

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A UNIVERSIDADE E O MUNDO DO
TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL:
REFLETINDO ACERCA DA FORMAÇÃO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS E DO PROFISSIONAL
SOCIÓLOGO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Paola Luciana Rodriguez Peciar

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**A UNIVERSIDADE E O MUNDO DO
TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL: REFLETINDO ACERCA
DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E DO
PROFISSIONAL SOCIÓLOGO**

por

Paola Luciana Rodriguez Peciar

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sueli Menezes Pereira

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**A UNIVERSIDADE E O MUNDO DO
TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL: REFLETINDO ACERCA
DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E DO
PROFISSIONAL SOCIÓLOGO**

elaborada por
Paola Luciana Rodriguez Peciar

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Profª. Drª. Sueli Menezes Pereira
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (UFPEL)

Prof. Dr. Décio Auler (UFSM)

Profª. Drª. Rosane Carneiro Sarturi (UFSM) - suplente

Santa Maria, 16 de junho de 2009.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus caros colegas e professores do curso de Ciências Sociais da UFSM, que gentilmente aceitaram participar de minha pesquisa e que sem as suas contribuições grande parte deste trabalho não seria possível.

Agradeço à minha professora orientadora Dr^a Sueli Menezes Pereira pela sua dedicação e lealdade.

Agradeço aos meus pais Selva e Silvestre Peciar e ao meu companheiro Marcelo Arend pelo amor, confiança, dedicação e apoio que me dedicaram, incondicionalmente, em todos os momentos, do início ao término desta caminhada.

Aquarela

Numa folha qualquer
Eu desenho um navio
De partida
Com alguns bons amigos
Bebendo de bem com a vida...

De uma América a outra
Eu consigo passar num segundo
Giro um simples compasso
E num círculo eu faço o mundo...

Um menino caminha
E caminhando chega no muro
E ali logo em frente
A esperar pela gente
O futuro está...

E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar...

Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos
Numa linda passarela
De uma aquarela
Que um dia enfim
Descolorirá...

Numa folha qualquer
Eu desenho um sol amarelo
(Que descolorirá!)
E com cinco ou seis retas
É fácil fazer um castelo
Giro um simples compasso
Num círculo eu faço
O mundo
(Que descolorirá!)...

Toquinho, Vinicius de Moraes,
G. Morra e M.Fabrizio

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A UNIVERSIDADE E O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL: REFLETINDO ACERCA DA FORMAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS E DO PROFISSIONAL SOCIÓLOGO

AUTORA: PAOLA LUCIANA RODRIGUEZ PECIAR
ORIENTADORA: Prof^ª Dr^ª SUELI MENEZES PEREIRA
Local e data de defesa: Santa Maria, 16 de junho de 2009.

A presente Dissertação de Mestrado insere-se na linha de pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O objetivo que direciona este estudo consiste em elucidar os desafios do atual contexto socioeconômico para a educação superior universitária de forma geral e, no âmbito da área de ciências sociais e humanas de forma particular. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, através da técnica de estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados, entrevistas individuais e semi-estruturadas que foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas através do método de análise de conteúdo. Para o estudo da relação entre o atual contexto socioeconômico e a educação superior universitária a pesquisa delimitou o seu debate em torno das questões referentes ao mundo do trabalho e da universidade pública, relacionando-os ao contexto do neoliberalismo. Para a discussão sobre a área de ciências sociais e humanas, a pesquisa centrou seu campo de investigação sobre o curso de graduação em Ciências Sociais e do profissional sociólogo valendo-se do debate com alunos e professores do curso de Graduação em Ciências Sociais da UFSM. As mudanças no mundo do trabalho e da produção delineiam-se como problemática central, especialmente no tocante aos seus desdobramentos no papel da Universidade. Tais questões tornaram-se, assim, mais evidentes com a redefinição do papel do Estado e das políticas públicas, que adquiriram, a partir dos anos 1990, um enfoque neoliberal, aliado ao discurso de que a superação dos atuais problemas socioeconômicos requer um novo perfil de trabalhador e, conseqüentemente, de um novo modelo de formação profissional, o que possibilitaria a inserção do país na nova dinâmica mundial. Dessa forma a universidade vem sendo pressionada a reger suas atividades sob a lógica da produtividade e da competitividade, condizentes à economia de mercado, e convocada a uma participação mais ativa no sentido de incrementar a concentração na investigação na área tecnológica relegando a importância dos conhecimentos da área de ciências sociais e humanas a um segundo plano. Esta realidade é evidenciada nos dias atuais através do favorecimento no financiamento de pesquisas e carreiras ligadas às “novas” tecnologias, sobretudo as que possuem conseqüências mais imediatas no sistema produtivo. Sem negar a importância do fomento da investigação na área tecnológica para o desenvolvimento econômico e social do país, o que esta pesquisa pretende problematizar é que, no atual contexto, o fato da área de ciências sociais e humanas não compatibilizar as mesmas prioridades do que a primeira incide em que a universidade renuncie à sua histórica missão pública de pensamento crítico e no empecilho de pensar a própria realidade desde perspectivas diferentes, o que ataca de forma direta a autonomia desta instituição. Deste modo o maior desafio a ser enfrentado pela universidade, no atual contexto socioeconômico, passa a ser o de adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias, sem promover a descaracterização da universidade.

Palavras-chave: universidade; mundo do trabalho; curso de graduação em ciências sociais.

ABSTRACT

Dissertation of Master's degree
Program of Masters degree in Education
Federal University of Santa Maria

THE UNIVERSITY AND THE WORLD OF THE I WORK IN THE NEOLIBERAL CONTEXT: CONTEMPLATING CONCERNING THE FORMATION IN SOCIAL SCIENCES AND OF THE SOCIOLOGIST

AUTHOR: PAOLA LUCIANA RODRIGUEZ PECIAR

ADVISOR: SUELI MENEZES PEREIRA

Place and defense date: Santa Maria, June 16, 2009.

To present Dissertation of Master's degree interferes in the line of research School and Political Practices Public of the Program of Masters degree in Education of Santa Maria's Federal University - UFSM. The objective that addresses this study it consists of elucidating the challenges of the current socioeconomics context for the education superior university student in a general way and, in the ambit of the area of social sciences and human in a private way. The methodology followed a qualitative approach, through the technique of case study, using as instrument of collection of data, individual interviews and semi-structured that were recorded and, later, transcribed and analyzed through the method of content analysis. For the study of the relationship between the current socioeconomics context and the academical superior education the research delimited your debate around the referring subjects to the world of the work and of the public university, relating them to the context of the neoliberalism. For the discussion on the area of social sciences and human, the research centered your investigation field on the degree course in social sciences and of the professional sociologist being been worth of the debate with students and teachers of the degree course in social sciences of UFSM. The changes in the world of the work and of the production they are delineated as central problem, especially concerning your unfolding in the paper of the University. Such subjects became, like this, more evident with the redefinition of the paper of the State and of the public politics, that they acquired, starting from the years 1990, a neoliberal focus, ally to the speech that the overcoming of the current problems socioeconomics requests a new worker profile and, consequently, of a new model of professional formation, what would make possible the insert of the country in the new world dynamics. In that way the university has been pressed to govern your activities under the logic of the productivity and of the competitiveness, suitable to the market economy, and summoned to a more active participation in the sense of increasing the concentration in the investigation in the technological area relegating the importance of the knowledge of the area of social sciences and human to a second plan. This reality is evidenced in the days you act through the privilege in the financing of researches and linked careers to the "new" technologies, above all the ones that possess more immediate consequences in the productive system. Without denying the importance of the fomentation of the investigation in the technological area for the economical and social development of the country, which this research intends to problematize it is that, in the current context, the fact of the area of social sciences and human non matching the same priorities than the first happens in that the university gives up your historical public mission of critical thought and in the difficulty of thinking the own reality from different perspectives, what attacks in a direct way the autonomy of this institution. This way the largest challenge to be faced by the university, in the current socioeconomics context, becomes of adapting the education patterns to the new circumstances, without promoting the non-characterization of the university.

Key words: university; world of the work; degree course in social sciences

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - AS CARACTERÍSTICAS DO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL	17
1.1 O projeto neoliberal	17
1.2 As atuais características do mundo do trabalho	33
CAPÍTULO II - DESAFIOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA.....	46
2.1 Alguns delineamentos sobre a atual realidade do ensino superior universitário...47	
2.2 A predominância da crise institucional: as pressões do produtivismo no âmbito neoliberal e a ameaça à autonomia universitária	59
2.2.1 Universidade frente ao dualismo: áreas tecnológicas e áreas humanas	74
CAPÍTULO III – O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E O PROFISSIONAL SOCIÓLOGO NA ATUALIDADE	79
3.1 As Ciências Sociais no Brasil: considerações iniciais.....	79
3.2 As formas de profissionalização do sociólogo e os desafios impostos pelo atual mercado de trabalho	83
3.3 Refletindo acerca das Ciências Sociais no âmbito do Ensino Superior	90
CAPÍTULO IV - ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	96
CAPÍTULO V - O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSM: UM ESTUDO DE CASO	106
5.1 Histórico do Curso de Ciências Sociais da UFSM	107
5.2 O Perfil dos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFSM.....	108
5.3 Análise do conteúdo das entrevistas com os alunos do Curso de Ciências Sociais da UFSM	111
5.4 Análise do conteúdo das entrevistas com professores do Curso de Ciências Sociais da UFSM	127
5.5 Inferências finais sobre a pesquisa: uma análise conjugada da teoria e do campo.....	135

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	157

LISTA DE SIGLAS

ANPOCS	Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ASESP	Associação de Sociólogos de São Paulo
C&T	Ciência & Tecnologia
CCSH	Centro de Ciências Sociais e Humanas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna
FASE	Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional
FEE	Fundação de Economia e Estatística
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNSB	Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil
GATS	Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
IAB	Instituto dos Arquitetos do Brasil
IBASE	Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBAM	Instituto Brasileiro de Administração Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Desportos
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OMC	Organização Mundial do Comércio
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SBS	Sociedade Brasileira de Sociologia
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico demonstrativo da forma de ingresso.....	108
Figura 2 – Gráfico demonstrativo da opção pelo Curso de Ciências Sociais	108
Figura 3 – Gráfico demonstrativo de quando conseguiu o primeiro emprego.....	109
Figura 4 – Gráfico demonstrativo se está trabalhando nesse momento.....	109
Figura 5 – Gráfico demonstrativo, se positivo, qual atividade está exercendo	109
Figura 6 – Gráfico demonstrativo da questão você está atuando na área?.....	110
Figura 7 – Gráfico demonstrativo do porquê, caso não estiver trabalhando na área	110
Figura 8 – Gráfico demonstrativo se depois da graduação fizeram pós-graduação .	110

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	158
APÊNDICE B - ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	159
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	160

INTRODUÇÃO

Atualmente há certo consenso de que no último quarto do século XX, as economias capitalistas passaram por um processo de transformação bastante intenso, sobretudo as tecnologias da informação e as transformações organizacionais na estrutura da indústria e na gestão do trabalho, vêm impactando de forma significativa as exigências de formação dos trabalhadores.

O modo de produção capitalista, sempre procurou aumentar os índices de produtividade, seu objetivo sempre foi a busca pela maior expansão do capital, o que leva a maior exploração possível da força de trabalho, considerando que o avanço tecnológico que traz, ao mesmo tempo, a possibilidade de inúmeros benefícios, acarreta também problemas como a questão do desemprego e suas consequências alarmantes.

Se o modo de produção baseado na organização fordista-taylorista mostrou-se, ao longo do século XX, como um dos instrumentos mais eficazes para as empresas no aspecto competitivo, esse cenário começa a sofrer alterações no final da década de 1970 impulsionado pela Terceira Revolução Industrial que afeta estruturalmente a sociedade, impondo um modelo de relações econômicas e sociais distinto, no contexto do neoliberalismo.

As alterações nas relações e na organização do trabalho apontam na direção da substituição do paradigma fordista-taylorista por um modelo ainda em definição, com características de maior flexibilidade das linhas de produção.

Nesse sentido, cada vez mais se reconhece que, à base técnica do atual paradigma microeletrônico se associam ocupações que requerem conteúdo distinto, em termos de conhecimentos e habilidades, comparativamente à base tecnoeconômica do paradigma fordista/taylorista que vigorou do pós-guerra até meados da década de 1970.

Segundo Dourado e Oliveira (1999), os cenários contemporâneos podem ser esboçados com base na compreensão inter-relacionada de três matrizes fundamentais: a revolução tecnológica, o processo de globalização e o projeto neoliberal.

Fazendo-se uma análise destas questões, verifica-se que as mudanças no mundo do trabalho e da produção delineiam-se como problemática central, especialmente no tocante das demandas de alteração dos perfis profissionais e seus desdobramentos no papel da universidade.

Tais questões tornaram-se, assim, mais evidentes com a redefinição do papel do Estado e das políticas públicas, que adquiriram a partir dos anos 1990 um enfoque neoliberal, aliado ao discurso de que a superação dos problemas em questão passa pela exigência de um novo perfil de trabalhador e, conseqüentemente, de um novo modelo de formação profissional, o que possibilitaria a inserção do país na nova dinâmica mundial.

Adiciona-se a isto o fato de que a universidade é submetida a toda sorte de corte orçamentário, condicionando o trabalho acadêmico a adaptar-se às “novas” regras do mercado, o que afeta a liberdade de pesquisa e de produção do conhecimento.

Isto implica em afirmar que a adaptação da educação às necessidades da produção no contexto neoliberal virou palavra de ordem no tocante ao processo de globalização, sobretudo nos países subdesenvolvidos, alterando a identidade própria da universidade e sua singularidade como instituição social, atingindo sua autonomia acadêmica através da supervalorização das áreas de investigação tecnológica subordinadas aos critérios próprios da indústria.

Nesse contexto aloja-se o paradoxo da questão da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial, uma vez que a universidade está sendo convocada a uma participação mais ativa na luta pela produtividade industrial através do incentivo concentrado na investigação tecnológica.

Assim, a atividade científica no âmbito da universidade passa a ser abordada pela lógica dos resultados imediatos, pois a crescente complexidade dos processos produtivos vem exigindo uma disponibilidade do saber e uma assistência científica mais direta às empresas avançadas.

Tudo indica que essa pressão produtivista desvirtua a função social da universidade, privilegiando preponderantemente áreas dentro da instituição a produzir conhecimentos que interessam ao mercado e à comercialização dos resultados das pesquisas.

Deste modo, a universidade é pressionada a transformar o conhecimento e os seus recursos humanos em produtos a serem explorados comercialmente. Esta realidade fica evidente na atualidade através do favorecimento no financiamento de pesquisas e carreiras ligadas às “novas” tecnologias, sobretudo as que possuem consequências no sistema produtivo, ou seja, às mais vinculadas a projetos de desenvolvimento tecnológico.

Por outro lado, e como consequência desses imperativos, a área de ciências sociais e humanas no âmbito universitário tem sido alvo de uma situação inversa, sendo a mais afetada pelo corte orçamentário porque, como aponta Soares (2005), sua produção não pode ser inserida imediatamente nas forças produtivas, ou, como ressalta Ribeiro (1987) as ciências humanas, embora úteis para certos usos empresariais, não são tidas como confiáveis nem como indispensáveis.

Dentro da área de ciências sociais e humanas, o Curso de Ciências Sociais, na tradição do ensino superior brasileiro, envolve prioritariamente três grandes áreas do conhecimento científico: a Sociologia, a Antropologia e a Ciência Política. Embora constituam campos teórico-metodológicos relativamente autônomos, estas três esferas de conhecimento têm como objetivo geral descrever, diagnosticar, interpretar e/ou explicar as relações sociais, culturais e políticas. Em congruência desses objetivos promove uma ampla formação que prima por uma visão crítica da complexidade dessas relações. Dentro da área ciências sociais e humanas este curso abrange uma esfera de temáticas muito amplas e os conhecimentos nele produzidos são ministrados e constam nos currículos da maioria dos demais cursos de graduação de áreas diversas, ou seja, o número de atividades profissionais que requerem os conhecimentos desse curso é muito grande.

Pode-se inferir, através da vasta literatura que aborda a temática deste trabalho, que a legitimidade da formação profissional oferecida pela universidade vem sendo profundamente afetada pela lógica dos resultados imediatos. Do mesmo modo, a racionalidade técnica vem sendo considerada como o saber substancialmente válido e o conhecimento hoje é considerado adequado na medida em que possua aplicabilidade imediata contribuindo na geração de lucros.

Em consideração a estes pressupostos, surge a preocupação com o lugar dos conhecimentos da área de ciências sociais e humanas, notadamente, do Curso de Ciências Sociais, constituindo-se nas seguintes questões de pesquisa: Como se constituem os desafios do atual contexto socioeconômico para a universidade? De que forma se sustenta, perante esses pressupostos, um curso como o de ciências sociais, que tem por finalidade interpretar as relações sociais, culturais e políticas e promover uma formação que prime pela visão crítica

da complexidade dessas relações? Qual o espaço no mercado de trabalho para este perfil de profissional? Quais as dificuldades encontradas pelo Cientista Social após o término da graduação?

Em correlação a essas questões os objetivos que constituem esta pesquisa são:

Objetivo geral:

Elucidar quais são os desafios do atual contexto socioeconômico para a educação superior universitária de forma geral e, no âmbito da área de ciências sociais e humanas de forma particular.

Objetivos específicos:

- 1) Compreender quais são as atuais características do mundo do trabalho, no contexto neoliberal;
- 2) Identificar os principais desafios que permeiam o âmbito da educação superior na universidade pública.
- 3) Situar o debate acerca das ciências sociais e do profissional sociólogo na atualidade.
- 4) Investigar como se constituem a formação acadêmica, a produção de conhecimentos, e os desafios da atuação profissional no âmbito das ciências sociais, sob a ótica de discentes e docentes do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A escolha do Curso de Ciências Sociais como subsidiário para uma pesquisa de campo, justifica-se através das seguintes ponderações:

- a) A preocupação com o lugar do conhecimento produzido no Curso de Ciências Sociais, no mercado de trabalho, com a formação e o futuro profissional do cientista social, uma vez que o atual processo de reestruturação produtiva tem priorizado uma maior demanda por profissionais/conhecimentos úteis ao processo de competitividade econômica e estes objetivos parecem não ser compatíveis com as finalidades primeiras deste curso;
- b) A reflexão e a discussão sobre a formação profissional e a produção de conhecimentos do Curso de Ciências Sociais podem vir a ressaltar a importância da função crítica, pública e social da universidade.

O procedimento teórico-metodológico para o desenvolvimento deste trabalho se constitui em dois momentos: inicialmente, em congruência aos dois primeiros objetivos específicos, foi realizada uma pesquisa teórica para buscar o entendimento sobre as transformações no mundo do trabalho no contexto neoliberal e os desafios impostos à

universidade, advindos desse contexto. Este debate foi situado nos capítulos um e dois da dissertação e os autores utilizados para subsidiar este estudo foram Moraes (2002), Bianchetti (1999), Holanda (2001), Soares (2000), Laurell (1995), Costa (2000), Harvey (1989), Mattoso (1995), Castells (1999), Antunes (2005), Santos (1997), Trindade (2001), Catani; Oliveira (2003), Pinto (1986), Leher (2001), Ribeiro (1978), Paviani (1984), Ramos (2001), Frigotto (1998), Lander (2001), dentre outros.

Num segundo momento, no intuito de concentrar a análise sobre a área das ciências sociais e humanas, foi feita a análise acerca dos desafios do atual contexto socioeconômico demandados ao âmbito particular do Curso de Ciências Sociais. Para tanto, no capítulo três da pesquisa, é exposto o debate sobre o Curso de Ciências Sociais e o profissional sociólogo na atualidade. E, no último capítulo da dissertação, no capítulo cinco, apresenta-se um Estudo de Caso no Curso de Graduação de Ciências Sociais da UFSM. Os autores utilizados para subsidiar este estudo foram Santagada (2005), Bonelli (1994), Miglievich (1999), Schwartzman (1991), Silva (1995), dentre outros.

A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, através da técnica de estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados, entrevistas individuais e semi-estruturadas que foram gravadas e, posteriormente, transcritas e analisadas através do método de análise de conteúdo.

CAPÍTULO I

AS CARACTERÍSTICAS DO MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Neste capítulo, são apresentadas as características do mundo do trabalho relacionando-o ao contexto do neoliberalismo, sendo estruturado em duas seções.

Na seção 1.1, com o objetivo de compreender o projeto neoliberal é realizado o resgate das suas raízes ideológicas, através da exposição de suas escolas teóricas e dos principais elementos conceituais desta doutrina: a concepção de desigualdade entre os homens, a concepção da sociedade como mercado e a concepção de política e do Estado Mínimo.

Na seção 1.2, no intuito de entender como se delinea o mundo do trabalho na contemporaneidade, são expostas as transformações ocorridas na organização do trabalho, no século XX, bem como, a relação entre o atual processo de reestruturação produtiva e o perfil de trabalhadores demandado por este.

1.2 O projeto neoliberal

As três principais escolas do pensamento neoliberal, que se constituem como o berço teórico-ideológico do neoliberalismo e que maior influência possuem/exercem na orientação das políticas sociais e educacionais da América Latina são a Escola de Virgínia, a Escola de Chicago e a Escola Austríaca de Economia.

A Escola de Virgínia, também conhecida como *Public Choice*, tem como seu maior expoente James Buchanan (MORAES, 2002), constitui-se em um movimento científico cujas origens, como as do capital humano ou as da teoria dos direitos de propriedade, remontam aos esforços realizados nos anos 50 para ampliar a aplicação da metodologia econômica de mercado ao terreno das opções não mercantis (BIANCHETTI, 1999).

Enfatizando a lógica do mercado como arcabouço das relações sociais e políticas, Bianchetti (1999, p.27) chama a atenção para o início das especificidades do modelo neoliberal, destacando que:

Para a Escola de Opção Pública, a ação do Estado tende a se expandir, sem limites, devido a pressão dos grupos de interesses organizados, sem levar em consideração nenhuma idéia de bem comum. Para estabelecer os limites a essa pressão será necessário o fortalecimento do setor privado, a minimização da intervenção estatal e o fortalecimento dos mecanismos de mercado.

Conforme Moraes (2002), os argumentos desta escola estão presentes nos relatórios e documentos que o Banco Mundial passou a emitir desde os anos 80, sobre as políticas sociais na América Latina.

Outra escola de destaque do pensamento neoliberal é a de Chicago, personificada em T. W. Schultz e Gari Becker (ligados a teoria do capital humano) e principalmente Milton Friedman¹, o grande homem de mídia dessa escola.

Neste sentido, segundo Moraes (2002, p. 44):

Nos anos 40, a escola passa para a liderança de T. W. Schultz, celebrizado pelos seus estudos sobre agricultura e educação (a teoria do capital humano). É ainda nessa época que alça vôo a carreira acadêmica de Milton Friedman. Depois dos anos 50, a visão de Friedman e Stigler torna-se hegemônica.

O economista americano Milton Friedman, recebeu o Prêmio Nobel de Economia em 1976, lecionou na Universidade de Chicago a partir de 1946, foi membro do Departamento Nacional de Pesquisas Econômicas dos Estados Unidos e atuou como conselheiro do governo chileno do general Pinochet (SANDRONI, 1999).

Como principal teórico da escola monetarista e membro da Escola de Chicago, a importância de Milton Friedman foi a de promover um ataque contundente ao ideário de

¹ Ardoroso defensor do equilíbrio monetário e fiscal, Milton Friedman foi o mais contundente opositor das políticas econômicas de inspiração keynesiana que davam grande ênfase à política fiscal. Considerado a 'alma' da Escola de Chicago, faleceu aos 94 anos, no ano de 2006 em São Francisco, nos Estados Unidos (MORAES, 2002).

política econômica keynesiano hegemônico no pós-guerra. As ideias de Keynes ajudaram as principais economias desenvolvidas a saírem da grande crise mundial da década de 1930, a partir do forte intervencionismo do Estado na economia. Também Keynes fez escola e suas ideias se tornaram hegemônicas no pós-guerra, não somente na academia, mas, sobretudo na forma como os Estados nacionais deveriam atuar para a promoção do pleno emprego. Ou seja, no pós-guerra, keynesianismo e “estado de bem-estar” se confundem. Portanto, Friedman procurava desafiar a afirmação keynesiana de que os gastos do governo poderiam estimular a economia (BUCHHOLZ, 2000).

Milton Friedman, através de aprimoramentos teóricos sobre o papel da moeda na economia – por isso geralmente é denominado de monetarista – advoga para que os Bancos Centrais dos países devam tão somente preocupar-se com o controle adequado da oferta de moeda, e não com o nível adequado de renda e de emprego. Para Friedman, a moeda afeta de fato o nível de emprego, todavia somente no curto prazo. Mas o que importa é o longo prazo, o aumento da produtividade do trabalho, dos investimentos em instalações, equipamentos, pesquisa e educação. Assim, como a moeda não tem a capacidade de afetar as variáveis que determinam o crescimento no longo prazo, a função de um Banco Central deve resumir-se a tão somente controlar a taxa de inflação no curto prazo. Com esse argumento, a escola monetarista (Escola de Chicago) derrubou o preceito keynesiano do estado interventor e de que os governos pudessem garantir o pleno emprego no longo prazo (BUCHHOLZ, 2000).

Por outro lado, Toledo (2005) diz que se a Escola de Chicago é a que mais tem influenciado em políticas econômicas concretas, a Escola Austríaca é a mais sofisticada epistemologicamente e, à diferença da de Chicago, defini-se como dedutiva e compreensiva. A partir de princípios gerais sobre o homem, por dedução, além dos “fatos empíricos incontestáveis”, os representantes desta escola chegam à conclusão do caráter inviável e indesejável do coletivismo, no que Toledo (1995, p. 78) acrescenta ainda que:

Os representantes desta escola são rigorosos individualistas metodológicos: para muitos deles, o Estado e as classes sociais, por exemplo, não existem na realidade ou são construções artificiais. A sociedade reduz-se às ações do indivíduo, mas estas em vez de serem racionais, com o pressuposto do conhecimento total dos liberais clássicos, são subjetivas, no sentido de terem diversas motivações, [...] o mercado aparece como aquele que sanciona finalmente as ações eficientes de atores subjetivos com conhecimentos imperfeitos e guiados não necessariamente pela otimização.

Referente a importância dada à questão da subjetividade dos atores sociais enfatizada pelo ideal neoliberal, Holanda (2001) esclarece que “a pedra angular da Escola Austríaca é a

teoria da utilidade marginal do valor subjetivo”. Esta teoria liga todos os fenômenos econômicos, simples ou complexos, às ações dos indivíduos, sendo cada uma dessas ações executadas como resultado de valores pessoais subjetivos.

Na concepção de Gross (2003), o precursor da Escola Austríaca de Economia foi o professor Carl Menger que interpretou o mercado como produto de julgamentos de valor pessoal, diferenciando-se da análise da economia baseada em uma sociedade de classes.

Neste caso, “toda a base da teoria econômica da Escola Austríaca é uma crítica à ‘economia clássica’ de David Ricardo e John Stuart Mill e de seus desdobramentos marxistas” (GROSS, 2003, p. 70), pois na percepção dos neoliberais, os economistas clássicos estavam equivocados em sua análise sobre o consumo e as motivações individuais que o definem por estarem centradas exclusivamente nas “classes”.

A obra de Menger foi desenvolvida e completada por seu discípulo e sucessor na universidade, Eugene Böhm Bawerk, que também focalizou sua análise econômica no comportamento dos indivíduos e não nas classes sociais. Menger e Bawerk morreram no período da primeira guerra mundial e os estudos da Escola Austríaca de Economia tiveram continuidade através de Ludwig Von Mises (1881-1973) e Friederich A. Hayek (1899-1992), singulares disseminadores da teoria neoliberal (GROSS, 2003).

Há certo consenso na literatura, que Friederich Hayek é o mais importante defensor da corrente neoliberal, sendo o teórico mais divulgado da Escola Austríaca. A obra de Hayek abrange os campos da filosofia política, do direito e da economia e possui como marca principal, as críticas direcionadas às ideias keynesianas² e a todas as formas de coletivismo. Referindo-se ao neoliberalismo como arcabouço teórico e ideológico, Bianchetti (1999) enfatiza que este projeto nasce como combate implacável, no início da década de 40, as teses keynesianas e ao ideário do Estado de Bem-Estar, sobretudo aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora.

Assim, Hayek é um dos grandes colaboradores para que a corrente teórica neoliberal ultrapasse as fronteiras da dimensão econômica e passe a se constituir e a se impor como uma nova concepção de mundo, como um novo modelo de sociedade.

Moraes (2001), afirma que o período marcante na vida intelectual de Hayek é 1937, quando seu ensaio-conferência *Economics and Knowledge* assinalou a sua mudança de

² Segundo a doutrina keynesiana, o Estado deveria manejar grandezas macroeconômicas sobre as quais era possível acumular conhecimento e controle prático. O poder público, desse modo, regularia as oscilações de emprego e investimento, moderando as crises econômicas e sociais (MORAES, 2001).

campo, das matérias mais técnicas da ciência econômica, para temas próximos da epistemologia, do direito e da ciência política. Hayek começou a elaborar aquilo que considera sua ideia mais importante, ou seja, a concepção de “ordem espontânea”: o modelo das decisões descentralizadas e do conhecimento disperso, considerado como uma ideal de otimização no uso dos recursos, da geração de relações sociais livres, harmônicas e dinâmicas.

Moraes (2001, p. 43) ainda acrescenta que:

Esse modo de ver o mundo é partilhado por praticamente todas as correntes neoliberais, ou seja, nessa visão o mercado é um processo competitivo de descoberta em que os indivíduos orientam-se pelos seus próprios interesses. O mercado é a combinação desses planos e atividades individuais de produtores e consumidores. Os elementos motores desse mundo são a função empreendedora do indivíduo e a concorrência, no interior de uma complexa divisão social do trabalho. [...] Uma sociedade livre sem planejamento e sem coerção estatal, utiliza mais conhecimento e, portanto, é mais flexível, eficiente, livre, plural e criativa. Essas idéias são elaboradas por Hayek já nos anos 30, como base de sua defesa do liberalismo e como instrumento de ataque à planificação e ao intervencionismo estatal. Em 1944, Hayek edita seu mais conhecido manifesto político, *O caminho da servidão*.

Durante o período compreendido entre as duas Guerras Mundiais a Escola Austríaca foi a principal porta-voz do pensamento neoliberal. A tese dos neoliberais é de que o liberalismo não fracassou, mas foi abandonado sem que tenha sido posto totalmente em prática (HOLANDA, 2001).

Conforme Holanda (2001, p. 42), na compreensão neoliberal, a reivindicação da igualdade na lei não pode ter como base a argumentação de que somos naturalmente iguais:

As razões da existência da igualdade perante a lei são: que o trabalhador seja livre e objetive a mais alta produtividade e que possa receber, através dos salários, os frutos de seu trabalho; que haja manutenção da harmonia social. É impossível preservar a paz duradoura numa sociedade em que existem diferentes direitos e deveres entre os indivíduos. Portanto, a igualdade perante a lei está em função da preservação da propriedade privada e da economia de mercado.

No entendimento dos neoliberais austríacos, “[...] a sociedade em si não existe, a não ser através de ações individuais” (XAVIER, 1996 apud GROSS, 2003). São essas ações individuais que os homens empreendem para satisfazer seus desejos e necessidades que levam à cooperação social e, portanto, à vida em sociedade. Essa concepção é fundamentada no conceito de praxiologia, desenvolvido por Mises³ em sua obra *Ação Humana: um Tratado de*

³ O economista austríaco naturalizado norte-americano Ludwig von Mises (1881-1973) privilegia o papel dos bancos na evolução econômica, na medida em que podem emitir de maneira ilimitada os meios de circulação. Professor na Universidade de Viena, no Instituto Internacional de Estudos de Genebra e na Universidade de

Economia escrito em 1949 e que trata das ações intencionais dos homens para sobreviver no mundo exterior - a sociedade. Para Mises, a sociedade seria o lócus onde os homens interagem e cooperam para atingir seus objetivos individuais, cooperam somente, porque assim servem melhor a seus interesses.

A história do liberalismo, para Bianchetti (1999), é constituída de rupturas, com a ordem medieval, mas também de continuidades, pois se apegam a uma concepção que transfere para a “ordem da natureza” os fundamentos das desigualdades sociais. O termo liberalismo é utilizado em três sentidos, sendo eles, como concepção de mundo ou filosofia calçada no indivíduo; como teoria política, que se preocupa com as origens e a natureza do poder e finalmente, como teoria econômica, organizada sobre as leis do mercado e que fundamenta as relações de produção capitalista. Dessa forma, alguns autores identificam as nuances do liberalismo, através da identificação de três tendências denominadas como conservadoras, moderadas e democráticas, tendo como premissa comum a todas, a concepção de indivíduo como átomo social.

Também nesse sentido, Holanda (2001, p.70) acrescenta que:

O neoliberalismo se diferencia do liberalismo clássico, do século XVIII, no tratamento do problema da igualdade. O liberalismo clássico, baseado na Lei Natural e no Direito Natural, exigia a igualdade nos direitos civis para todos, porque pressupunha serem iguais todos os homens. Para os neoliberais os homens não são iguais, mesmo entre irmãos há diferenças nos atributos físicos e mentais. A natureza nunca se repete em sua criação. Portanto, a exigência da igualdade na lei não pode basear-se na alegação de que os homens são iguais.

Para melhor compreensão dessas questões, Iriarte (1993) coloca de maneira sucinta e esclarecedora a diferenciação entre liberalismo político e liberalismo econômico. O liberalismo político parte da ideia de que o homem se basta a si mesmo como indivíduo, enfatizando a pessoa como ideal absoluto, minimizando sua função social. Aqui se defende antes de tudo, a liberdade humana e, neste aspecto, em suas origens, o liberalismo político foi progressista e até mesmo revolucionário perante os regimes absolutistas de seu tempo.

O liberalismo político-ideológico serviu como base para o nascimento do liberalismo econômico no século XVII, e que mesmo veiculado às correntes filosóficas liberais, sempre foi conservador e antidemocrático. Sendo que um dos antecessores do liberalismo econômico foi a escola fisiocrata que, cunhada de *laissez faire, laissez passer*, servirá como base para o

Nova York, sua obra mais conhecida é “A mentalidade anticapitalista”, 1956, sobre a oposição intelectual à demanda das massas em mercados livre. Mises achava que era impossível ao socialismo uma organização econômica racional, no que foi contestado (SANDRONI, 1999).

liberalismo econômico, ou seja, “deixar fazer” significa tirar o intervencionismo do Estado, abrir a economia à iniciativa privada e, “deixar passar”, suprimir as barreiras aduaneiras de modo que se estimule a circulação de riquezas (IRIARTE, 1993).

Baseado nessa premissa, a teoria da liberdade econômica, as leis do capitalismo se traduzem em três ideias fundamentais: a do interesse egoísta dos indivíduos que move o apetite pelo lucro, a de que o mercado seria o órgão competente para regular esse “apetite” e a lei da oferta e da demanda.

Antes de introduzir a reflexão sobre a importância do mercado no contexto neoliberal, a citação de Holanda (2001, p. 47), esclarece de forma enfática esta questão:

A diferença do pensamento liberal clássico para o neoliberalismo, segundo Fraz Hinkelammert, está no fato de que o primeiro representa a defesa da sociedade burguesa contra as sociedades pré-capitalistas, especialmente a sociedade feudal dos séculos XV ao XVII. Já o neoliberalismo proclama a legitimidade da sociedade burguesa contra as tendências socialistas existentes. Todavia, não é só contra as ideias socialistas que se insurge o neoliberalismo; ele se coloca contra toda forma de intervencionismo político na economia.

Nota-se que a ênfase que os neoliberais colocam no conceito de liberdade, em detrimento do de igualdade revela o darwinismo social implícito na concepção neoliberal. Afinal, no momento em que a questão da igualdade é tratada como uma questão menor desconsidera-se todas as lutas sociais e as vitórias históricas dos povos por igualdade de direitos e abre-se caminho para a exaltação da grandeza do mais forte e, inclusive, para a ideia de revitalização da sociedade através do sofrimento e da eliminação dos mais fracos. Dessa forma, todo o raciocínio neoliberal gira em torno de uma percepção individualista e atomística da sociedade, identificada com as condições do mercado capitalista às quais todos os homens se subordinam (LOPEZ apud GROSS, 2003). O fundamental no mercado, para os neoliberais, é a liberdade econômica e não a igualdade política.

