasil, um discurso de modernização e aumento da eficiência da administração pública, situando a educação superior como serviço não exclusivo do Estado (SGUISSARDI, 2000).

Segundo Mancebo (2010), esse ambiente ideológico apresenta o mercado como solucionador principal das demandas da sociedade, promovendo o enfraquecimento do

sistema universitário, da iniciativa acadêmica das universidades públicas e, conseqüentemente, das funções sociais por elas exercidas, conforme já tratado.

Ainda a esse respeito, Belloni (2000) destaca a exposição negativa da imagem da universidade pública perante a sociedade, através do destaque de suas deficiências, prejudicando o apoio da sociedade à instituição pública, conforme igualmente já tratado.

Considerando que os docentes estão inseridos nesse mesmo contexto social, conforme assevera Kuenzer (2009, p. 5), pelo fato de o trabalho desses profissionais estar de igual modo vinculado a essa ideologia, havendo um “[...] disciplinamento para a vida social e produtiva [...]”, suspeitou-se que verificar a opinião a respeito desse tema poderia ser relevante.

Tanto os docentes do setor público quanto os do setor privado mostraram-se favoráveis à ideia de o ensino superior ser público. No entanto, ao longo do discurso, percebeu-se que os profissionais entrevistados tendiam a atribuir maior credibilidade ao modelo privado, conforme se observa no relato da docente Juliana:

Olha, na verdade, é melhor que seja público, pra ter maior acesso da população etc. e tal, e o privado acaba sendo um negócio. [...] Muitas vezes, quem tá na [Instituição] privada, o investimento na infraestrutura é muito maior. Eu, num jeito Poliana de se pensar... eu falaria "público", mas com uma gestão financeira mais adequada, pra que se dê um tempo pros docentes respirarem e conseguirem se dedicar à graduação (Docente Juliana).

De igual modo, o professor Vinícius relata: “eu acho que tem que ser público, mas com uma cobrança em nível de instituição particular. Porque, aí, todo mundo ia lucrar... aluno, professor, servidor...” (Docente Vinícius).

A fala desses docentes revela o contexto tratado no referencial teórico, exposto anteriormente, relativo aos aspectos apresentados por Mancebo (2010) e Sguissardi (2000), ou seja, apresentaram-se indícios, nesses discursos, de que a eficiência do ensino público estaria atrelada ao modelo privado.

De igual modo, mostrou-se, nesses relatos, uma tendência ao discurso tratado por Gurgel (2012), a respeito de se adotar, no ambiente de gestão pública, as “melhores práticas” do modelo de gestão privada, apesar de os entrevistados não terem deixado explícito que não desejavam o sistema público.

Ainda nesse cenário, em meio às perspectivas que caracterizam um domínio ideológico gerencialista, Sguissardi (2000) chama a atenção para o surgimento das

Organizações Sociais. De igual modo, Gurgel (2007) ressalta esse aspecto como sendo uma indicação da ideia de transferir-se o público para o privado.

Dessa forma, ao se verificar o relato dos docentes em relação ao que pensavam a respeito de empresas privadas administrarem instituições públicas, observou-se a permanência do discurso relacionado a manter-se o ensino público, mas sob a eficiência do modelo privado. É o que se observa no relato do docente David:

Eu acho que todos têm a ganhar. A instituição pública tem a ganhar com as técnicas de gestão... As empresas têm ferramentas e têm técnicas e agilidades que o Governo não tem. Então, eu acho que esse *mix*, né... de competências, eu acho que valeria a pena experimentar (Docente David).

De igual modo, a docente Rayane comenta:

[...] é um ponto bem polêmico, né... porque, se, por um lado, tem toda uma rejeição aí, dos servidores, para essa empresa pro hospital, por outro lado, eu acho que carece de administradores [...] Eu acho que o cara com a devida formação em administração teria muito mais *know how* pra levar... pra gerir a máquina... né... (Docente Rayane).

A professora Nayara, referindo-se à estrutura de atendimento de uma universidade pública, comenta: “[...] eu acho que o serviço público precisa de um serviço de RH terceirizado urgente, pra poder trabalhar com eles, porque treinamento... [risos]”. O professor Mateus relata: “[...] se você tivesse uma agência reguladora, que fosse forte, eu não vejo problema nenhum de a iniciativa privada estar fazendo isso... não vejo... até porque você tira do Estado efetivamente esse peso, tá certo?”.

Vale ressaltar, mais uma vez, o quanto se nota, ainda presente nos discursos, palavras e expressões pertinentes ao linguajar mercadológico, tais como os emersos nas falas dos professores acima, como, por exemplo: “*knowhow*”, “*mix* de competências”, “gerir a máquina”, “gestão financeira adequada”.

Outro aspecto abordado no referencial teórico, relacionado ao contexto da ideologia gerencialista no meio acadêmico, refere-se ao exposto por Lima et al. (2006), em que o caráter mercadológico inserido no ambiente das universidades apresenta, entre aluno e professor, ou aluno e instituição de ensino, uma relação “cliente-fornecedor”, com diversas implicações a esse respeito. Uma delas, conforme ressaltado pelos autores acima, apresenta o professor como sendo um “gerente-educador”.

Ainda segundo esses autores, se estabelece, sobre os docentes, uma pressão que interfere no seu papel em sala de aula. Isto porque os alunos passam a se sentir no direito de

serem “melhor atendidos” dentro dessa relação mercantil e concorrencial estabelecida entre as universidades, as quais, para não perderem seus “clientes”, acabam exigindo maior flexibilidade no trabalho docente.

Dessa forma, dando sequência à análise, buscou-se verificar, nas respostas dos docentes convidados, o que pensavam a respeito dessa perspectiva em que a universidade é vista como uma prestadora de serviços, e os alunos, seus clientes.

Para o professor Vinícius, a universidade não é uma prestadora de serviços, entretanto, relata: “o aluno é nossa clientela... então, o que tem que se fazer... é se dedicar plenamente ao aluno. [...] o aluno é o nosso ponto capital, nossa clientela [...]”.