Na concepção neoliberal o mercado se apresenta como único mecanismo capaz de pôr em ordem todo o sistema social, regulando e orientando as transações econômicas, passando a representar tudo o que é bom e justo na sociedade, pois o bem-estar é direta e exclusivamente identificado com o consumo, ou melhor, com o consumismo.

Iriarte (1993), estabelece sua mister diferenciação entre consumo e consumismo⁴. O consumo se caracteriza por ser racional, necessário, conveniente, modesto, proporcional e

⁴ Considera-se de suma importância esta diferenciação entre consumo e consumismo trazida por Iriarte, pois em muitas literaturas, inclusive de cunho crítico em relação ao consumismo, utiliza-se “erroneamente” a palavra consumo, no lugar da palavra consumismo.

pessoal. No entanto, o consumismo, que é tão estimulado pelo ideal neoliberal, através da economia de mercado, constitui-se como sendo irracional, supérfluo, negativo, suntuoso, exibicionista e imitativo.

Iriarte (1993, p. 102) ainda complementa que:

Elevar os índices de consumo, em muitos casos, é necessário para melhorar a qualidade de vida. O consumismo, no entanto, sempre é negativo. Parte de uma profunda alienação que leva a confundir o supérfluo com o necessário, e o necessário com o fundamental. O aumento do consumo surge da necessidade. O consumismo está relacionado com a publicidade.

O problema básico de qualquer organização social, como informa Holanda (2001), segundo a teoria neoliberal, consiste em coordenar as atividades econômicas de um crescente número de pessoas, conciliando ampla interdependência com liberdade individual. O mercado, única possibilidade de coordenação, é apresentado como o mecanismo que por si só coloca em ordem todo o sistema social, dando-lhe sentido e significado. E também é o ponto para onde convergem e de onde se irradiam as atividades dos indivíduos. Sobre isto, Gross (2003, p. 85) esclarece:

Ao apresentar uma decisão política como mero resultado da “racionalidade econômica”, a visão neoliberal procura reduzir a política à economia, a uma ética da “escolha” e do “consumo”. Ao fazer com que noções como igualdade, justiça social, cidadania e nação sejam substituídas, no espaço de discussão política, pelos novos termos condicionantes da “modernidade”- consumidor, mercado, produtividade, eficiência, qualidade, o neoliberalismo transforma a nação num mercado. Sob esse prisma, a nação, historicamente constituída de cidadãos - sujeitos políticos que têm uma história comum de solidariedade, de lutas e de conquistas de direitos, passam a ser apenas um mercado, constituído de consumidores cujas ações são definidas pela competitividade e pelo individualismo. No mercado, não há história social, identidade de classe, solidarismo. Nesses termos, o sujeito político, que se define por sua história, identidade social e ação coletiva, transforma-se em mero agente econômico individual. Suprime-se, assim, a cidadania e, finalmente, reduz-se o cidadão a consumidor.

Iriarte (1993) denuncia que o mercado não é “um juiz” imparcial. As forças do mercado são a oferta e a demanda, ou seja, uma luta competitiva que compreende as ações de venda e compra. A este jogo de interação lucrativa aderem-se, a tecnologia, o capital, o trabalho, a produtividade, a inteligência, dentre outros fatores. No entanto, Iriarte (1993, p. 80) alerta que em todo processo de competitividade, pressupõem-se ganhadores e perdedores:

No jogo do mercado, é normal que ganhe o que tenha mais capital, mais influência e mais poder. Este poder tende a concentrar e a acumular, e a pobreza aumenta para as grandes maiorias. Por sua própria natureza, o neoliberalismo é discriminatório. Pode acrescentar riqueza, mas sempre empobrecendo as massas. As deformações mais

graves criadas pelo neoliberalismo são em relação à justiça. Nunca poderá gerar relações de justiça em uma comunidade, um sistema que privilegia de modo exclusivo a eficácia e a produtividade.

Uma das características mais importantes do neoliberalismo é a ampliação do raio de ação da lógica de mercado, não só nas relações econômicas, como também nas relações sociais. Partindo da explicação que o mercado é o melhor mecanismo dos recursos econômicos e da satisfação das necessidades dos indivíduos, se rechaça qualquer artifício que apresente obstáculos, controle ou suprima o livre jogo das forças do mercado.

Dessa forma, impõe-se, através da ideologia neoliberal, a necessidade do Estado Mínimo e, assim, uma infinidade de críticas ao Estado Bem Feitor, atingindo diretamente ao Keynesianismo.

A teoria econômica desenvolvida por Keynes (1883-1946), segundo Bianchetti (1999), deu um novo sustento ao Estado Benfeitor a partir da chamada Grande Depressão com a crise de 1929. Este fato foi um dos principais fenômenos econômicos que mudou as concepções de muitos economistas por sustentar a ideia de que o Estado deve intervir na economia de mercado com o fim de diminuir o desemprego involuntário e aumentar a produção. O objetivo da intervenção estatal na economia é o de “regularizar” o ciclo econômico e evitar assim flutuações dramáticas no processo de acumulação de capital.

Segundo a teoria keynesiana a crise é inerente ao próprio sistema capitalista e tenta buscar assim, políticas adequadas que resolvam esses problemas, julgando necessária a intervenção do Estado na economia de modo a garantir uma distribuição de renda mais equitativa para a sociedade. Atualmente estes princípios estão em crise, pois o neoliberalismo considera as teorias keynesianas como seu maior inimigo, através do argumento do efeito negativo provocado pelo Estado Bem feitor.

Para Moraes (2001, p. 35) o Estado no contexto do neoliberalismo:

[...] buscando proteger o cidadão das desgraças da sorte, o Estado aparentemente benfeitor acaba na verdade produzindo um inferno de ineficácia e clientelismo, pesadamente pago pelo mesmo cidadão que à primeira vista procurava socorrer. É importante destacar esse argumento em particular por que ele abre caminho para que os neoliberais ampliem e estendam a frente de batalha nas campanhas pela privatização: pregam a transferência para a iniciativa privada, também das atividades sociais (educação, saúde, previdência, etc.) tidas anteriormente como beneficiárias do desmonte do Estado-empresário (o estado produtor de bens industriais, sobretudo).

A crise dessas ideias se manifesta com maior intensidade no momento em que nas sociedades desenvolvidas do capitalismo central se produz o fenômeno conhecido como

estagflação (estancamento econômico com inflação), que rompe com a lógica keynesiana de que a ação reguladora do Estado tinha por objetivo impedir as crises cíclicas do capitalismo (BIANCHETTI, 1999).

Especialmente retratando o caso latino-americano e, neste, o brasileiro, Fiori (1999) atesta que no período do pós-guerra até o final dos anos 1970, as economias latino-americanas apresentaram elevado dinamismo manifesto por altas taxas de crescimento e de geração de emprego, aliado a presença marcante do Estado. Entretanto, nos anos 1980, as baixas taxas de crescimento econômico e a elevação da inflação e do desemprego abriram espaço para a crítica liberal.

Assim, a crise da década de 1980 nas economias latino-americanas foi interpretada como sendo causada pelo “populismo macroeconômico” dos regimes militares e pela ação predatória de agentes econômicos *rent seekers*⁵. Nesse sentido, o baixo dinamismo econômico da América Latina foi interpretado pelo ideário neoliberal como consequência da elevada participação e regulação do Estado nas economias desses países (FIORI, 1999).

Diante de um cenário de elevação do desemprego e da inflação, os países latino-americanos se veem compelidos a realizar inúmeras reformas e ajustes necessários à superação do atraso de suas economias de caráter liberal e globalista, as quais foram nomeadas de “Consenso de Washington”. O consenso trata-se de um decálogo de medidas liberalizantes e de ajustes sugerido para reformas nos países em desenvolvimento, concebido no âmbito de organizações sediadas em Washington, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial.

As dez reformas liberalizantes que deveriam ser realizadas pelos países latino-americanos nos anos 1990, com vistas à superação do atraso econômico e maior atrelamento a economia global, são (FIORI, 1999, p. 36):

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura;
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;

⁵ Expressão em inglês que designa agentes econômicos e políticos que, em busca de vantagens pessoais, submetem as políticas públicas a seus interesses (SANDRONI, 1999).

4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Leis de propriedade intelectual.

Bresser-Pereira (1991) enfoca que as cinco primeiras reformas poderiam ser resumidas em uma: promover a estabilização da economia através do ajuste fiscal e da adoção de políticas econômicas ortodoxas em que o mercado desempenhe o papel fundamental. As cinco restantes são formas diferentes de afirmar que o Estado deveria ser fortemente reduzido. Esta lista de reformas é, portanto, perfeitamente coerente com o diagnóstico de que a crise latino-americana origina-se na indisciplina fiscal (populismo econômico) e no estatismo (protecionismo nacionalista).

Celso Furtado (1992) retrata esse período pós-adoção do ideário de Washington, para o caso do Brasil, como de “construção interrompida”. Nos anos 1990 interrompeu-se o processo de construção de um sistema econômico nacional com as reformas liberalizantes na economia brasileira, pois o “centro de decisão”, manifesto pela capacidade de implementação de políticas públicas, deixou de ser interno e transferiu-se para as economias desenvolvidas.

No mesmo sentido, Fiori (1999, p.37) indica que com a adoção do ideário neoliberal iniciou-se no Brasil o “desmonte institucional dos instrumentos de regulação e intervenção do Estado desenvolvimentista” e que, do ponto de vista político-econômico, voltava-se a “acreditar nas profecias da economia política clássica do século XIX e na visão natural, linear e cumulativa do crescimento econômico da escola neoclássica”.

Já para Bresser-Pereira (1991), o Consenso de Washington formou-se a partir da crise do consenso keynesiano. Essa perspectiva é influenciada pelo surgimento e afirmação como tendência dominante de uma nova direita, neoliberal, a partir das contribuições da escola

austríaca (Hayek, Von Mises), dos monetaristas (Escola de Chicago) e da escola da escolha pública (Buchanan, Olson, Tullock, Niskanen).

Em contra partida, Moraes (2001), denuncia que a ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como o G-7, a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial, o FMI, dominados pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais.

Soares (2000) considera que as políticas de ajuste, entre mercado e Estado, na distribuição dos recursos produtivos, assumidas em diferentes países, se configuram de duas formas distintas denominadas como pragmáticas e doutrinárias. As mais pragmáticas seriam aquelas posições em que mercado e Estado seriam necessários e se complementariam entre si, ou seja, mais adequadas ao ritmo determinado pelos interesses dominantes em cada país.

Já nas mais doutrinárias, as funções do Estado relativas à produção deveriam limitar-se às do Estado gendarme, ou seja, de manter a ordem pública, sem influir na distribuição dos recursos, permitindo que esta se realize exclusivamente pelo mercado. Nota-se que nesta segunda forma se aplicam estritamente os princípios do liberalismo econômico.

Nessa mesma perspectiva, o modelo neoliberal apresenta nuances de acordo com o modelo de Estado adquirido por diferentes países. De acordo com essa abordagem Iriarte (1993, p. 43) destaca que:

Em muitos aspectos, Europa e Japão, estão adiantados em relação aos Estados Unidos e ganhando a feroz luta da competitividade. Certo desencanto acompanha atualmente os mais devotos neoliberais: não são os países mais fiéis aos princípios neoliberais os que estão atingindo os índices mais altos de desenvolvimento. Os Estados Unidos, sob a presidência de Reagan e Bush, optou por deixar as forças do mercado em total liberdade e autonomia, como meio para competir com a Europa e o Japão, mas essa política não deu os resultados esperados. Tanto a Europa como o Japão, assim como a Coreia do Sul e a Tailândia, têm desenvolvido outra estratégia. Combinar cuidadosamente a ação do Estado com as forças do mercado. Não pretendem (como fizeram os países da área socialista) substituir o mercado pelo Estado. Mas tampouco caem nessa espécie de culto ao mercado. Eles têm conseguido que o Estado controle e oriente o mercado.

Iriarte (1993) esclarece ainda, que as posições assumidas pelo Estado, em diferentes países, não se dão de forma estática. Os governos mudam com frequência de posição, principalmente em situações de crise.

Também Laurell (1995, p.154), pontua, utilizando-se da colaboração de Esping-Andersen, que os diferentes países capitalistas desenvolvidos, podem ser agrupados em três regimes básicos de bem-estar social:

1) o social-democrata, exemplificado pelos países escandinavos, e que se caracteriza pelo universalismo e por uma importante redução no papel do mercado no âmbito do bem-estar social; 2) o conservador-corporativo, exemplificado pela Alemanha e pela Itália, que se baseia nos direitos sociais, mas que perpetua uma diferenciação social importante, e que envolve efeitos redistributivos mínimos; e 3) o liberal, exemplificado pelos EUA, Canadá e Inglaterra, que é dominado pela lógica do mercado. Therborn coincide com Esping-Andersen em diferenciar os tipos de estados de bem-estar com base nos critérios da amplitude e cobertura dos benefícios sociais e no grau de intervenção estatal no mercado de trabalho; num extremo, está o Estado de forte intervencionismo (Suécia e Noruega) e, no outro, o Estado de forte orientação de mercado (Canadá, EUA, Inglaterra).

Após estes esclarecimentos acerca dos diferentes tipos de Estado presente nos países desenvolvidos, faz-se pertinente, para uma melhor compreensão das consequências do projeto neoliberal na América Latina, destacar a diferenciação entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

Sob a perspectiva do Estado de bem-estar, Laurell (1995) coloca que os Estados latino-americanos, não só se distinguem das sociedades capitalistas desenvolvidas, como apresentam diferenças marcantes entre si. Atentar para essas diferenças faz-se de suma importância para uma melhor compreensão da atual realidade.

Dentre os elementos que influenciam nas diferentes constituições dos Estados latino-americanos e que ao mesmo tempo demarcam diferenças com as sociedades desenvolvidas capitalistas destaca-se: o processo histórico de constituição dos Estados Nacionais; o desenvolvimento dos processos políticos, dada a presença de ditaduras militares ou outras formas de Estado autoritário⁶; e a questão das políticas sociais, uma vez que, a América Latina apresenta uma estrutura de classes distinta da dos países capitalistas desenvolvidos⁷ (LAURELL, 1995).

⁶ Isso significa que os processos democráticos têm enfrentado muitas restrições, contudo elas têm ajudado a propagar outras formas de luta popular, com programas sociais que obrigam os governos a procurar sua legitimidade através desse tipo de programa (LAURELL, 1995).

⁷ Embora o desenvolvimento capitalista latino-americano tenha gerado um proletariado industrial importante e setores médios assalariados, sobretudo vinculados ao setor público, o próprio processo gerou também um acentuado empobrecimento urbano, com grandes contingentes de mão-de-obra à margem de relações trabalhistas estáveis. No campo, por outro lado, a conformação das classes varia de acordo com a história particular de cada país, especialmente no que se refere à sobrevivência das oligarquias rurais, à realização ou não da reforma agrária e às formas que o trabalho assalariado assume (LAURELL, 1995).

Para Bianchetti (1999), a incursão das ideias neoliberais na América Latina acompanha os governos militares instaurados na década de 70, mediante uma séria crise econômica como resultado das contradições interna e externa dos modelos econômicos. Sobre a constituição dos Estados Nacionais latino-americanos Bianchetti (1999, p.38) salienta:

O Estado latino-americano nasce em contradições históricas que o tornam expressão de uma relação duplamente contraditória. De um lado, trata-se de um Estado que se afirma como politicamente soberano [...] num solo embasado numa economia que é dependente [...]. Portanto, o Estado Nacional funda-se num contexto em que a aspiração de soberania está condicionada pela existência de uma estrutura objetiva de relações de dependência.

Na América Latina o advento da crise financeira e o efeito da crise da dívida externa nos anos 80, levam a um reforço do modelo neoliberal que vinha sendo aplicado em alguns países desde meados da década anterior pelo Banco Mundial, o FMI e o governo dos EUA, no chamado Consenso de Washington, mencionado anteriormente. Sobre o chamado “ajuste estrutural” ocorrido na América Latina, Soares (2000, p. 14) destaca:

O novo enfoque, chamado de ajuste estrutural, pretende desencadear as necessárias mudanças através de políticas liberalizantes, privatizantes e de mercado. A proposta de ajuste resume-se, para o chamado curto prazo, em diminuir o déficit fiscal reduzindo o gasto público, aplicar uma política monetária restritiva para combater a inflação e fazer prevalecer uma taxa de juros “real positiva” e um tipo de câmbio “real adequado”. Em médio prazo, os objetivos seriam transformar as exportações no motor de crescimento; liberalizar o comércio exterior; atenuar as regularizações estatais maximizando o uso do mercado; concentrar o investimento no setor privado, comprimindo a presença do setor estatal, e promover uma estrutura de preços sem distorções. Por trás de todas essas medidas está a idéia central de que é o livre jogo das forças de mercado, sem nenhuma interferência, o que levaria a uma melhor utilização dos fatores produtivos em benefício de toda a coletividade.

Laurell (1995, p.159) reforça a ideia de que há uma série de fatores que permitiram considerar a maioria dos Estados latino-americanos, como Estados de bem-estar, antes da aplicação das políticas neoliberais:

Entre esses elementos, está o fato de que muitos deles reconhecem na sua legislação o conceito de direitos sociais, e escolheram o seguro ou a seguridade social públicos como forma institucional de garantir assistência médica; aposentadoria; auxílios à perda da renda por acidente, doença ou maternidade; e, em muitos casos, programas de habitação, de subvenções familiares e de lazer. Sem dúvida, o regime de produção dos serviços varia, pois em alguns países está a cargo do próprio setor público e as tarefas são divididas com o setor privado. Por outro lado, na grande maioria dos países, o Estado é o principal responsável pela educação em todos os seus níveis, além de organizar, administrar e financiar programas de habitação popular e de subvenção de consumo.

No entanto, a deficiente cobertura populacional, a aplicação de benefícios diferenciados, com uma marcante diferenciação social e a inexistência de proteção econômica em caso de desemprego, na grande parte dos países, são algumas das grandes limitações da seguridade social pública na América Latina após as aplicações das políticas neoliberais (LAURELL, 1995).

Faz-se pertinente esclarecer que as políticas sociais são as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Essas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social. Entretanto, no desenvolvimento das sociedades capitalistas podem ser encontradas estratégias de promoção de políticas sociais que mantêm uma estreita relação com as necessidades de acumulação de capital, utilizando, para isso, as estruturas políticas sobre as quais os setores dominantes exercem hegemonia (BIANCHETTI, 1999).

As políticas de ajuste estrutural, no que se refere às políticas sociais, sofreram resistências concretas. Entretanto, o caráter recessivo das políticas de ajuste econômico, não se deu com a mesma intensidade no que tange às medidas de cortes do gasto social e de deteriorização dos padrões do serviço público. Acerca destes aspectos Soares (2000, p. 20) complementa:

Para os países onde não existia um Estado de Bem-Estar Social constituído, as políticas de ajuste vieram mais pelo lado econômico – abertura comercial, deslocalização de indústrias e atividades e desemprego - do que pelo lado da distribuição de aparelhos de política social. [...], dependendo da intensidade do ajuste, vários países foram obrigados a fazer programas sociais de caráter emergencial, focalizados, contando com a “solidariedade comunitária”. Em todos os casos, porém, essas políticas foram manifestamente insuficientes para diminuir a desigualdade social e a pobreza preexistentes e, sobretudo, agravadas pelo próprio ajuste. Nos casos em que já existiam políticas sociais universais (Previdência Social, Saúde, Educação Básica), o desmonte dessas políticas agravou consideravelmente as condições sociais, já de per si precárias, em particular no caso dos países da periferia capitalista.

A queda vertiginosa dos salários e o crescente aumento do desemprego na América Latina, leva ao reconhecimento unânime de que houve nos últimos anos, um retrocesso social dramático; o problema revela-se no empobrecimento generalizado da população trabalhadora e na incorporação de novos grupos sociais à condição de pobreza ou de extrema pobreza. Muitos analistas consideram a deteriorização social, não como simples efeito da crise, mas um efeito consubstancial da política neoliberal de “ajuste e transformações estruturais”. Um

primeiro argumento a sustentar essa posição é a crescente polarização da sociedade entre pobres e ricos (LAURELL, 1995).

Para uma compreensão crítica do projeto neoliberal, Laurell (1995, p. 152) considera importante a realização de um conjunto de questionamentos quando se coloca o neoliberalismo como um projeto global de organização da sociedade:

Qual é a concepção que o sustenta? Qual é o seu discurso ideológico? Sobre que tipos de fato é construído? Como se articula a política social no projeto econômico? Como se coloca a relação entre o público e o privado? Significa uma simples redução da atividade do Estado no âmbito do bem-estar social ou uma redefinição do seu papel? Quais são as estratégias para alcançar as transformações desejadas?

Em síntese, esse novo modelo de acumulação implica em que: os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente desenvolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização e desproteção da força de trabalho; a legitimação do Estado se reduz à ampliação do assistencialismo. A expressão institucional desse modelo e do caráter das relações sociais é, também, um novo Estado, um cenário diferente que expressa e ao mesmo tempo define novas condições de luta social (SOARES, 2000).

Faz-se importante a compreensão de que as ideias neoliberais de economistas como Hayek e de determinados âmbitos empresariais começaram a ganhar espaço nos anos 70, quando a crise do modelo econômico do pós-guerra introduziu uma prolongada recessão, através de baixos índices de crescimento com inflação elevada.

As décadas de 70, 80 e 90 foram um conturbado período de reestruturação e de reformas econômicas com fins sociais e políticos. Novas experiências nos domínios da vida industrial, social e política começaram a surgir e, assim também, um regime de acumulação inteiramente novo.

Como é possível verificar no próximo item, essas alterações irão afetar o conjunto do mundo do trabalho, bem como, o mercado de trabalho e a classe trabalhadora.

1.2 As atuais características do mundo do trabalho

O grande pioneiro do sistema de produção em massa e da grande empresa industrial foi Henry Ford (1863-1947), que através de suas ideias, intensificou o ritmo do processo produtivo por meio da organização da produção em linha, da administração científica do trabalho e da linha de montagem móvel, medidas estas aplicadas diretamente no âmbito do chão-de-fábrica (COSTA, 2000).

O princípio do fluxo em linha dispunha as máquinas em uma ordem no chão-de-fábrica de acordo com a sequência das ações necessárias à transformação do material até chegar ao produto acabado. Assim, a disposição sequencial das máquinas permitiria a redução do tempo de deslocamento do material e de seu manuseio, até chegar ao produto acabado.

Outra principal transformação na organização do trabalho no século XX se refere aos princípios de organização científica, elaborados por Taylor, que condiziam em introduzir ao processo uma gerência capaz de ter o conhecimento efetivo de todo o processo de execução de uma dada tarefa, que antes era de iniciativa dos próprios operários. Sobre esse elemento constitutivo da produção em massa, Costa (2000, p. 10) comenta:

A revolução na organização do trabalho daí recorrente, ao separar a concepção e a execução das tarefas, bem como sua simplificação, fez com que as atividades a serem realizadas pelos trabalhadores passem a não lhes exigir qualificações sofisticadas, tornando-os assim, como as peças intercambiáveis.

O seguinte constituinte da produção em massa deu-se através da introdução da linha de montagem móvel, pois antes de Ford adotar essa inovação, os automóveis eram montados em plataformas fixas. Ford passou a especializar o trabalhador na execução de uma única tarefa na montagem do veículo e o material a ser trabalhado chegava ao trabalhador, através de esteiras transportadoras. A introdução dessas inovações permitiu a organização do processo de trabalho sob novas bases. Isto por sua vez, deu outros fundamentos na orientação das empresas em sua busca de eficiência produtiva e de competitividade (COSTA, 2000).

Em suma, a lógica do sistema de produção em massa requer essencialmente que, em um dado tempo, se produza a máxima quantidade de uma mesma mercadoria e, para isso, o processo produtivo é realizado mediante a especialização de máquinas e não de mão-de-obra.

Costa (2000) ressalta que no alvorecer do século XX, a produção manufatureira ingressava em uma nova era na qual as empresas não eram somente de dimensões pequenas. Consolidava-se a grande empresa com o domínio das diferentes fases da produção em uma

única estrutura organizacional, abarcando desde a produção de matérias-primas até a venda do produto final, o que requeria também, dos consumidores, a absorção contínua dos produtos em massa.

No entanto, a produção em massa apresentava também seus limites, tanto na organização do processo de trabalho, como através de uma continuidade de demanda em expansão. Esse método de produzir trazia consigo possibilidades de desperdícios, devido às mudanças imprevistas no gosto dos consumidores, ou seja, não havia maiores compromissos de que as compras seriam renovadas futuramente.

Por outro lado, Vizontini (1997) considera que o capitalismo baseado em indústrias motrizes, como os automóveis e outros bens de consumo duráveis, encontra seus limites por razões como a rigidez produzida pela exigência político-ideológica de garantir pleno emprego e conceder aumentos salariais reais continuamente.

Na esteira das dificuldades enfrentadas pelo fordismo, nem todos eram atingidos pelos benefícios desse sistema de produção. A negociação fordista de salários estava confinada a certos setores da economia e a certas nações-Estado em que o crescimento estável da demanda podia ser acompanhado por investimentos de larga escala na tecnologia de produção em massa. Outros setores de produção de alto risco ainda dependiam de baixos salários e de fraca garantia de emprego. E mesmo os setores fordistas podiam recorrer a uma base não-fordista de subcontratação (HARVEY, 1989).

Neste enfoque, o Estado aguentava a carga de um crescente descontentamento que às vezes culminava em desordens civis por parte dos excluídos. A legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos e de encontrar meios de oferecer assistência médica, habitação e serviços educacionais adequados em larga escala, mas de modo humano e atencioso. A condição do fornecimento de bens coletivos dependia da contínua aceleração da produtividade do trabalho no setor corporativo. Só assim o Estado Keynesiano do bem-estar social poderia ser fiscalmente viável (HARVEY, 1989).

Harvey (1989) acrescenta a essas dificuldades enfrentadas pelo fordismo, as insatisfações oriundas do Terceiro Mundo que, com um processo de modernização⁸ que prometia desenvolvimento, emancipação das necessidades e plena integração ao fordismo,

⁸ Modernização é um processo de adoção de padrões de consumo sofisticados (privados e públicos) sem correspondente processo de acumulação de capital e progresso nos métodos produtivos. A característica básica reside em uma dependência cultural, em que grupos que se apropriam do excedente econômico direcionam-no para imitação de padrões técnicos e de consumo externos a realidade social em que se encontram (FURTADO, 1975).

contudo, na prática, promovia muita opressão e numerosas formas de domínio capitalistas em troca de reais ganhos em termos de padrão de vida e de serviços públicos, a não ser para uma elite nacional muito afluyente que decidira colaborar ativamente com o capital internacional. Sobre essa situação Harvey (1989, p. 133) menciona:

Movimentos em prol da libertação nacional – algumas vezes socialistas, mas com mais frequência burgueses-nacionalistas – mobilizaram muitos desses insatisfeitos sob formas que por vezes pareciam bem ameaçadoras para o fordismo global. A hegemonia geopolítica dos Estados Unidos estava ameaçada e o país, que começara a era do pós-guerra empregando o anticomunismo e o militarismo como veículo de promoção da estabilização geopolítica e econômica logo se viu às voltas com o problema da opção “armas ou manteiga” em sua própria política econômica fiscal. Contudo, a despeito de todos os descontentamentos e de todas as tensões manifestas, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973 e, no processo, até conseguiu manter a expansão do período pós-guerra – que favorecia o trabalho sindicalizado e, em alguma medida, estendia os “benefícios” da produção e do consumo de massa de modo significativo – intacta.

Segundo Costa (2000), ao longo do século XX, a relação capital-trabalho, ocorre em um ambiente conflituoso, onde a força de trabalho é vista como um custo a ser reduzido mediante uma maior automação da produção.

É importante destacar que a empresa fordista, que apresentava produtos com baixo grau de diferenciação, foi bem sucedida enquanto a demanda se mantinha elevada. Contudo, em períodos de crescimento lento e de mercados fragmentados, como os observados a partir da década de 1970, o sistema de produção em massa defronta-se com perdas de eficiência, dado que não foi desenhado para atuar em um ambiente econômico com essas características. Sobre esse período, Harvey (1989, p. 135) assinala:

O período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais vidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez. Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora – o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968-1972.

Costa (2000) defende que inicia-se então um período de dificuldades de crescimento para a empresa de produção em massa e, diante do quadro de generalizada desaceleração do crescimento econômico observado no ocidente a partir da década de 70, eis que se destaca, no cenário mundial, a elevada performance das empresas japonesas que estavam embasadas em

novos conceitos de produção. “Esses novos conceitos de produção referem-se a um conjunto de inovações organizacionais que a Toyota, empresa japonesa produtora de automóveis, vinha desenvolvendo desde a metade da década de 40” (COSTA, 2000, p. 18).

Em contraste a forma de produção em massa, manufatura em altos volumes de produtos padronizados para um mercado de amplas dimensões, a Toyota produzia competitivamente uma maior variedade de modelos, em pequenas quantidades. Nesse aspecto Costa (2000, p. 18) ainda acrescenta que:

Entretanto, em períodos de lento crescimento econômico, ou de queda de produção, a eficiência deve ser alcançada pela redução do denominador mediante a diminuição da quantidade de trabalho empregada na produção. Isto, por sua vez, requer uma racionalização do processo de trabalho diferente daquela da produção em massa, dado que, à medida que o processo amadurece na trajetória de fabricação em grandes volumes, se estreitam as possibilidades de intensificação do trabalho, de fragmentação de tarefas e do uso de automação como fatores de acréscimos de produtividade. Essa é a origem do desenvolvimento pela Toyota dos novos conceitos de manufatura.

As relações industriais adquirem outra dimensão sobre o sistema de produção enxuta. A ligação vertical no chão-de-fábrica, característica da produção em massa é substituída por um relacionamento menos hierarquizado, onde se espera um maior envolvimento do trabalhador. A essa nova forma de organizar o processo de trabalho corresponde também, um novo perfil de mão-de-obra (COSTA, 2000).

Entretanto, Costa (2000) chama a atenção para o fato de que a busca de flexibilidade não significa que a grande empresa ou o porte de ampla dimensão deixe de existir. O ponto é que a escala da planta é capaz de se tornar independente do tamanho do mercado e, ao mesmo tempo, continuar eficiente. A capacidade de os equipamentos serem programáveis é o que dá flexibilidade à produção, permitindo que se fabriquem lotes menores e variáveis de produtos.

Assim, a ação da mudança técnica em produtos, processos e práticas organizacionais, bem como a segmentação de mercados mediante a individualização do consumo tem dado origem a uma “nova” empresa em que a flexibilidade se constitui em um imperativo para se alcançar competitividade e sobrevivência nos mercados. Essa característica da flexibilidade permitiria a adaptação a um ambiente que se transformou pela ação do progresso técnico (COSTA, 2000).

Na mesma medida, a concepção do processo do trabalho sob o sistema de produção enxuta é diferente da fabricação em massa. Há aqui, outra forma de visão sobre como o trabalhador deve ser organizado, pois é a partir da demanda existente, que serão dadas as ordens de fabricação. Sobre isso Costa (2000, p. 20) defende:

Essa filosofia do processo de trabalho é concebida com o objetivo de evitar desperdícios e, assim, de conseguir aumentos de produtividade e reduções de custos. Para alcançar a eficiência, o processo é organizado sob dois pilares básicos: a automação⁹ e o Just-in-Time¹⁰.

De acordo com Mattoso (1995) estas alterações irão afetar o conjunto do mundo do trabalho: suas relações no interior do processo produtivo, a divisão do trabalho, o mercado de trabalho, o papel dos sindicatos, as negociações coletivas e a própria sociabilidade de um sistema baseado no trabalho.

Entretanto Mattoso (1995) considera que este processo de mudanças no mundo do trabalho não pode ser exclusivamente considerado como resultante da crise, que se abre na segunda metade dos anos 60, explodindo no início da década de 1970 e que se estende até 1983, ainda que esta crise tenha acentuado este processo. Tampouco pode ser debitado exclusivamente às políticas neoliberais, ainda que sem elas estas transformações não tivesse tido efeitos sociais tão deletérios.

Ainda na opinião de Mattoso (1995, p.69):

Efetivamente, tal situação foi facilitada por políticas que, ao longo dos anos 80, visariam alterar os supostos constrangimentos, incentivos e obstáculos à competitividade. As bases destas políticas liberais encontram-se no ajuste estrutural e na flexibilização do trabalho e supuseram a submissão da alocação dos recursos e dos resultados econômicos ao mercado e a eliminação de regulações governamentais protetoras que supostamente engessariam o mercado de trabalho, elevariam custos de produção e minariam a competitividade. Seu objetivo: reduzir os custos empresariais, acelerar a mobilidade/flexibilidade do trabalho entre setores, regiões, empresas e postos de trabalho, eliminar a rigidez resultante da atividade sindical e das regulações trabalhistas e possibilitar, então, o propugnado ajuste de preços relativos.

Esse regime de produção e de acumulação inteiramente novo, marcado por uma série de novas experiências, nos domínios da organização industrial e da vida social e política, é denominado de diferentes formas. Conforme os autores aqui utilizados, esse regime é denominado de “Acumulação Flexível”, a exemplo de David Harvey (1989), também como “Terceira Revolução Industrial”, a exemplo de Mattoso (1995) e Vizontini (1997), como “Sistema de Produção Enxuta”, a exemplo de Costa (1999), como “Paradigma

⁹ O vocábulo automação é uma combinação de dois outros: autonomia e automação. Ele procura representar a ideia daquele dispositivo inventado por Sakichi Toyoda e aplicado aos teares, permitindo sua parada automática. As vantagens desse mecanismo é que um mesmo operador pode monitorar várias máquinas simultaneamente, além da redução, nos desperdícios de matérias-primas e em peças defeituosas que se consegue por se detectar o problema com antecedência (COSTA, 2000).

¹⁰ Trata-se da concepção do processo de produção onde o material a ser trabalhado deve chegar à linha de montagem apenas no momento em que está sendo demandado e somente na qualidade necessária. A efetividade do Just-in-Time, é alcançada mediante a utilização de algumas inovações técnicas e de procedimentos de fabricação (COSTA, 2000).

Informacional”, conforme Castells (2000), ou “Era do Capital Mundializado”, para Antunes (2005), entre outras formas.

São diversas as denominações utilizadas para referir o conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político marcado por um confronto direto com a rigidez do fordismo que servem como base para a reflexão sobre as atuais características da sociedade contemporânea, bem como os delineamentos dos impactos e das mudanças deste novo sistema de produção na esfera do mundo do trabalho.

Conforme Harvey (1989, p. 140), o novo regime se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo, então em suma este sistema:

Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. Ela também envolve um novo movimento que chamarei de “compreensão do espaço-tempo” no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitou cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado. Esses poderes aumentados de flexibilidade e mobilidade permitem que os empregadores exerçam pressões mais fortes de controle do trabalho [...]. O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores [...]. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (em oposição a “friccional”), rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista.

O processo de trabalho situa-se no cerne da estrutura social. A transformação tecnológica e administrativa do trabalho e as relações produtivas dentro e em torno da empresa emergente em rede é o principal instrumento por meio do qual o paradigma informacional e o processo de globalização afetam a sociedade em geral. A nova tecnologia da informação está redefinindo os processos de trabalho e os trabalhadores e, portanto, o emprego e a estrutura ocupacional. Com base nesse pressuposto Castells (1999, p. 328) evidencia que:

A tecnologia da informação em si não causa desemprego, mesmo que, obviamente, reduza o tempo de trabalho por unidade de produção. Mas, sob o paradigma informacional, os tipos de emprego mudam em quantidade, qualidade e na natureza do trabalho executado. Assim, um novo sistema produtivo requer uma nova força de trabalho e os indivíduos e grupos incapazes de adquirir conhecimentos informacionais poderiam ser excluídos do trabalho ou rebaixados.

Embora a tecnologia em si, não gere nem elimine empregos, ela, na verdade, transforma profundamente a natureza do trabalho e a organização da produção. A reestruturação de empresas e organizações, possibilitada pela tecnologia da informação e estimulada pela concorrência global, está introduzindo uma transformação fundamental: individualização do trabalho no processo de trabalho. Neste sentido afirma Castells (1999, p. 304):

Esse modelo não é a consequência inevitável do paradigma informacional, mas o resultado de uma opção econômica e política feita por governos e empresas, escolhendo a “via baixa” no processo de transição para a nova economia informacional, principalmente com a utilização dos aumentos de produtividade para lucratividade em curto prazo. De fato, essas políticas contrastam de maneira profunda com as possibilidades de aumento do trabalho e alta produtividade sustentada propiciadas pela transformação do processo de trabalho sob o paradigma informacional.

Todavia, Castells (1999) alerta para o fato de que o surgimento do paradigma informacional no processo de trabalho não conta toda a história do trabalho e dos trabalhadores de nossas sociedades. O contexto social e, em particular, a relação capital-trabalho, de acordo com decisões específicas da administração das empresas-rede, afetam de maneira drástica a forma real do processo de trabalho.

Sobre esse processo, Bourdieu (1998, p. 123) acrescenta:

Todo o universo da produção, material e cultural, pública e privada, é assim arrebatado num vasto processo de precarização, inclusive com a *desterritorialização da empresa*: ligada até então a um Estado-nação ou a um lugar (Detroit ou Turim, para a indústria automobilística), esta tende cada vez mais a dissociar-se dele, com o que se chama de “empresa-rede”, que se articula na escala de um continente ou do planeta inteiro, conectando segmentos de produção, conhecimentos tecnológicos, redes de comunicação, percursos de formação dispersos entre lugares muito afastados.

A organização industrial e as relações de trabalho, que emergem com o novo padrão produtivo e tecnológico, vêm sendo crescentemente estudadas no interior da grande empresa. Entretanto, conforme Mattoso (1995), alguns autores tendem a ver nestas experiências mais do que a emergência embrionária de novas relações.

Estas análises, embora justas no sentido de recuperar a importância do paradigma tecnológico e da inovação tecnológica, sobrevaloram a “saturação” do mercado de massas e “as potencialidades das novas tecnologias”, sobretudo sua capacidade de revalorizar/reprofissionalizar o trabalho nas precisas condições em que se dá a constituição deste padrão industrial e tecnológica da Terceira Revolução Industrial, ou seja, sob a ofensiva

do capital reestruturado em meio à modernização conservadora. Ainda sobre este aspecto Mattoso (1995, p. 72) destaca:

Em geral, extrapolam uma avaliação interna às empresas, supondo a reprodução das novas formas da competitividade do nível das empresas (inclusive pela externalização/terceirização de atividades anteriormente realizadas no âmbito da empresa) para a nação e desta para o mundo, sem avaliar seus efeitos macroeconômicos e societais. Supõe, portanto, sem maiores intermediações, a sua generalização a partir do novo paradigma, já tornado virtuoso por obra de suas condições econômicas, e ignoram, consideram pouco relevante ou sem relação imediata com as novas condições criadas pelo padrão tecnológico e produtivo que, paralelamente, tenha-se verificado a redução do emprego, a ampliação do desemprego, a intensificação do trabalho, o (re)surgimento de novas formas de trabalho, as mudanças na forma e no conteúdo da contratação e a redução do poder dos sindicatos.

Em sua tese intitulada *A Desordem do Trabalho*, Mattoso (1995) defende que a emergência da Terceira Revolução industrial e de um novo padrão tecnológico e produtivo, assumiria a forma de uma crescente ampliação da insegurança do trabalho que, por sua vez, apontaria para uma maior desestruturação do mundo do trabalho constituído no pós-guerra. Esta expansão da insegurança do trabalho se daria, em diferentes níveis: insegurança no mercado de trabalho, insegurança no emprego, insegurança na renda, insegurança na contratação e insegurança na representação do trabalho.

No que se refere ao mercado de trabalho, Harvey (1989) afirma que este passou por uma radical reestruturação. Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram 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.

Mattoso (1995) aponta ainda que a maior insegurança no mercado de trabalho se apresenta como a própria insegurança em pertencer ou não ao mercado de trabalho que foi favorecida pela ruptura do compromisso keynesiano e conseqüentemente pela não priorização do pleno emprego. O resultado foi uma sobre-oferta de trabalhadores e o aumento das desigualdades frente ao desemprego.

Contudo esclarece-se que, no contexto do capitalismo, o desemprego não se constitui como um contra-senso, mas sim, como uma parte inerente do mecanismo de trabalho, no modo de produção capitalista. Sobre essa questão, Braverman (1987, p. 326) assinala que:

Nas condições do capitalismo o desemprego não é uma aberração, mas uma parte necessária do mecanismo de trabalho do modo capitalista de produção. É

continuamente produzido e absorvido pela energia do próprio processo de acumulação. E o desemprego é apenas uma parte contada oficialmente do excedente relativo da população trabalhadora necessária para a acumulação do capital e que por sua vez é produzida por ele. Essa população excedente relativa, o exército de reserva industrial, assume formas variadas na sociedade moderna [...].

Em relação a este novo paradigma, apoiado numa economia global, consta na literatura, assim como já foi colocado por Mattoso (1995), algumas análises de cunho otimista de que, o momento atual, estaria proporcionando o surgimento de um “novo” trabalhador, um trabalhador mais completo, uma força de trabalho global. Castells (1999, p. 297), entretanto, refuta essas posições considerando-as empiricamente incorretas e analiticamente enganosas:

Embora o capital flua com liberdade nos circuitos eletrônicos das redes financeiras globais, o trabalho ainda é muito delimitado (e continuará assim no futuro previsível) por instituições, culturas, fronteiras, políticas e xenofobia. Contudo, as migrações internacionais estão aumentando, numa tendência de longo prazo que contribui para a transformação da força de trabalho, embora de maneira mais complexa do que a apresentada pela idéia de um mercado de trabalho global. [...] Embora os trabalhadores imigrantes sejam um componente cada vez mais importante do mercado de trabalho de muitos países, em especial Estados Unidos, Canadá, Austrália, Suíça e Alemanha, isso não significa que a força de trabalho se globalizou. Há, de fato, um mercado global para uma fração minúscula da força de trabalho composta dos profissionais com a mais alta especialização, atuando na área inovadora de P&D, engenharia de ponta, administração financeira, serviços empresariais e avançados e entretenimento e movimentando-se entre os nós das redes globais que controlam o planeta.

Assim como Castells (1999), Antunes (2005, p. 61) corrobora da mesma ideia quando afirma que mesmo sendo a mundialização do capital e de sua cadeia produtiva um fato evidente, “o mesmo não ocorre no mundo do trabalho, que ainda se mantém predominantemente nacional”.

Parece que, no que se refere à problemática do mercado de trabalho e do emprego, segundo Vizontini (1997, p. 48), os efeitos da globalização colocaram o neoliberalismo frente a um impasse:

O desemprego tornou-se não apenas estrutural - mesmo em regiões e/ou épocas em que se restringiam crescimento econômico, há uma redução de postos de trabalho, na medida em que geralmente este crescimento ocorre em setores de ponta, que empregam tecnologia avançada. A concentração de renda atingiu níveis alarmantes: em 1992, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 82,7% da renda mundial encontrava-se nas mãos dos 20% mais ricos, enquanto os 20% mais pobres detinham apenas 1,4% da renda; quatro anos depois, os 20% mais ricos havia aumentado sua parcela para 85% da riqueza. A ausência ou a fragilização do emprego produziu uma violenta exclusão social de novo tipo: milhões de pessoas simplesmente não têm mais lugar na economia capitalista. Isto não apenas traz consequências graves no tocante ao desaparecimento de mercados como produz reações desesperadas e perigosas por parte dos “perdedores”.

A fragmentação do trabalho, a contratação em condições de eventualidade e de precariedade e a deterioração do mercado de trabalho geraram também, uma maior insegurança na renda. Este processo, no entanto, extrapola o mundo do trabalho e tende a afetar diretamente o cerne das sociedades e a ameaçar as suas bases existenciais que, até recentemente, tinham no trabalho o eixo nucleador da solidariedade e sociabilidade. Trata-se de uma verdadeira síndrome da insegurança, relacionada à perda de uma perspectiva clara de futuro e de crescente degradação das condições de vida e de trabalho (MATTOSO, 1995).

Nota-se que a exclusão social, um dos efeitos sociais devastadores da reestruturação econômica, atingiu tal nível que está gerando uma instabilidade perigosa. Isto pode ser constatado nas cidades, onde as pessoas que possuem um razoável padrão de vida protegem-se contratando empresas privadas que garantam sua segurança, instalando cercas elétricas ao redor de suas residências, sistemas de monitoramento 24 h, contratação de vigilantes, adestramento de cães, etc. Já os mais ricos, além desses artifícios, valem-se cada vez mais de sistemas de segurança mais caros e sofisticados, como a utilização de carros blindados, contratação de seguranças pessoais e isolam-se em bairros e condomínios fechados. Também, os países desenvolvidos fecham-se aos imigrantes vindos da periferia.

Juntamente a esse exemplo das consequências dos efeitos da exclusão social, outro problema tornou-se visível, particularmente no caso extremo dos desempregados, que Bourdieu (1998) chama de precariedade no âmbito social. A existência de um importante exército de reserva, que não se acha mais apenas, devido à superprodução de diplomas, nos níveis mais baixos de competência e de qualificação técnica, contribui para dar a cada trabalhador a impressão de que ele não é insubstituível e que o seu trabalho, seu emprego, é de certa forma um privilégio, frágil e ameaçado. Quanto a esse fato, Bourdieu (1998, p. 123) acrescenta:

A precariedade atua diretamente sobre aqueles que ela afeta (e que ela impede, efetivamente, de serem mobilizados) e indiretamente sobre todos os outros, pelo temor que ela suscita e que é metodicamente explorado pelas estratégias de precarização, como a introdução da famosa “flexibilidade” – que é inspirada tanto por razões econômicas quanto políticas. Começa-se assim a suspeitar de que a precariedade é o produto de uma vontade política, e não de uma fatalidade econômica, identificada com a famosa “mundialização”. A empresa “flexível” explora, de certa forma deliberadamente, uma situação de insegurança que ela contribui para reforçar: ela procura baixar os custos, mas também tornar possível essa baixa, pondo o trabalhador em risco permanente de perder o seu trabalho.

Dessa forma, a precariedade se inscreve num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando

obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração. Apesar de seus efeitos se assemelharem muito pouco ao capitalismo selvagem das origens, esse modo de dominação é absolutamente sem precedentes, podendo ser denominada de *flexploração*¹¹.

Sobre o atual delineamento do mundo do trabalho, Antunes (2005) aponta para o surgimento, de um lado, em escala minoritária, do trabalhador “polivalente e multifuncional” da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. Entretanto, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, precarizado, ou mesmo vivenciando o desemprego estrutural.

Esse é o eixo do debate sobre a crise da sociedade do trabalho, o que é muito diferente de dar adeus ao trabalho ou determinar gnosiologicamente o fim da centralidade do trabalho. E foi a própria forma assumida pela sociedade do trabalho, regida pela destrutividade do capital e do mercado que possibilitou, por meio da constituição de uma massa de trabalhadores expulsos do processo produtivo, a aparência da sociedade fundada no descentramento da categoria trabalho, na perda de centralidade do trabalho no mundo contemporâneo.

Para um melhor entendimento das mutações em curso, Antunes (2005, p. 62) esclarece:

Estabelece-se um complexo processo interativo entre trabalho e ciência produtiva, que não leva à extinção do trabalho, como imaginou Habermas, mas a um processo de retroalimentação que necessita cada vez mais de uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico.

Como a acumulação flexível ainda é uma forma de capitalismo, pode-se esperar que algumas proposições básicas se mantenham. O capitalismo é orientado para o crescimento. Uma taxa equilibrada de crescimento é essencial para a saúde de um sistema econômico capitalista, visto que só através do crescimento os lucros podem ser garantidos e a acumulação do capital sustentada. Isso implica que o capitalismo tem de preparar o terreno para uma

¹¹ Essa palavra evoca bem essa gestão racional da insegurança, que instaurando, sobretudo através da manipulação orquestrada do espaço da produção, a concorrência entre os trabalhadores dos países com conquistas sociais mais importantes, com resistências sindicais mais bem organizadas – características ligadas a um território e a uma história nacionais – e os trabalhadores dos países menos avançados socialmente, acaba por quebrar as resistências e obtém a obediência e a submissão, por mecanismos aparentemente naturais, que são por si mesmos sua própria justificação (BOURDIEU, 1998).

expansão do produto e um crescimento em valores reais, pouco importando as consequências sociais, políticas, geopolíticas ou ecológicas que essa forma de crescimento possa acarretar (HARVEY, 1989).

A forma de crescimento do sistema capitalista, para Harvey (1989) sempre se baseia na diferença entre o que o trabalho obtém e aquilo que cria. Por isso, o controle do trabalho, na produção e no mercado, é vital para a perpetuação do mesmo. O capitalismo está fundado, em suma, numa relação de classe entre capital e trabalho e é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico.

Como visto até aqui, na era do capital mundializado, o mundo do trabalho fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se. Dessa forma, impõem-se o desafio de compreender de modo abrangente como se constitui a classe trabalhadora na atualidade. Para tanto, a nova morfologia do trabalho pode ser compreendida a partir de seu novo caráter multifacetado do trabalho, denominando a classe trabalhadora de “*classe-que-vive-do-trabalho*”. Segue-se a contribuição de Antunes (2005, p. 48) para essa compreensão:

Essa nova morfologia do mundo do trabalho tem como núcleo central os trabalhadores produtivos¹² (que inclui a totalidade daqueles homens e mulheres que vendem sua força de trabalho em troca de salário), e não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social e do trabalho coletivo assalariado. Como o trabalhador produtivo é aquele que produz diretamente mais-valia e que participa diretamente do processo de valorização do capital, ele detém, por isso, um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora. E é preciso acrescentar que a moderna classe trabalhadora também inclui os trabalhadores improditivos, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem como elemento diretamente produtivo no processo de valorização do capital.

Portanto, para Antunes (2005) uma noção ampliada, abrangente e contemporânea de classe trabalhadora hoje¹³, a *classe-que-vive-do-trabalho* uma vez que há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improditivo no capitalismo contemporâneo, deve incorporar além daqueles e daquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário:

¹² Como todo trabalhador produtivo, ele é assalariado, mas a recíproca não é verdadeira, pois nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Por isso, a caracterização da classe trabalhadora hoje deve ser, em nosso entendimento, mais abrangente do que a noção que o restringe exclusivamente ao trabalho industrial, ao proletariado industrial ou ainda à versão que restringe o trabalho produtivo exclusivamente ao universo fabril (ANTUNES, 2005).

¹³ Compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e são despossuídos dos meios de produção, não tendo alternativa de sobrevivência se não a de vender sua força de trabalho sob a forma do assalariamento (ANTUNES, 2005).

[...] o enorme leque de trabalhadores precarizados, terceirizados, fabris e de serviços, *part-time*, que se caracterizam pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo. Deve incluir também o proletariado rural, os chamados bóias-frias das regiões agroindustriais, além naturalmente, da totalidade dos trabalhadores desempregados que se constituem nesse monumental exército industrial de reserva.

Faz-se importante destacar a ressalva de Antunes (2005, p. 48) sobre aqueles que não pertencem àquilo que ele denomina como *classe-que-vive-do-trabalho*:

Estão excluídos, em nosso entendimento, isto é, não fazem parte da classe trabalhadora, os gestores do capital, que são parte constitutiva (objetiva e subjetivamente) das classes proprietárias e exercem um papel central no controle, no mando, na hierarquia e na gestão do processo de valorização e reprodução do capital. Eles são as personificações assumidas pelo capital. Estão excluídos também aqueles que vivem de juros e da especulação.

Desse modo, compreender a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender esse conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e são desprovidos dos meios de produção. Na atual morfologia da classe trabalhadora, sua conformação é ainda mais fragmentada, mais heterogênea e mais complexificada do que aquela que predominou nos anos de apogeu do taylorismo e do fordismo.

Após a retomada de alguns aspectos do fordismo e da transição deste para o toyotismo, ou modo de produção enxuta, ou regime de acumulação flexível, entre outras denominações, tem-se agora um entendimento do quanto é complexo o mundo do trabalho na atualidade, uma vez que o capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho *part-time*, terceirizado e, é fato, com o enorme crescimento no mundo produtivo industrial e de serviços, há agora a exigência de um perfil profissional de novo tipo.

Essas exigências por novas competências profissionais, por parte do mercado de trabalho, contextualizado no âmbito do processo de reestruturação produtiva do capital, trazem desdobramentos ao processo educativo como um todo, e a educação superior universitária, de modo específico.

Dessa forma, no capítulo que se segue, levando-se em conta, as características do atual contexto sócio-econômico, anteriormente evidenciadas, busca-se identificar os principais desafios que permeiam o âmbito da educação superior na universidade pública.

CAPÍTULO II

DESAFIOS QUE PERMEIAM A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Neste capítulo, são discutidos os desafios que permeiam a educação superior no âmbito da universidade pública, sendo estruturado em duas seções.

Na seção 2.1, no intuito de demonstrar alguns apontamentos gerais sobre a realidade do ensino superior universitário, são apresentados os diferentes desafios enfrentados pela universidade, correlacionando-os às diferentes etapas do capitalismo. Também nesta seção, é situado o debate sobre: a caracterização do processo de ingresso dos alunos ao ensino superior; os processos de massificação e privatização do ensino universitário; a reflexão das dicotomias educação-trabalho e teoria-prática; e os impactos das políticas de cortes orçamentais no âmbito da universidade pública.

Na seção 2.2, é dada maior ênfase à análise das pressões do produtivismo no âmbito universitário, pontuando a discussão sobre o problemático papel da universidade no que tange a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos. Na subseção 2.2.1 é realizada uma breve reflexão a respeito da área de ciências sociais e humanas num contexto em que a universidade vem sendo convocada a reger suas atividades sob a lógica da produtividade.

2.1 Alguns delineamentos sobre a atual realidade do ensino superior universitário

De acordo com Trindade (2001), a universidade não teria se preservado como instituição social, se não tivesse respondido às demandas societárias nas diferentes fases de sua história. Alguns especialistas sobre a história da universidade mencionaram sucessivos padrões universitários: o medieval, o renascentista, o da reforma e da contra-reforma e o estatal que, a partir da segunda metade do século XIX, estabelece os fundamentos dos principais modelos de universidade contemporâneas.

Santos (1997) analisa o tema da universidade e suas crises, articulando-o a três períodos de desenvolvimento distintos do capitalismo: o período do capitalismo liberal, até finais do século XIX, o período do capitalismo organizado, de finais do século XIX até os anos sessenta e o período do capitalismo desorganizado, de finais dos anos 60 até os dias atuais.

De acordo com esse embasamento são identificadas três crises com que se defronta a universidade. A primeira, diz respeito à crise de sua hegemonia, em que é colocada como causa a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite e que se configura logo no primeiro período do capitalismo, o liberal, em que a sociedade começa a exigir formas de conhecimento que a universidade tem dificuldades em incorporar. Nesse sentido, Santos (2005, p. 8) complementa destacando que:

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade tinha vindo a ocupar desde a Idade Média européia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias levava o Estado e os agentes econômicos a procurar fora da universidade meios alternativos de atingir esses objetivos. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior a na produção de pesquisa, a universidade entrara numa crise de hegemonia.

A centralidade da universidade enquanto lugar privilegiado da produção de alta cultura e conhecimento científico avançado configura-se como um fenômeno do século XIX e, no período do capitalismo liberal colocava-se em relativa inadequação com as exigências sociais emergentes, entrando em crise no pós-guerra e, sobretudo, a partir dos anos sessenta (SANTOS, 1997).

Esta concepção de universidade repousa numa série de pressupostos que podem formular-se nas seguintes dicotomias, colocando em “cheque” a hegemonia da universidade: alta cultura – cultura popular¹⁴; educação – trabalho¹⁵; teoria – prática.

A gestão da tensão decorrente da primeira dicotomia apontada por Santos (1997, p. 194), alta cultura e cultura popular, foi obtida por diferentes mecanismos de dispersão ao longo dos últimos trinta anos do século XX:

Os anos sessenta foram dominados pela tentativa de confrontar a cultura de massas no seu próprio terreno, massificando a própria alta cultura. Foi este, sem dúvida, um dos efeitos, nem sempre assumido, do processo de democratização da universidade. A explosão da população universitária, a alteração significativa da composição de classe do corpo estudantil e a ampliação dos quadros de docentes e investigadores possibilitaram a massificação da universidade e com ela a vertigem da distribuição (se não mesmo da produção) em massa da alta cultura universitária. No limite, admitiu-se que a escolarização universal acabaria por atenuar consideravelmente a dicotomia entre alta cultura e cultura de massas. Não foi, contudo, isto o que sucedeu. A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas.

O acesso ao ensino superior no Brasil sempre foi um tema polêmico, assim como o financiamento estudantil (CATANI; OLIVEIRA, 2003). A democratização do acesso e da permanência nas IES tem sido aspiração de largas camadas da sociedade. Já no final dos anos 50, reivindicava-se acessibilidade universal ao ensino superior em IES públicas. Atualmente, sabe-se que o problema da democratização do acesso não é simplesmente um problema do modo como é feita a seleção; é, na verdade, muito mais um problema de política de investimento na expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade, bem como de financiamento estudantil para aqueles que não podem pagar por um curso superior.

Segundo Catani e Oliveira (2003, p. 120), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), não é citada a palavra vestibular. No entanto, o vestibular não desapareceu e nem vai desaparecer de imediato como mecanismo avaliador válido, já que essa Lei exige processo seletivo para o ingresso no ensino superior.

¹⁴ Constitui o núcleo central do ideário modernista. A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura-popular é uma cultura-objeto, objeto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertidas em ciências universitárias. A centralidade da universidade advém-lhe de ser o centro da cultura-sujeito (SANTOS, 1997).

¹⁵ A hegemonia da universidade não é pensável fora da dicotomia educação-trabalho. Esta dicotomia começou por significar a existência de dois mundos com muito pouca ou nenhuma comunicação entre si: o mundo ilustrado e o mundo do trabalho. Quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro. Esta dicotomia atravessou, com este significado, todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo liberal, mas já no final deste período começou a transformar-se e a assumir outro significado que viria a tornar-se dominante no período do capitalismo organizado (SANTOS, 1997).

Criado em 1911, o vestibular tinha como objetivo selecionar candidatos aptos para o ensino superior. Ele surgiu em um momento em que o número de pessoas interessadas em fazer curso superior era maior do que o de vagas oferecidas pelas IES. Nesse sentido, o vestibular cumpre historicamente o papel de limitar o acesso. É exatamente esse papel que fez dele algo tolerado (um remédio ruim, mas necessário) ou criticado (mecanismo de exclusão social).

Na análise crítica de Teixeira (1989), a prova consiste em uma considerável massa de perguntas e problemas, não visando apurar o que os alunos saibam, mas a sua ignorância, sendo algumas perguntas e problemas que quase, poderiam ser consideradas, capciosas. Geralmente, ao contrário dos demais exames, este não se preocupa em relacionar-se com o que foi ensinado ao aluno, e nem sempre se limita ao programa da escola secundária. Diante disto, é claro que o exame é uma prova no escuro. O aluno aprovado sente-se um pouco como se tivesse tirado um prêmio na loteria. A expressão social é a de ter sido feliz no exame, no sentido de ter tido sorte.

A expansão da população universitária, a partir dos anos 60, e o conseqüente acesso das massas menos favorecidas economicamente ao ensino superior, ocasionam uma alteração significativa na composição de classe do corpo estudantil, antes elitizada e agora abrangendo também um estudante de novo tipo, aquele que tem de conciliar seu tempo entre os estudos e o trabalho.

Dessa forma, muitos estudantes são também trabalhadores. Os que estudam com mais dificuldade, se mantêm graças a uma profissão às vezes marginal, como a de distribuidor de amostras de remédios, de auxiliar de escritório, etc. Aumenta sempre o número destes rapazes que se esforçam por meio do estudo para atingir um status social mais elevado, como enfatiza Pinto (1986, p. 88):

Mas a universidade se mostra surda ao problema representado pela existência desses tipos de estudantes, insensível às suas necessidades, desumana no tratamento que lhes dá, pois para ela é uma verdadeira anomalia a figura do *estudante que trabalha*. O normal é o tipo tradicional do “estudante de boa família”, que apenas tem por obrigação estudar. Como, porém, esta última espécie vai rareando com a transformação social e a ascensão das massas, a universidade ou cria os chamados cursos noturnos, por ela própria desprezados como segunda classe, simples concessão ao vulgo, ou prefere se encerrar em completo mutismo a respeito deste problema, que se mostra, contudo, o mais premente, praticando no pórtico das escolas a degola dos inocentes como procedimento para diminuir o número de incômodos trabalhadores-estudantes.

Referendando as colocações de Pinto (1986) no que se refere à situação do estudante-trabalhador Teixeira (1989, p. 130) aponta:

De qualquer modo é normal estudar e “trabalhar”. Escrevo trabalhar entre aspas porque em geral se trata de trabalho burocrático ou de escritório, mais raro de comércio e raríssimo de indústria ou de oficina, representando dia de seis horas ou menos. Os que estão em trabalho de oito horas são alunos noturnos. [...] O que lhe dá categoria de grupo social é o sentimento de privilégio que lhe vem de ter chegado ao ensino superior. [...] o grupo como um todo, não é um grupo de jovens socialmente privilegiados. A sua categoria de privilégio está restrita ao fato de serem poucos os estudantes de ensino superior.

A universidade moderna propunha-se a produzir um conhecimento superior, elitista, para ministrar a uma pequena minoria, igualmente superior e elitista, de jovens, num contexto institucional classista pontificando do alto do seu isolamento sobre a sociedade (SANTOS, 1997).

Entretanto, no final do período da década de 60, como resultado do êxito das lutas pelos direitos humanos, sociais e econômicos, entre eles o direito à educação, a legitimidade da universidade entra em crise. No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e de igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis. Nesta abordagem Santos (1997, p. 201) explica:

A crise de legitimidade ocorre, assim, no momento em que se torna socialmente visível que a educação superior e a alta cultura são prerrogativas das classes superiores, alta. Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a. Por isso, a sua função tradicional de produzir conhecimentos e de transmiti-los a um grupo social restrito e homogêneo, quer em termos das suas origens sociais, quer em termos dos seus destinos profissionais e de modo a impedir a sua queda de status, passa a ser duplicada por esta outra de produzir conhecimento a camadas sociais muito amplas e heterogêneas e com vista a promover a sua ascensão social. Daí, a implicação mútua da crise de hegemonia e da crise da legitimidade: o tipo de conhecimentos produzidos (questão de hegemonia) tende a alterar-se com a alteração do grupo social a que se destina (questão de legitimidade).

Para Trindade (2001) os dois traços dominantes na evolução da educação superior na América Latina, na segunda metade do século XX, podem ser resumidos em massificação e privatização. O primeiro se traduz no rápido crescimento da matrícula no ensino superior e o segundo, na tendência generalizada de expansão das instituições privadas. Desta maneira prossegue Trindade (2001, p. 29) afirmando que:

No conjunto dos países de língua espanhola e portuguesa, entretanto, observam-se evoluções bastante diferenciadas. Nos primeiros, há uma expansão das universidades públicas que, a partir dos anos 60, se massificam progressivamente e apenas nas últimas décadas se manifesta um fenômeno novo que é o crescimento das

instituições privadas. No Brasil, um sistema nacional de universidades públicas expandiu-se e consolidou-se tardiamente entre 1930 e 1970, mas a partir daí se observa uma expansão espetacular das instituições privadas do ensino superior que inverte relações entre a matrícula pública/privada.

Nos anos 1970, o Governo Militar brasileiro, empenhado na modernização conservadora, apoiou a expansão do ensino superior. No período, houve importante crescimento da pós-graduação e da pesquisa em áreas básicas das ciências naturais, nas áreas tecnológicas e mesmo nas ciências sociais. No escopo desse processo de “modernização conservadora”, parte da comunidade científica se associou ao governo militar, ocupando postos no aparato de fomento à Ciência & Tecnologia (C&T) e, gradativamente, passando a definir as áreas prioritárias do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT)¹⁶ e do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PADCT), em consonância com os organismos internacionais e os interesses econômicos e estratégicos da ditadura militar. Esta foi uma das bases sobre as quais hoje pôde florescer a universidade operacional (LEHER, 2001).

Conforme os dados mencionados por Souza (2001) a rede de ensino superior explodiu, expandindo-se surpreendentemente. Em apenas uma década, as matrículas nos cursos universitários subiram de 300.000, em 1970, para um milhão e meio, em 1980. As causas desse fenômeno foram as mais variadas, sendo de destacar-se a modernização econômica do país, que passou a exigir recursos humanos mais qualificados na indústria, no comércio e no setor de serviços. Para esta nova clientela, os cursos superiores, na sociedade competitiva em que se vive atualmente, passaram a significar condição básica para o sucesso na vida profissional. E o que mais desperta a atenção dos estudiosos sobre essas metamorfoses ocorridas na política educacional brasileira é o fato de o fulcro das exigências legais para o funcionamento das novas instituições de educação superior já não incidir sobre o processo de abertura de novos cursos, mas principalmente sobre o seu desempenho, mediante o uso intensivo dos mecanismos de avaliação de qualidade.

Ribeiro (1978, p. 19) critica a situação da universidade, no contexto dos fatos históricos comentados anteriormente:

Efetivamente, a América Latina e todo o Terceiro Mundo são varridos, hoje, por uma onda de modernização reflexa pela via da incorporação histórica correspondente à que despertou nossos povos e nossas universidades, na década anterior à Independência. Novamente, uma revolução tecnológica ocorrida em outro quadrante chega até nós, iniciando-nos a novos esforços de auto-superação. [...]. Na

¹⁶ Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, criado pelo Decreto-Lei nº.719 de 31 de julho de 1969.

verdade, estamos sendo cortejados por agentes de uma nova *modernização*, hoje nos acenando com oportunidades muito maiores do que as de ontem para alcançarmos nossa antiga meta de conferir maior eficácia a nossas universidades. Resta saber: eficazes para que, eficazes para quem? Se a meta da Universidade fosse a mesma das classes dominantes de nossos países – comprometidas com a colonização cultural – poucas dificuldades teríamos. Este, no entanto seria um caminho de auto-condenação a um atraso relativo que voltaria a nos situar de povos retardatários, já não da presente civilização, mas da próxima. Se recusarmos, porém os caminhos da modernização, que outras oportunidades teremos? A verdade é que, nas atuais condições e, seguindo a mesma rota de dependência, seja pela manutenção do *status quo*, seja via da modernização, não teremos qualquer oportunidade de realizar as conquistas desveladas como promessas da nova civilização às sociedades que nela se integrem.

Entendendo a questão da expansão do ensino superior e do aumento das instituições privadas, como um dos marcos da educação superior na América Latina, a partir da segunda metade do século XX, alguns dados demonstram essa realidade, primeiramente no âmbito latino americano. Como demonstra Trindade (2001, p. 29):

É a partir da segunda metade do século XX que começa o processo de expansão das instituições de ensino superior privado na América Latina: 25 instituições privadas são fundadas entre 1950 e 1960. Esta tendência se acelera no decênio seguinte e este número dobra para 50 novas instituições privadas. Até 1980 mantém-se um relativo equilíbrio entre os setores públicos e privado: 152 e 134, respectivamente. A grande mudança em favor das instituições privadas terá lugar a partir da década de 1980 – o número de instituições privadas fundadas entre 1981 e 1995 é quatro vezes superior ao das públicas: 232 instituições privadas e somente 51 públicas.

No âmbito brasileiro, a expansão do ensino superior e das instituições privadas é apontada por Trindade (2001, p. 30), numa perspectiva comparativa com outros países:

No Brasil, Colômbia e Chile observa-se que grande parte dessa expansão se faz pela via das instituições privadas. O Brasil é o caso extremo: a matrícula global se inverte: de 40 em 1960, o setor privado atinge 63% das matrículas em 1980 e a partir de 1994 atinge 65%, ficando, em consequência, o setor público reduzido a 35% dos estudantes. Somente a República Dominicana (71,2%) e El Salvador (69%) têm um sistema privado comparável ao do Brasil, embora forte expansão do setor privado também na Colômbia e Chile: entre 1970 e 1994, a proporção de estudantes em instituições privadas cresce de 45% para 64% na Colômbia e de 34% para 53% no Chile.

E por último, a expansão do ensino superior e das instituições privadas no âmbito da região sul do Brasil, especificamente no Estado do Rio Grande do Sul, de acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2006, p. 31):

O Censo da Educação Superior do Inep de 2004 registrou 2.013 instituições de educação superior (IES) – destas, 335 (16,6%) estavam instaladas na região sul. O

Rio Grande do Sul apresentava 83 IES, o que representava 4,12% em relação ao Brasil e 24,77% em relação à Região Sul. Das 83 IES do Rio Grande do Sul, as públicas são 9 (10,8%) e as privadas são 74 (89,2%). Das 9 IES públicas, 8 são federais e 1 estadual. Das privadas, 35 são particulares e 39 comunitárias/confessionais/filantrópicas. Quanto à organização acadêmica, o estado do Rio Grande do Sul tem 16 universidades, 6 Centros Universitários, 1 Faculdade Integrada, 52 Faculdades, Escolas e Institutos Superiores e 8 Centros de Educação Tecnológico e Faculdades de Tecnologia.

A segunda dicotomia apontada por Santos (1997), identificada como educação-trabalho, é mais um dos fatores que corroboram para a crise de hegemonia da universidade.

A educação que fora inicialmente transmissão da alta cultura e de socialização, passou a ser também educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários e de aptidões técnicas especializadas, tendo de responder aos desafios do desenvolvimento tecnológico no espaço da produção, configurando-se na dicotomia educação-trabalho. A resposta da universidade a esta transformação consistiu em tentar compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e, assim compensar a perda de centralidade cultural provocada pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializada.

Santos (1997, p. 197) aborda que:

O questionamento da dicotomia educação-trabalho processa-se hoje a dois níveis. Em primeiro lugar, a relação sequencial entre educação e trabalho pressupõe uma correspondência estável, entre a oferta de educação e a oferta de trabalho, entre titulação e ocupação, o que, no entanto, tal correspondência tem se demonstrando inviável. Junta-se a isso, o fato de que a acelerada transformação dos processos produtivos faz com que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante a ele.

Entretanto, o questionamento da dicotomia educação-trabalho tem ainda duas implicações, de algum modo contraditório para a posição da universidade no mercado do trabalho. Por um lado, é hoje evidente que a universidade não consegue manter sob o seu controle a educação profissional. Ao seu lado, multiplicam-se instituições de menores dimensões, maior flexibilidade e maior proximidade ao espaço da produção. Aliás, o próprio espaço da produção transforma-se por vezes numa “comunidade educativa” onde as necessidades de formação, sempre em mutação, são satisfeitas no interior do processo produtivo (SANTOS, 1997).

Para Ribeiro (1978, p. 21), renunciar à luta de implantar nossa utopia de universidade equivaleria a abandonar o campo aos modernizadores que tornariam a universidade mais eficaz e, ao mesmo tempo, a dirigiriam no sentido da defesa do *statu quo*:

Na verdade, nenhuma dificuldade existe, de ordem técnica, em nossas universidades, de todas as modalidades e quantidades de cientistas e tecnólogos que nos sejam requeridos, desde que haja consenso sobre a necessidade de formá-los; desde que a sociedade se renove estruturalmente, reclame-os e seja capaz de dar-lhes ocupação.

A respeito da dicotomia educação-trabalho, segundo a opinião crítica de Pinto (1986), a valorização do trabalho que a universidade começa a proclamar e, de alguma forma a colocar em prática, refere-se ao trabalho assalariado, embora de nível intelectual superior. Prepara seus alunos ou para serem empregados “bem pagos” das grandes organizações capitalistas, ou para serem os próprios capitalistas do futuro. Pinto (1986, p. 87) acrescenta que, de uma forma ou de outra, seu compromisso com o sistema vigente é imutável:

A simples exaltação do trabalho, nada adianta, porque conduz a criar maior rebanho de trabalhadores explorados, embora em nível de produção superior e com mais elevada cultura intelectual. A crença de que o defeito fundamental do regime vigente, defeito de que originam todos os males de que padece nosso país, está na baixa produtividade do trabalho, exhibe um dos sofismas da teoria das classes exploradoras, que desejam ver aumentados os seus lucros pelo incremento do fator trabalho. Querem fazer crer ao trabalhador que sua pobreza decorre da falta de maior produtividade, quando na verdade, deriva do excesso de lucro dos que o exploram.