Para o professor Victor, esse aspecto revela-se como uma realidade na universidade pública, conforme se observa abaixo:

A gente até brinca um pouquinho com alguns temas jurídicos, em que o aluno entra no curso e entende que tem o direito adquirido ao diploma. Consequentemente, o professor se torna aquele que está ferindo seu direito, né... A realidade da faculdade de Direito, hoje... isso não é só aqui... né... mas em outros lugares do país... em que o aluno de Direito que, se tirar uma nota abaixo de 8 ou 9, ele vai reclamar... é inaceitável, pro aluno, esse tipo de análise do professor. Então, se a nota gira em torno de 9 e 10 é satisfatório, mas abaixo disso é inaceitável. É uma impossibilidade de reprovação, né... Então, se o professor acredita que o aluno não está apto, né... a ser aprovado, o aluno vai a todas as instâncias possíveis pra garantir a sua aprovação. Então você tem um sistema que torna o professor hoje muito ligado a esta necessidade do aluno, né... Então o aluno acaba formatando o que é o professor [...] Eu vejo que esta situação do clientelismo... ehh... clientelismo, não... do consumidor nas relações universitárias, está muito presente, né. Até pelo fato de que hoje você tem toda uma cobrança, né... dentro da faculdade de Direito, para aprovação: primeiro nota, e depois a ilusão do concurso, faz com que aquele professor que dê uma aulinha fechada e facilite a vida dele, para que ele esteja inserido rapidamente no mercado, é o mais aconselhável, né... (Docente Victor).

Na esfera privada, os docentes também relataram esse aspecto como algo normal em seu meio. Conforme se observa nos relatos a seguir: “[...] Eu sou pago pra transmitir um conhecimento pro aluno... Então o aluno, passando pela lógica privada, ele é o cliente... e eu sou o fornecedor... fornecendo o que... meu conhecimento entendeu... e tô sendo remunerado por isso...” (Docente João Marcelo). De igual modo o docente Yuri comenta:

[...] é verdade... porque existe realmente a estrutura de prestação de serviço... e existe essa estrutura de forma até jurídica... porque, se ele não... não entender que está recebendo e conseguir mostrar isso juridicamente, ele tá... a universidade vai ter que responder... E se ele contratou tantas horas-aulas e não foram dadas, ele tem direito... Então existe, sim... uma forma... como isso é prestado... que é... e isso é uma coisa que não vai mudar... é uma questão da nossa época..., né, de estar reduzido a números (Docente Yuri).

Observou-se, nos relatos acima, a confirmação do exposto anteriormente por Lima et al. (2006), em relação a esse contexto no ambiente docente das universidades tanto públicas quanto privadas. Verificou-se, a princípio, que há certa aceitação dessa situação como algo inerente ao seu meio.

Uma última questão verificada referiu-se às pesquisas acadêmicas financiadas pelo setor privado.

De acordo com Gurgel (2007), esse aspecto se insere no contexto de mercantilização do ensino superior. Para Mancebo (2004), a dificuldade de liberação de recursos pelo Estado obriga os profissionais docentes à tarefa de captarem recursos para subsidiar suas pesquisas, ou até mesmo para se remunerarem (GURGEL, 2007, p. 24). Dentre outros aspectos envolvidos, ressaltam-se o incremento da competição entre os docentes e a ameaça à autonomia acadêmica (MANCEBO, 2004, p.144).

Apesar dos aspectos abordados no referencial teórico pesquisado em relação a esse item, conforme resumidamente se apresentou, observou-se, no relato dos docentes convidados, que esse tipo de associação entre pesquisas acadêmicas e investimento privado seria algo bem-vindo em suas atividades.

De acordo com o professor Vitor, esse aspecto representa algo saudável: “a princípio, eu não vejo isso como um problema maior, né... até porque isso é sadio para uma sociedade”. A professora Rayane mostra-se empolgada com a questão:

Acho interessantíssimo, eu acho muitíssimo importante, [...] é algo que deveria ser até mais estimulado no nosso país... no nosso contexto... já que isso é altamente estimulado em outros países. Mas eu acho importantíssimo ser... é, de uma área onde possa haver essa parceria, eu acho perfeito (Docente Rayane).

A professora Manuela trata a questão como sendo um fortalecimento do papel da própria universidade pública junto à sociedade, conforme se observa abaixo:

Acho que isso é válido... fortalecer essa parceria e fazer com que o papel da universidade se torne mais importante dentro da sociedade também. Porque ela vai estar contribuindo, ela vai estar usando a estrutura que existe, o pessoal qualificado que existe, né, o pessoal formado, né... Pra isso, pra contribuir com a solução de problemas que são da realidade das empresas, não somente das indústrias, mas de outras empresas também, né, é pra isso que surgiram muitos programas de mestrado profissional [...] Existem empresas que participam de programas de pós-doutorado, que visam captar os doutores que foram formados, né, pelas melhores instituições públicas, e algumas privadas também, e colocá-los dentro das empresas, para desenvolver projetos de pesquisa aplicada. Isso é uma maneira de contribuir também, né. Então eu vejo de uma forma assim... positiva (Docente Manuela).

De acordo com a professora Juliana, trata-se de um aspecto bastante relevante:

Não... eu acho isso interessante [...] eles têm muito mais essa questão... essa disponibilidade financeira, que a universidade não tem... E é uma forma de você unir os dois, pra gerar algo útil. Isso eu acho que é um caminho a ser seguido, até pra dar uma oxigenada nas universidades... e, ao mesmo tempo, não formar só, tipo, pesquisas que vão pra gaveta... e se gerar pesquisas que vão ter uma finalidade. Então é uma forma de você unir dois perfis diferentes pro mercado de trabalho, que *time is money* com o tempo e a ferramenta humana... Então, eu acho que essa ligação é extremamente importante, desde que gere um produto... acho que não tem problema nenhum (Docente Juliana).