Através da citação extraída da clássica obra *A Universidade Necessária* de Ribeiro (1978), percebe-se que o autor já em 1978 refletia sobre a questão do desemprego, a preocupação com o acesso ao ensino superior, os desafios para a educação trazidos pelas novas tecnologias e sobre a dicotomia “cultura vulgar *versus* cultura erudita” que Boaventura Santos abordou também, quase 20 anos mais tarde, em sua obra *Pela Mão de Alice: o social e político na pós-modernidade*. Para Ribeiro (1978, p. 20):

Realmente, que oportunidade teremos de incorporar, um dia, toda a juventude ao ensino superior com nossas populações semi-marginalizadas do sistema produtivo moderno, e para as quais a oferta de uma educação primária completa já seria uma grande vantagem? Que oportunidade teremos de nos integrarmos à nova tecnologia que proscreverá o uso da energia muscular humana, se nosso problema é dar emprego aos milhões que só a isto aspiram e nem isso conseguem? Que os oferece a promessa de superar a dicotomia entre a cultura erudita e a vulgar, substituindo-a por uma cultura de base científica, se esta tem de ser difundida por um novo sistema formal de educação - que não temos como criar - e se a cultura nova se difunde, entre nós, apenas através dos modernos meios de comunicação em massa, precisamente os instrumentos máximos de alienação e recolonização cultural?

Segundo Ribeiro (1978) impõe-se transcender a modernização reflexa que faz do povo brasileiro proletariados externos de outros povos, para encaminhar-se através de um esforço de aceleração evolutiva no curso do qual reconstruirão como povos estruturados para si mesmos. Dessa forma, para que a universidade possa converter-se em um instrumento de

mudança intencional das sociedades ela não pode fazer-se cúmplice de um projeto de sociedade que não condiz com as necessidades intrínsecas às mesmas.

Juntamente aos desafios produzidos pelas dicotomias entre alta cultura e cultura popular, educação e trabalho no seio da universidade, Santos (1997) observa mais um problema que corrobora para a perda da hegemonia desta instituição, a dicotomia entre teoria e prática.

A predominância do apelo à prática é oriunda das exigências do desenvolvimento tecnológico, da crescente transformação da ciência em força produtiva, da competitividade entre economias internacionais que, no âmbito da educação, reclamam mais formação profissional e, no âmbito da investigação, o privilégio da investigação aplicada, o que se pode chamar de uma conversão da universidade, conforme Chauí (2001 apud TRINDADE, 2001, p. 20) em *Universidade operacional*:

A passagem da universidade da condição de instituição social à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma de capital. Numa primeira etapa, tornou-se a universidade funcional; na segunda, universidade de resultados, e na terceira, operacional. No caso do Brasil, essa sucessão de etapas correspondeu ao ‘milagre econômico’ dos anos 70, ao processo conservador de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90. Em outras palavras, correspondeu às várias reformas do ensino destinadas a adequar a universidade ao mercado.

Trindade (2001) completa esse raciocínio afirmando que no Brasil, essas etapas corresponderam respectivamente ao ‘milagre econômico’ ocorrido anos 70, ao processo de abertura política dos anos 80 e ao neoliberalismo dos anos 90; e, ainda, correspondeu às diversas reformas do ensino que procuraram fazer com que a universidade se adaptasse ao mercado.

Por outro lado, Santos (1997) comenta que para além da vertente economicista e produtivista, o apelo à prática teve, a partir dos anos sessenta, uma outra vertente, a de orientação social e política que consistiu na inovação da “responsabilidade social da universidade” perante os problemas do mundo contemporâneo, uma responsabilidade raramente assumida no passado. Essa vertente se traduziu na crítica do isolamento da universidade, porque foi insensível aos problemas do mundo contemporâneo. A universidade foi criticada, por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, e por não pôr sua autonomia institucional e sua tradição de espírito crítico a serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses.

Dessa forma a reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu tonalidades distintas. Por um lado, se para alguns a universidade devia comprometer-se com os problemas mundiais em geral, para outros, o compromisso deveria ser com os problemas nacionais, ou mesmo com os problemas regionais, ou locais da comunidade imediatamente envolvente.

Um falso dilema que preocupa muito os universitários latino-americanos é expresso pela oposição, tida como irreduzível entre o cientificismo e o profissionalismo. Tal oposição é muitas vezes entendida, como a suposta necessidade de escolher entre o cultivo da ciência e o repertório de treinamento no uso de suas aplicações práticas. A ciência tem importância capital para a universidade, porque toda a investigação tem virtualidades educativas que devem ser exploradas ao máximo. Cumpre à universidade das nações subdesenvolvidas dedicarem-se imperativamente ao cultivo da ciência no mais alto nível possível, orientando-a no que for praticável para o compromisso da luta contra o atraso e não esquecendo, também, sua obrigação de ministrar, simultânea e integradamente, ensino profissional da melhor qualidade possível (RIBEIRO, 1978).

Sobre a relação entre cientificismo e profissionalismo Ribeiro (1978, p. 140) acrescenta:

Em certas circunstâncias, estes dois imperativos podem sofrer deformações, não pela falsa opção entre eles, mas pela ausência de fidelidade às suas exigências elementares. Assim, quando a ciência se adjetiva para ingressar nos currículos profissionais e ali se reveste de super-exigências, como se cada estudante devesse ser transformado num cientista, pode-se falar num cientificismo como um dano. Do mesmo modo, quando o ensino profissional se reduz ao adestramento de aptidões num repertório de artes práticas, sem qualquer esforço para dominar os princípios científicos em que se fundamenta, pode-se falar do profissionalismo como uma deformação equivalente.

A responsabilidade social que cabe a universidade inspira vários projetos de reforma a esta instituição.

Em nome do salutar corporativismo universitário, que garante a liberdade acadêmica das injunções do poder religioso, político ou econômico, nacional ou internacional, indissociável da ideia de autonomia, não se pode mais retardar a reforma universitária. Tornou-se inadiável que todos os segmentos da comunidade universitária saiam do imobilismo propondo alternativas (TRINDADE, 2001). Contudo, segundo assinala Trindade (2001, p. 39) não basta a mera resistência e a postura defensiva, porque elas podem conduzir a um dos objetivos dos governos latino-americanos:

[...] tornar obsoletas as estruturas atuais, legitimar a privatização interna, manter a comunidade acadêmica sob pressão permanente em virtude da precarização do espaço público e expandindo o setor privado, o que significaria a hegemonia plena das “políticas salvadoras” neoliberais [...]. Tornou-se prioritário refundar a missão pública da instituição universitária no contexto da globalização e da “sociedade do conhecimento”. Esta é a tarefa fundamental para todos os que querem preservar e renovar a secular instituição universitária. Seria conservador manter uma atitude que se limitasse à defesa da universidade pública, considerando-a imune a qualquer reforma de sua estrutura atual, desprezando as lições da história e suas transformações no tempo e no espaço.

Como se observou até agora, a massificação da universidade não atenuou de forma incisiva os padrões da desigualdade social, uma vez que esse problema é oriundo de problemas políticos e sociais de um âmbito mais geral onde a universidade se contextualiza como instituição.

Referendando essa ideia, de acordo com Ribeiro (1978, p. 23), a crise com que se defrontam as universidades modernas apresenta-se sob múltiplas formas o que permite caracterizá-la como conjuntural, política, estrutural, intelectual e ideológica:

É conjuntural no sentido de derivar, em grande parte, do impacto de forças transformadoras, ora afetando todas as universidades do mundo na qualidade de efeito do trânsito de uma civilização de base industrial para uma nova civilização. Também é política, pois as universidades estando inseridas em estruturas sociais conflitantes vêem-se sujeitas a expectativas antagônicas de setores que as querem conservadoras e disciplinadas e, de outros, que as desejam renovadoras ou, até, revolucionárias. A crise é estrutural porque os problemas que se apresentam na Universidade já não podem ser resolvidos no quadro institucional vigente, exigindo reformas profundas que a capacitam a ampliar suas matrículas, conforme as aspirações de educação superior da população e, ao mesmo tempo, a elevar seus níveis de ensino e investigação. Mas a crise também tem conteúdos intelectuais e ideológicos. Os primeiros pelo desafio de estudar melhor a própria universidade a fim de conhecer, exatamente, as condicionantes a que está sujeita e os requisitos de sua transformação. Os últimos, por se dividirem os próprios universitários, relativamente ao caráter e ao sentido destas transformações, pois elas podem contribuir tanto para a universidade constituir-se em motor de mudança da sociedade global, como para erigir-se em fortaleza defensiva do *statu quo*.

Toda a instituição social, incluindo-se a universidade, é uma parcela e um reflexo da sociedade e da época em que se situa. O contexto social, político, econômico e ideológico determina um modelo de instituição universitária, e esta terá as virtudes e também as limitações que esse contexto oferece. Entretanto, cabe, porém à universidade, mais do que a qualquer outra instituição social, identificar as limitações e entraves criados pela ordem social, no sentido de aperfeiçoá-la, inclusive como condição de melhoria da própria instituição universitária. Partindo do princípio dessa ideia, de mútua dependência entre universidade e sociedade e dos problemas surgidos dessa interdependência, as soluções

dependerão também de medidas adequadas dos centros de decisão da sociedade (PAVIANI, 1984).

Na América Latina, as universidades na década de 80 estavam na confluência das pressões da demanda social, das possibilidades abertas pela democratização, das restrições financeiras impostas pela reforma do Estado e das transformações da educação superior nos países desenvolvidos. Esse novo contexto “modela” um perfil de mudanças no qual sobressaem as tendências de diferenciação de ofertas, multiplicação de funções e tarefas, redefinição das relações Estado-universidade e da universidade-sociedade. Já na década de 90 o panorama econômico e político latino-americano podem ser caracterizados em função da generalização das políticas de corte neoliberal (TRINDADE, 2001).

Além de pressionada pela exigência da relevância econômica e perspectiva de lucro que devem ser aderidos, a instituição universitária ainda sofre mais três constantes ameaças: as grandes empresas multinacionais, transformadas em agentes econômicos privilegiados da nova ordem econômica, criaram os seus próprios centros de investigação básica e aplicada e a excelência dos seus resultados vêm a competir com a dos centros universitários. Também, o próprio Estado criou centros de investigação não universitários, dotados de maior flexibilidade, especializados em áreas de ponta, bem como, procura selecionar as universidades e os centros de investigação com maior capacidade de investigação e concentrar neles os recursos financeiros disponíveis (SANTOS, 1997).

Os cortes orçamentais alteram as posições relativas das diferentes áreas do saber universitário e das faculdades, departamentos ou unidades onde são investigadas e (ou) ensinadas e, com isto, desestruturam as relações de poder em que assenta a estabilidade institucional. Isto porque são sempre acompanhados do discurso da produtividade, obrigam a universidade a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar ao seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa. Dessa forma, os cortes orçamentais induzem a universidade a procurar meios alternativos de financiamento.

A interpelação da universidade no sentido de participar ativamente no desenvolvimento tecnológico do sistema produtivo, aliado a uma política de concentração de recursos e o conseqüente processo de marginalização de algumas instituições ou cursos que não venham a contribuir de forma direta e exclusiva a tais propósitos, obrigam a universidade a procurar por recursos externos não-estatais e os investigadores que aceitam ou promovem o financiamento industrial de suas investigações podem ficar na dependência da empresa financiadora. Sobre isso Santos (1997, p. 203) alerta:

A “comunidade” industrial tem outra concepção de dinamismo, assente nas perspectivas de lucro e outra concepção de competitividade, assente nos ganhos de produtividade. Se as suas concepções se sobrepuserem às da comunidade científica, teremos, em vez da publicidade dos resultados, o secretismo em vez da discussão enriquecedora, o mutismo sobre tudo o que é verdadeiramente importante no trabalho em curso, em vez da livre circulação, as patentes. As investigações mais interessantes e os dados mais importantes serão mantidos em segredo para não destruir as vantagens competitivas da empresa financiadora e os resultados só serão revelados quando forem patenteáveis. Os sinais de uma tal “perversão” tem vindo a acumular-se e a perturbação que estão a causar em alguns setores da comunidade científica está já presente e, até com insistência, nos relatórios oficiais.

Fragilizada por uma crise financeira e incapaz, por isso, de resistir ao impacto da luta pela produtividade ou de definir soberanamente os termos desta luta, a universidade procura adaptar-se às novas condições.

Os impactos imediatos da realidade apontada acima por Santos (1997) têm sido, sobretudo, visíveis em dois níveis. Ao nível do corpo docente, pela acentuação das diferenças de salários entre os docentes cujos temas de investigação são economicamente exploráveis e os restantes docentes e, diferenças que também se repercutem nos investigadores e docentes mais jovens quando têm de optar entre vários objetos possíveis de investigação. O segundo nível diz respeito ao declínio das humanidades e das ciências sociais, áreas de menor comerciabilidade, tradicionalmente prestigiadas, com grande expansão nos anos sessenta e que agora correm o risco de marginalização.

Adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias, sem promover a descaracterização da universidade torna-se assim talvez, o maior desafio já enfrentado por essa instituição. Principalmente em tempos de neoliberalismo, como será tratado a seguir, através da análise articulada entre os desafios do ensino superior e a crise institucional da universidade e o processo de reestruturação produtiva neoliberal.

2.2 A predominância da crise institucional: as pressões do produtivismo no âmbito neoliberal e a ameaça à autonomia universitária

Apesar das causas da crise da universidade serem múltiplas e algumas delas virem de longa data, como já exposto, agora elas se encontram reconfiguradas pela globalização neoliberal.

De todas as crises da universidade, a crise institucional é, sem dúvida, a que tem vindo a assumir maior veemência nos últimos dez anos. Isto porque nela ressoam, tanto a crise de hegemonia, como a crise de legitimidade e, também porque os fatores mais marcantes do seu agravamento pertencem efetivamente ao terceiro período do desenvolvimento capitalista, o período do capitalismo desorganizado ou neoliberalismo (SANTOS, 1997).

Tal crise é resultante da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submetê-la a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. Sobre a crise institucional Santos (2005, p. 13) aponta:

As causas e a sua sequência variaram de país para país. Em países que ao longo das últimas três décadas viveram em ditadura, a indução da crise institucional teve duas razões: a de reduzir a autonomia da universidade até ao patamar necessário à eliminação da produção e divulgação livre de conhecimento crítico; e a de pôr a universidade ao serviço de projetos modernizadores, autoritários, abrindo ao setor privado a produção do bem público da universidade e obrigando a universidade pública a competir em condições de concorrência desleal no emergente mercado de serviços universitários. Nos países democráticos, a indução da crise esteve relacionada com esta última razão, sobretudo a partir da década de 1980, quando o neoliberalismo se impôs como modelo global do capitalismo.

Para Santos (2005), o valor que está em causa na crise institucional é o da autonomia universitária, e os fatores interligados que têm vindo a tornar cada vez mais problemática a sua afirmação são: a crise do Estado-providência e a desaceleração da produtividade industrial nos países centrais.

A crise do Estado-providência, apontada no capítulo anterior, vem se manifestando através da deterioração progressiva das políticas sociais de forma geral e, no âmbito das políticas educacionais, o mesmo acontece¹⁷.

Complementando esse fato, a universidade viu-se convocada a uma participação mais ativa na luta pela produtividade industrial através do incentivo concentrado na investigação científica e tecnológica em detrimento da área de ciências sociais e humanas. Uma das consequências disto foi a imposição de um novo tipo de avaliação do desempenho da universidade.

¹⁷ Sobre a relação entre Estado e universidade pública na Europa, este tem vindo a passar da condição de produtor de bens e serviços (escolas, ensino) para a de comprador de bens e serviços produzidos no setor privado. Em consequência, a universidade pública, que na Europa tem um predomínio absoluto no sistema de ensino superior, está sofrendo cortes orçamentais mais ou menos significativos, sobretudo na área das ciências sociais e humanidades, ao mesmo tempo em que é obrigada a defrontar-se com a crescente concorrência da universidade privada, fortemente financiada pelo Estado (SANTOS, 2005).

Entretanto, pode-se afirmar que a imposição de novos padrões que devem ser implantados na “melhoria” do desempenho do sistema educacional, não se restringe somente ao âmbito da universidade, mas fazem parte de um conjunto de medidas de alcance mais amplo, configurando-se, como umas das implicações do chamado Estado Gerencial.

De acordo com objetivos neoliberais e requisitos das reestruturações produtivas do capitalismo houve uma reconfiguração do poder do Estado e uma reconstrução das fronteiras entre as esferas públicas e privadas permitindo que uma aliança conservadora orientasse seus esforços para construir um Estado Gerencial e, a constituição deste, tem incidido, dentre outras esferas, no campo educacional (HIPÓLITO, 2005).

Em relação a esta questão, Moraes (2002) aponta que a proposta neoliberal de “reforma” dos serviços públicos é orientada por uma ideia reguladora e, que é através das práticas de avaliação de desempenho que são pensadas as formas de introduzir o *ethos* privado do mercado, no âmbito das funções públicas, acentuando assim, o primado e a superioridade da lógica da esfera privada sobre as deliberações coletivas.

A imposição desses novos tipos de avaliação de desempenho, oriundos das políticas neoliberais para a educação, está alterando a identidade própria da universidade e sua singularidade como instituição social, atingindo sua autonomia acadêmica. A legitimidade da universidade moderna fundou-se na conquista da ideia de autonomia do saber em face da religião e do Estado. A consciência, pois, de que a universidade é uma instituição social multissecular que não pode apartar-se da sociedade de sua época deve estimular as novas gerações universitárias a lutar pela reforma permanente da universidade, denunciando os anacronismos do passado e enfrentando com ousadia os desafios do novo século, mas sem renunciar à sua histórica missão pública (TRINDADE, 2001).

Análises acadêmicas e as denúncias políticas da crise universitária sobre os efeitos desagregadores das políticas neoliberais, admitem que estas têm produzido um processo de precarização do espaço público nas universidades latino-americanas diante das “recomendações” do Banco Mundial a serem embutidas nas políticas educacionais subordinadas ao ajuste econômico e de reforma do Estado. Trindade (2001) explica que este processo teve início na década de 80 na Inglaterra, no governo conservador de Margareth Thatcher. Foi ali que começaram as políticas no campo do ensino superior que alteraram as regras tradicionais do financiamento universitário e impuseram hierarquias no interior e entre as universidades por meios de processos de avaliação, dando início a um período fundador do neoliberalismo no campo universitário em escala mundial que possuem repercussão até os dias atuais.

Se examinar-se o impacto do Banco Mundial sobre as políticas de educação superior na América Latina, como destaca Trindade (2001, p. 24), observa-se que existem pelo menos três tipos básicos de estratégias de implantação do modelo neoliberal:

O modelo precursor é o chileno, que integra o conjunto de reformas iniciadas pelos *Chicago-boys*, com o suporte da ditadura militar de Pinochet. O governo estabeleceu o fim da gratuidade no sistema público de universidades, implantou um sistema compensatório de bolsas e, ao mesmo tempo, por meio de políticas governamentais, o sistema privado expandiu-se fortemente. O segundo modelo é o mexicano, que negocia sua dívida externa e torna-se o primeiro país da América Latina (depois do Chile) a adotar uma política de ajuste econômico, privatizações e de reforma do Estado. O modelo brasileiro é paradoxalmente original. O regime do Brasil teve uma política para o ensino superior enquanto no Chile, na Argentina e no Uruguai os militares desmantelaram as universidades públicas. O sonho de criar um “Brasil-potência” fez com que os militares fossem sensíveis às propostas de setores do governo que se articularam com dirigentes e representantes da comunidade científica e universitária para definir políticas para a modernização da universidade e da ciência e tecnologia. A partir desse processo foram estabelecidas algumas políticas que tiveram efeitos transformadores no quadro universitário, científico e tecnológico.

Para compreender as estratégias que esse projeto tem especificamente no Brasil para a educação, não se pode ignorar que ele é parte de um processo internacional mais amplo. Santos (2005) identifica esse processo denominando-o como mercadorização da universidade, que inicia na década de 1980 até meados da década de 1990, expandindo-se e consolidando-se como mercado nacional universitário. A partir do final da década de 90 dá-se o mercado transnacional da educação superior e universitária, transformando-se em solução global dos problemas da educação por parte do Banco Mundial e da OMC inaugurando a globalização neoliberal da universidade.

Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar em um dos mais vibrantes mercados no século XXI. Santos (2005, p. 28) apresenta as ideias que presidem à expansão futura do mercado educacional, que são as seguintes:

Vivemos numa sociedade de informação. A gestão, a qualidade e a velocidade da informação são essenciais à competitividade econômica. Dependentes da mão-de-obra muito qualificada, as tecnologias de informação e de comunicação têm a característica de não só contribuírem para o aumento da produtividade, mas também de serem incubadoras de novos serviços onde a educação assume lugar de destaque. A economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano como condição de criatividade no uso da informação, de aumento de eficiência na economia de serviços e anda como condição de empregabilidade uma vez que quanto mais elevado for o capital humano, maior é a sua capacidade para transferir capacidades cognitivas e aptidões nos constantes processos de reciclagem a que a nova economia obriga. Para sobreviver, as universidades tem de estar ao serviço destas duas idéias mestras – sociedade de informação e economia baseada no conhecimento.

Dessa forma, o paradigma institucional da universidade, tanto das instituições públicas, como das privadas, tende a ser substituído por um paradigma empresarial e o mercado educacional em que estas intervêm, tende a ser desenhado globalmente para poder maximizar a sua rentabilidade. O favorecimento dado às universidades privadas decorre de elas se adaptarem muito mais facilmente às novas condições e imperativos. Em consonância com essas colocações Leher (2001, p. 151), analisando esse processo no âmbito brasileiro, enfatiza:

O atual debate sobre a privatização no Brasil, diferentemente dos anos 1950-1960, não está centrado na oposição entre “liberdade de escolha versus monopólio estatal” ou entre igreja versus Estado. Tampouco é um debate sobre a democratização das “oportunidades de acesso ao ensino superior”. O que está em jogo é o mercado de serviços educacionais, setor que, por seu vulto, foi inserido na pauta da Organização Mundial do Comércio (OMC). A inclusão da educação nos Tratados de Livre Comércio tem o objetivo de promover a liberalização dos mercados, por meios de fim das barreiras estabelecidas em leis autóctones, em especial para viabilizar cursos a distância com a grife de instituições conhecidas no mercado educacionais.

Em suma, para Santos (2005), são estas as ideias que presidem à reforma da educação proposta pelo Banco Mundial e mais recentemente à ideia da reconversão deste em banco de conhecimento. São elas também as que estruturam o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) na área da educação atualmente em negociação na Organização Mundial de Comércio, de que se fará menção adiante.

A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década porque, tratando-se de uma área onde ainda dominam interações não mercantis, a investida não pode basear-se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural. Nas palavras de Santos (2005, p. 30):

A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que a sua conversão em mercadoria educacional decorre da dupla constatação da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para elevar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. O zelo reformista do Banco dispara em todas as direções onde identifica as deficiências das universidades públicas e, nelas a posição de poder dos docentes é um dos principais alvos. A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização da universidade ante as empresas que pretendem os seus serviços. O poder na universidade deve deslocar-se dos docentes para os administradores treinados para promover parcerias com agentes privados.

Fazendo referência ao texto publicado pelo Banco Mundial, *La enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, Fávero (1998) assinala que sua leitura permite

visualizar, como as propostas do MEC vão ao encontro das recomendações sugeridas nesse documento. Nele, a crítica às instituições universitárias públicas surge, não como mera acusação abstrata, mas tendo em vista as condições materiais da sociedade, pela adoção por parte de governo da ideologia neoliberal, na qual se defende a transformação do espaço de discussão política em estratégia de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor. São todos elementos centrais importantes do projeto liberal global, no qual se insere a redefinição da educação em termos de mercado.

Referendando as colocações expostas anteriormente, afirma-se que no caso brasileiro, a orientação neoliberal, advinda do FMI e do Banco Mundial em meados da década de 1980, possui forças destrutivas que almejam impedir a autonomia universitária e que desde o primeiro mandato do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), pode-se diagnosticar uma série de iniciativas nesse sentido, assim salienta Leher (2001, p. 174):

A PEC-370/96, que pretendia desconstitucionalizar a autonomia e que está arquivada devido às pressões da comunidade e do Ministério da Fazenda, contrário à subvinculação, por um período de dez anos, de 75% dos 18% destinados constitucionalmente aos gastos com educação; a Lei 9.192/95, que trata da escolha de dirigentes; a Lei 9.131/95, que versa sobre o exame nacional de cursos; a Lei 9.394/96, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional; o Decreto 2.308/97, que regulamente os centros universitários e os Cursos Normais Superiores, entre outros; a Lei 9.678/98, que cria a Gratificação de Estímulo à Docência; e, concluindo, o processo de flexibilização da autonomia constitucional, a Lei 9.962/2000, que permite à União contratar docentes e técnicos administrativos na forma do emprego público, regido pela CLT. A similaridade entre essas medidas e as preconizadas pelo Banco Mundial, é completa, não deixando margem de dúvida quanto à paternidade das mesmas.

Leher (2001) destaca que na tradição liberal reivindicada pelos neoliberais, o mercado é o espaço da autonomia. O liberalismo associa mercado e liberdade, relação pela qual, toda norma emanada da maioria acaba sufocando a liberdade individual. A regulação do mercado é muito mais condizente com a “natureza” humana do que a empreendida pelo Estado. Dessa forma, as análises neoliberais do Estado se fundamentam nos pressupostos neoclássicos sob sua forma mais ortodoxa. Sustentam que a extensão do papel do Estado é a causa exclusiva das dificuldades das sociedades contemporâneas. A crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas do Estado, das atividades e instituições públicas: sua ação na economia é desestabilizadora e perturba o mercado. Nessa perspectiva, aqueles que criticam a universidade pública propõem como saída a “universidade de resultados”, a “universidade de serviços”, cujo modelo padrão é dado pelas empresas.

A década de 90 é marcada por uma transformação na educação nacional que se faz sentir com a promulgação da atual LDB, na qual o ensino superior brasileiro vem exigir um repensar da sua estrutura (KULLOK, 2001). Durante as duas últimas décadas do século XX, a maioria dos sistemas de educação superior tem experimentado diversos processos de reestruturação. A noção de educação superior como direito do cidadão e como inversão social, alicerçada durante várias décadas, está sendo revista.

Souza (2001, p. 52) esclarece que, se a Constituição Brasileira de 1988 estabelece que todo o ensino regular ministrado no País se organiza na forma de sistema e que devem os sistemas se estruturar, segundo o princípio federativo, em federal e estaduais (e, a partir de 1988, também municipais), cabe à LDB definir:

[...] a natureza de cada sistema, os órgãos que comandam o seu funcionamento, as competências desses órgãos, a natureza dos atos normativos a serem expedidos, o espaço delimitado em que cada sistema atua. Se a Constituição estabelece que o ensino deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, compete à Lei de Diretrizes e Bases fixar o modo e a intensidade com que cada grau e tipo de ensino vai desenvolver esses objetivos, por meio de quais recursos humanos, materiais e financeiros, com que currículos, métodos e processos didáticos, em que prazos e mediante quais instrumentos de avaliação de qualidade na aprendizagem.

A LDB viabiliza, portanto, na prática, o que a Constituição proclama na teoria. Da ação conjunta do texto constitucional e do contexto da Lei de Diretrizes e Bases nascem a política e o planejamento educacionais e, deles, depende o dia-a-dia do funcionamento das redes escolares de todos os graus de ensino.

No âmbito brasileiro, um dos primeiros atos contra a autonomia foi a Lei 9.172/ 95 (BRASIL, 1995), que exige a constituição de listas tríplices aprovadas em colegiados que tenham, pelo menos, 70% de docentes em sua composição, contrariando práticas estabelecidas nos estatutos de diversas universidades. Neste contexto, a LDB que, na opinião de Leher (2001, p. 173), está “dotada de legitimidade questionável, dados os atropelos regimentais presentes em sua tramitação no Congresso”:

[...] no que se refere ao ensino superior, propugna; a diferenciação das instituições de ensino superior (universidades, centros, universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores); a fragmentação da carreira docente por instituição; e o estabelecimento do peso de 70% para os docentes na composição dos colegiados. Tais medidas estão sendo complementadas por uma enxurrada de medidas provisórias, decretos e portarias que, em comum, fazem avançar a intervenção governamental nas universidades públicas, exorbitando o poder normativo do governo às esferas que seguramente não são de sua competência.

Para Ramos (2001), essas políticas e reformas educacionais desencadeadas pelo Ministério da Educação e Desportos (MEC), fundamentalmente, na gestão de FHC, presentes nas reformas educativas, a partir da década de 90, no Brasil, consolidam os propósitos dos organismos internacionais, de modo que os sistemas de ensino devam se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade.

Uma das finalidades dessa política educacional, segundo comenta Santos (2003), é a de qualificar a força de trabalho para o exercício das funções exigidas pelas diversas ocupações na produção. Essa qualificação deve ser compatível com a complexidade tecnológica que caracteriza o mundo do trabalho nos dias atuais.

Isto implica em afirmar que a adaptação da educação às necessidades da produção no contexto neoliberal virou palavra de ordem no tocante ao processo de globalização, especialmente para as chamadas economias emergentes, o que vem sendo apresentado como processo benéfico e necessário, através dos princípios da flexibilização. Complementa Azevedo (1999, p. 4):

Vivemos, é certo, tempos de transição cultural. A fragmentação cultural é vasta e profunda, estamos perante novos desfasamentos entre economia, cultura, sociedade e política. As incoerências entre estas facetas sociais parecem crescer sem controle. Há uma aceleração da mudança social, a globalização não cessa de progredir, as novas técnicas de informação e comunicação não param de alterar o nosso quotidiano, a imprevisibilidade dos dias que se avizinham não pára de crescer, os esperados sentidos que assinalamos à história desfizeram-se em bifurcações insuspeitadas. Neste contexto, pensar a educação e a formação torna-se tarefa muito complexa.

A universidade, como parte da totalidade nacional e sujeita como as demais instituições às mudanças de toda ordem, não pode ser vista como uma organização meramente técnica. Tanto sua organização como a realização de suas funções dependem de decisões políticas. Nem em relação à ciência e à pesquisa mais pura existe uma neutralidade política. Sobre esse assunto, Paviani (1984, p. 103) comenta:

Na realidade, o problema é mais amplo. O não reconhecimento da função social da educação superior é apenas reflexo de não se reconhecer a função social das profissões de nível superior: elas são consideradas como forma de realização econômica individual, como instrumento de prestígio, como meio de elitização, em suma. Soma-se a isso que, como as novas profissões criadas visam o desempenho de funções técnicas, a formação humana tende a ocupar sempre menos lugar na educação superior brasileira. Essa formação é, no entanto, absolutamente necessária para que o profissional se torne capaz de colocar a técnica a serviço dos homens, sem risco de usá-la contra os homens. Numa Universidade tecnológica, não cabe o pensamento crítico e, portanto, a reflexão globalizante sobre o homem e a sociedade. Pensamento e reflexão são vitais para o desenvolvimento como a própria tecnologia.

Catani, Dourado e Oliveira (2005, p. 4), retratando o processo de reconfiguração da educação superior no Brasil, evidenciam que atualmente vive-se uma conjuntura histórica permeada por cenários complexos e contraditórios, especialmente no que tange às transformações no mundo do trabalho:

A acumulação flexível confronta a rigidez do fordismo. Ela se apóia, segundo Harvey, “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”. Ela se caracteriza pelo surgimento de novos setores de produção, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados, inovação comercial, tecnológica e organizacional, aumento da competição e da utilização das novas tecnologias produtivas. [...] O mercado de trabalho sofre uma radical transformação, valendo-se de regimes e de contratos de trabalho mais flexíveis através, por exemplo, da adoção do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. [...] O conhecimento tornou-se também mercadoria-chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital.

Considerando a afirmação de Catani, Dourado e Oliveira (2005), é possível estabelecer que o conhecimento torna-se mercadoria, tendo em vista que o mercado torna-se o princípio fundador, unificador e auto-regulador da sociedade em todas as suas instâncias. A sociedade é entregue às forças da concorrência, como princípio de organização social. Tal modelo vem servindo também para reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas e, nelas, as políticas educacionais. Referendando essa ideia Santos (2005, p. 32) ressalta que:

A transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado atualmente em curso. Desde 2000, a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). A educação é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objetivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. O GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polêmicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários.

Dourado e Oliveira (1999) declaram que as transformações no mundo contemporâneo redimensionam o papel social da educação e das instituições educativas, uma vez que questionam, particularmente, o papel da escola como agência de formação para o mundo do trabalho e para a vida societária.

Frigotto (1998) explica que organismos internacionais, particularmente o Banco Mundial e instituições nacionais (MEC, Ministério de Ciências e Tecnologia) difundem, em seus documentos de orientação para as políticas educacionais, uma “nova linguagem” de

articulação da educação e do conhecimento com o novo paradigma produtivo. Sobre isso Frigotto (1995, p. 40) salienta:

Parece-nos importante demonstrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente utilizados pelos homens de negócio e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e a defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

Essas questões levam a refletir sobre qual deve ser o papel da educação superior e das universidades nesse panorama de mudanças aceleradas, especialmente no tocante à produção de conhecimento e formação de recursos humanos.

Para Frigotto (1998), a educação superior parece ser chamada a contribuir em duas tarefas que historicamente constituem funções básicas da universidade: conhecimento e formação, ou melhor, produção do conhecimento e formação profissional. Essas duas funções promovidas pela educação são consideradas, atualmente, fundamentais, para a inserção de qualquer país no processo competitivo no mundo globalizado.

Afirma-se, nesse contexto, que o bem econômico mais importante de qualquer país, será cada vez mais, o capital intelectual que ele produz, criando-se um consenso de que esse deve ser o papel fundamental da educação, o de possibilitar a formação de cérebros que permitam tornar a economia cada vez mais competitiva.

Convergindo nesta discussão, assinala-se que o discurso governamental brasileiro, sobre a necessidade de modernizar a universidade, tem como pressuposto a existência de concepções consensuais sobre a educação, a universidade e seu papel na sociedade. Neste enfoque destaca Brito (1999, p. 23):

Isto significa reconhecer a educação como meio estratégico para modernizar a economia nacional, capacitando a força de trabalho para permitir maior competitividade internacional. Estabelece-se, deste modo, estreita interdependência entre o projeto de modernização e os novos rumos da educação. Há fundamento nessa concepção de uma única concepção sobre qual o papel da educação na sociedade contemporânea? Até que ponto o imaginário do consenso não tem contaminado a elaboração de políticas educacionais para todos os níveis de ensino?

Dessa forma, vê-se que o atual momento de ajuste do capitalismo cria um contexto de novas exigências, demandas e desafios à educação, em especial a educação superior, intensificando o debate internacional na área, ao expor políticas educativas e temas polêmicos, com destaque para as “novas missões” e funções da educação superior.

De acordo com Neves e Fernandes (2002), esse novo paradigma produtivo de acumulação flexível apresenta também consigo alterações nas relações sociais em seu conjunto, provocando mudanças na maneira de pensar, sentir e agir do homem contemporâneo.

Para Lander (2001) tais fatos colocam as pessoas diante de dilemas éticos e políticos que, sendo relativos à própria atividade universitária, não se pode de nenhuma forma evitar. Estar-se-ia, assim, passando de uma economia de mercado a uma sociedade de mercado. Em lugar da economia estar enquadrada nas relações sociais, são as relações sociais que estão enquadradas pelo sistema econômico. Em lugar de indagarem-se os agentes, os interesses, as estratégias, as forças que incidem sobre os extraordinários processos de transformação que ocorrem no mundo atual, naturalizam-se esses processos, sob os epítetos de modernidade ou globalização, em uma descrição de mundo no qual ou desapareceram os sujeitos, ou o único sujeito que resta realmente é o consumidor.

Esse novo estágio de processo civilizatório, que inaugura um novo nexos entre ciência, vida e trabalho e entre saber e poder vem requerendo a formação de intelectuais de novo tipo, repercutindo nas reformas dos sistemas educacionais no mundo e também no Brasil.

Os argumentos principais a estas questões estão elencados na própria legislação educacional que tem sua ênfase no trato dos conteúdos, da avaliação, da organização da instituição educativa, enfim, em um conjunto de competências necessárias à atuação profissional que, a partir da prática, se constituem nos fundamentos da formação.

Por essa ótica, a emergência da noção de competência é fortemente associada a novas concepções do trabalho baseadas na flexibilidade e na reconversão permanente em que se inscrevem atributos como autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Neves e Fernandes (2002, p. 26) completam afirmando que:

A política neoliberal de educação escolar quer na educação básica, quer na educação superior, passa a ter como objetivo fundamental contribuir para o aumento da produtividade e da competitividade empresariais, prioritariamente dos setores monopolistas, de capital estrangeiro. À escola brasileira na atualidade cabe, em boa parte, desenvolver competências para a execução de tarefas simples e complexas da produção, no aparato estatal e também na sociedade civil, que venham a garantir a reprodução ampliada do grande capital. A educação superior, por sua vez, passa a ter como prioridades, a partir de então, capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História.

Refletindo sobre a dimensão sócio-econômica da noção de “competência” hoje enfatizada, e suas implicações na construção de um novo profissionalismo, este processo contribui para uma transformação substancial do sentido da integração do projeto pessoal desejado pelos indivíduos a um projeto de sociedade. As transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que ocorreram a partir da década de 70, como a recomposição da crise capitalista, modificou substancialmente o sentido dessa integração (RAMOS, 2001).

É nesse sentido, que a importância da educação deslocou-se do projeto de sociedade para o projeto das pessoas, constituindo-se no projeto de desenvolvimento de uma personalidade autônoma e flexível. Assim, tem-se o novo saber-ser, adequado às circunstâncias de empregabilidade, ou mesmo, um novo profissionalismo.

No contexto do capitalismo globalizado, educação e conhecimento são tidos como força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. Sob essa ótica, o investimento em capital intelectual aparece como estratégico para a obtenção de vantagens competitivas e este ideário é enfatizado pela Teoria do Capital Humano¹⁸.

Segundo a Teoria do Capital Humano, Oliveira (2001) esclarece que o aumento do nível de escolarização viria a contribuir diretamente para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos, em função do aumento de renda que decorreria, diretamente, da sua melhor qualificação para o mercado de trabalho. Em suma, o incremento da produtividade, decorrente do aumento na capacitação do trabalhador levaria a que o indivíduo também se beneficiasse pelo aumento dos seus salários.

Entretanto, segundo Santos (2005), no que respeita às exigências de mão-de-obra qualificada, a década de 1990 veio revelar uma contradição: por um lado, o crescimento da mão-de-obra qualificada ligada à economia baseada em conhecimento, por outro, não o decréscimo, mas antes o crescimento explosivo de emprego exigindo baixíssimo nível de qualificação. A globalização neoliberal da economia veio aprofundar a segmentação ou dualidade dos mercados de trabalho entre países e no interior de cada país.

Para Frigotto (1989), no âmbito educacional e pedagógico, a teoria do capital humano vai ligar-se a toda a perspectiva tecnicista que se encontra em pleno desenvolvimento na

¹⁸ Shultz, um dos pioneiros da divulgação da teoria do capital humano, que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia em 1979, apontou que o componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção. Os primeiros trabalhos produzidos nos EUA por Shultz, baseados na Teoria do Capital Humano, como ele mesmo declara, nascem sob a preocupação de entender os fatores que influenciam o aumento da produtividade. Para Shultz, a educação é o principal capital humano, enquanto concebida como produtora de capacidade de trabalho. Neste sentido, a educação seria um investimento como qualquer outro, reduzindo-se a um fator de produção, como uma máquina ou um insumo qualquer, voltada para os ditames do mercado (FRIGOTTO, 1989).

década de 50. A visão do capital humano vai reforçar toda a perspectiva da necessidade de redimir o sistema educacional de sua “ineficiência”.

Em contrapartida, a perspectiva tecnicista oferece a metodologia ou a tecnologia adequada para construir o processo educacional como um investimento, ou seja, na educação como geradora de um novo tipo de capital, o capital humano. Frigotto (1989) afirma que é desse modo que a teoria do capital humano vai esconder, sob a aparência de elaboração técnica, sua função principal – ideológica e política.

Nesta ótica, autores críticos dessa teoria atestam que a nova “função social” da educação superior segue os ditames da lógica do mercado. É por isso, que atualmente surgem “expressões de mercado”, como a flexibilidade e a polivalência no plano educativo como e de empregabilidade no plano do trabalho, entendendo-se empregabilidade, não como garantia de emprego, mas como possibilidade para tal.

Apesar da maior demanda por escolaridade, em especial pelo ensino superior, efetivamente a luta para a obtenção de um emprego nos dias atuais não está fácil. Observam-se elevadas taxas de desemprego que dificilmente se reduzirão de maneira significativa, a permanecer o modelo de acumulação vigente no país. De modo geral, no contexto atual do mundo do trabalho, é bem provável que o indivíduo mude algumas vezes de profissão ao longo de sua trajetória profissional. Nesse sentido Catani e Oliveira (2003, p. 119) complementam a afirmação:

Com exceção de carreiras mais específicas (por exemplo: medicina e odontologia, dentre outras), o curso escolhido tem importância relativa, devendo o futuro profissional ir cuidando de sua formação, fazendo outros cursos de especialização, estágios e adquirindo novas habilitações. Ou seja, o profissional deverá ter como principal objetivo aprender, isto é, ele precisa aprender a aprender. Nenhuma instituição de ensino superior, nenhuma escola ou faculdade, tem condições de preparar um profissional totalmente “acabado” para o mercado de trabalho. Numa época em que o mercado torna-se extremamente mutável, o que hoje está em alta em poucos meses ou anos poderá ter se transformado por completo.

Dessa forma, a legitimidade da formação profissional oferecida pela universidade é profundamente afetada, uma vez que ela não consegue, com a rapidez que a “sociedade do conhecimento” requer realizar a preparação da mão-de-obra qualificada que o mercado solicita, fato que, na opinião de Leite (1997, p. 149) acarreta dois problemas:

O primeiro deles diz respeito à indecisão da juventude sobre a carreira a escolher [...]. Os mercados tornam-se restritos em face da globalização da economia e seus reflexos no mundo em desenvolvimento. Carreiras tecnológicas, agrárias e da terra estão restritas; idem à carreira docente, especialmente pelos baixos salários oferecidos. Portanto, como escolher? Outro problema diz respeito à hegemonia

dessa formação, outrora privilégio da universidade. Pois não são as empresas mais ágeis e capazes para formar os profissionais de que precisam?

Ramos (2001) destaca que estes novos signos e significados, bem como a nova função social da educação, presentes na cultura contemporânea, veem desempenhando um papel na representação da sociedade quanto à forma dos trabalhadores localizarem-se e moverem-se diante da nova lógica do capital.

A lógica do sucesso dos resultados imediatos, passou a ser o critério exclusivo da normatividade do saber, isto é, ocorreu a absolutização da racionalidade técnica, que passou a ser considerada como único saber produtivamente válido. Nesses termos, a principal consequência da razão reduzida ao procedimento técnico-instrumental é o fato dela pôr em risco as próprias conquistas da racionalidade moderna: os ideais de universalidade, de individualidade e de autonomia, sobre essa questão, Dalbosco (1998, p. 20) acrescenta:

A lógica custo-benefício, quando absolutizada, é perigosa e inadequada, pois desfaz os aspectos básicos que constituem a própria identidade da universidade – como o caráter universalista e mediato do saber. Além disso, tal lógica é redutora, pois restringe a ação da universidade ao critério do lucro e da utilidade do saber.

Com a aceleração do processo industrial, Síveres (2006) destaca que as universidades começaram a colocar o seu potencial criativo na direção de um aperfeiçoamento tecnológico, buscando responder às demandas do mercado. A partir de então, não só a pesquisa científica se voltou para esse segmento da sociedade, mas o ensino assumiu uma característica de especialização. Além do ensino profissionalizante e da pesquisa tecnológica, a universidade começou a interagir com a sociedade por meio da prestação de serviços, definindo-se de forma bastante limitada às funções acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão. O problema emergente é que a ciência se colocou a serviço dos seus próprios fins e não como um meio para atingir fins mais elevados e mais humanos.

Referendando essa ideia, Santos (2005) ressalta o desvirtuamento do papel social da universidade frente à pressão produtivista, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos têm visto esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural. É o caso da educação permanente, que tem sido reduzida à educação para o mercado permanente. Do mesmo modo, a maior autonomia que foi concedida às universidades não teve por objetivo preservar a liberdade acadêmica, mas criar condições para as universidades se adaptarem às exigências da economia. Tudo isto em nome da ideologia da educação centrada no indivíduo e da autonomia individual.

Através da perpetuação desse modelo de universidade, os latino-americanos não têm como lutar na guerra contra o subdesenvolvimento, pois o mesmo, em nome da necessidade de promover a revolução científica e tecnológica, induz os indivíduos a um novo esforço de modernização reflexa, dissuadindo da revolução previamente necessária, que é a sócio-política (RIBEIRO, 1978).

Entretanto, Leher (2001, p. 179) afirma que seria grave erro teórico supor que as reformas resultantes dos acordos com o Banco Mundial incidiriam unilateralmente na universidade como se fosse um processo “de fora para dentro”:

A consideração da durabilidade das políticas e das práticas vigentes na instituição universitária é imprescindível para a análise corretamente objetiva das transformações em curso nessas instituições. O ponto de interseção em que passado e presente coexistem, tencionado o presente, inclui os objetivos econômicos do desenvolvimento C&T de ontem e de hoje. Um dos elementos que concorrem para esta permanência é o pesquisador que ontem encaminhou o projeto de modernização conservadora e hoje está comprometido com o projeto de mercantilização da universidade, nos termos da política governamental.

Se não houver a possibilidade de desencadear um projeto mais crítico e criativo, a universidade vai se configurar numa empresa, produzindo incompetentes sociais e presas fáceis da engrenagem mercantil. É necessário, portanto, passar de um conhecimento que responda, apenas, aos desafios da produção, para um pensamento que tenha como eixo inspirador a reflexão, passando da fragmentação das ciências para a complexidade do pensamento (CHAUÍ, 2001 apud SÍVERES, 2006).

Esta consciência crítica deve ser fundamentada, na pesquisa científica intencionalizada, ligando-se à compreensão objetiva da realidade nacional ao diagnóstico preciso dos problemas por ela delineados e à busca, prática e ativa, de soluções para vencer o subdesenvolvimento em prazo previsível. Neste sentido todas as ciências sociais e cada uma delas isoladamente, têm importância crucial, como sugere Ribeiro (1978, p. 259):

É notório que os corpos explicativos das Ciências Humanas constituem a principal fonte de informação e formação de que se pode dispor – tanto para o conhecimento de situações sociais concretas, como para o diagnóstico e a busca de soluções aplicáveis a problemas específicos. Isto quer dizer que a seu valor explicativo acrescentam-se valores de aplicação a fazer delas, quando corretamente estudadas, as bases necessárias de todo o projeto de transformação intencional da sociedade.

No entanto, entre os modelos de universidades existentes, raros são os que atribuem às ciências humanas a importância que lhes corresponde. As universidades, no curso de sua existência secular, foram instituições enclausuradas que formaram os tipos de especialista

requeridos pela sociedade, conformando-os para o papel de privilegiados e de defensores da ordem social vigente. Neste sentido, sempre atuaram como instituições essencialmente políticas e classistas (RIBEIRO, 1978).

Para Paviani (1984) é uma ilusão pensar que a universidade não é um centro político e que os estudantes só buscam uma profissão. Desde que não se compreenda política apenas como mera ação partidária, todos os temas, inclusive o da universidade, envolve aspectos políticos. A política está relacionada com a natureza social do homem e, portanto, com toda a atividade humana, com a vida do cidadão. Os fatos referentes à autoridade, ao governo, ao Estado, ao poder, aos direitos humanos, jamais são apolíticos. Até o próprio ato educativo é essencialmente político.

2.2.1 Universidade frente ao dualismo: áreas tecnológicas e áreas humanas

A partir das premissas relacionadas ao mundo do trabalho, questiona-se se o conhecimento que se produz e se reproduz nas universidades de fato contribui para aumentar as possibilidades de bem-estar da maioria da população do planeta, ou se é o contrário que se dá (LANDER, 2001). É procedente haver questionamentos sobre se esse conhecimento contribui ou não para a possibilidade de uma sociedade mais democratizada, mais equitativa; é pertinente indagações sobre esse corpo de saberes, se o mesmo oferece uma contribuição efetiva para a preservação e florescimento da vida ou se, ao contrário, converteu-se em agente ativo das ameaças de destruição que sobre ela pesa.

Efetivamente, nos últimos vinte anos, a globalização neoliberal, lançou um ataque devastador principalmente à ideia de projeto nacional, concebido como grande obstáculo à expansão do capitalismo global. Para o capitalismo neoliberal, o projeto nacional legitima lógicas de produção e de reprodução nacional tendo por referência espaços nacionais, não só heterogêneos entre si, como ciosos dessa heterogeneidade. Acerca deste assunto Santos (2005, p. 48) aponta:

O ataque neoliberal teve, pois, por alvo privilegiado o Estado nacional e especificamente as políticas econômicas e as políticas sociais onde a educação tinha vindo a ganhar peso. No caso da universidade pública, os efeitos deste ataque não se limitaram à crise financeira. Repercutiram-se direta ou na definição de prioridade de pesquisa e de formação, não só nas áreas das ciências sociais e de estudos

humanísticos, como também nas áreas das ciências naturais, sobretudo nas mais vinculadas a projetos de desenvolvimento tecnológico.

As políticas de pesquisa têm sido orientadas de modo a privilegiar a pesquisa nas áreas que interessam às empresas e à comercialização de seus resultados. A universidade é pressionada para transformar o conhecimento e os seus recursos humanos em produtos que devem ser explorados comercialmente (SANTOS, 2005).

A relação entre o Estado e as *hards sciences* são mais conhecidas, mas, como salienta Trindade (2001, p. 24) é importante examinar o que se passa também com as ciências sociais:

Alguns especialistas diagnosticam que os pesquisadores sociais recolhidos em seus domínios tradicionais de produção – departamentos ou centros de pesquisa – se encontram cada dia em maior desvantagem em relação aos “*analistas simbólicos*”. Estes cumprem as mesmas funções em novos domínios (consultorias privadas, assessorias legislativas, agências de análise e organismos internacionais) e estão constituindo um sistema que se parece cada vez mais com um contexto de mercado. Apoiando-se no conhecimento disponível das ciências sociais, o que interessa aos analistas simbólicos é, sobretudo, o serviço que manipula, operando os efeitos práticos buscados. Neste novo contexto de globalização do mercado de “analistas simbólicos” criam-se novas formas de financiamento em expansão, tornando obsoletas as que no passado permitiam o desenvolvimento das universidades.

Tal fato é marcante tendo em vista que a relegitimação da política é condição necessária para revalorizar-se socialmente a atividade acadêmica. Desse modo, a volta do apoio às carreiras humanísticas e das ciências sociais é sugerido. Pelas palavras de Follari (2001), entende-se que atualmente o financiamento das carreiras ligadas às tecnologias é favorecido, sobretudo as que possuem consequências mais incisivas no sistema produtivo.

Segundo Follari (2001, p. 90):

Na América Latina, isso se adverte, por exemplo, da baixa competitividade adscrita às ciências sociais dentro dos sistemas de pós-graduação ou na observação oficial de que será favorecido o “financiamento alternativo”, possível de ser obtido apenas para serviços que possam ser vendidos às empresas privadas e – em menor medida – ao Estado. O social e o humanístico ficam em lugar secundário, justo no momento em que a recomposição epocal da cultura está modificando o próprio terreno com base no qual se organiza o nosso olhar.

Desse modo, conforme Follari (2001), torna-se urgente atender à dimensão cultural, enquanto esta sofre uma transformação de que seus próprios agentes não são conscientes, sendo, em consequência, simplesmente arrastados pela onda da situação que não podem conceituar. Redimensionar a importância dos estudos sociais e culturais neste momento torna-se crucial para ter condições de responder conscientemente aos imperativos dos tempos atuais.

Soares (2005) aponta que as relações de trabalho têm se modificado dentro dos grupos de pesquisa, estabelecendo-se hierarquizações em relação, tanto às funções dos docentes-pesquisadores, quanto às áreas de conhecimento. A área de ciências sociais e humanas tem sido a mais afetada pelo corte orçamentário, porque sua produção não pode ser inserida imediatamente nas forças produtivas, como supostamente seriam os resultados das ciências naturais.

Para as sociedades pioneiramente desenvolvidas, a crescente complexidade dos processos produtivos exigiu uma disponibilidade do saber e uma assistência científica direta às empresas avançadas. Hoje a ciência incorporou-se ao sistema produtivo como elemento imprescindível, ao menos as chamadas ciências exatas. “As Ciências Humanas, embora úteis para certos usos empresariais, não são tidas como confiáveis nem como indispensáveis” (RIBEIRO, 1978, p. 251).

Ribeiro (1978, p. 252) entende que para os brasileiros, mais do que para outros povos, as ciências, particularmente as Ciências Sociais¹⁹ ou Humanas podem desempenhar um papel fundamental por que:

[...] as sociedades avançadas, desenvolvidas não em virtude, mas apesar das descobertas científicas e, especialmente, das Ciências Sociais, poderiam deixar que estas se distraíssem compondo discursos e variantes das explicações tradicionais sobre a vida social e seus problemas, desde que não se impregnassem das idéias que inspiravam os movimentos revolucionários. Nunca imaginaram que os cientistas sociais pudessem dar alguma contribuição útil à prosperidade. A função de agentes genuínos à prosperidade era reservada aos empresários, administradores e políticos que, com seu empenho de acumular lucros, ou de exercer o poder tinham construído as bases do desenvolvimento nacional.

Cumprir acentuar, contudo, que esta ciência social de que necessita o povo brasileiro nada tem em comum com a produzida e exportada pelos países prósperos. No passado ela antes ajudou a consolidar o atraso do que a romper com ele. Suas teorias explicativas tinham na verdade, a função de demonstrar que o subdesenvolvimento era produto natural do modo de ser do brasileiro (raça, tradição) e das condições de vida (clima, atraso, pobreza) (RIBEIRO, 1978).

¹⁹ Nelas se fundamentam, as técnicas operacionais com que trabalha o planejador econômico-social, o administrador público, o educador, o diretor de empresas, o especialista em organização jurídica, o promotor de movimentos político-sociais e o especialista em comunicação social. As Ciências Humanas são o ramo do saber científico cujo o objetivo é a compreensão do fenômeno humano, em todas as suas dimensões. Nesta qualidade, constituem um discurso sistemático, fundado no método científico, sobre a natureza destes fenômenos e suas relações múltiplas. Assim, são por excelência a expressão moderna da consciência nacional e social. Apoiada nelas, cada sociedade trata de chegar a uma compreensão própria (RIBEIRO, 1987).

Em consonância a essas ideias, chama-se a atenção para o fato de que a economia é a disciplina que ocupa lugar central nas ciências sociais contemporâneas. Na medida em que se impõem as lógicas de mercado, rentabilidade e competência a cada vez mais numerosas dimensões da vida social, na sociedade de mercado a ciência econômica vai-se constituindo progressivamente na ciência da sociedade. Desse modo Lander (2001, p. 13) explica:

Um traço central de caracterização da ciência econômica atual é consequência da hegemonia do paradigma neoclássico. Como disciplina, ao assumir o caráter natural e espontâneo da sociedade de mercado, ela não tem necessidade de questionar ou refletir sobre seus pressupostos. Essa ausência de reflexão crítica sobre suas premissas, unida à ênfase na quantificação e na construção de modelos, opera, como um eficiente instrumento de censura metodológica. O que se afasta desse estrito cânone metodológico pode ser descartado como especulação não-científica e subjetiva. Garante-se, assim, a exclusão de todos os temas incômodos – precisamente os mais importantes.

A atual conjuntura se caracteriza pelo domínio do discurso econômico liberal, que impõem um bloqueio para pensar, desde perspectivas diferentes, a própria realidade. Por isso, uma das tarefas das ciências sociais é decifrar os mecanismos que tornam possível esse bloqueio, para que, dessa maneira, se possam vislumbrar novos horizontes. Quando se discutem assuntos como o incremento da pobreza e da desigualdade e a deteriorização ambiental que se produz como consequência das políticas de desenvolvimento, a única explicação negada, de antemão, é a possibilidade de que as causas desse problema estejam no modelo de desenvolvimento, ou na operação do mercado. A consideração desses assuntos só conduz à incorporação de um novo adereço, agregado ao conceito de desenvolvimento (“humano”, “sustentável”, “participativo”, “de base”), que em nenhum caso questiona o paradigma de crescimento sem limites (LANDER, 2001).

Nesse sentido, as Ciências Sociais ocupam assim uma área que é muito mais sensível do que as Ciências Físicas ou Biológicas. Elas tratam de assuntos controversos, políticos e de grande importância para as pessoas nas suas vidas diárias econômicas, políticas e sociais. Em seu estudo intitulado *A obrigação do professor em Ciências Sociais*, Boulding (1972, p. 165) adverte:

Nenhum desses problemas pode ser ignorado pelo professor, pois em primeiro lugar, eles constituem a parte essencial do sistema social que ele estuda e ensina e, em segundo, seus alunos, muito acertadamente, procuram as Ciências Sociais com a esperança de encontrar a luz nas trevas das controvérsias políticas, sociais, econômicas e éticas de seus dias.

Para Boulding (1972), um dos paradoxos das Ciências Sociais, no entanto, é que ao passo que elas são usadas para estudar praticamente todas as tribos e formas de organização e relação humanas, a única grande área que escapa ao estudo é a própria universidade, talvez por estar muito perto do lar.

Como se percebeu até o momento, conforme ressaltou a literatura abordada nos dois primeiros capítulos desta dissertação, as novas exigências do mundo do trabalho para a universidade, no contexto das políticas neoliberais para a educação, a pressão crescente para submetê-la à critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial, juntamente com a política de cortes orçamentais vem conduzindo os conhecimentos que ela deve produzir e o tipo de profissional que deve formar.

Tais fatores ocasionam a crise institucional da universidade como um todo, afetando a sua autonomia, entre outros, através da definição de prioridades de pesquisa. Dessa forma, essa realidade é ainda mais ameaçadora para a área de Ciências Sociais e Humanas.

Entretanto, acredita-se que as Ciências Sociais Humanas são por excelência a expressão moderna da consciência nacional e social e que apoiada nesse conhecimento, cada sociedade pode chegar a uma compreensão própria e caminhar na busca da sua emancipação.

Notadamente, dessa forma, entende-se que a discussão sobre a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos, no âmbito dos cursos de Ciências Sociais, poderá cooperar para o fortalecimento desta área de conhecimento e para um maior alcance da contribuição dos cientistas sociais à sociedade brasileira.

Dessa forma, o próximo capítulo desta dissertação será desenvolvido no intuito de situar o debate acerca das ciências sociais e do profissional sociólogo na atualidade.

CAPÍTULO III

O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E O PROFISSIONAL SOCIOLOGO NA ATUALIDADE

Neste capítulo é situado o debate acerca das ciências sociais e do profissional sociólogo na atualidade, sendo estruturado em três seções.

Na seção 3.1, é apresentada a exposição de um breve histórico acerca das ciências sociais no Brasil.

Na seção 3.2, são comentadas as formas de profissionalização dos sociólogos e os desafios advindos do atual delineamento do mundo do trabalho, como também, serão expostos alguns estudos que objetivam vislumbrar as situações de trabalho do sociólogo na atualidade.

Na seção 3.3, é apresentado o debate realizado na academia acerca dos desafios enfrentados pelas ciências sociais, oriundos do atual contexto sócio-econômico, na perspectiva de alguns cientistas sociais.

3.1 As Ciências Sociais no Brasil: considerações iniciais

Segundo Santagada (2005) a Sociologia como ciência, desde o seu aparecimento em meados do século XIX, tem contribuído com as demais Ciências Sociais no estudo sistemático da organização das sociedades humanas no sentido de instrumentalizar a comunidade para dar respostas às suas inquietações na busca da construção de uma sociedade

mais democrática e igualitária. Os pioneiros dessa ciência, como Augusto Comte, Émile Durkheim, Karl Marx e Max Weber, são exemplos de dedicação à investigação científica com fins práticos, abarcando temas como industrialização, classes sociais, capitalismo, burocracia, dentre outros.

Historicamente, o ensino da Sociologia no Brasil, nos níveis fundamental e médio, foi proposto pela primeira vez por Benjamin Constant, em 1890, mas com seu falecimento, não entrou em vigor. Em 1925, a disciplina Sociologia passa a integrar o currículo do ensino médio do Colégio Dom Pedro II (RJ); três anos após, a disciplina entra no currículo das Escolas Normais do Rio de Janeiro e de Recife. Em 1931, há uma ampliação do ensino da Sociologia no nível médio. Em 1942, a reforma do ensino de Gustavo Capanema retira a obrigatoriedade do ensino da Sociologia nas escolas do curso médio, permanecendo nas Escolas Normais. A disciplina volta a ser lecionada em 1961, no curso médio regular até o golpe de 1964 ocorrido na instauração do regime militar (SANTAGADA, 2005).

Na Academia, Santagada (2005) enfatiza que é criado em 27 de maio de 1933 o primeiro curso de Sociologia no Brasil na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo. No ano seguinte, é criada a Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da USP. Nesse momento, a Sociologia brasileira recebe importantes reforços de cientistas americanos e europeus.

É nesse contexto, que se dá a institucionalização da profissão de sociólogo no Brasil, através da criação, em 1933, da Escola Livre de Sociologia e Política na cidade de São Paulo e demais faculdades de Ciências Sociais, neste e em outros Estados do país (ZAROR, 2004).

Após setenta anos, pode-se considerar a sociologia institucionalizada como ciência. Docentes e pesquisadores desenvolveram trabalhos teóricos e de pesquisas, nas mais diferentes disciplinas e temáticas atinentes, principalmente, à realidade social brasileira e definindo a especificidade e as fronteiras do conhecimento sociológico.

Esta comunidade acadêmica e científica começa sua organização em 1935 pela criação da Sociedade de Sociologia de São Paulo, que se transforma em 1950 na atual Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). Funda-se ademais, em 1977, a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), uma organização que agrupa centros de pesquisas e cursos de pós-graduação. Zaror (2004, p. 18) acrescenta ainda que:

Os primeiros passos de uma sociologia que intenta intervir na configuração da sociedade brasileira se deu com a fundação de centros de estudos e pesquisas, como por exemplo o Instituto Joaquim Nabuco de Pesquisas Sociais (1949), que visava melhorar as condições de vida do trabalhador brasileiro e pequeno lavrador da região agrária do norte ou, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB,

(1950), fundado por intelectuais de diferentes áreas das ciências sociais e pensamentos políticos, para pensar como efetivar os rumos sócio-econômicos do país, [...] nesta época Florestan Fernandes inaugura na Universidade de São Paulo a disciplina de Sociologia Aplicada, o que gera, uma década mais tarde em São Paulo, o Centro de Sociologia Industrial e do Trabalho – CESIT (1962) e diversos planos de estudos e projetos.

Segundo aponta Zaror (2005), no ano de 1961 é que foi apresentado um projeto de lei ao Congresso para regulamentar a profissão de sociólogo. Após modificações, esta lei é aprovada em 1964, mas recebe em 1967 o veto do General Castelo Branco, aduzindo indefinição na área de atuação do sociólogo.

Novos projetos de lei são apresentados, mas somente em 1980, assinalando um processo de abertura democrática, é aprovada e sancionada a atual lei 6.888 reconhecendo-se legalmente a profissão de sociólogo, a qual é regulamentada pelo Decreto nº. 89.531 de 1984 (BRASIL, 1984). Esta Lei é resultado da demanda de uma parcela de sociólogos que, no período de reorientações e cassações de cientistas sociais efetuadas pelos Governos militares, desenvolvem associações diversas e entre elas a Associação de Sociólogos de São Paulo (ASESP) que teria sido importante neste processo.

Santagada (2005) ressalta que passados 70 anos da criação de cursos de Sociologia no País, a institucionalização do ensino e da pesquisa é uma realidade concreta: há 60 cursos de graduação nas esferas pública e privada, além de 34 programas de pós-graduação, inclusos mestrado e doutorado.

Hoje, no País, existem cerca de 40 mil sociólogos (4 mil no RS), 10 mil registrados no Ministério do Trabalho juntamente a 18 entidades sindicais e associativas e a Federação Nacional dos Sociólogos - Brasil (FNSB) e a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), de caráter acadêmico e científico. Como resultado de muitas lutas, várias conquistas já se efetivaram na Sociologia em nosso País inclusive o reconhecimento da profissão de Sociólogo pela Lei n.º 6.888 de 10 de dezembro de 1980²⁰ (BRASIL, 1980) em pleno regime militar. Entretanto, apesar desses avanços, passados 20 anos pouco há o que se comemorar. Nesse sentido, Santagada (2005, p. 2) embasa:

Embora alguns sociólogos sejam influentes e formadores de opinião, e até Presidente da República e Ministros de Estado, líderes de movimentos sociais coletivos e especialistas de órgãos governamentais, a influência do conhecimento sociológico não está plenamente reconhecida nas instituições nacionais, nas organizações produtivas e tampouco em muitos campos profissionais. Esses fatos, aliados às transformações no papel do Estado e às mudanças no mercado de trabalho

²⁰ Lei n.º 6.888, de 10 de dezembro de 1980. Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e da outras providências.

nos anos 90, têm reduzido as políticas sociais compensatórias e aumentado o desemprego entre os trabalhadores qualificados. Nessa conjuntura de inserção neoliberal, o profissional sociólogo torna-se contraditoriamente supérfluo, num momento crucial da cidadania, em que ele teria muito a contribuir para a superação da atual crise social.

O sociólogo tem participado no Brasil, como intelectual, político, funcionário público e privado, assessor ou profissional independente, competindo com outros profissionais em trabalhos de pesquisas de avaliação, diagnósticos, mídia, de opinião e de mercado; realizando assessorias, avaliações, estudos e pesquisas aplicadas na área de saúde, educação, ciência e tecnologia, na área de política econômica e sócio-ambiental, política externa, reforma agrária, judicial, etc.; em atividades de orientação de rumos político-organizacionais; na assessoria e capacitação de movimentos sociais; no planejamento urbano; assessorias em relações públicas; assessoria parlamentar; na gestão e assessoria administrativa, de recursos humanos ou operacional em organizações governamentais e empresas privadas, na elaboração de relatórios de impacto ambiental, dentre outros (ZAROR, 2004).

Embora sejam amplas as possibilidades de inserção, somente uma minoritária parcela dos sociólogos participa das atividades mencionadas e são poucos os cargos instituídos para serem ocupados pelos mesmos, contrariando as disposições legais existentes. O Sociólogo formado nas diferentes faculdades de Sociologia ou Ciências Sociais, além das atividades de desenvolvimento e difusão do conhecimento sociológico, possui amplas atribuições legais, descritas a seguir nas palavras de Zaror (2004, p. 19):

Por um lado, realizar ou participar da elaboração, supervisão, orientação, coordenação, planejamento, programação, implantação, controle, execução, análises e avaliação em estudos, trabalhos, pesquisas, planos, programas e projetos atinentes à realidade social - a nível global, regional ou setorial - e, por outro lado, assessorar e prestar consultorias a empresas, órgãos da administração pública direta ou indireta, entidades e associações em relação ao mesmo. Os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas que realizem as atividades anteriores devem contratar, ou manter sociólogos nos seus quadros, enquanto durar as mesmas, e em especial, quando estas sejam de caráter sócio-econômicas. Existe, portanto, assegurado por lei um amplo campo de trabalho para o sociólogo, portador de um conhecimento desenvolvido nos últimos setenta anos no Brasil. Isto significa, sem dúvida, que sociólogos deveriam integrar inequivocamente - como funcionários ou assessores - ministérios, secretarias - federais, estaduais e municipais -, autarquias, organismos e instituições do Estado em geral.

Existe uma pluralidade de perspectivas divergentes na forma de se conceber as ciências sociais. Um dos pontos sujeitos a esse embate refere-se a sua concepção como profissão. Um argumento contrário a tal abordagem é que essa qualificação só se aplica às profissões ditas tradicionais, como a medicina, o direito e a engenharia. Para os que aceitam

essa interpretação, as ciências sociais possuem outra lógica que seria inerente ao mundo intelectual. Haveria, portanto, para Bonelli (1994, p. 1), o universo das profissões e o da *intelligentsia*:

Implícito na diferenciação estaria o mercado. As profissões viveriam nessa lógica. As mais fortes teriam um controle sobre o mercado. As fracas seriam controladas por ele. Num outro circuito, distante e alheio ao do mercado, viveriam os intelectuais submetidos à lógica da vida universitária. Esta fundamenta-se na autonomia, na liberdade e no conhecimento especializado. Sua autoridade emergiria da capacidade de formular e de monopolizar conhecimentos. É no âmbito da universidade que se formam os profissionais.

Em contrapartida, Bonelli (1994) defende que essa é uma visão dicotômica do mundo do trabalho profissional e que, em vez de captar sua lógica interna, acaba encobrindo-a, do que resultam várias consequências perversas. Se, aparentemente, a disciplina ganha alguma distinção social com o argumento da lógica própria, intelectual, diferente da vigente no mercado, perde-a porque expõe o limite explicativo ou interpretativo que as ciências sociais têm de si mesmas.

Bonelli (1994) propõe analisar as ciências sociais no contexto do mundo do trabalho. Só que em vez de olhar o trabalho como uma atividade inerente à vida do operário na indústria, por exemplo, examiná-lo sob o prisma do conjunto das atividades desenvolvidas a partir de uma titulação superior.

É no intuito de refletir a partir dessa perspectiva que serão expostos os estudos a seguir de Miglievich (1999), Santagada (2005), Schwartzman (1991) e Silva (1995).

3.2 As formas de profissionalização do sociólogo e os desafios impostos pelo atual mercado de trabalho

Para Miglievich (1999), os sociólogos lutaram em prol da institucionalização desta ciência, fato notabilizado na criação das primeiras faculdades de Ciências Sociais e Sociologia no Brasil da década de 30. Também, organizaram-se para a manutenção destas, em oposição a uma repressão política²¹ que ameaçava os cursos de “fecharem suas portas”, momento em que uma geração inteira de sociólogos e cientistas sociais, recém diplomados bacharéis, alunos

²¹ Em função do Ato Institucional número 5, que foi o quinto de uma série de decretos emitidos pelo regime militar brasileiro nos anos seguintes ao Golpe Militar de 1964 no Brasil, foi imposta a suspensão, dentre outros direitos políticos, de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política.

dos antigos catedráticos, se encontraram sozinhos à frente de centros de pesquisa universitários após a cassação de seus mestres.

Os sociólogos, contudo, na maior parte dos casos, restringiram sua organização ao âmbito acadêmico, fazendo-o com inegável sucesso, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS). A mobilização existente na forma de associações e sociedades científicas não se verifica quando se trata da sociologia como uma profissão que busca sua inserção no mercado mais amplo, a exemplo da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Instituto dos Arquitetos do Brasil (IAB), entre outras. Em que pese a variedade de associações e ideologias, engenheiros, médicos, advogados, arquitetos, jornalistas, etc. possuem entidades profissionais de força, extra-acadêmicas, e o mesmo não ocorre com os sociólogos (MIGLIEVICH, 1999).

No estudo intitulado *O sociólogo nos anos 90: uma profissão em redefinição?*²² Miglievich (1999) reflete sobre as novas demandas para este profissional traçando um paralelo entre as mudanças nas diretrizes institucionais – que acompanham as mudanças no “mundo do trabalho” - e o empenho na contratação de sociólogos, em um mercado de trabalho mais amplo que ultrapasse as fronteiras da universidade.

O problema de pesquisa de que se vale Miglievich (1999), parte da conjectura de que o sucesso na constituição da disciplina acadêmico-científica pareceu não incluir a institucionalização de um espaço profissional na esfera não-acadêmica. De um modo geral, os portadores do diploma de bacharel em sociologia ou ciências sociais construíram uma carreira rigorosamente acadêmica dando continuidade a sua formação através dos cursos de pós-graduação no país ou no exterior e, invariavelmente, foram absorvidos como docentes/pesquisadores nos departamentos universitários.