Entre os docentes do setor privado, verificou-se que os profissionais entrevistados mostraram-se igualmente favoráveis a esse tipo de associação, conforme pode ser observado nos relatos abaixo:

Não... não vejo problema em pesquisas... que é bom, que estimula o aluno a pensar, tá... Então, quanto mais a presença de empresas privadas ali, ela está estimulando grupos diferentes, e inclusive vejo isso na prática [...] Acho um espetáculo... como é que é o nome?... Empresa júnior... acho sensacional... e patrocinada, sim, por empresas que estão... que têm interesse... mas têm interesse, ninguém está ali brincando... elas têm interesse de, né... uma relação de troca... "Eu coloquei a verba e eu quero que vocês estudem um determinado produto pra mim". Então eu acho que, quanto mais próximo da realidade que eles vão... né... encarar no curto prazo... acho maravilhoso... eles aprendem muito. A minha sensação é da melhor... Então eu acho um ganho enorme pro ensino, pra pesquisa, acho que é bom pra todo mundo... pros professores... acho que, em qualquer curso... seja de humanas, seja de... qualquer um deles (Docente Carolina).

Eu acho ótimo... talvez... dê uma direção mais relevante pra sociedade... porque o mercado procura o que ele vai utilizar... Então, as pesquisas, às vezes podem perder aquele caráter... às vezes, eh... que não são sem valor [...] então... eh... o público focalizar pesquisas que tivessem uma abrangência mais genérica pra crescimento de tecnologia, e o privado poderia investir naquilo que ele quer o retorno mais rápido... E isso pode ser um círculo muito bom de financiamento... acho que pode financiar... Não sei que legislação... que regras esse jogo teria, mas eu acho que é bem-vindo (Docente Yuri).

Finalmente, em relação à mesma questão, a professora Nayara, da área de Teologia, esclarece: “Não vejo com maus olhos, né, desde que a gente não venda a alma... Então eu acho saudável... saudável”.

Diante do discurso apresentado pelos docentes a respeito de pesquisas acadêmicas financiadas pela iniciativa privada, não se mostrou recorrente uma oposição a essa situação. Ao contrário, esses profissionais pareciam incentivar e até desejar que tal prática se ampliasse.

Mostrou-se, também, notória uma linguagem mercadológica entre esses profissionais, tais como: “*time is money*”, “coloquei a verba”, “focalizar”, “retorno”, “regras do jogo”, “curto prazo”, dentre outras expressões. Observou-se, ainda, certa percepção de que



essa associação do acadêmico com o mercado significaria uma proximidade com a realidade, conforme ocorreu quando se tratou da questão da experiência profissional para o docente do ensino superior.

Dessa forma, realizou-se nesta seção, uma análise dos relatos dos sujeitos desta pesquisa em relação aos aspectos relacionados ao ensino superior no Brasil e à ideologia gerencialista. Utilizou-se, também, de um cruzamento com o referencial teórico, mostrando os conceitos que fundamentam tais aspectos. De maneira geral, verificou-se que a ideologia gerencialista está presente no relato dos profissionais entrevistados, apesar de inicialmente esse fato não se apresentar explícito em seu discurso.

Essa verificação se deve às contradições observadas nos relatos dos docentes. Assim, apesar de se mostrarem contrários à ideologia gerencialista, referindo-se à mercantilização do ensino, bem como ao se posicionarem de forma pessimista em relação ao futuro, devido à falta de estrutura e demais condições de precariedade no trabalho, foram favoráveis aos aspectos difundidos pela ideologia gerencialista, tais como: o modelo privado ser considerado como mais eficiente; a gestão de instituições públicas pela iniciativa privada; o financiamento privado da pesquisa e o papel desempenhado pelo docente como gerente-educador. Além disso, reforça essa percepção uma linguagem composta de termos mercadológicos.

Utilizando-se da analogia da seção anterior, o domínio ideológico gerencialista sobre o sacerdócio docente parece manifestar-se sutilmente, afastando esses docentes da sua missão inicial, daquilo que acreditavam ser a essência do ensinar. Desta maneira, percebe-se que esse afastamento se dá em seu credo, ou seja, na mudança de seus conceitos e valores. No contexto analisado, a mudança se dá por meio da ideologia gerencialista, observada no pensamento e nas ações cotidianas relatadas por esses sacerdotes, talvez uma materialização de seu credo.

Na próxima seção, verificam-se os resultados considerados nesta pesquisa.

### **3.2.4 Resultados finais**

Diante da análise das entrevistas, realizada nas duas seções anteriores, torna-se necessário um alinhamento no sentido de se verificar o alcance dos objetivos propostos por esta pesquisa.

Dessa forma, conforme já exposto, utilizou-se, neste estudo, de uma abordagem qualitativa e interpretativista (BURREL; MORGAN, 1979). Assim, através do MEDS, buscou-se identificar perspectivas, regularidades e padrões de comportamento que pudessem

ser comparados entre os sujeitos, para que, dessa forma, se pudesse ter acesso a formas de ver o ambiente à sua volta, seus pares e a si mesmos (NICOLACI-DA-COSTA, 2007).

Assim, detalhes tais como hesitações, pausas e formas de se expressar no momento da entrevista foram observados, tendo em vista o método valorizar a linguagem, ou seja, o importante papel que esta tem como expressão do todo social e na construção de nossa percepção da realidade. Desse modo, é por meio da internalização da linguagem que se internalizam os valores, conceitos e regras de determinado grupo social (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 67).

Com base nesses aspectos, realizou-se, conforme igualmente orientado pelo método, as análises inter-participantes e intra-participantes, expostas anteriormente, seguindo-se a interpretação dos resultados.

Sendo assim, utilizou-se de perguntas subjetivas e perguntas objetivas, a respeito dos aspectos que se buscou apurar. Quando necessário, utilizou-se de perguntas de esclarecimento, conforme também descrito pelo MEDS. A comparação entre as respostas mais subjetivas e as objetivas a essas perguntas poderia levar às contradições e contrapontos que permitissem o acesso ao discurso subjacente.