O sociólogo é um profissional liberal que, como tantos outros, “vende” seus serviços. A sociologia, vista como área de conhecimento que supõe uma aplicação ou intervenção na realidade, avaliza os sociólogos, como profissionais qualificados, para o exercício de inúmeras atividades como a pesquisa aplicada, a elaboração de diagnósticos, a proposição de rumos político-organizacionais, o assessoramento e capacitação de movimentos sociais e outros, a sistematização e a gestão de informações em geral. Nesta condição, o sociólogo adquire seu “passaporte” de ingresso na tecnoburocracia instalada na administração pública,

²² A autora delineou o perfil dos sociólogos contratados nas instituições FASE (Federação de Órgãos para a Assistência Social e Educacional); IBASE (Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas); IBAM (Instituto Brasileiro de Administração Municipal); SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial).

empresas estatais e privadas, bem como nas chamadas ONGs. Deste modo, segundo o levantamento da pesquisa realizada por Miglievich (1999, p. 8):

O sociólogo na "não-academia" está, assim, mais vinculado ao "locus" real das tomadas de decisões, políticas e/ou institucionais – extra-acadêmicas. Estes sociólogos não dissociam, em momento algum, o conhecimento que elaboram do serviço à empresa ou aos grupos que "servem". É significativa a substituição do valor "autonomia" do pesquisador pelo valor "utilidade", não com a conotação perniciosa que desenvolveu na Universidade. Ao contrário, o sociólogo na "não-academia" vê-se aliando formação acadêmica às questões urgentes que a prática lhe impõe e se auto-intitula, se não autônomos, certamente idôneos em sua prática, sobretudo à medida em que ampliam o leque de clientes. A atividade "pragmática", razão mesma de seu trabalho é, pois, motivo de elevada auto-estima.

Ainda, conforme essa pesquisa, foi considerado que a atividade prática só é alvo de críticas quando a esta se associa a exiguidade de tempo no amadurecimento dos instrumentais de coleta e análise de dados. O tempo é o principal inimigo do "intelectual-técnico" que acaba tendo que abrir mão de uma interlocução mais profícua com os pares por força dos prazos rígidos na realização dos trabalhos. Nesse sentido, os participantes do estudo de Miglievich (1999) demonstraram certo "saudosismo" da universidade vislumbrada, ainda, como espaço que inclui, na própria concepção de pesquisa, as horas dedicadas às leituras e aos debates internos. Definitivamente, os "técnicos sociais" não encontram - e sequer esperam encontrar - em seu ambiente profissional o estímulo ao amadurecimento teórico. Além disso, Miglievich (1999, p. 8) acrescenta:

Paradoxalmente, os sociólogos são unânimes em admitir que, mais do que nunca, o potencial "intelectual" vem sendo requisitado também no meio não-acadêmico, a começar pela importância inédita da titulação acadêmica em processos seletivos ou promocionais. Contudo, o esforço em conciliar ambas as competências - teórica e de ação - traduz-se numa estratégia individual, raramente promovida pela própria instituição que, também, raramente possibilita alguma flexibilidade de trabalho para seu funcionário em processo de formação - mestrado ou doutorado. Se, episodicamente, o horário fixo vem a ser "negociado", fato não identificado na totalidade dos casos estudados - isto não implica uma "amenização" nas cobranças dos serviços e prazos a cumprir.

Outra pesquisa importante, referente à temática dos desafios da inserção dos sociólogos no mercado de trabalho, é o estudo de Santagada (2005) sobre as condições de trabalho dos sociólogos gaúchos. Sua pesquisa revela que entre as principais atividades realizadas pelos sociólogos no Rio Grande do Sul destaca-se a docência no ensino superior com 30,2% e pesquisa social com 18,6%. Outras áreas importantes são o trabalho e a saúde. Dentre os 28 sociólogos que atuam em instituições públicas somente 21,4% prestaram concurso público específico para a área de sociólogo.

Dos 43 entrevistados, 43,8% responderam que existe o cargo ou a função de sociólogo em suas empresas ou instituições, porém os mesmos estão ocupando outros cargos, mas exercendo atividades inerentes à profissão de sociólogo²³. Esses dados levam a crer que ou a abertura dos concursos é recente, ou o cargo, quando existe, não foi ocupado pela via de concurso público.

Santagada (2005) afirma que esses números revelam o descaso governamental com o comprimento da legislação, pois conforme o artigo 3º do Decreto n.º 89.531 de 05.04.84, que regulamenta a profissão de sociólogo (BRASIL, 1994):

Os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas, quando encarregados da elaboração e execução de planos, programas e projetos socioeconômicos ao nível global, regional ou setorial, manterão, em caráter permanente, ou enquanto perdurar a referida atividade, sociólogos legalmente habilitados, em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato de prestação de serviços.

Além do setor público, que ignora a legislação, Santagada (2004) entende que os sindicatos da categoria não têm poder fiscalizador, pois ainda não foram criados os Conselhos em âmbito federal e regional. Como agravante, o associativismo é precário, pois a categoria se encontra pulverizada em diversos sindicatos de diferentes áreas de atuação.

Corroborando com essa ideia, Miglievich (1999) coloca que as associações profissionais dos sociólogos são frágeis. Os sociólogos que não têm seu círculo na academia, frequentemente, não têm círculo profissional algum, ficando muitas vezes desvinculados e, com isto, enfraquecidos e desestimulados. Sobre essa questão, Miglievich (1999, p. 12) acrescenta:

Em tempos de “crise da categoria trabalho” é fato que as comunidades profissionais de caráter sindical também entram em crise. Há de se levar em conta que esta caracteriza-se, entre outros aspectos, pela união de seus membros por um sentido de “identidade comum”; pela suposição de que é ela o “status”, normalmente, definitivo do indivíduo; pela comunhão de valores; por um grau razoável de consenso acerca da inclusão e exclusão no grupo; pela uniformidade de linguagem,

²³ Outra informação relevante apontada no estudo de Santagada (2004) foi a de que 76,7% dos sociólogos participantes de sua amostra consideram a sua formação profissional suficiente para atender aos requisitos do seu trabalho, fato que possivelmente, está alicerçado no grande número de profissionais que procuraram uma melhor qualificação nos cursos de pós-graduação. Somente 18,6% das pessoas consideraram a sua formação insuficiente, apontando como causas: os cursos de licenciatura/bacharelado não qualificam para a docência; faltou conteúdo na área de Economia; o curso não prepara o profissional para atuar na área de mercado; o curso é excessivamente teórico; falta conteúdo sobre planejamento urbano, e a formação é mais voltada para o pesquisador e pouco para o planejador. Foi destacado também, ainda neste estudo, que os principais tipos de pesquisa mais demandadas pelas empresas gaúchas aos sociólogos, em 2004, foram: a pesquisa social, mercado de trabalho, eleitoral e de opinião, planejamento e economia regional, formação de docentes e indicadores sociais.

compreendida apenas parcialmente pelos de fora; pela existência de uma área comum de atuação; pela prevalência da “comunidade” sobre os membros individuais; pela definição de limites suficientemente claros dentro dos quais os atores se movimentam; pelo controle do processo de formação e treinamento dos futuros profissionais. Se o consenso, hoje, é cada vez mais problemático – a “desrazão” pós-moderna - não seria diferente em se tratando da construção de uma identidade profissional.

Na opinião de Schwartzman (1991) a principal forma de profissionalização das ciências sociais, em todo o mundo, são as atividades de magistério. As melhores tradições das ciências sociais francesas se desenvolveram em boa parte dentro da *École Normale* e a formação de professores para os *colleges* sempre foi a principal função dos programas de pós-graduação em ciências sociais nos Estados Unidos. A partir desta constatação Schwartzman (1991, p. 5) ainda questiona:

É interessante indagar como foi possível estabelecer tradições de trabalho criativas e inovadoras a partir de um mercado de trabalho como este, que necessita, sobretudo da transmissão ordenada de conhecimentos já cristalizados, como cultura geral, a alunos iniciantes. O que ocorreu em muitos países foi que as universidades começaram a disputar professores e estes a disputar recursos, em função do prestígio e do reconhecimento que adquiriam nos ambientes científicos; para os cientistas sociais europeus, isso passou a abranger a sociedade ‘cultura’ como um todo, e não somente seus alunos. Este prestígio derivava, em parte, do lugar que os cursos de ciências sociais e humanidades ocupavam nas diferentes sociedades.

A apreciação que Schwartzman (1991) tem destas questões é a de que este é um preço a pagar pelo papel de *intelligentsia* que os cientistas sociais desempenham. Entretanto, não se trata, pois, de abandonar este papel e sim de tentar desempenhar este papel de forma cada vez melhor, ampliando ao mesmo tempo as bases de profissionalização das ciências sociais, de tal maneira que haja espaço para outros papéis e outras questões. E, este espaço depende fundamentalmente do papel que as ciências sociais desempenham, ou podem vir a desempenhar, em relação à educação superior, que deve ser urgentemente revisto.

Schwartzman (1991, p. 9) menciona:

Sabemos perfeitamente, no entanto, que as ciências sociais não constituíram tradições de trabalho aplicado, prático e profissional, e que as pretensões de constituir uma ciência de 'políticas públicas', ou da ação social, nunca foram muito longe. A questão do uso da pesquisa social por governos e empresas tem sido bastante estudada, e o que se nota é que pesquisas são contratadas por muitas razões (legitimação de políticas, cooptação dos cientistas sociais, busca de fortalecimento de determinados setores em lutas interburocráticas etc.), das quais o uso efetivo dos resultados obtidos nem sempre é a mais importante. Não há dúvida de que alguns cientistas sociais foram capazes de desenvolver competências que obtiveram grande aceitação junto ao setor privado, como por exemplo, na área de pesquisas de opinião pública e propaganda. Outros se tornaram consultores - disputados e bem-pagos - de grandes firmas nacionais e internacionais. Mas, aqui como no exterior, é difícil imaginar que esse tipo de atividades venha a constituir o cerne do trabalho do

cientista social, que é, sobretudo de natureza acadêmica, e por isto mesmo universitária.

Dessa forma, as ciências sociais brasileiras devem desenvolver estratégias para assumirem papéis social e profissionalmente significativos, tendo em vista a questão dos lugares que as mesmas podem e devem ocupar na sociedade. Dentre os desafios a serem enfrentados pelas ciências sociais, devem ser realizados esforços no sentido de superar a pré-concepção de que os cursos de graduação em ciências e profissões sociais constituem uma aberração do sistema de ensino superior brasileiro. A realidade é que as ciências humanas e sociais predominam em todos os sistemas de ensino superior, em qualquer parte do mundo, entre outras razões, pelo fato de que o número de atividades profissionais que requerem conhecimentos gerais sobre a sociedade e o mundo contemporâneo é muito maior do que o das que requerem conhecimentos especializados e técnicos (SCHWARTZMAN, 1991).

Com o objetivo de mapear as situações de trabalho para bacharéis e licenciados em Ciências Sociais, Silva (1995) aponta algumas informações sobre as oportunidades de inserção destes profissionais na esfera da administração no setor público, na esfera da iniciativa privada, nas atividades de pesquisa fora do âmbito universitário, e no ensino superior, tanto em instituições privadas como públicas.

Em relação à participação dos sociólogos no setor público, na administração direta ou em autarquias federais, estaduais e municipais, Silva (1995) avalia como um campo de trabalho passível de ser ampliado, em atividades de pesquisa/diagnóstico, na elaboração e gerenciamento de projetos. Entretanto, tem havido a ocupação deste campo por outros profissionais, como por exemplo, assistentes sociais desempenhando funções que são de atribuição dos cientistas sociais. Isto se deve a um ainda precário conhecimento do perfil e das atribuições profissionais específicas desses e do entendimento de sua posição secundária frente a outras categorias, de maior tradição no mercado. Já na esfera da iniciativa privada, o campo de trabalho dos cientistas sociais é ainda muito restrito²⁴, mesmo que muitas empresas os empreguem.

Na esfera das atividades de pesquisa, fora das instituições universitárias, os egressos dos cursos de ciências sociais têm tido algumas oportunidades de trabalho positivas²⁵,

²⁴ Segundo Silva (1995) raramente estes profissionais são admitidos para o desempenho de funções definidas por sua formação. Compartilham com assistentes sociais, psicólogos, administradores e outros profissionais sem formação acadêmica, funções nos setores de Recursos Humanos, Recrutamento e Seleção, ou em outros, nos quais se poderia caracterizar um “desvio de função”.

²⁵ Silva (1995) cita o caso do Rio Grande do Sul, a Fundação de Economia e Estatística (FEE), onde sociólogos, junto com profissionais de outras áreas, têm desenvolvidos projetos em temas como desemprego na Região

integrando-se em equipes interdisciplinares no estudo e na investigação de problemáticas específicas (SILVA, 1995).

A área do ensino, referendando as colocações anteriores de Schwartzman (1991), é um dos segmentos mais antigos do mercado de trabalho para os egressos dos cursos de Ciências Sociais. Porém este segmento apresenta diferenças significativas, de acordo com o nível e/ou a natureza das instituições em que é desempenhado. Sobre o ensino superior, no âmbito de instituições privadas²⁶, Silva (1995, p. 235) explica que:

A atividade profissional se reduz à transmissão de conhecimentos, sem espaços para o engajamento do profissional em atividades de pesquisa. Via de regra, a política salarial nestas instituições vincula a remuneração dos professores à hora/aula, sem contemplar outras atividades, submetendo os docentes a uma carga de trabalho para obter ganhos reconhecidamente baixos. Não há estímulo institucional ao aperfeiçoamento docente, nem programas de titulação dos mesmos. Instituições privadas de ensino superior que fogem a este padrão são exceções à regra.

E por último, sobre a inserção profissional dos sociólogos no ensino superior, na esfera das instituições públicas, Silva (1995) assinala que, apesar das dificuldades enfrentadas já de longa data e frequentemente denunciadas, mantém-se um significativo espaço para a associação entre ensino, pesquisa e extensão e que, muitas das importantes contribuições para o pensamento e as Ciências Sociais no país têm sido produzidas nestas instituições.

Conforme Bonelli (1994) com a expansão do sistema universitário, possuir um título superior adquiriu significados no mundo do trabalho distintos daqueles anteriores a tal fenômeno. A autora sugere analisar a questão das Ciências Sociais, resgatando a maneira como elas vêm desempenhando seu trabalho no sistema profissional, partindo da posição de que o termo “profissão” significa o trabalho valorizado pela obtenção de uma titulação superior. Assim, discorda da posição de que os intelectuais seriam como integrantes de um mundo à parte, para ela o entrosamento entre universidade e mercado acontece.

Segundo Bonelli (1994, p. 4):

Metropolitana de Porto Alegre, emprego e relações de trabalho, Estado e setor financeiro, saúde, estudos regionais e urbanos, estudos industriais e agrários.

²⁶ Segundo Silva (2005) recentemente, a formação, nas instituições privadas, de corpos docentes titulados tem sido possível pelo ingresso de professores vindos das instituições públicas, em vista do processo de aposentadorias prematuras que têm ocorrido. As universidades públicas têm investido e assumido o ônus do treinamento de seus docentes, mantendo-os em programas de mestrado e doutorado, cujos benefícios têm sido canalizados para as instituições privadas. As diferenças aí existentes de condições de trabalho e remuneração separam uma minoria titulada da grande maioria remunerada por hora e desvinculada de um plano de carreira (quando ele existe).

Argumentar que as ciências sociais não podem ser entendidas como uma profissão, ou que suas características intelectuais as diferenciam de outras atividades é, de fato, a imposição de uma harmonia inexistente, por meio do não-enfrentamento analítico do conflito e da competição operantes no mundo do trabalho profissional.

Vê-se agora, alguns debates que evidenciam a preocupação e a reflexão no âmbito da academia em relação à formação profissional e o mercado de trabalho dos cientistas sociais.

3.3 Refletindo acerca das Ciências Sociais no âmbito do Ensino Superior

De acordo com a súmula do histórico do ensino superior de Sociologia no Brasil, apresentado no estudo de Zaror (2004), nos anos 30 a 50 do século passado, os cursos de Ciências Sociais eram voltados para a formação de uma “elite pensante”. Pretendia-se que estes compreendessem os mecanismos de funcionamento da sociedade, estudassem os problemas sociais e iniciassem a formação de professores de Sociologia para o ensino médio ou superior.

Nas décadas de 60 e 70, a formação estava voltada à intervenção na realidade: em um primeiro período, ao planejamento e discussão do projeto desenvolvimentista predominante na época de inspiração Cepalina²⁷ e, em um segundo período, mediante uma sociologia crítica, com militância política e atuação social direta. Em 1968, a Reforma Universitária e a criação do sistema departamental, reorganizam cursos e currículos, incentivando os Cientistas Sociais para cursos de pós-graduação.

Na década de 80, houve uma crise de paradigmas e de identidade entre os profissionais de sociologia, ainda que, em 1984, tivesse sido regulamentada a profissão do sociólogo, para o qual se definem, além da academia, a função de assessor ou consultor e a de participante necessário em qualquer estudo ou trabalho atinente à realidade social.

A partir da década de 90, teve início uma formação acadêmica bastante diversificada, derivada da complexificação do mundo do trabalho e da sua mutação e ampliação permanente, incentivando-se a discussão sobre o destino dos cursos de Ciências Sociais.

²⁷ Referente à Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL). As atividades desta instituição tiveram início no ano de 1948, compondo uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas e encontra-se sediada em Santiago do Chile. Foi fundada para contribuir no desenvolvimento econômico da América Latina coordenando ações que promovam o fortalecimento das relações econômicas dos países entre si e com as demais nações do mundo. Posteriormente suas ações foram ampliadas também aos países do Caribe e visa o promover o desenvolvimento social.

Pode-se apontar como uma das iniciativas mais significativas na tentativa de uma reflexão coletiva no âmbito universitário a respeito desta discussão, o seminário “Graduação em Ciências Sociais: desafios e perspectivas”, ocorrido em maio de 1994 no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Neste seminário foram debatidas questões relacionadas à carreira universitária, aos conteúdos básicos e disciplinares e formatos curriculares, à articulação entre o ensino e pesquisa, aos sistemas de avaliação de cursos e ao mercado de trabalho para cientistas sociais, dentre outros.

Neste encontro, cujas reflexões foram posteriormente expostas e organizadas no formato de um livro, Villas Bôas (2005) contribuiu ao debate, questionando a disputa entre as concepções humanista e pragmática que, geralmente, compõem as discussões sobre os currículos voltados para a formação do cientista social em nível de graduação.

De maneira explícita ou implícita, porém, invariavelmente, as discussões sobre os currículos no campo das Ciências Sociais se fundamentam em uma disputa que opõe formação humanística à formação pragmática. A questão recorrente nesse debate é saber qual a formação que os currículos de graduação devem fornecer, se geral, ou especializada (VILLAS BÔAS, 2005).

A tarefa de responder a esta pergunta leva naturalmente a discutir as mais variadas concepções de “cientista social” e as mais distintas maneiras de encarar o labor profissional. A originalidade dos modos de pensar resultante de experiências e projetos individuais e/ou institucionais diversos não ocorre, entretanto, para a superação dos impasses criados pela oposição – formação humanista x formação pragmática. Ao contrário, a dificuldade em lidar com um conjunto tão diferenciado de ideias fortalece as duas concepções. Elas continuam permeando as discussões e, uma vez que não se submetem à crítica, permanecem ordenando arbitrariamente as posições mais diversas em dois blocos antagônicos. Sobre esta polêmica Villas Bôas (1995, p. 163) afirma:

O confronto com estas dificuldades e o esforço malsucedido em removê-las fazem com que, muitas vezes, se reivindique o “mercado de trabalho” como uma instância redentora, a partir da qual devem ser pensadas as mudanças curriculares. Neste caso, novas chances de emprego ou oportunidades imediatas de trabalho para os recém-formados, levam imediatamente ao desejo de ajustar o currículo a um ‘novo’ perfil de cientista social; em outros casos, seguindo a mesma orientação, o currículo é posto em discussão do ponto de vista de sua *estreita adequação*, de um lado, à clientela do curso, de um outro, às demandas do mercado de trabalho. O estudante torna-se assim matéria-prima a ser moldada numa linha de montagem, para que transformado em produto aceitável seja logo “jogado” no mercado de trabalho. A meu ver, estes pontos de vista apenas acirram a disputa formação humanística x formação pragmática, não a resolvem.

Também referente a este debate, a década de 90 aponta, de forma singular, para reformas curriculares na graduação e transformações radicais nos programas de mestrado e doutorado que titulam, cada vez mais, um número superior de jovens em tempo “recorde”, em razão da própria “crise” avassaladora nos financiamentos de pesquisa. Por outro lado, no mercado de trabalho, requisitos inéditos ganham relevância na contratação do profissional como analisa Miglievich (1999, p.18):

Deparamo-nos, pois, com o desafio de trazer esta nova realidade – nem sempre generosa - para próxima de nossos interesses e/ou ideais. Nesse sentido, a reivindicação de jovens profissionais qualificados, com perfil de liderança, detentores de competências sócio-comunicativas e conhecimento geral e aprofundado simultaneamente, prontos para o aprendizado constante, pode estar afinado com o perfil do bacharel em Ciências Sociais.

As demandas por melhoria qualificacional dos quadros técnicos na "não-academia" estimulam a revisão urgente do antigo discurso de incompatibilidade entre os perfis “acadêmico” e “não-acadêmico” do sociólogo. Uma formação acadêmica bem orientada revela profissionais aptos a desenvolverem carreiras “fora” da universidade. Há de se estimular este intercâmbio, nem sempre objeto de atenção nos cursos de Sociologia e combater a sentença irônica de que “sociólogos apenas existem para formar outros sociólogos”. Certamente, um percentual deverá assumir esta função - o professorado - mas a grande maioria estará sendo habilitada para atuar no mercado mais amplo onde as universidades públicas são opções num quadro mais diversificado: universidades privadas, ONGs, empresas privadas, partidos, sindicatos, Poder Público, movimentos sociais (MIGLIEVICH, 1999).

Para Miglievich (1999) existem sociólogos no mercado "não-acadêmico", embora pudesse haver muito mais. Existe mercado, ainda que não plenamente descoberto - "em potencial" – pronto a ser explorado. Conquistar espaços, "provar" a "utilidade" da formação universitária em Ciências Sociais ou Sociologia na realização de atividades executadas fora da Academia é tarefa não tão simples, porém urgente, o que remete não simplesmente a mudanças curriculares que remetem a discussões de cunho estritamente burocrático, mas à mudança de mentalidade.

Em consonância a essa colocação, afirma-se que há uma maior visibilidade da sociologia em muitos campos fora da academia, considerando-se a ocupação por sociólogos em cargos de destaque na sociedade, em especial na esfera pública. Todavia, esse aumento de participação dos sociólogos na vida pública não consegue dar impulso à ampliação do

mercado de trabalho para esse profissional e tampouco esclarece a população sobre o seu papel na sociedade. Esses fatos apontam a importância de se buscarem novas formas de inserção, que permitam maior visibilidade à atuação desse profissional, esclarecendo sobre o projeto e as tarefas de sua competência. Dentre os fatos que colaboram para o impedimento de uma inserção mais contundente do cientista social no mercado de trabalho, Santagada (2005) aponta que:

[...] o potencial de atuação da profissão não é facilmente identificável pelo setor privado e pelas instituições públicas; a concorrência de outras áreas afins e co-irmãs é intensa – Serviço Social, Economia, História, Geografia, Psicologia, Estatística, dentre outras; a regulamentação (Decreto n.º. 89.531, de 05.04.84) da profissão no Brasil é relativamente recente (20 anos); as organizações sindicais da categoria lutam com dificuldades de toda a ordem para representar os profissionais; e a inexistência de um Conselho Profissional que defenda e fiscalize o nosso exercício profissional.

Bonelli (1994) também discorre sobre o desafio apresentado pela concorrência que as ciências sociais têm de enfrentar com outras áreas afins, apontando para a existência de dois tipos de concorrência: a competição interprofissional²⁸ e a competição intraprofissional²⁹. Porém, as ciências sociais, como qualquer outra profissão, enfrenta essa competição direta com seus "vizinhos". Em termos concretos, disputam-se objetos de estudo, vagas no mercado, formas específicas de abordar realidades que qualificam mais profissionais de uma área que de outra.

Com as transformações ocorridas na sociedade brasileira a partir de meados dos anos 80, quando se encerra o ciclo da ditadura militar e a sociedade civil inicia um processo de estruturação, emergem ou são reativadas entidades representativas ou vinculadas aos mais distintos segmentos sociais, políticos, econômicos e culturais, procurando conquistar espaços na vida nacional. Sindicatos, partidos políticos, organizações não-governamentais, administrações públicas, instituições de pesquisa de mercado, opinião pública e de marketing começam a demandar a contribuição de cientistas sociais, nas suas diferentes habilitações (SILVA, 1995).

²⁸ Conforme Bonelli (2004), as tentativas de regular o desempenho da atividade de pesquisa, promovida pelo sindicato, procurando bloquear o ingresso de profissionais de outras formações; o exercício da atividade de jornalista, cujo veto aos que não possuem o diploma é confirmado pela última Constituição, como é o caso de vários formados em ciências sociais; as competições com estatísticos, administradores e psicólogos nas atividades de pesquisa de mercado; os embates com os advogados e com os economistas em atividades de cunho mais político, como as assessorias a órgãos públicos, com a disputa entre os enfoques que priorizam os aspectos sociais e os que enfatizam as questões técnicas e jurisdicionais; os conflitos com os assistentes sociais nas atividades voltadas para a intervenção social.

²⁹ Para Bonelli (2004), as diferenças de visão e interesse entre os sociólogos que trabalham na pesquisa de mercado, mídia e opinião, e os professores universitários, bem como os atritos entre os profissionais da área de planejamento urbano e os de intervenção social.

Entretanto não se deve subestimar essa demanda, na medida em que ela está distante ainda de configurar um amplo e atraente mercado de trabalho para os egressos dos cursos de Ciências Sociais.

Quando indagado sobre os principais problemas e perspectivas das ciências sociais brasileiras, em entrevista sobre o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação em ciências sociais no Brasil, Velho (1997, p. 26), antropólogo, ex-presidente da ANPOCS profere:

Acredito que estejamos passando por uma séria crise nas ciências sociais. Essa crise está relacionada à política nacional, de forma mais geral, em termos da concepção do que seja uma estabilidade econômica e de uma visão da função do Estado. Eu acho que é muito difícil, hoje em dia, avaliar positivamente esse conjunto de medidas, porque nos afetam de uma maneira muito dura, em termos dos nossos planos e projetos. De uma forma geral, é muito complicado ter políticas públicas, em qualquer área. No entanto, nas atividades científicas e universitárias essas medidas são absolutamente essenciais: não há desenvolvimento sem uma expectativa mínima de recursos estáveis e regulares. Com relação a esse aspecto, há uma grande diferença entre as instituições de São Paulo e as instituições de fora de São Paulo. As instituições de São Paulo têm um pouco mais de segurança em função, sobretudo, da FAPESP³⁰. Existe uma estrutura universitária estadual e, além dela, a FAPESP, que desempenha um papel muito importante, embora as instituições paulistas também dependam do apoio das agências federais.

Com relação ao Museu Nacional³¹, local onde Gilberto Velho leciona e pesquisa, na ocasião em que foi entrevistado, o autor relatou que no caso específico da Antropologia, as pesquisas eram prejudicadas por problemas na liberação de recursos o que causava um retardo das atividades. Juntamente a isto, leva-se em conta que com relação ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), houve a suspensão das taxas de bancada durante algum tempo, simultaneamente às constantes ameaças de suspensão e corte das bolsas, gerando um clima de intranquilidade e de ansiedade, que em nada ajuda o trabalho científico e o trabalho de ensino. Velho (1997, p. 27) comenta ainda:

Julgo tudo isso muito desgastante. Porém, acredito que hoje estejamos vivenciando esse impasse como mais um paradoxo: na verdade, temos de usar muito de nosso tempo na luta por recursos, na batalha por garantir coisas mínimas, coisas básicas. Até então acreditávamos que devíamos estar utilizando esse mesmo tempo para ensinar, dar aula, fazer pesquisa, enfim, para desenvolver atividades acadêmico-científicas. Na realidade, aquele modelo de intelectual que pesquisa, que lê, que conversa com seus alunos num certo clima de serenidade, de produção intelectual, num ritmo, digamos assim, mais harmonioso está cada vez mais afastado da realidade. O que vemos hoje em dia são pessoas que correm de um lado para outro, freneticamente, tentando dar conta de suas atividades, lutando por recursos, lutando contra a burocracia, contra os atrasos [...]. Se sob certos aspectos a nossa situação melhorou muito - vivemos num regime democrático, não estamos ameaçados pelo

³⁰ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

³¹ O Museu Nacional faz parte da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DOI-CODI³², [...], no entanto, a política econômica imperante está afetando de modo muito danoso a universidade e a pesquisa científica como um todo.

Apesar das críticas sobre a ineficiência das políticas públicas para com as atividades científicas e universitárias, Velho (1997) considera que o Brasil atingiu certo patamar de qualidade nas ciências sociais de modo geral.

Após a exposição do debate acerca das ciências sociais no Brasil, serão apresentados, no quinto capítulo, os resultados da realidade estudada, tendo como campo de pesquisa o curso de ciências sociais da UFSM, no intuito de investigar o parecer dos discentes e docentes do mesmo em relação a este contexto.

A seguir, no capítulo quarto, serão descritos os procedimentos metodológicos adotados na elaboração da presente dissertação.

³² O Destacamento de Operações de Informações - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) foi o órgão de inteligência e repressão do governo brasileiro durante o regime inaugurado com o golpe militar de 31 de março de 1964, os chamados “Anos de Chumbo”.

CAPÍTULO IV

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os caminhos teórico-metodológicos foram eleitos no sentido de alcançar o objetivo geral proposto na pesquisa, que consiste em elucidar quais são os desafios do atual contexto socioeconômico para a educação superior universitária de forma geral e, no âmbito da área de ciências sociais e humanas de forma particular.

O curso da pesquisa abrangeu duas modalidades de investigação simultaneamente inter-relacionadas: uma de caráter bibliográfico e outra de caráter empírico.

Os quatro objetivos específicos da pesquisa foram elaborados tendo-se por finalidade subsidiar a obtenção do objetivo geral, e o desenvolvimento de cada um deles corresponde aos capítulos da dissertação.

Esclarece-se que, para o estudo da relação entre o atual contexto socioeconômico e a educação superior universitária, a pesquisa delimitou sua investigação entorno das questões referentes ao mundo do trabalho e da universidade pública, relacionando-os ao contexto do neoliberalismo.

Do mesmo modo, para o estudo da área de ciências sociais e humanas, a pesquisa delimitou sua investigação ao debate sobre os desafios impostos ao curso de ciências sociais e ao profissional sociólogo na atualidade, valendo-se também, de um Estudo de Caso realizado no curso de graduação de ciências sociais da Universidade Federal de Santa Maria.

Em atendimento ao primeiro objetivo, o de “compreender quais são as atuais características do mundo do trabalho, no contexto neoliberal” foi situada, num primeiro momento, a caracterização do projeto neoliberal e, num segundo momento, a configuração dos atuais delineamentos do mundo do trabalho.

Com relação ao segundo objetivo, o de “identificar os principais desafios que permeiam o âmbito da educação superior na universidade pública”, foram situados num primeiro momento, alguns delineamentos gerais sobre o ensino superior universitário e, num segundo momento, uma análise mais centrada nas relações entre a universidade e os imperativos da esfera produtiva, regida pela lógica da economia de mercado.

Para alcançar o terceiro objetivo, o de “situar o debate acerca das ciências sociais e do profissional sociólogo na atualidade”, foi situado num primeiro momento um breve histórico acerca das ciências sociais no Brasil. Na sequência, o capítulo é dividido em mais duas seções que tratam, respectivamente, das formas de profissionalização do sociólogo e dos desafios enfrentados pelas ciências sociais sob a perspectiva de alguns sociólogos.

A pesquisa de caráter empírico foi desenvolvida, numa abordagem qualitativa, através das técnicas de estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados, entrevistas individuais e semi-estruturadas que foram gravadas, transcritas e, posteriormente, analisadas através do método de análise de conteúdo.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com professores (Apêndice A) e alunos (Apêndice B) do curso de ciências sociais da UFSM no intuito de cumprir com o quarto objetivo específico da pesquisa, o de investigar como se constituem a formação acadêmica, a produção de conhecimentos, e os desafios da atuação profissional no âmbito das ciências sociais, sob a ótica de discentes e docentes desse curso.

Deste modo, o capítulo cinco foi construído da seguinte forma: na primeira seção expôs-se um breve histórico do curso de ciências sociais da UFSM. Na segunda seção valeu-se da apresentação sucinta de alguns dados de uma pesquisa que trata do perfil dos alunos egressos do curso. Na terceira e quarta seção foram apresentadas respectivamente, a exposição e a análise das entrevistas com discentes e docentes. E na última seção, a título de finalização do trabalho, realizou-se uma análise conjugada a respeito das inferências realizadas sobre a pesquisa teórica e empírica.

Com inspiração nas colocações de André (2001), optou-se por realizar juntamente com a apresentação dos procedimentos e técnicas da pesquisa, uma breve revisão teórica sobre os mesmos, a fim de melhor justificar como as escolhas a seguir se adequaram ao problema e aos objetivos deste trabalho.

As questões a serem perseguidas na área de educação são ainda tantas e de tamanha variedade que não podemos nos perder em polêmicas que só nos deixarão cada vez mais distantes da realidade. São tantas as perguntas relevantes que ainda não foram formuladas, tantas as problemáticas que ainda precisamos conhecer que sobra espaço para todo tipo de investigação, desde que se cuide da sistematização e

controle dos dados. Que o trabalho de pesquisa seja devidamente planejado, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e o que relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados.

Conforme Moreira (2002), a pesquisa qualitativa possui algumas características básicas como o foco na interpretação, diferentemente da quantificação, pois geralmente o pesquisador qualitativo está interessado *na interpretação que os próprios participantes têm da situação em estudo* (grifo meu). Neste tipo de pesquisa dá-se ênfase à subjetividade, em vez da objetividade, uma vez que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes. Assim, o pesquisador trabalha com situações complexas que não permitem a definição exata e a priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir, sendo o processo conduzido por certa flexibilidade.

Para Denzin e Lincoln (2006), os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre pesquisador e o que é pesquisado, assim como as limitações situacionais que influenciam a investigação. Este tipo de pesquisador coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão/problema de pesquisa, para então analisá-los e escrever a seu respeito. Empregam uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam.

Neste sentido um planejamento de pesquisa descreve um conjunto flexível de diretrizes que vinculam os paradigmas teóricos, primeiro às estratégias de investigação, e segundo, aos métodos para a coleta de materiais empíricos. Sobre isto Baurer e Gaskell (2002, p. 488) acrescentam:

A tradição da pesquisa qualitativa necessita desenvolver um corpo de experiência e de perícia comprovada a fim de prestar informações sobre escolhas entre diferentes métodos (a indicação do método), e sobre como avaliar a adequação de um estudo quando emprega determinado método (critério de qualidade). É necessário um compromisso coletivo na elaboração de tais critérios de qualidade tanto para o ensino como para a pesquisa. Ignorar ou rejeitar o desafio irá, a longo prazo, condenar a pesquisa qualitativa à estagnação das ciências sociais. Se a pesquisa qualitativa quiser competir dentro de um cenário mais amplo deverá justificar seus métodos e proposições e responder às exigências de credibilidade pública, confiabilidade e relevância.

Baurer e Gaskell (2002) sugerem critérios de equivalência funcional entre as tradições quantitativas e qualitativas, denominando-as de “prestação de contas públicas”.

Para a pesquisa qualitativa, a confiabilidade é indicada pela triangulação e compreensão reflexiva através de inconsistências, pela clareza nos procedimentos, pela

descrição do corpus e pela descrição detalhada. O método da triangulação permite a compreensão de que os fenômenos sociais se apresentam de modo distinto na medida em que eles são enfocados de diferentes ângulos. Sobre isto, Denzin e Lincoln (2006, p. 19) esclarecem:

O foco da pesquisa qualitativa possui inerentemente uma multiplicidade de métodos. No entanto, o uso de múltiplos métodos, ou da triangulação, reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão. A realidade objetiva nunca pode ser apreendida. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações. A triangulação não é uma ferramenta ou uma estratégia de validação, mas uma alternativa para a validação.

Entre os tipos característicos de pesquisa qualitativa, o Estudo de Caso é um dos mais relevantes, pois ele é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa em profundidade e a sua complexidade será determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação ao pesquisador. Sobre o Estudo de Caso em relação à pesquisa na área da educação, Triviños (1987, p. 133) aponta:

Realmente, o Estudo de Caso não foi uma classe de pesquisa típica do modelo positivista, tão inclinado à quantificação das informações. Por isso, com o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, o Estudo de Caso, que estava numa situação de transição entre ambos os tipos de investigação, constituiu-se numa expressão importante desta tendência nova na pesquisa educacional.

Triviños (1987) acrescenta que tem sido recorrente estudos de caso serem denominados de “Análise Situacional”, sendo aqueles em que o pesquisador procura conhecer os pontos de vista e circunstâncias que são peculiares a todos os envolvidos dentro do fenômeno em estudo.

Chizzotti (1998) enfatiza que o Estudo de Caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados em um determinado âmbito particular, a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente. É considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade como revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação. Seu objetivo é apresentar os múltiplos aspectos que envolvem um problema, mostrar sua relevância, situá-lo no contexto em que acontece.

Referenciando essa ideia, Yin (2006), aponta o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa a ser utilizado em muitas situações, considerando que esta modalidade contribui com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de

grupo, além de outros fenômenos relacionados. Em todas essas situações, a clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos.

O Estudo de Caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados.

As estratégias de investigação ligam o pesquisador a métodos específicos de coleta e análise de dados e, quando se utiliza do Estudo de Caso como estratégia de investigação, analisam-se documentos e/ou entrevistas, como também, constantemente exercita-se a observação do campo.

Uma importante fonte de informação para a coleta de dados, no estudo de caso, são as entrevistas. A entrevista é uma comunicação, entre dois locutores, o pesquisador e o informante, com a finalidade de esclarecer uma questão podendo ser livre, estruturada ou semi-estruturada (CHIZZOTTI, 1998). Através dela, o pesquisador pode compreender a representação dos diferentes e conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Triviños (1987) evidencia que para alguns tipos de pesquisa qualitativa, a entrevista semi-estruturada é um dos principais meios que o investigador possui para realizar a coleta de dados. Este tipo de entrevista, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias enriquecendo a investigação.

Pode-se entender por entrevista semi-estruturada em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e, que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas dos informantes, permitindo que o pesquisador faça as necessárias adaptações. Sobre esse tipo de entrevista, Triviños (1987, p. 146) acrescenta:

É útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem em parte a entrevista semi-estruturada no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas.

Com relação à orientação de Baurer e Gaskell (2002) no que diz respeito à transparência e a clareza nos procedimentos da pesquisa qualitativa, estas podem ser avaliadas a partir de alguns procedimentos como: uma descrição detalhada da seleção e das características dos respondentes e/ou materiais; do tópico-guia das entrevistas e/ou do

referencial de codificação para uma análise de conteúdo; do método de coleta de dados, do tipo de entrevista.

Evidencia-se, deste modo, que o instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa constituiu-se em entrevistas individuais, realizadas com os docentes e discentes do curso de ciências sociais da UFSM.

Ressalta-se também que o resultado final das 12 entrevistas realizadas rendeu noventa e cinco páginas de transcrição, na íntegra, dos depoimentos obtidos. Entretanto, a título de ilustração, no capítulo cinco, foram expostos apenas alguns fragmentos desses depoimentos para ilustrar a pesquisa realizada. Considerando-se a questão ética ligada à pesquisa, utilizou-se o termo de consentimento informado (Apêndice C) para com todos os entrevistados, a fim de melhor esclarecer aos mesmos os procedimentos da pesquisa e de garantir o anonimato dos participantes. O termo foi elaborado em duas vias, sendo que uma foi arquivada pela pesquisadora e outra foi entregue ao participante da pesquisa.

As categorias que serviram como apoio para a elaboração das perguntas, permearam os seguintes temas: formação profissional, produção de conhecimentos e mercado de trabalho.

A apresentação das entrevistas seguiu o seguinte critério: primeiro a exposição da pergunta, seguido da reprodução de alguns dos depoimentos mais significativos. Na continuidade dessa apresentação, foi exposta a análise do conteúdo do conjunto dos depoimentos dos seis entrevistados. Algumas questões foram apresentadas e analisadas de forma conjunta em função da paridade do conteúdo das respostas.

A escolha dos professores entrevistados seguiu o seguinte critério: dois professores de cada subárea que congregam as ciências sociais, ou seja, foram entrevistados, dois professores da sociologia, dois da antropologia e dois da ciência política. Pretendeu-se através desse critério, contemplar de forma abrangente as três áreas de conhecimento agregadas pelo curso.

Dessa forma, reproduzem-se a seguir as questões que fizeram parte da entrevista com os professores.

Questão 1: Qual a importância dos conhecimentos que proporciona o curso de ciências sociais na atualidade?

Questão 2: Quais as contribuições sociais que o cientista social tem a oferecer através da sua atuação profissional?

Questão 3: Qual o perfil profissional o curso pretende formar?

Questão 4: Na sua opinião, quais são as características de um cientista social competente?

Questão 5: Qual é a sua opinião sobre o atual campo de trabalho dos cientistas sociais?

Questão 6: Segundo a afirmação de alguns autores, há nos dias atuais uma pressão produtivista que vem afetando a autonomia do ensino e da pesquisa universitária, exercendo influência na esfera da produção dos conhecimentos e da formação do perfil profissional, privilegiando àqueles que mais se adequam as condições pertinentes da economia de mercado. Qual a sua opinião em relação a esse pressuposto?

A escolha dos alunos entrevistados seguiu o seguinte critério: reconhecendo que as perguntas elaboradas visavam investigar as expectativas dos acadêmicos quanto ao seu futuro profissional, sua inserção no mercado de trabalho e sua avaliação quanto aos conhecimentos adquiridos durante a graduação, optou-se por interpelar dois perfis acadêmicos.

O primeiro constituído por acadêmicos do grupo de formandos por entender que a temática acima se apresenta com mais veemência a esse grupo de acadêmicos, do que aos alunos que estão na fase inicial ou no “meio” do curso.

O segundo é constituído por alunos pertencentes aos núcleos de pesquisa do curso. Isto porque, partindo da premissa que esse perfil acadêmico possui o interesse em dar continuidade a sua atuação como cientista social, tendo em conta que o universo dos alunos de ciências sociais se delinea por, de modo geral, três tipos de interesses: os que buscam o curso para complementar outra graduação, ou seja, buscam através das ciências sociais uma formação que proporcione conhecimentos gerais que lhe darão suporte em outras profissões; os que se inserem no curso para obter maior argumentação política e maior capacidade crítica sobre as questões sociais e culturais, utilizando-se dessas ferramentas nas suas atuações políticas pessoais, como em partidos políticos, associações comunitárias, sindicatos, etc., e um terceiro grupo, o dos alunos que pretendem seguir as ciências sociais como profissão.

Partindo do conhecimento de que nos dois primeiros grupos nota-se um significativo número de desistências do curso, uma vez que o interesse pela procura do curso de ciências sociais não é estritamente profissional e, conseqüentemente a preocupação com o futuro profissional como cientista social não se apresenta de forma significativa para esses sujeitos, portanto estes grupos não oferecerão de forma expressiva, dados que contribuam aos objetivos de investigação propostos neste trabalho.

Explicitados os critérios para a seleção dos entrevistados, reproduzem-se a seguir as questões que fizeram parte da entrevista com os alunos.

Questão 1: Quais os motivos que levaram você a escolher o Curso de Ciências Sociais?

Questão 2: O curso vem contemplando as suas expectativas?

Questão 3: Sobre os conhecimentos obtidos no curso, que pontos positivos e negativos você destaca?

Questão 4: Qual/quais das três subáreas que o curso congrega, Antropologia, Ciência Política e Sociologia mais despertam o seu interesse e por quê?

Questão 5: Você já está de alguma forma colocando em prática os conhecimentos adquiridos no curso?

Questão 6: Na sua opinião, de que forma os conhecimentos adquiridos no curso contribuem na sua formação profissional e/ou pessoal?

Questão 7: Esses conhecimentos influenciam na sua visão de mundo? De que forma?

Questão 8: Na sua opinião, qual a importância dos conhecimentos que proporciona o curso de ciências sociais na atualidade?

Questão 9: Na sua opinião, quais são as características de um cientista social competente?

Questão 10: Em sua opinião, quais as contribuições sociais que o cientista social tem a oferecer através da sua atuação profissional?

Questão 11: Qual a sua opinião sobre o mercado de trabalho dos cientistas sociais?

Questão 12: Após o término do curso você desejaria trabalhar na área das ciências sociais de que forma?

Questão 13: Qual foi a opinião dos seus pais/família/amigos quando você escolheu fazer o curso de ciências sociais?

Questão 14: De modo geral, quais os comentários que as pessoas fazem quando você fala que é acadêmico do Curso de Ciências Sociais?

Questão 15: Em sua opinião, por que isso acontece?

Questão 16: O que você proporia para mudar essa realidade?

Para o exame dos dados obtidos nessas entrevistas foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, conforme as orientações teórico-metodológicas dos respectivos autores a seguir.

Para Gaskell e Baurer (2002, p. 478), a interpretação dos dados não pode ser deixada ao arbítrio do consenso e por isso a fidedignidade se aplica a alguma forma de codificação e por isso que neste caso o conceito de validade se torna relevante:

Com algumas exceções, um referencial de codificação é normalmente baseado em alguns conceitos teóricos. As noções teóricas se tornam mais concretas através da especificação de um conjunto de categorias de conteúdo analítico. Associações presumidas entre categorias e relações com outros indicadores formam uma parte da rede teórica. Pode-se dizer que quando as categorias captam ou constroem uma

amostra adequada dos dados a serem analisados, seja bastante semelhante a validade do conteúdo. Além do mais as relações observadas entre as categorias e a teoria se aproximam da idéia de validade de construto.

Triviños (1987) salienta que qualquer técnica de coleta de dados como a entrevista, o questionário e a análise documental adquire sua força e seu valor exclusivamente mediante o apoio de determinado referencial teórico. E, naturalmente, a análise de conteúdo não foge a este enunciado geral. Assim, a análise de conteúdo³³ é uma forma de tratamento de informações, colhido por meio de técnicas de coleta de dados, que pode ser aplicada à análise de textos escritos ou de qualquer comunicação oral, visual ou gestual, transplantada a um texto ou documento.

O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente os sentidos das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. Essa técnica procura reduzir o amplo volume de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar os elementos descritivos à interpretação.

Para Yin (2006), a melhor preparação para conduzir uma análise de Estudo de Caso é ter uma estratégia analítica geral para realizar a análise de conteúdo. E são apresentadas três estratégias de sistematização dos dados baseando-se em: proposições teóricas, explicações concorrentes e descrições de caso.

A primeira, e a mais pertinente, estratégia é seguir as proposições teóricas que levaram ao Estudo de Caso que presumivelmente refletiram o conjunto de questões da pesquisa, ou seja, as revisões feitas na literatura sobre o assunto. Essas proposições de orientação teórica servem como guia da análise do estudo de caso.

Uma segunda estratégia analítica proposta por Yin (2006) é definir e testar explicações concorrentes. Essa estratégia pode ser relacionada à primeira, na medida em que as proposições teóricas originais tenham incluído pressupostos concorrentes.

A terceira estratégia analítica geral é desenvolver uma estrutura descritiva a fim de organizar o estudo de caso.

A sistematização dos dados proposta por Carvalho (2005) sugere que após a coleta dos dados, deve-se iniciar a etapa de classificação e organização das informações coletadas, tendo em vista os objetivos do trabalho.

³³ Triviños se apóia nos princípios e conceitos fundamentais de Bardin sobre a análise de conteúdo contidos em sua obra “L’analyse de contenu”, publicada em Paris, em 1977 (TRIVIÑOS, 1987).

Esta etapa envolve a classificação e organização das informações e o estabelecimento das relações existentes entre os dados coletados, como os pontos de divergência, os pontos de convergência, bem como traçar as tendências e as regularidades.

Dessa forma, conforme consta no capítulo a seguir, os dados desta pesquisa foram examinados conforme a técnica de análise de conteúdo baseando-se na concepção de Triviños (1987) e também nas estratégias de sistematização dos dados orientadas por Yin (2006) e Carvalho (2005).

CAPÍTULO V

O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFSM: UM ESTUDO DE CASO

Neste capítulo, é apresentado o desenvolvimento da pesquisa de campo realizada no Curso de Ciências Sociais da UFSM, sendo estruturado em cinco seções.

Na seção 5.1, é apresentado um breve histórico do curso.

Na seção 5.2, com o objetivo implementar a caracterização do campo em estudo, é apresentada a exposição de algumas informações sobre o perfil dos acadêmicos egressos deste curso.

Em seguida, nas seções 5.3 e 5.4, é realizada, respectivamente, a exposição e análise das entrevistas com discentes e docentes do curso de ciências sociais. A exposição das entrevistas se dará com a exibição das questões realizadas em campo, seguido da reprodução de alguns dos depoimentos mais significativos e da análise interpretativa do conteúdo das respostas.

E por último, após essa exposição de caráter mais minucioso, a seção 5.5 finalizará o capítulo através de uma apreciação conjugada a respeito das inferências realizadas sobre a pesquisa de campo.

5.1 Histórico do Curso de Ciências Sociais da UFSM

O Departamento de Ciências Sociais da UFSM, denominado Departamento de Sociologia até 2004, foi criado em 1988, abrigando disciplinas das áreas de Sociologia, Ciência Política e Estudos de Problemas Brasileiros, oferecidas para outros cursos. Em 1988, foi criado, junto ao Departamento, o Curso de Especialização em Pensamento Político Brasileiro.

O Curso de Ciências Sociais teve sua criação aprovada em 1997 e começou a funcionar em março de 1998 junto ao Centro de Ciências Sociais e Humanas, sendo reconhecido pelo Conselho Federal de Educação/MEC, pela Portaria n°. 212/2002, publicada no Diário Oficial da União em 29/01/2002.

Desde então, Curso de Ciências Sociais formou 58 alunos e possui 178 alunos regularmente matriculados. As atividades que os professores vêm desenvolvendo em ensino/pesquisa/extensão encontram-se registradas no Gabinete de Projetos do Centro de Ciências Sociais e Humanas (CCSH). Tais projetos têm como objetivo investigar o contexto sócio-político, através dos grupos de pesquisa instituídos que aglutinam o trabalho de pesquisa dos docentes, apresentando resultados significativos que contribuam com o conhecimento das temáticas investigadas nas três principais áreas que formam o corpo das Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia).

O Curso de Ciências Sociais da UFSM permitiu a oferta de uma nova área de estudos na região. A diversidade humana, social e política da região de Santa Maria encontrava-se carente de profissionais especializados para estudá-la. Com a criação do curso, a cultura dos diferentes imigrantes que colonizaram a região; os processos sócio-econômicos que interferem na vida do homem do campo; o processo de urbanização; a influência histórica dos diferentes partidos políticos que criaram bases eleitorais na região; as relações de gênero, etc., passaram a ser investigadas e abordadas dentro do quadro teórico-metodológico das Ciências Sociais. Além disto, o funcionamento deste curso no período noturno ampliou o ingresso de alunos-trabalhadores no ensino público superior da região.

5.2 O perfil dos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFSM

Para melhor compreensão do perfil dos egressos haverá a exposição, ainda que sucinta, de alguns gráficos retirados da pesquisa intitulada *O Perfil dos Egressos em Ciências Sociais da UFSM*³⁴, por entender-se que a exibição desses dados soma-se como subsídio na finalidade de delinear de forma mais abrangente as características do campo em estudo. Os gráficos demonstram informações sobre a trajetória dos alunos egressos do curso entre os anos de 2001 e 2006.

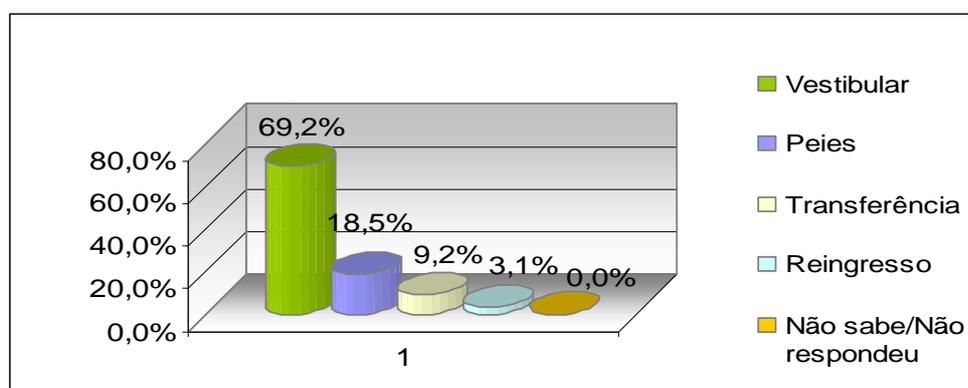


Figura 1 – Forma de Ingresso no curso de Ciências Sociais da UFSM
Fonte: Borges, 2006

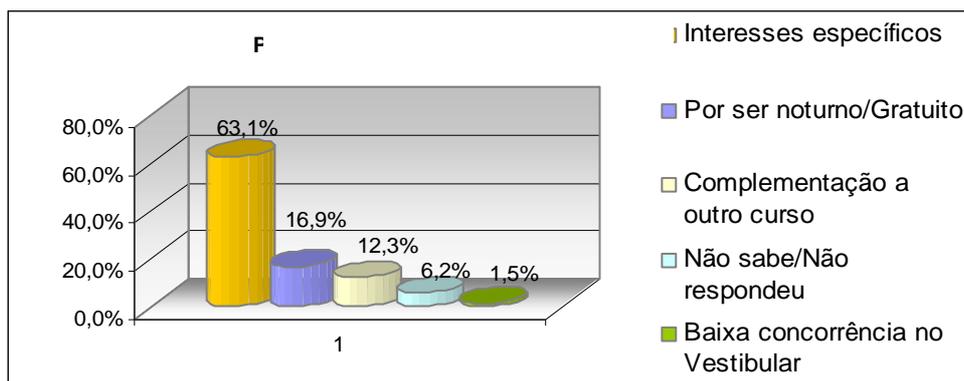


Figura 2 – Motivos da opção pelo Curso de Ciências Sociais
Fonte: Borges, 2006

³⁴ A pesquisa teve como tema a trajetória dos alunos egressos do Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, no período de 2001 a 2006. Através do método quantitativo, aplicando-se um questionário com quarenta questões fechadas a 66 entrevistados num universo de 85 egressos. Com o objetivo de investigar o perfil sócioeconômico e cultural dos referidos alunos, a pesquisa foi coordenada pela Prof. Dra. Zulmira Newlands Borges.

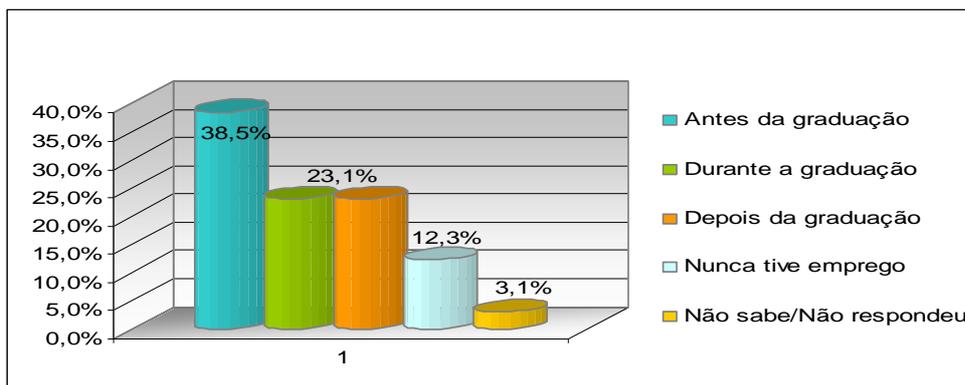


Figura 3 – Período da aquisição do primeiro emprego

Fonte: Borges, 2006

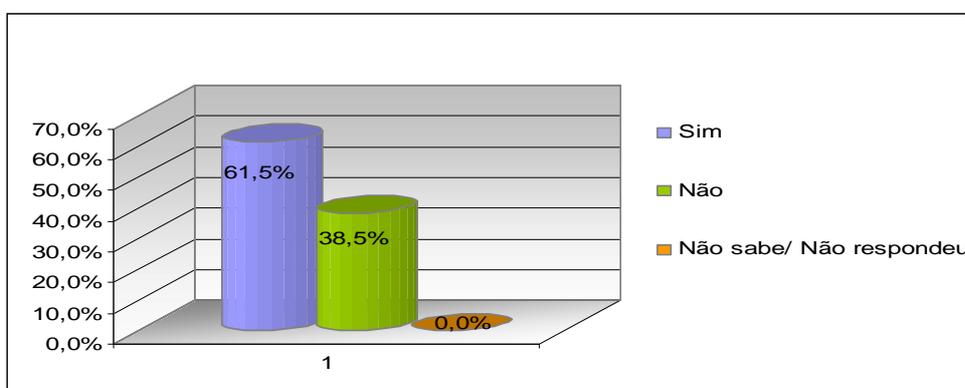


Figura 4 – Egressos que estavam trabalhando quando no momento da pesquisa

Fonte: Borges, 2006

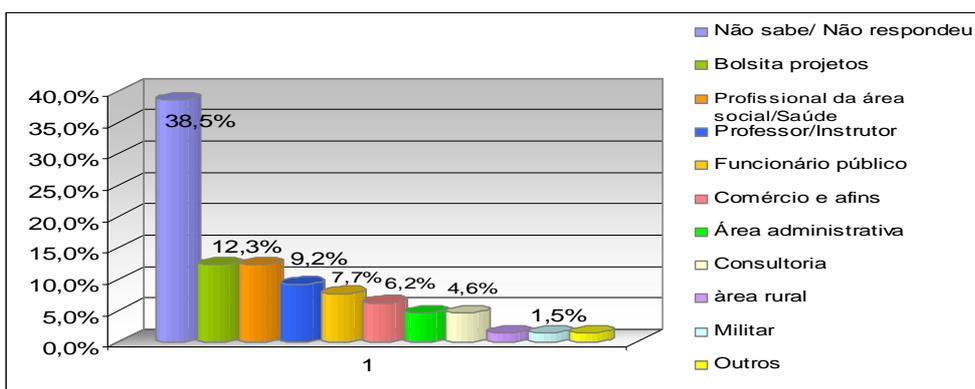


Figura 5 – Atividade que exerce no momento

Fonte: Borges, 2006

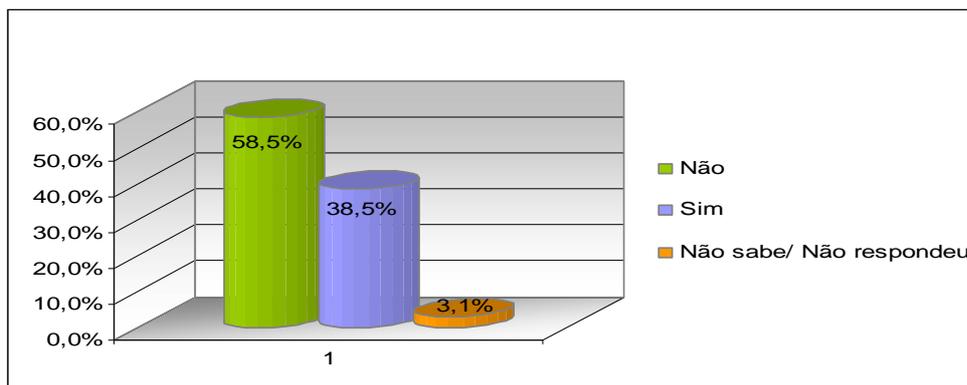


Figura 6 – Egressos que estão atuando na área de Ciências Sociais
Fonte: Borges, 2006

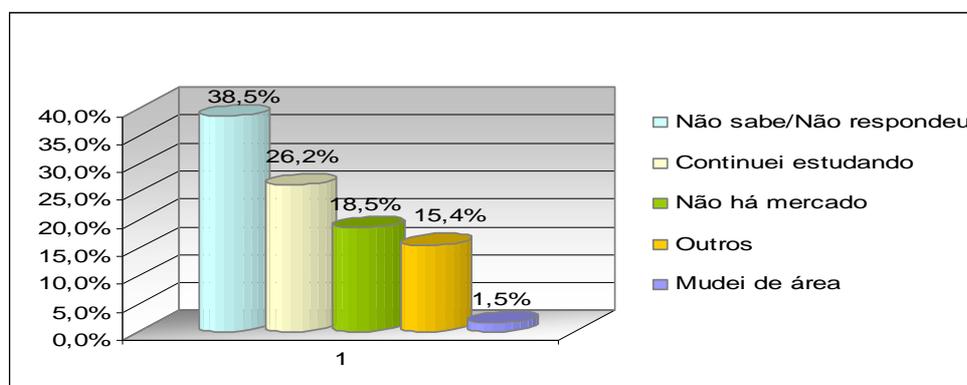


Figura 7 – Motivos por não estar trabalhando na área de Ciências Sociais
Fonte: Borges, 2006

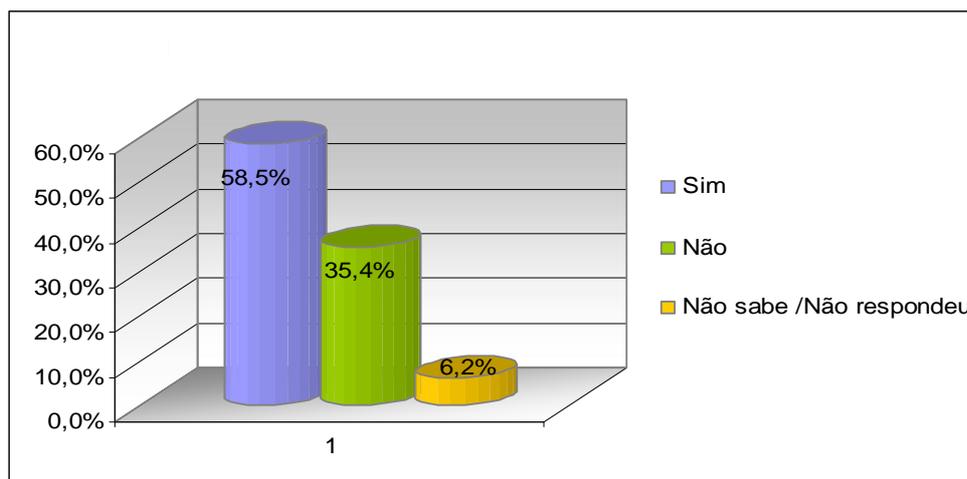


Figura 8 – Egressos que após a graduação fizeram pós-graduação
Fonte: Borges, 2006

Uma visão conjugada das informações presentes nos gráficos acima demonstra que a forma mais recorrente de ingresso dos alunos no Curso de Ciências Sociais é o vestibular.

Evidenciou-se que 63,1% dos participantes optaram, quando questionados pelo motivo da escolha pelo curso, pela opção “interesses específicos”. Entretanto, como essa pesquisa foi realizada através do método quantitativo, esclarece-se que esta questão será analisada de forma mais aprofundada quando na análise das entrevistas, especificamente na questão 1.

Quando perguntados sobre o momento em que conquistaram o primeiro emprego, os dados revelam que 38,8% dos egressos já trabalhavam antes da graduação e 23,1% começaram a trabalhar durante o curso, o que leva a considerar que o curso é composto por um perfil de “alunos-trabalhadores”. Dentre os motivos que indicam 58,5% dos egressos não estarem trabalhando na área evidenciou-se que alguns continuam se especializando e outros apontaram o mercado de trabalho como sendo restrito. Também foi evidenciado que mais da metade dos alunos egressos deram continuidade a sua formação acadêmica através de cursos de pós-graduação.

A seguir, através do método qualitativo, com o objetivo de investigar como se constituem a formação acadêmica, a produção de conhecimentos, e os desafios da atuação profissional no âmbito das ciências sociais, sob a ótica de discentes e docentes do Curso de Ciências Sociais da UFSM, são expostas e analisadas as respectivas entrevistas realizadas.

5.3 Análise do conteúdo das entrevistas com os alunos do Curso de Ciências Sociais da UFSM

Esclarece-se que as questões 1, 2, 3, 4 e 5, foram elaboradas no intuito de esboçar algumas características do perfil acadêmico do grupo estudado. Para tanto investigaram-se as motivações dos alunos pela escolha do curso, o grau de satisfação em relação ao mesmo, a afinidade com a Antropologia, a Ciência Política e a Sociologia, como também, a aplicabilidade prática dos conhecimentos obtidos durante a graduação.

As questões 6, 7 e 8 foram elaboradas no intuito de delinear a opinião que os alunos possuíam acerca dos conhecimentos adquiridos no Curso de Ciências Sociais. Dessa forma investigaram-se as relações que os alunos estabeleciam entre esses conhecimentos e a sua formação profissional, pessoal e o atual contexto social.

As questões 9, 10, 11 e 12 foram elaboradas com a finalidade de descrever quais eram as perspectivas que estes alunos possuíam em relação a sua inserção enquanto profissionais no mundo do trabalho.

E por último, as questões 13, 14, 15 e 16 foram elaboradas com o intuito de conhecer as opiniões dos alunos enquanto a visibilidade social do curso.

Questão 1: *Quais os motivos que levaram você a escolher o Curso de Ciências Sociais?*³⁵

Sempre tive afinidade pela área das humanas [...]. Quando eu ingressei não tinha muito conhecimento acerca do que era o curso e a sua estrutura, mas eu o escolhi porque sabia que a sociologia estaria presente nesse curso.

Um dos motivos foi por que eu tinha afinidade com as ciências sociais, daí quando eu fazia economia eu fiz uma “cadeira” de ciências sociais, daí que eu gostei das ciências sociais, e também porque eu não gostei tanto da economia assim.

Quando eu terminei o ensino médio, eu fiz meio ano de cursinho e nesse cursinho deram um exame de teste vocacional, que até eu não acredito muito assim, mas deu o curso de ciências sociais e eu não sabia o que era. Aí eu fui me informar e quando eu li eu gostei, gostei dos nomes das disciplinas [...] não conhecia o campo de trabalho, então eu olhei aquilo que dizia ali e pensei... tá, são coisas que eu gosto, não fiquei me atendo à área de trabalho ou campo de atuação.

Eu não estava mais querendo continuar na área da filosofia, eu não estava me encontrando no tipo de conhecimento, na forma de pesquisa e eu acho que as ciências sociais trabalham mais a questão teórica e prática. Ao mesmo tempo os resultados são mais palpáveis e também aplicáveis em termos sociais. Na filosofia a gente trabalha mais com a questão dos conceitos, pelo menos na área em que eu pesquisava era assim. Daí eu comecei a graduação e nem estava com grandes intenções de terminar, porque eu me aproximei da área da sociologia com intenção de fazer um doutorado, mas comecei a gostar e estou quase terminando.

Análise da questão 1:

Num total de 83,3% das respostas mencionou-se que a opção pelo curso foi motivada por gostar especialmente de uma das três subáreas que compõe o curso: sociologia e/ou ciência política e/ou antropologia. Estas informações evidenciaram que a grande maioria dos entrevistados já possuía uma noção específica sobre as áreas de conhecimento que o curso compõe e, dessa forma, pôde-se caracterizar como uma escolha consciente sobre o campo de conhecimento a ser estudado. Também, com 66,7% das respostas, os entrevistados mencionaram que a escolha foi motivada pela afinidade que possuíam com a área das humanas de um modo geral, mesmo antes de ingressarem no ensino superior. Um dado curioso destacado foi o de que 50% dos entrevistados cursavam outro curso superior antes de

³⁵ Esclarece-se que a opção pela utilização das porcentagens possui o objetivo de melhor ilustrar ao leitor, a similaridade e a disparidade de opiniões presentes nos depoimentos.

ingressar nas Ciências Sociais. Apenas um entrevistado declarou que antes de ingressar no curso, não possuía informações aprofundadas sobre o mesmo.

Questão 2 e 3: O curso vem contemplando as suas expectativas? Sobre os conhecimentos obtidos no curso, que pontos positivos e negativos você destaca?

Contemplou. Eu reclamo que estou cansada, mas não me arrependo, eu gosto muito do curso, gosto daqui, dos assuntos, do que a gente tem que ler, gosto muito. E acho que é um curso que não é voltado para o mercado ou para uma demanda muito imediata ou para uma coisa mais econômica, mas que ele tem uma importância crucial para o entendimento da sociedade. Até pra gente mesmo como pessoa poder entender como as coisas acontecem e são construídas, as relações e tudo, eu acho muito importante [...]. Eu acho que te abre a cabeça, novos horizontes para o entendimento de todo o contexto que agente vive. E eu gosto muito da ideia da gente respeitar o outro, porque até os preconceitos que eu tinha e ainda tenho, mas agora eu tento até me policiar muito em função do curso, por tu entender que cada um é diferente e que é isso que forma uma sociedade, ou seja, várias culturas, eu acho importante isso, acho que nesse ponto o curso foi muito positivo [...]. Acho que um ponto negativo do curso pode ser o tempo, é pouco tempo para o que ele deseja proporcionar [...] eu acho que não é bom a gente ter muito professor substituto, quem fica dois anos aqui e depois vai embora não tem uma continuidade, eu acho.

Acho que de certa forma sim. Quando eu entrei não tinha bem claro a pesquisa e a questão teórica, mas eu sabia que se tratava de estudar a sociedade. No momento em que entrei eu tinha mais interesse pela parte da pesquisa e o estudo das questões relativas à relação entre o Estado e a sociedade. Com o tempo depois que a gente está aqui as perspectivas vão mudando a partir de todas as possibilidades que o curso te abre, tu não tem como não mudar, mas ele preencheu muito as minhas expectativas.

Eu acho que em partes está contemplando sim. Digamos que está contemplando não satisfatoriamente. Porque eu acho que o curso deveria ser mais longo e, por exemplo, tem disciplinas que a gente deveria ter no início. Tem autores que eu acho que deveriam ser mais destacados de repente, mas eu acho que como os teóricos são bem variados e muitos é por isso que fica difícil de abarcar todos. Como o curso é recente acho que é até satisfatório pela questão da estruturação do curso que tem deficiência de professores é até satisfatório nesse sentido. De uma maneira geral eu acho que são aspectos positivos a gente ter um conhecimento mais aprofundado da sociologia, da antropologia e da ciência política, na medida em que o curso te dá melhores ferramentas, perspectivas para analisar a sociedade que outros cursos [...]. A sociologia, a antropologia e a ciência política, te dão diversas ferramentas teóricas de análise que são bem ricas.

Acho que de alguma maneira sim, eu acho que o curso dentro aqui da UFSM, o curso de ciências sociais ele contempla sim. Como pontos positivos destaco a questão do conhecimento, a questão crítica, de possibilitar que a gente exercite mais a crítica mesmo, não só lendo, lendo, lendo teoria mas poder botar essa teoria na prática também, e de poder pensar as questões que envolvem o nosso cotidiano. Claro que tem algumas coisas que poderiam ser melhoradas, poderíamos ter mais aulas sobre epistemologia ou então termos mais pesquisa na área de sociologia mesmo. Só que eu gosto, eu acho que a universidade como um todo ela te dá boas condições para ti adquirir conhecimento. Apesar da gente ter dificuldades no curso, como por exemplo a carga horária que eu acho apertada para somente 5 dias da semana, mas eu acho que ele toca várias partes das ciências sociais, não tem como tu aprofundar mas te dá os meios para tu poder correr atrás.

O que eu gostaria que tivesse mais seria um maior aprofundamento na parte sociológica, por exemplo, a gente tem mais núcleos de pesquisa na parte da antropologia.

Como pontos positivos eu acho que o curso me abriu um monte em vários aspectos, principalmente aquela coisa da gente pensar na massificação de mera reprodução. Digamos um exemplo que no início eu me choquei porque eu achava que eram os meios de comunicação que influenciavam diretamente nos nossos hábitos. E com os estudos eu comecei a me dar conta que não é uma relação só vertical, tem uma influência não que não exista essa influência, mas existe uma dinâmica diferente de uma relação vertical. E isso é um exemplo assim do que realmente agora eu consiga pensar diferente, os movimentos sociais, os diferentes grupos, com essa relação com a sociedade, as relações de poder, as políticas.