Dessa forma, considerando que o objetivo geral desta pesquisa foi revelar o posicionamento dos docentes em relação ao seu trabalho e à ideologia gerencialista, utilizou-se, nos blocos temáticos, itens que, segundo o referencial teórico, caracterizassem aspectos dessa ideologia, viabilizando esta investigação.

Para que as respostas dos entrevistados pudessem surgir de forma livre e sem contaminações do entrevistador, preocupou-se com a apresentação das questões. Assim, no lugar de perguntas ordenadas e pré-estabelecidas, utilizou-se itens com os assuntos que seriam investigados.

A primeira questão a ser ressaltada, referiu-se ao contexto do ensino superior no Brasil. Ao opinarem a esse respeito, verificou-se, no discurso explícito dos docentes entrevistados, um posicionamento de oposição ao contexto da mercantilização do ensino superior.

Em seu discurso inicial, os entrevistados relataram sua preocupação com a estrutura de trabalho e com o produtivismo inerente ao atual contexto acadêmico (MANCEBO, 2010). De igual modo, mostraram-se frustrados em relação ao futuro do ensino superior, relatando sentirem-se desestimulados com as mesmas questões abordadas inicialmente, ou seja, a estrutura de trabalho e demais aspectos de sua precarização.

Nesse sentido, ao falarem a respeito da prática da docência, os docentes relataram sua frustração diante da realidade que encontraram, se comparada à expectativa que tinham antes de exercerem a docência. Houve relatos de aspectos de precarização do trabalho, e de ambientes com pressões e dificuldade de relacionamentos que os afetavam.

Todo esse discurso apresentado pelos sujeitos da pesquisa a princípio deixou claro seu posicionamento desfavorável à mercantilização do ensino e suas consequências, tais como a precarização do trabalho e o produtivismo (BOSI, 2007; KUENZER, 2009; MANCEBO, 2010), ou seja, aspectos que caracterizam o cenário de domínio da ideologia gerencialista.

No entanto, ao serem observados alguns dos aspectos de suas falas, verificou-se que havia alguns indícios contraditórios ao seu posicionamento explícito em relação a essa ideologia.

Primeiramente, ao mesmo tempo em que evidenciavam que as exigências de produtividade no meio acadêmico pertenciam a um sistema injusto e massacrante, causador de isolamento e redução da qualidade de vida, notou-se o predomínio de certos valores que traziam indícios da adesão ou consentimento em relação a esse ambiente.

Como exemplo, ressaltou-se a reação dos docentes, ao responderem sobre o significado do termo qualidade de vida. Esses profissionais mostraram-se surpresos, apresentando longas pausas, ou interjeições do tipo: “Éhh... ótima pergunta”, “nossa!... que pergunta densa!”, “[risos]... Caraca... éhh!”, como se efetivamente estivessem alienados em relação a essa questão, emersa dos seus próprios relatos. Foi como se falassem de algo inerente ao seu vocabulário, mas a respeito do qual nunca realmente haviam parado para pensar.

Ainda em relação a esse termo, qualidade de vida, emerso durante as “entrevistas-teste” (NCOLACI-DA-COSTA, 2007), de acordo com o referencial teórico, ele se apresenta inserido no discurso ideológico gerencialista, conforme se verifica em Gaulejac (2007).

De igual modo, outros termos e expressões de cunho mercadológico se apresentaram de forma recorrente, tais como: “*workaholic*” e “foco no resultado”, “encarreamento”, “mercantilização”, “expandir”, “toque de caixa”. A presença predominante desses termos nos seus discursos é indício dos valores sociais aceitos por esse grupo pesquisado.

Também puderam ser verificadas falas de consentimento, tais como: “[...] claro que o estresse vai estar no seu dia a dia”, ou “[...] tem que trabalhar dez horas mesmo”, ou ainda, “[...] não atender a esse modelo é não existir”, que sugerem adesão ao discurso da flexibilidade (SENNETT, 2008; BOSI, 2007), no mesmo raciocínio anterior.

Em segundo lugar, ao se verificar a questão da necessidade de experiência profissional como exigência para o docente do ensino superior. Observou-se um discurso em que essa prerrogativa seria fundamental para esses profissionais, tendo em vista os chamados “estudantes profissionais”, ou seja, aqueles docentes que iniciaram sua carreira logo após cursarem Mestrado, Doutorado e até mesmo Pós-Doutorado, sem passar pela experiência de atuar no mercado de trabalho não acadêmico, não estarem próximos à realidade do mercado, mas distantes e teóricos.

No entanto, esse discurso mostrou-se contrário à própria história dos docentes entrevistados, que vieram da mesma realidade e, portanto, também não têm essa experiência. Assim, essa contradição se expande de igual modo em relação ao discurso inicialmente apresentado pelos entrevistados, em que ser docente, também estaria essencialmente vinculado à sua formação acadêmica. De certa forma, esse aspecto revelou-se como indicador de uma adesão a um discurso mercadológico, e de um distanciamento em relação a essência do ensinar, defendido inicialmente pelos professores entrevistados.

Ainda em relação a esse aspecto, quando trataram da questão do papel do ensino superior (IBIDEM), verificou-se que os docentes do setor privado aderiram ao discurso de um ensino voltado essencialmente ao mercado de trabalho. No entanto, os profissionais do setor público, se mostraram favoráveis ao ensino vinculado a uma formação cidadã do indivíduo. Apesar dessa diferença de opinião no grupo entrevistado, de forma geral esse aspecto não modificou a análise do discurso subjacente desses profissionais.

Quando relataram a respeito da necessidade de adaptação às condições de trabalho impostas pela instituição a que estariam vinculados, os profissionais apresentaram um discurso em que se colocavam como agentes de mudanças, que não se adaptariam, mas promoveriam a melhoria daquelas circunstâncias.

No entanto, ao serem provocados em relação à suficiência de sua carga horária, ou seja, se esta seria suficiente para o cumprimento de suas atividades, todos os profissionais relataram que trabalham além do expediente (BOSI, 2007), levam trabalho para casa (MANCEBO, 2010), utilizam-se de períodos de férias e fins de semana, de momentos que estariam reservados ao lazer e ao convívio familiar, para “dar conta” das suas atribuições (MANCEBO, 2010). Consideraram, ainda, que nesta atitude haveria certa normalidade, ou lógica do mérito (SANTOS, 2012), com afirmações do tipo “impossível não fazer isso”, ou “todo mundo faz”, ou ainda “quem é professor, sabe da regra do jogo desde o início”.

Em relação ao motivo pelo qual os docentes escolheram sua profissão, esses profissionais apresentaram a docência como um "sacerdócio", demonstrando a princípio seu

prazer e gratificação na realização de suas atividades. No entanto, ao serem indagados a respeito de se sentirem realizados profissionalmente, apresentaram relatos ambíguos, do tipo: “sinto... eu, na realidade... eu sinto que tenho que fazer mais, né... mas me sinto feliz, sim... realizada” (Docente Nayara), ou como o da Docente Mariana: “É... [risos] tirando os problemas, tá tudo bem [risos]”.

As contradições apresentadas nos relatos dos docentes entrevistados permitiram revelar através do MEDS o que emergiu no discurso subjacente do grupo entrevistado.

Verificou-se que, apesar de os docentes da amostra se apresentarem em oposição a essa ideologia, caracterizada pelos aspectos de mercantilização do ensino (GURGEL, 2007), precarização do trabalho (BOSI, 2007) e produtivismo (BOSI, 2007; KUENZER, 2009; MANCEBO, 2010), alguns pontos indicaram a adesão desses profissionais ao domínio ideológico gerencialista:

- a) internalização de termos e expressões características do gerencialismo, conforme o referencial teórico utilizado. Essa regularidade percebida entre os sujeitos demonstra, segundo o MEDS, um conjunto de valores, regras e conceitos pertinentes a esse grupo (NICOLACI-DA-COSTA, 2007);
- b) adesão ao discurso de flexibilidade do trabalho, do produtivismo e da lógica do mérito (BOSI, 2007; MACEBO, 2010; SANTOS, 2012) no cotidiano de suas ações;
- c) favoráveis ao modelo de gestão privado, à relação “gerente-educador”, e ao financiamento privado de pesquisa;

Dessa forma, ressaltando-se o atingimento dos objetivos propostos nesse estudo, conforme se pode verificar no quadro 1, na sequência, serão apresentadas as conclusões desta pesquisa.

## 4 CONCLUSÕES

A presente pesquisa iniciou-se a partir do interesse do autor em compreender os aspectos que envolvem o ambiente de trabalho nas universidades, inseridas em um contexto de grandes desafios em relação ao seu papel essencial na constituição de uma sociedade independente e consciente, inclusive em relação aos direitos à educação, passando pela construção de uma democracia saudável, ao exercerem autonomia de pesquisa, ensino e extensão. Diante desses papéis, as universidades percebem, ao mesmo tempo, os desafios de estarem inseridas em uma sociedade dinâmica, que exige mudanças constantes nas relações humanas, ambientais, tecnológicas e mercadológicas.

As décadas de 1980 e 1990 trouxeram, de forma destacada, uma nova realidade para o ensino superior no Brasil, quando medidas neoliberais apresentadas pelos governos incentivaram a instalação de um novo mercado no país, o mercado do ensino. Tal aspecto indistintamente vem apresentando consequências tanto para o setor privado quanto para o setor público de ensino no país, sustentadas por uma ideologia de expansão do capital, nesse novo contexto educacional.

Em meio a essa perspectiva, encontram-se os docentes, cujo papel é de notória importância para a sociedade. No entanto, este novo contexto mercadológico traz novos desafios ao ambiente de trabalho desses profissionais. Sendo assim, surge a questão que norteou esta pesquisa: diante do avanço da ideologia gerencialista no meio acadêmico, qual o posicionamento dos docentes em relação ao seu trabalho face a esta ideologia?

Assim, iniciou-se esta pesquisa com fins de verificar o discurso de docentes do ensino superior, tanto do setor público quanto do setor privado. Para tanto, propôs-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) verificar o conceito de ideologia;
- 2) identificar os fundamentos que compõem a ideologia capitalista;
- 3) identificar os aspectos que caracterizam a ideologia gerencialista;
- 4) verificar o contexto mercadológico inserido nas instituições de ensino superior, tanto nas do setor público quanto nas do privado;
- 5) verificar a interferência do gerencialismo no trabalho docente;
- 6) revelar, no discurso dos docentes, seu posicionamento frente à ideologia gerencialista.

Primeiramente, realizou-se pesquisa bibliográfica para levantamento do referencial teórico que pudesse consolidar os fundamentos a serem investigados.

Utilizando-se o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS), pesquisou-se 16 docentes, sendo oito do setor público. O profissional com menor tempo de carreira possuía seis anos de docência. Não houve restrições quanto a idade e gênero.

A respeito do conceito de ideologia, verificou-se, por meio de pesquisa bibliográfica, o conceito apresentado por Althusser (1985), o qual considera ideologia como sendo um sistema de ideias, crenças e representações dominantes de um grupo social.

Verificou-se que a ideologia do capital se faz presente no domínio do homem e de seus hábitos sociais, reduzindo-os a valores materiais, em favor de uma maior acumulação do capital, criando novos desejos e necessidades ao homem e explorando sua capacidade de trabalho.

Os resultados da pesquisa de campo ratificaram que a ideologia gerencialista se apresenta como instrumento de dominação a serviço do capital, sob o predomínio da lógica financeira, conforme proposto em Gaulejac (2007). Através de seus diversos instrumentos de gestão, aprisiona os indivíduos por meio de sua subjetividade (IBIDEM).

Por meio do referencial teórico levantado e das entrevistas no campo de pesquisa, verificou-se o contexto em que se inserem as universidades no Brasil, caracterizado pela falta de estrutura, precarização do trabalho docente e pela mercantilização do ensino.

Confirmou-se a presença da ideologia gerencialista no trabalho docente dos setores educacionais estudados. Entretanto, por meio do método utilizado, constatou-se que, apesar de os entrevistados apresentarem um discurso contrário a essa ideologia, principalmente no que diz respeito à mercantilização do ensino, à precarização do trabalho e ao produtivismo instalado nesse ambiente, contradições em seus relatos demonstraram uma adesão ao domínio ideológico gerencialista.

Essas contradições se caracterizaram na observação da linguagem assumida pelos docentes pesquisados, pelo uso de expressões características do gerencialismo, revelando que os valores pertinentes ao grupo se inserem naquele contexto ideológico.

Além disso, as ações dos profissionais entrevistados não se mostraram coerentes ao seu discurso, pois, apesar de se posicionarem contrários à flexibilização do trabalho, assumiram ultrapassar a carga horária de trabalho, levar trabalho para o lar, ocupando espaços destinados ao lazer e ao convívio familiar, justificando tais ações como sendo algo normal e inerente ao trabalho docente.

De igual modo, demonstrou-se que esses profissionais aderiram ao modelo gerencial privado, defendendo-o como mais eficiente, bem como ao financiamento privado de pesquisas acadêmicas. Outro aspecto em que os docentes mostraram-se favoráveis ao gerencialismo é o fato de considerarem o discurso no qual o aluno é considerado um cliente da instituição de ensino, e o professor, um gerente-educador.

Portanto, o diagnóstico apresentado acima confirma a suposição de uma adesão não declarada dos docentes do ensino superior público e privado, à ideologia gerencialista. Ser docente, conforme verificado entre os entrevistados, significa exercer um “sacerdócio”. Entretanto, de acordo com os resultados apresentados nesta pesquisa, a ideologia gerencialista domina sutilmente o setor educacional, tanto público quanto privado, modificando o “credo” de seus profissionais, afastando-os da essência do significado do ensino universitário, afetando sua autonomia e valores sociais, bem como suas relações de trabalho. Esse contexto de dominação ideológica acaba sendo reforçado pelos próprios docentes ao aderirem a esse sistema.

O presente estudo objetivou revelar através do MEDS, possíveis contradições nos relatos do grupo estudado que permitissem o acesso a seu discurso subjacente. Não se buscou aprofundar a análise de aspectos relacionados ao dilema entre o trabalho prescrito e o real<sup>6</sup>, observados nos relatos dos entrevistados que indicaram certa falta de resistência, ou aceitação, diante do processo de dominação da ideologia gerencialista. Entretanto, tais aspectos mostram-se relevantes na formação de futuros estudos.

Em relação ao método utilizado, observou-se certa limitação em relação aos critérios de formação de uma amostra caracterizada por uma homogeneidade ampla. Verificou-se que apesar da utilização de critérios pré-estabelecidos para a definição de um “grupo social específico”, conforme proposto em Nicolaci-da-Costa (2007), há uma complexidade na formação das relações e percepções que cada indivíduo ao seu grupo, a qual não se tem previsibilidade. Como exemplo, pode ser citado a diferença percebida na opinião dos docentes em relação ao papel da educação. Nesse ponto, identificou-se uma diferença entre os professores do setor privado em relação ao público. Entretanto, frente aos outros itens o grupo apresentou-se coeso mediante os mesmos critérios de análise.

---

<sup>6</sup> Assunto de domínio da Psicodinâmica do Trabalho conforme se verifica em Costa (2013, p. 468).



## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. (1985). **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

ARAÚJO, J. N. G. de (2013). Psicossociologia do trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá.

AUGUSTO SAMPAIO, C. M., Socorro dos Santos, M. D.; Mesquida, P. (2002). Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, 3(7). p. 1-14. Disponível em: <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078012](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078012)> Acesso em: 10 abr. 2014.

BATISTA, P. N. (1994). O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. In: LIMA SOBRINHO, B. et al. **Defesa do interesse nacional: desinformação e alienação do patrimônio público**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra.

BELLONI, I. (2000). A gratificação de estímulo à docência: (GED) e a política de educação superior. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã.

BENDASSOLLI, P. F. (2007). Prefácio. In: GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 2. ed. (Coleção Management, 4). São Paulo: Ideias & Letras.

BOSI, A. P. (2007, setembro). A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, 28(101), p. 1503-1523.

BRASIL (1996). Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no **DOU** de 23.12.1996. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em: 30 mar. 2015.

BRASIL. (2004). Presidência da República. Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Retificada no **DOU** de 16/03/2005, Seção 1, pág. 01. Alterada pela Lei n. 12.349, de 15 de dezembro de 2010. Brasília, DF. Disponível em: <[www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Leis/2004/lei10973.htm](http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Leis/2004/lei10973.htm)> Acesso em: 10 abr. 2014.

BRASIL. (2006). Poder Executivo. **Projeto de Lei n. 7.200/06**, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Brasília, DF. Disponível em: <[www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=327390)> Acesso em: 10 abr. 2014.

BRAVERMAN, Harry. (1987). **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**, 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

BRESSER PEREIRA, L. C. (1995). **A reforma do aparelho do Estado e a Constituição Brasileira**. Brasília. Disponível em: <[www.bresserpereira.org.br/papers/1995/98.ReformaAparelhoEstado\\_Constituicao.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/1995/98.ReformaAparelhoEstado_Constituicao.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

BURRELL, G.; MORGAN, G. (1979). **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann.

CANOPF, L.; FESTINALI, R. C.; ICHIKAWA, E. Y. (2005). A expansão do ensino superior em administração no sudoeste do Paraná: reflexões introdutórias. **Revista de Administração Contemporânea**, 9(3), p. 79-97. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552005000300005&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552005000300005&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 16 abr. 2014.

CHAUÍ, M. (2001). As humanidades contra o humanismo. In: SANTOS, G. A. (Org.). **Universidade, formação, cidadania**. São Paulo: Cortez.

CHAUÍ, M. (2008). **O que é ideologia**. 2. ed. (Coleção Primeiros Passos, vol. 13). São Paulo: Brasiliense.

CHOMSKY, N. (1999). Democracia e mercados na nova ordem mundial. In: CHOMSKY, N.; DIETRICH, H. **A sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau: FURB.

CHRISPINIANO, J. (2006). Todo o poder à avaliação! [Versão eletrônica]. **Revista Adusp**, (19), p. 26-35.

COSTA, S. F.; RAUSCH, R. B. (2012). Dilemas de professores tutores iniciantes na educação à distância. **Olhar do Professor** 15(2), p. 315-335. Disponível em: <[www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4282/3265](http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4282/3265)> Acesso em: 15 mar. 2014.

COSTA, S. H. B. (2013). Trabalho Prescrito e Trabalho Real. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá.

DI LUCCIO, F.; NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (2007). Escritores de blogs: interagindo com os leitores ou apenas ouvindo ecos? **Psicologia, Ciência e Profissão**, 27(4), 664-679. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932007000400008&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400008&lng=en&tlng=pt)>. Acesso em: 12 mar. 2014.

EAGLETON, T. (1997). **Ideologia: uma introdução**. São Paulo: Boitempo.

FRANCISCO, T. H. A.; COSTA, A. M.; SANTOS, A. M. DOS; RAMOS, A. M. (2013, abril). As funções administrativas e as práticas gerenciais na educação superior privada. **Revista de Ciências da Administração**, 15(35), p. 95-107.

FREITAS, F. J. C. de (2001). A universidade em ruínas na república dos professores. **Revista Diálogo Educacional**, 2(3). Disponível em: <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142015](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142015)> Acesso em: 20 mar 2014.

FREITAS, M. E. de (2005). **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV.

FROMM, E. (1967). **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

GAULEJAC, V. (2007). **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. 2. ed. (Coleção Management, 4). São Paulo: Ideias & Letras.

GODOI, C. K.; BALSINI, C. P. V. (2010). A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. da (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. 2. ed. São Paulo: Saraiva.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. de (2012, janeiro). Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. **Educação & Sociedade**, 33(118), p. 171-190.

GORENDER, J. (2002). Introdução: o nascimento do materialismo histórico. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. (Clássicos). São Paulo: Martins Fontes.

GURGEL, C. (2003). **A gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez.

GURGEL, C. (2007). A educação entre o valor e a mercadoria. **Revista Universidade e Sociedade** (16. ano). (39). Brasília: ANDES.

GURGEL, C. (2012). Reforma do Estado no Brasil: crítica à razão liberal. XVII CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA. **Anales...** CLAD 2012. Cartagena, Colômbia.

HARVEY, D. (2007). **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 16. ed. São Paulo: Loyola.

KUENZER, A. Z. (2009). **Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. Curitiba. Disponível em: <[www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem\\_pedagogica/fev\\_2009/exclusao\\_includente\\_acacia\\_kuenzer.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/exclusao_includente_acacia_kuenzer.pdf)>. Acesso em: 8 fev. 2014.

LANE, S. T. M. (2001). Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, S. T. M.; GODO, W. (Orgs.). **Psicologia social: O Homem em movimento**. (3ª Reimp). 13. ed. São Paulo: Brasiliense.

LIMA, C. H. P. (2009). Trabalho e subjetividade: prazer e sofrimento no trabalho. In: VIEIRA, A.; GOULART, I. B. (Coord.). **Identidade e subjetividade na gestão de pessoas**. 2ª reimp. Curitiba: Juruá.

LIMA, C. H. P.; PEREIRA, G. B.; VIEIRA, A. (2006). Papéis sociais no ensino superior: aluno-cliente, professor-gerente-educador, instituição de ensino-mercantil. **RCA-Revista de Ciências da Administração**, 8(16), 216-241. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/1651/1394>>. Acesso em: 4 dez. 2013.

LÖWY, M. (1991). **Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista**. 6. ed. São Paulo: Cortez.

MANCEBO, D. (2004, outubro). Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**, 25(88), p. 845-866.

MANCEBO, D. (2010). Trabalho docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995-2008) e efeitos de subjetivação. **Pauta – Teoria Social & Realidade Contemporânea**, 8(26). p. 137-152. Disponível em: <[www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2631/1897](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2631/1897)>. Acesso em: 7 abr. 2014.

MANNHEIM, K. (1968). **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MANSANO, S. R. V. (2014). O método qualitativo nos estudos sociais aplicados: dimensões éticas e políticas. **E&G – Revista Economia e Gestão**, 14(34). Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/economiaegestao/article/view/P.1984-6606.2014v14n34p119/6256>> Acesso em: 13 fev. 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. (2002). **A ideologia alemã**. (Clássicos). São Paulo: Martins Fontes.

MARX, K.; ENGELS, F. (2007). **Manifesto do Partido Comunista: texto integral**. (A obra prima de cada autor). São Paulo: Martin Claret.

MEIS, L. DE; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M. S.; MEIS, C. (2003). The growing competition in brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, 36(9). 1135-1141. Retrieved January 10, 2014, from <[http://www.bjournal.com.br/administrator/components/com\\_jresearch/files/publications/5306.pdf](http://www.bjournal.com.br/administrator/components/com_jresearch/files/publications/5306.pdf)>

MELO, A. A. de (2005). A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 03(2), 397-408. Disponível em: <[www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r115.pdf](http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r115.pdf)> Acesso em: 5 fev. 2014.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (2002). Internet: a negatividade do discurso da mídia versus a positividade da experiência pessoal. À qual dar crédito? **Estudos de Psicologia** (Natal), 7(1), 25-35. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2002000100004&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-294X2002000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2002000100004&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-294X2002000100004)>. Acesso em: 18 mar. 2014.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (2004). Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 20(2), 165-174. Recuperado em 18 março, 2014, de [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-37722004000200009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722004000200009&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0102-37722004000200009.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (2007). O campo da pesquisa qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20(1), pp. 65-73. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722007000100009&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100009&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0102-79722007000100009> Acesso em: 12 nov. 2013.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. (2011). Tudo ao mesmo tempo: realidade ou ilusão? **Psicologia: Ciência e Profissão**, 31(3), 602-615. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932011000300012&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932011000300012&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S1414-98932011000300012> Acesso em: 2 jan. 2014.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; LEITÃO, C. F.; ROMÃO-DIAS, D. (2004). Como conhecer usuários através do Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). SIMPÓSIO SOBRE FATORES HUMANOS EM SISTEMAS COMPUTACIONAIS (6). **Anais...** Curitiba, UFPR, CEIHC. Disponível em: <[www2.serg.inf.puc-rio.br/docs/MEDS-IHC2004.pdf](http://www2.serg.inf.puc-rio.br/docs/MEDS-IHC2004.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2014.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMÃO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. (2009). Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 22(1), 36-43. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722009000100006&lng=en&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100006&lng=en&tlng=pt). 10.1590/S0102-79722009000100006> Acesso em: 12 mar. 2014.

OLIVEIRA, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, 25(89), p. 1127-1144.

PAGÈS, M.; BONETTI, M.; GAULEJAC, V.; DESCENDRE, D. (2008). **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas.

RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, M. V. (2009). Teorias e modelos de gestão. In: GURGEL, C.; RODRIGUEZ Y RODRIGUEZ, M. V. **Administração: elementos essenciais para a gestão das organizações**. São Paulo: Atlas.

ROWE, D. E. O.; BASTOS, A. V. B. (2010). Vínculos com a carreira e produção acadêmica: comparando docentes de IES públicas e privadas. **Revista de Administração Contemporânea**, 14(6), 1011-1030. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552010000700003&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552010000700003&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S1415-65552010000700003>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SALIMON, M. I.; SOARESSIQUEIRA, M. V. (2013). Ideologia gerencialista e subjetividade do trabalhador no terceiro setor. **Revista de Administração**, 48(4), 643-657.

<[www.spell.org.br/documentos/ver/18378/ideologia-gerencialista-e-subjetividade-do-trabalhador-no-terceiro-setor/i/pt-br](http://www.spell.org.br/documentos/ver/18378/ideologia-gerencialista-e-subjetividade-do-trabalhador-no-terceiro-setor/i/pt-br)> Acesso em: 20 mar. 2014.

SANTOS, S. D. M. dos. (2012). A precarização do trabalho docente no Ensino Superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. **Educar em Revista**, (46), 229-244. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602012000400016&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602012000400016&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S0104-40602012000400016>. Acesso em: 16 abr. 2014.

SENNET, R. (2008). **A corrosão do caráter**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record.

SGUISSARDI, V. (2000). O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã.

SGUISSARDI, V. (2006). Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, 27(96), p. 1021-1056.

SILVA, J. R. dos JR.; SGUISSARDI, V. (2000). O impacto da mercantilização da educação superior [Versão eletrônica], **Revista Adusp**, (19), p. 46-53.

SIQUEIRA, M. V. S. (2009). **Gestão de pessoas e discurso organizacional: crítica à relação indivíduo-empresa nas organizações contemporâneas**. 2. ed. Curitiba: Juruá.

TAVEIRA, I. (2013). Qualidade de vida no trabalho. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (Orgs.). **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho**. Curitiba: Juruá.

THOMPSON, J. B. (1995). **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

TOFFLER, A. (1985). **A empresa flexível**. Rio de Janeiro: Record.

TRAGTENBERG, M. (2006). As harmonias administrativas. In: MESQUITA FILHO, J. de. (Dir.) **Burocracia e ideologia**. 2. ed. (Coleção Maurício Tragtenberg). São Paulo: UNESP.

VIZEU, F. (2010). (Re)contando a velha história: reflexões sobre a gênese do Management. **Revista de Administração Contemporânea**, 14(5), 780-797. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552010000500002&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552010000500002&lng=pt&tlng=pt). 10.1590/S1415-6555201000050>. Acesso em: 10 jan. 2014.

**APÊNDICE A – CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL E  
COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**



FACULDADE DE ADMINISTRAÇÃO, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO - EST  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGAd  
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO

**CESSÃO GRATUITA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL  
E COMPROMISSO ÉTICO DE NÃO IDENTIFICAÇÃO DO DEPOENTE**

Pelo \_\_\_\_\_, presente \_\_\_\_\_ documento, **eu:**  
\_\_\_\_\_, emitido pelo(a): \_\_\_\_\_, **RG:**  
domiciliado/residente \_\_\_\_\_ em:

\_\_\_\_\_, declaro ceder ao Pesquisador  
LEANDRO SANTOS XIMENES, CPF: \_\_\_\_\_, Id.: \_\_\_\_\_ – \_\_\_\_\_,  
domiciliado à \_\_\_\_\_,  
a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento que prestei ao  
pesquisador/entrevistador aqui referido, na cidade de(o) \_\_\_\_\_,  
Estado \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_, como subsídio à construção de sua dissertação de  
Mestrado em Administração da Universidade Federal Fluminense.

O pesquisador acima citado fica conseqüentemente autorizado a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a ressalva de garantia, por parte dos referidos terceiros, da integridade do seu conteúdo.

O pesquisador se compromete a preservar no anonimato o meu depoimento, inclusive no que se refere à identificação de qualquer outra pessoa física ou jurídica que venha a ser citada através dele, identificando minha fala com nome fictício ou símbolo não relacionados à minha verdadeira identidade, sob pena prevista em legislação vigente no caso de quebra deste compromisso.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistado/depoente)

\_\_\_\_\_  
(assinatura do entrevistador/pesquisador)