Análise das questões 2 e 3:

Num total de 83,3% das respostas mencionou-se que o curso possuía uma importância fundamental para o seu próprio entendimento do contexto social. 66,7% disseram que o curso vinha contemplando as suas expectativas, 33,3 % disseram que o curso vinha contemplando parcialmente as suas expectativas e 50% apontaram que no decorrer do curso as expectativas mudaram em relação às iniciais. 66,7% gostariam que o curso tivesse um maior número de núcleos de pesquisa e/ou oferecesse maior aprofundamento de algumas áreas temáticas. Como preocupações em relação ao curso, 50% falaram que o tempo de duração do mesmo era curto para absorver tantos conhecimentos e 33,3% achavam problemática a questão do número de professores substitutos que o curso congregava.

Questão 4: *Qual/quais das três subáreas que o curso congrega, Antropologia, Ciência Política e Sociologia mais despertam o seu interesse e por quê?*

Bom eu acho que as três áreas são indissociáveis, mas das três sempre o que me chamou a atenção foi a áreas específica do conhecimento sobre política e de sociologia, que a sociologia também é muito parecida com antropologia. Mas claro, eu acho que tu não pode fazer nada se tu não tiver um a antropologia né? Mas eu acho que pelo método mesmo, pelo olhar do antropólogo, pelo o olhar diferenciado que a antropologia tem em relação aos outros, que o antropólogo tem que ter, eu me identifico mais com a antropologia, embora não menospreze as outras. Acho que são muito importantes, acho que as três se complementam.

Acontece muito aqui no curso, acho que em outros campos também, o aluno que ingressa ou ele tem uma simpatia muito grande por uma das três áreas e uma certa aversão sobre alguma outra. Normalmente quem gosta de antropologia não gosta de política, e vice versa, e eu acho que isso é muito ruim para o estudante que está fazendo o curso de ciências sociais [...]. É impossível tu ter um conhecimento claro e definido, se tu tentar tirar da tua formação uma das áreas, simplesmente por não gostar porque o conhecimento ele é todo articulado entre essas três áreas. Então é importante ter um gosto pelas três áreas mesmo que tu vai ter que te especializar em uma das linhas de pesquisa.

Sociologia, porque um dos motivos que me levaram a me envolver com as ciências sociais é essa maior proximidade da área com a sociedade mesmo, para pensar os problemas sociais. Então, eu tenho mais afinidade com a sociologia e principalmente com a sociologia em seu viés com a política, porque inclusive eu acho difícil separar a sociologia da política.

Análise da questão 4:

Num total de 66,7% respostas, os entrevistados destacaram a importância de se ter o conhecimento das três áreas para uma análise mais completa do social e que os conhecimentos das três áreas se complementam e/ou são indissociáveis. Esta informação levou a inferir que estes acadêmicos entendem que perante o desafio do entendimento da compreensão da sociedade o conhecimento não pode ser utilizado de forma compartimentada. 66,7% dos entrevistados responderam que possuíam interesse por mais de uma das três subáreas; 33,3 % dos entrevistados afirmaram possuir maior afinidade pela Antropologia e 16,7% pela Sociologia.

Questão 5: *Você já está de alguma forma colocando em prática os conhecimentos adquiridos no curso?*

Sim, eu participo do grupo de pesquisa sobre meio ambiente e atualmente eu trabalho numa pesquisa sobre uma comunidade localizada ao lado de uma empresa de calcário. Então eu estudo particularmente essa comunidade que fica ao lado dessa empresa, a forma como esses indivíduos sociais conseguem se relacionar com o meio onde eles vivem. Então nesse trabalho eu consegui aplicar muitas teorias que eu aprendi e técnicas também de pesquisa [...] e também em seminários, em congressos estar mostrando o resultado desse trabalho.

Eu já participei de um grupo pesquisa e eu acredito que já coloquei em prática certos conhecimentos adquiridos. Era uma pesquisa na área de educação, uma pesquisa diagnóstica sobre as instituições ligadas à infância e juventude, como escolas creches que fazem atendimentos a crianças jovens e adolescentes. A pesquisa era sobre educação.

Sim, estou participando em 2 projetos. Um é sobre a etnografia das praças que a gente está fazendo pesquisa já em campo e tem o projeto multicêntrico junto a outras universidades, como a Unisinos. Além disso, eu estou participando de uma pesquisa com professores, uma pesquisa sobre as representações sobre gênero e sexualidade dos professores das escolas públicas de Santa Maria. Essa pesquisa está me dando bastante trabalho e bastante experiência, tanto nas questões teóricas de desenvolvimento de todas as etapas da pesquisa, quanto na questão prática, pois agora eu vou começar ir a campo para fazer entrevista face a face com os professores.

Sim, participo de outro grupo de estudos sobre política, em que no primeiro módulo estamos trabalhando as políticas liberais. Então nessa etapa inicial, estamos estudando os políticos clássicos liberais para entender como é que se chegou ao liberalismo do século XX, quais são as bases teóricas do liberalismo, e também

identificar através de análise de revistas e jornais os discursos e qual a relação deles a partir desses estudos dos clássicos da política como Hobbes, Rousseau, Toqueville.

Análise da questão 5:

De forma unânime todos os entrevistados responderam que já estavam aplicando os conhecimentos obtidos no curso. Atualmente 50% estão aprimorando e colocando em prática os conhecimentos das ciências sociais, através da participação de projetos ligados aos núcleos de pesquisa do curso. 33,3% disseram que estão utilizando, atualmente, esses conhecimentos em seus empregos e 16,7% disseram que anteriormente já aplicaram esses conhecimentos através da participação de um projeto de pesquisa não vinculado ao curso.

Questão 6: Na sua opinião, de que forma os conhecimentos adquiridos no curso contribuem na sua formação profissional e/ou pessoal?

Quanto à formação profissional eu acho que é inevitável nas ciências sociais fazer pós-graduação, o mestrado e o doutorado, eu acho que seria muito difícil eu continuar nessa área só com a graduação, só com o bacharelado. Mas quanto à questão pessoal é enorme, porque todo esse conhecimento que agente vem adquirindo nessa formação de quatro anos, não tem como não mudar a tua forma de ver o mundo. Na verdade a gente está estudando para adquirir uma compreensão acurada da realidade, ou seja, tu ter uma compreensão sistemática, científica acerca do mundo que tu está vivendo mas isso vai refletindo na forma que tu pensa a tua própria realidade, a tua própria atuação em todas as esferas da vida social. Então é inevitável, eu acho, que a transformação ela é grande para qualquer pessoa que está trabalhando as ciências humanas, mas as ciências sociais, em específico, têm um impacto forte na forma como a pessoa se vê diante do mundo e vê a relação dela com as outras pessoa.

Eu acho que no pessoal a própria parte reflexiva [...]. Quando tu começa a fazer um curso como o de ciências sociais que tu lê autores e, independente da área que tu queira, dentro do que tu mais gosta de ler, tu começa a ver as coisas com outros olhos. Isso a ciência nos trás para a profissão, eu acho que tu consegue ter essa reflexividade, pensar, tu consegue ver o mundo de um jeito diferente depois, pelo menos comigo foi assim. Porque pelas leituras que eu faço parece que eu vejo as coisas de outra maneira hoje. Por exemplo, agora eu estou trabalhando com a questão do trabalho escravo porque sempre a temática do trabalho foi uma coisa que me chamou a atenção. Antes de entrar na faculdade eu trabalhei e eu acho que tu não escolhe uma temática de pesquisa, da qual tu não tenha grande simpatia. Só que hoje depois que eu comecei a fazer o curso, depois dos textos que eu comecei a ler, tu começa a ter uma visão do mundo do trabalho que não fica restrito só àquela relação cotidiana do trabalho e das relações dentro de um ambiente de trabalho.

Análise da questão 6:

Num total de 66,7% das respostas foi destacado que os conhecimentos obtidos no curso mudaram a forma como os entrevistados analisavam a sociedade e que colaboraram no

desenvolvimento de uma reflexão mais crítica das relações sociais. 50% dos entrevistados disseram que o ferramental teórico-metodológico que o curso proporciona contribui na sua formação profissional, uma vez que já estão utilizando os conhecimentos adquiridos em participação de grupos de pesquisa ou projetos de diversas naturezas.

Questão 7: Esses conhecimentos influenciam na sua visão de mundo? De que forma?

Com certeza, porque tu passa a pensar além daquilo que a gente chama de senso comum e na própria vivência do dia a dia tu passa a identificar esse discurso do senso comum nas próprias pessoas que a gente convive. Não é que eu vou parecer dono de alguma verdade, mas tu passa a poder usar alguns referenciais para pensar o teu dia a dia, e isso é inevitável. E o teu olhar ele passa a ser diferenciado, mesmo que tu não esteja num momento de pesquisa no caso, não esteja ali numa etnografia o teu olhar mesmo assim muda em toda as formas. Então eu acho que é isso que traz para as ciências sociais, uma capacidade de mudar a visão de mundo de uma pessoa muito maior as vezes do que outros cursos das ciências humanas. Porque durante esses quatro anos tu treina o teu olhar e, esse teu olhar ele vai estar presente na tua vivência, nas tuas relações, na forma como tu recebe as informações, na forma como tu absorve o que vem da mídia. Então tu tem um olhar diferenciado, mesmo tu não tendo um distanciamento no dia a dia, não tem como tu não trazer esses referenciais, eu acho que é isso, que muda bastante, com certeza.

O curso te faz ver as coisas por uma perspectiva diferenciada, tu consegue enxergar o mundo de diferentes perspectivas. E com certeza eu acho que a questão ideológica, eu acho que tu consegue já trabalhar isso melhor. De repente tu vê de onde tu veio, das tuas influências, porque tu pensa mais ou menos de determinada maneira tu tem uma perspectiva analítica mais lapidada, para tu conseguir ter mais discernimento sabe? Eu acho que meus ideais não mudaram muito, só que eu começo a relativizar mais meus posicionamentos e ter mais cuidado com os julgamentos ou pré-julgamentos sobre diferentes culturas, ou diferentes pessoas. Eu acho que te dá subsídios pra tu pensar o mundo em que tu vive e a ti mesmo.

Influenciam porque depois que tu passa a ler esses textos, e quando eu falo nos textos, eu estou falando dos três pais fundadores das ciências sociais, Marx, Weber e Durkheim e fora os outros autores que tu tens que ler também. Por exemplo, eu gosto muito do Marx, dos três autores, mas não me considero marxista como também outros colegas que se declaram durkhamianos ou weberianos. Eu não me coloco dentro desses rótulos, mas para mim cada um dentro de cada teoria tem um grau de verdade, mas dos três o que eu mais me identifico seria o Marx. Depois que eu comecei a ler ele eu consigo visualizar isso no mundo em que eu vivo, e agora, pesquisando sobre o mundo do trabalho, não tem como tu não ver que todas essas relações estão inseridas num mundo, numa sociedade capitalista, então pelo menos para mim eu acho que influencia total na minha visão de mundo.

Com certeza. Eu me vejo muito mais crítica e reflexiva em relação a tudo. É impossível hoje eu sentar na frente de um documentário, dificilmente eu vou ver o jornal ou a TV e não relacionar com a matéria que a gente vem desenvolvendo aqui no curso, eu acho que influencia completamente. Eu estava pensando na questão do *habitus* do Bourdieu, e eu digo, bom, é verdade isso, eu acho que a gente como profissional acaba adquirindo um *habitus* da nossa profissão que se incorpora em todos os sentidos na nossa vida.

Análise da questão 7:

Com relação a esta pergunta os entrevistados responderam unanimemente que os conhecimentos obtidos no curso influenciaram a sua visão de mundo. Entretanto os motivos para isto possuem algumas particularidades. 50% responderam que através dos conhecimentos obtidos no curso puderam fazer uma apreciação do social mais fundamentada, ou seja, que ultrapassou os limites do senso comum. 33,3% enfatizaram que o curso lhes forneceu um aparato teórico-metodológico que lhes permitiu a análise do social através de outras perspectivas que antes não tinham. E 16,7% salientaram que agora conseguem estabelecer uma maior criticidade em relação aos próprios posicionamentos.

Questão 8: *Na sua opinião, qual a importância dos conhecimentos que proporciona o Curso de Ciências Sociais na atualidade?*

Olha, em primeiro lugar a perspectiva crítica. Eu acho que isso é inevitável, aliás, indispensável para a construção de uma sociedade cada vez mais democrática. É importantíssimo que o conhecimento teórico produzido na academia possa sair dos muros da universidade e chegar de alguma forma à população. A gente tem um problema hoje, que a mídia privada ela não proporciona essa leitura crítica da realidade. A gente tem hoje em dia uma mídia que passa para a população uma visão de mundo hegemônica e que é parcial, é um ponto de vista parcial que muitas vezes manipula essa realidade em benefício de determinados interesses. [...] Outro âmbito importantíssimo que eu vejo hoje é a própria volta da sociologia ao ensino médio, eu acho esse um canal incrível que a gente pode e deve ocupar [...] eu acho que antes de ser uma oportunidade no mercado de trabalho é uma responsabilidade do profissional em ciências sociais se inserir nesses espaços que são importantíssimos hoje na construção do nosso próprio projeto político de um país mais democrático.

A importância é impar porque as ciências sociais têm digamos um leque muito grande de teóricos, de conhecimentos que interpretam a realidade social. A antropologia é muito rica nessa busca de entender o outro, outras culturas. As ciências sociais possuem relevância para a sociedade como instrumento para políticas públicas. [...] eu acho que o papel do cientista social é o de analisar e entender a sociedade, os fatos sociais, os grupos minoritários ou não, eu acho que o papel é fundamental como instrumento para se pensar uma sociedade mais igualitária.

Poder analisar o meio ambiente não só pelos aspectos naturais, mas também sociais e encarar o ser o humano, o homem, o indivíduo como também parte desse meio que transforma, e não ver apenas o indivíduo como dominador da natureza, mas como ele fazendo parte dela. Então nesse sentido as ciências sociais na atualidade têm colaborado muito em conseguir analisar, enxergar o homem enquanto parte da natureza e todos os aspectos econômicos, sociais e políticos.

Bom, eu acho que a nossa sociedade está muito voltada para a prática, para a técnica, para o consumo, e falta um pouquinho essa questão da reflexão realmente, de pensar globalmente, de pensar nas estruturas, e eu acho que para isso o nosso curso ajuda muito, principalmente por desenvolver o senso crítico, o senso de

reflexão. Eu acho que já é um grande incentivo terem colocado no ensino médio a disciplina de sociologia.

Análise da questão 8:

Nesta questão 50% dos entrevistados afirmaram que os conhecimentos obtidos no Curso de Ciências Sociais foram importantes porque proporcionaram uma leitura crítica da realidade. 33,3% dos entrevistados comentaram que esses conhecimentos foram fundamentais como instrumento para políticas públicas e na compreensão das dinâmicas de grupos minoritários. Também, na opinião de 33,3% dos entrevistados a inserção da sociologia no ensino médio colaborará para a compreensão de mundo dos alunos, bem como lhes dará oportunidade de exercer o pensamento crítico e 16,7% explanaram que os conhecimentos foram pertinentes para se ter uma compreensão do homem como parte da natureza, o que colaborou para uma análise mais adequada do meio ambiente.

Questão 9: *Na sua opinião, quais são as características de um cientista social competente?*

Aquele que consegue analisar criticamente, ou seja, olhar além da realidade dada ou do senso comum as relações sociais, e também, o seu próprio olhar enquanto pesquisador.

Eu acho que é a criticidade e quando eu falo criticidade não é aquela coisa assim que às vezes as pessoas confundem que ser crítico é ser do contra [...]. Então para mim o cientista social tem que ter criticidade, esse poder de percepção, tem que questionar, tem que ver o que está por trás do plano das aparências.

Eu acho que principalmente tem que se ter o conhecimento da pluralidade, da diversidade, de respeito pela opinião do outro, e de tu te tornar aberto para que a opinião do outro, a fala do outro possa interagir com a tua fala. Isso tudo para que tu possas ver as outras faces de um mesmo assunto. Eu acho que o profissional competente ele sempre busca relacionar o conhecimento dele com o conhecimento do outro, com o conhecimento das outras áreas. Eu acho que a competência não é só tu ficar na teoria, mas tu buscar a prática, tu não se ater só a campos específicos. Por mais que a especialidade esteja hoje em dia em voga para tudo, eu acho que tu não podes te ater exclusivamente na especialidade, tem que estar sempre buscando um algo mais, não se acomodar. Se surgir uma dúvida, anota, vai atrás, pesquisa, vê o quê que é aquilo. Sabe, eu acho que isso é a sede de conhecer, de estar construindo um conhecimento que sempre está aberto para novas possibilidades. Não é o profissional inflexível, aquele que acha que sabe tudo, isso não é o que eu acho certo, não é o que eu gostaria para mim pelo menos, até como pessoa, não só como profissional.

Um dos teóricos que eu mais gosto aqui nas ciências sociais é do Bourdieu. E eu acho que é bem como ele fala de que a gente não é neutro, é impossível a questão da neutralidade, então eu acho que é fundamental, independente da posição ideológica,

o cientista social deixar clara qual é a visão de que teoria ele está partindo, de que concepção de mundo ele está partindo.

Análise da questão 9:

Conforme 50% das respostas, o cientista social competente é aquele capaz de analisar com criticidade o seu objeto de estudo e/ou sua própria prática enquanto pesquisador, bem como possuir um amplo conhecimento teórico. 33,3% responderam que o cientista social deve sempre estar aberto a novos conhecimentos e ao diálogo com pesquisadores de opiniões e correntes teóricas divergentes.

Questão 10: *Em sua opinião, quais as contribuições sociais que o cientista social tem a oferecer através da sua atuação profissional?*

Eu acho que principalmente essa questão do entendimento das diferenças, de tentar construir uma sociedade mais justa, mais igualitária na prática, não só na teoria. E eu acho que o cientista social tem essa capacidade. [...] de fazer pensar, de não aceitar as coisas como elas são, de questionar, de tentar entender o outro lado, que as coisas não são isso ou aquilo, que há vários lados numa mesma questão e não se fechar para uma opinião, respeitar outras opiniões. Eu acho que isso é muito importante para poder se viver em sociedade. Enquanto as pessoas não aprenderem a viver assim vai ser sempre a lei da selva, vence quem grita mais, então eu acho que nesse ponto o cientista social tem um grande papel.

Hoje em dia eu vejo que a questão de produção de laudos de quilombolas, é importantíssima para o Brasil e é um tipo de trabalho [...] que tem que ser valorizado. O que me chama a atenção como ser humano, desse conhecimento que as ciências sociais me trouxeram, é de tentar diminuir a questão dos preconceitos. Eu acho que a antropologia em si ela é mágica em relação a isso, é tu desmistificar visões de mundo e ajudar essas pessoas que quebrem toda e qualquer forma de preconceito em relação ao seu semelhante.

Eu vou falar sobre um outro trabalho que a gente vinha desenvolvendo no núcleo em que nós estávamos trabalhando com a usina hidroelétrica de Itaipu. Lá a gente tentava analisar de que forma a população que vivia ao lado da usina hidroelétrica de Itaipu se sentiu ou como ela foi vista pela empresa ao ser deslocada do seu lugar tradicional de moradia. Então acredito que a contribuição social nesse sentido é analisar a realidade social das pessoas, ir até o indivíduo e questionar como ele se vê enquanto agente social nesse meio e partir daí tu pode estar levando, no caso a empresa de Itaipu como esses indivíduos se sentem. Assim como quem trabalha com os quilombos, agora me veio esse outro exemplo, de que forma esses antropólogos ou sociólogos vão trabalhar com os quilombos e claro que isso junto com outras áreas pode estar colaborando socialmente, então a partir daí eu vejo que pode ter uma transformação social.

Eu acho que é fundamental principalmente para trabalhar mais com a diversidade, estimular mais a diversidade e não um modelo único de desenvolvimento ou crescimento.

Análise da questão 10:

Conforme as respostas, 33,3% dos entrevistados afirmaram que a sua contribuição futura enquanto profissional poderá ser no sentido da luta na desconstrução de preconceitos e citaram a antropologia como área promotora para tal fim. 33,3% enfatizaram que o conhecimento produzido na universidade como um todo e nas ciências sociais de modo específico deveria ultrapassar os “muros” da universidade, o que demonstra a preocupação destes acadêmicos por uma contribuição mais incisiva dos conhecimentos produzidos para com a sociedade e suas questões práticas. 33,3% ressaltaram que a contribuição se dá na medida em que a própria compreensão do social através de diversas perspectivas possa colaborar para uma transformação do meio social.

Questão 11: *Qual a sua opinião sobre o mercado de trabalho dos cientistas sociais?*

O que eu vejo hoje é a possibilidade de se estar abrindo espaço para o cientista social no poder público, onde há concursos que pedem a formação de cientista social para preencher determinadas vagas. Que é bem restrito ainda, mas que está se abrindo a possibilidade, está se havendo um entendimento de que a formação em ciências sociais ela é muito importante para determinadas áreas que anteriormente eram preenchidas por outros profissionais [...]. Se eu não for continuar na área acadêmica eu pretendo procurar alguma vaga no setor público, por achar que na área privada não é o tipo de conhecimento que o poder privado quer. A gente aprende muita coisa aqui, a própria sociologia organizacional as empresas podem se utilizar disso e muitos contratam cientistas sociais para preencher algumas vagas. Porém não é o tipo de trabalho que eu gostaria de fazer, eu gostaria de utilizar esse conhecimento que eu adquiri aqui para outros fins, mas não para trabalhar na iniciativa privada, isso eu tenho claro que eu não quero.

O mercado de trabalho do cientista social é restrito. Tu sai daqui bacharel em ciências sociais e nossa profissão é regulamentada como sociólogo. Então a gente sabe que o mercado de trabalho para o cientista social é restrito e a maior parte das pessoas que saem do curso de ciências sociais vai para a área da docência. Eu já sabia disso e tinha conhecimento das peculiaridades de se fazer ciências sociais, por isso me preocupo no sentido de estudar bastante para ter uma inserção mais ou menos razoável. Agora eu acho que a tendência é em certo aspecto melhorar porque a sociologia até 2009 ou 2010 tem que ser ministrada no segundo grau como disciplina, então nesse sentido vai melhorar, mas no sentido geral ainda é bem restrito né? É mais pesquisa na área de ciência política e de certa maneira no mercado privado a inserção é bem restrita, as oportunidades são bem restritas. Isso se dá por vários motivos. Historicamente, ser pesquisador em ciências sociais ou um sociólogo, de certa maneira é uma profissão nova, daí tem a questão do mercado de trabalho, das transformações do mercado de trabalho, da própria revolução técnico-científica. A própria constituição do sistema socioeconômico em que a gente vive, onde as universidades de certa maneira, a brasileira, tende a se acentuar um processo de transformação da universidade enquanto instituição para a formação de massa de trabalhadores com conhecimentos mais técnicos devido a hegemonia do mercado. E aí vem a questão da própria mercantilização da educação, a educação vem se transformando bastante como instrumento de políticas neoliberais que cada vez mais vem requisitando mão de obra especializada, técnica, em detrimento dos cursos

como os da área das ciências sociais e humanas que não são técnicos ou tecnicistas, que não tem esse cunho[...]. E a gente sabe que por trás disso tudo tem políticas que comandam digamos as atuações, decisões que estão alicerçados os ditames para a educação. Nós temos uma educação que, de certa maneira, é pensada dentro dos moldes de uma educação para a transformação humana, o melhoramento da vida das pessoas, mas a gente vê uma educação mais voltada para os interesses do mercado.

Quando tu está lá no início que tu vê que é a profissão que tu gosta, então eu pensei eu vou fazer uma coisa que eu amo e isso eu tenho certeza sabe Paola? Agora claro, neste momento em que se aproxima do final do curso, tu sabe que tu vai ter que viver também, e isso é uma preocupação. O que eu quero fazer é dar aula independentemente se for no ensino médio ou superior, eu também quero fazer um mestrado só que eu não sei se agora. Porque primeiro, eu não sei se eu vou ter condições materiais de ficar porque eu teria que ter bolsa, então fazer um mestrado eu quero, por mais que não seja agora logo no término da graduação, isso é uma coisa que se eu não fizer agora com certeza eu vou fazer mais adiante. Isso é pensando no mercado de trabalho, mas também pela questão do conhecimento porque eu tenho medo de sair da graduação e acabar me afastando das leituras, da rotina de ficar estudando, mas a princípio como cientista social o que eu quero mesmo é dar aula. Pode ser no ensino médio que eu acho que deva ser uma experiência muito bacana de tu chegar lá na gurizada e entrar para dentro da sala de aula e construir alguma coisa nesse sentido. [...] eu acredito na educação como uma forma de transformação então eu dando aula eu quero ensinar para os meus alunos essa questão da criticidade que o cientista social tem que ter, porque para mim essa é uma característica ideal que o cientista social tem que ter, e eu queremos passar um pouco disso.

Análise da questão 11:

66,7% dos entrevistados afirmaram que o mercado de trabalho para o cientista social é restrito e 50% alegaram que fazer uma pós-graduação é imprescindível para se obter um lugar no mercado. Como perspectiva de inserção 33,3% salientaram que a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio ampliará o mercado de trabalho e valorizará a profissão e também 50% apontaram que cargos e concursos relacionados ao setor público e/ou o exercício da docência são as possibilidades de trabalho mais acessíveis.

Questão 12: Após o término do curso você desejaria trabalhar na área das ciências sociais de que forma?

Eu gostaria de assumir uma certa postura e, acho o cientista social deve assumir uma postura mais crítica em relação a própria sociedade, ao sistema capitalista, então eu gostaria de trabalhar numa perspectiva mais crítica e não utilizar esses conhecimentos, no caso, para auxiliar que a iniciativa privada tenha seus lucros. Eu gostaria de trabalhar no poder público, pois me chama a atenção porque eu estaria colocando o meu trabalho, o meu conhecimento de forma que isso fosse diretamente ajudar a sociedade, o que não acontece pelo menos com um funcionário privado, que o interesse principal é o lucro do empregador. Então claro, eu pretendo continuar numa profissão que me realize financeiramente mas que eu possa utilizar tudo aquilo

que eu aprendi, tudo aquilo que eu acredito, de forma a produzir algum benefício para a sociedade de uma forma geral.

Eu pretendo trabalhar na área da docência. Eu acho que no mercado, nas empresas, o cientista social, na maioria dos casos, ele ficará amarrado na ideia do lucro, do mercado, da eficiência, e eu acho que isso tem que ser questionado. Eu acho que o cientista social de certa forma, no mercado de trabalho não tem toda a liberdade para pesquisar porque, em certos casos, os resultados de uma pesquisa podem não agradar, podem ser desagradáveis para quem está encomendando uma determinada pesquisa. E como eu vejo o cientista social, o sociólogo, como Marx dizia, o cientista social é também um agente da mudança, e eu mais ou menos acredito nisso. Então eu pretendo atuar na área da docência, mostrando toda a riqueza das ciências sociais [...] poder interpretar, compreender o mundo não através das maneiras habituais né? Então eu acho que o cientista social de certa forma ele pode ser um agente, se tu for pensar, dentro de uma ideia de mudança, de progresso. Então a minha ideia é seguir na área da docência, no ensino superior ou médio, mas a minha ideia inicial é o ensino superior.

Eu quero escrever um livro (risos) e que todo mundo leia o meu livro, eu quero criar uma teoria nova (risos). Mas eu gostaria de trabalhar na área de pesquisa pela qual eu me interesso bastante, me chama bastante a atenção. Como professora no ensino superior seria interessante também, trabalhar com ciências sociais, escrever livros.

Dando aula [...]. Eu acho que tu estar ali ajudando a formar o pessoal do ensino médio ou, se tu vai trabalhar em uma universidade onde tu possa ajudar a formar outros cientistas sociais eu acho que essa é uma forma assim maravilhosa.

Eu estou gostando muito de ler os estudos feministas, as questões sobre as relações de gênero, é mais ou menos nessa área que eu acho que vou seguir.

Análise da questão 12:

Nesta questão as respostas foram bastante diversificadas. 16,7% gostariam de trabalhar no setor público, 16,7% queriam trabalhar como professores. 16,7% gostariam de trabalhar no setor público e/ou como professores. 33,3% gostariam de trabalhar como professores e/ou pesquisadores e 16,7% gostariam de trabalhar somente como pesquisadores.

Questão 13: Qual foi a opinião dos seus pais/família/amigos quando você escolheu fazer o Curso de Ciências Sociais?

Bom, eles não tinham um conhecimento tão apurado de qual era a realidade do curso de ciências sociais, mas foi legal, porque como eu saí direto do 2º grau e entrei na universidade então foi uma mudança muito grande e rápida, eu só tive apoio na minha casa. E por saber também que era uma área que eu me daria bem, que eu gostaria, acho que preocupação não houve nenhuma em relação ao mercado de trabalho até por não estar tão claro o que seria o mercado de trabalho do cientista social na época.

Eles não conheciam ciências sociais, eles só sabiam que eu estava fazendo faculdade e que isso é bom, mas para eles o fato de eu estar estudando é ótimo e por esse motivo eles me apoiaram e me apóiam até hoje.

Na verdade eu acho que ninguém sabia direito o que era. Quando eu falei para o meu pai ele me disse 'então tu vai te envolver com política?', porque o sociólogo que ele conhecia era o FHC.

Eu acho que no senso comum, as pessoas não têm muita noção o quê é que se estuda nas ciências sociais, tanto que muita gente confunde com assistente social. As pessoas também não tem a ideia da divisão que tem no curso entre, antropologia, ciência política e sociologia, as pessoas sabem que estudamos a sociedade, mas não sabem de que forma ela é estudada [...]. Agora, a mãe até tem uma ideia porque eu digo para ela, estou fazendo uma pesquisa assim e tal, daí ela diz 'há que legal', [...]. Explico a ela que, quando a gente vê um documentário ou um filme, que a gente relaciona com a nossa temática, daí a mãe começa a ter uma ideia do quê eu estudo, para quê que serve o que eu estou fazendo, mas no início acho que ela não tinha essa ideia não.

Análise da questão 13:

83,3% disseram que seus familiares e/ou amigos não sabiam exatamente do que o curso tratava, mas que, no entanto se sentiram apoiados na sua escolha. 33,3% acrescentaram que não foram questionados sobre o futuro mercado de trabalho.

Questão 14: *De modo geral, quais os comentários que as pessoas fazem quando você fala que é acadêmico do Curso de Ciências Sociais?*

Elas perguntam 'o que que é isso?' E se eu falo em antropologia elas dizem 'mas o que que é antropologia?'. Eu comentei com a minha cunhada que fiz um trabalho de antropologia, 'mas o quê que é isso?' Daí eu tive que explicar que é o estudo do homem na sociedade, tentar fazer uma linguagem que as pessoas entendam, mas eu vejo que as pessoas não sabem o que é. Confundem com serviço social, com ciências contábeis, já me perguntaram se eu fazia isso.

Muita gente não conhece o que seria as ciências sociais, conhece mais a sociologia, como era no meu caso também. E a sociologia sempre se remete a figuras específicas como FHC, principalmente, o Betinho. Também remetem a questão política ao que faz ciências sociais se remete o rótulo de socialista ou comunista, ou as pessoas confundem sociologia com socialismo isso é recorrente. Há um desconhecimento dessa área, mas eu acho que agora está mudando. Eu acho que dão mais atenção e visibilidade ao cientista social e eu acho que a própria inserção da sociologia no ensino médio vai mudar um pouco essa questão. Mas ainda hoje há esse desconhecimento em relação à área, e isso me preocupa bastante mas, eu acho que a inserção da sociologia no ensino médio pode vir a trazer mudanças em relação a isso.

'É serviço social?' 'Tu vai ser assistente social né?' Ou então... 'ciências sociais, o que é isso?'. Daí eu tento explicar, falo sobre a sociologia, pergunto se a pessoa já ouviu falar em sociologia, em ciência política [...]. A não ser as pessoas que eu converso da área das humanas que já tem um contato maior, até pelo fato de estudarmos no mesmo prédio as pessoas já tem um contato. Mas de um modo geral as pessoas que não conhecem o curso e não tem nenhum contato ou conhecimento, são esses os comentários.

Eu noto que realmente as pessoas desconhecem o que é as ciências sociais, porque o comentário mais comum é... 'há, ciências sociais, há legal', fica aquele silêncio, aquela coisa vaga. Eles não fazem um comentário direcionado, porque as pessoas não sabem realmente o que é. Então as pessoas não fazem um comentário para não demonstrar que não sabem realmente do que se trata, então fica esse silêncio assim, eu acho. E as pessoas não conhecem realmente a questão prática das ciências sociais, acham que é só a questão da teoria, do intelectual que fica só no nível abstrato da academia e que não se relaciona com a vida cotidiana sabe? Eu acho que é bem essa, um desconhecimento total, creio eu.

Análise da questão 14:

Nesta questão, 100% dos entrevistados colocaram que grande parte das pessoas desconhece sobre o que é que trata o curso. 50% dos entrevistados acrescentaram que as pessoas de um modo geral confundem com o Curso de Ciências Sociais com outros cursos, como o de serviço social, comunicação social ou até mesmo ciências contábeis e 33,3% relataram que as pessoas identificam o curso com o FHC, o Betinho, ou associam o curso ao comunismo ou socialismo, dentre outras pré-concepções.

Questão 15 e 16: *Em sua opinião, por que isso acontece? O que você proporia para mudar essa realidade?*

Tem todo aquele imaginário em torno do que tu seria né? E as ciências sociais e humanas em geral elas são menosprezadas sabe? Se tu não é um engenheiro, um médico, até um professor, se tu dizer que é professor eu acho que ainda tu tem uma certa credibilidade (risos) do que um cientista social, embora eu acho que é muito bonito quando uma pessoa diz que é cientista social (risos), mas as pessoas ficam meio assim. [...]. Eu acho que deveria se popularizar mais, não no sentido de se perder a cientificidade, mas a coisa da linguagem ser mais acessível a todo mundo. Então criticam o Roberto Damatta que ele vai no Faustão lá, mas eu acho que ele faz uma coisa boa até, ele faz um serviço até para os cientistas sociais, porque ele populariza aquilo ali e torna mais acessível às pessoas, porque o que faz um antropólogo? Mas o que é? Ou a imagem que tu tem é que ele trabalha com índio né? Daí te dizem, 'tu vai querer trabalhar com índio?' não, não quero, mas não deixo de ser antropóloga porque não trabalho, porque a sociedade em geral tem essa ideia.

Eu acho que a história do país, esses 20 anos de uma ditadura militar caracteristicamente, isso moldou a visão de mundo dessas gerações, a sociologia foi retirada do ensino médio e em seu lugar foi colocada a disciplina de educação moral e cívica. E havia então um projeto ideológico aí por trás disso que deu certo, eu acho que a história política do nosso país ela contribuiu para esse esquecimento se efetivasse. E a própria questão do preconceito, a questão de associar a sociologia ao socialismo, acho que a história, a guerra fria, o nosso contexto político do Brasil na década de 60 e 70 eu acho que explica isso. Então eu acho que no momento político que vive o Brasil, essa retomada então do projeto político progressista do país eu acho que pode vir pelo menos remediar muito dessa questão. E convém a nós cientistas sociais trabalhar para desmistificar isso e para que, as pessoas dessa área de atuação sejam reconhecidas, é uma responsabilidade nossa [...]. Trabalhar, ocupar esse espaço no ensino médio, e isso não é chegar dando aula no ensino médio

fazendo propaganda política mas, deve-se deixar bem claro o seu posicionamento. Então no momento em que tu está lá dando aula tu está trazendo o conhecimento científico, sistemático, mostrando tudo aquilo que o curso pode oferecer e ao mesmo tempo deixando bem claras as tuas posições ideológicas frente a essas questões. É uma questão de sinceridade e de não deixar que a tua posição ideológica afete a forma como tu passa esses conhecimentos. Ela vai fazer parte da forma como tu dá aula mas, tu tem a responsabilidade de passar para os teus alunos de que forma essas opiniões divergentes também podem participar desse debate. A partir daí tu dar visibilidade e trazer a tona a importância que esse trabalho do cientista social tem para a sociedade, é ocupando os espaços na verdade, então tem que ter responsabilidade e não se eximir do debate.

O mercado de trabalho, de certa maneira, não tem digamos uma necessidade de cientistas sociais para a atuação, são poucas áreas de atuação. Certas profissões como o cientista social ou como o filósofo parece que as pessoas não conhecem. Pela própria educação estar se transformando, digamos de uma ideia que se tinha da educação para a libertação humana através do conhecimento, para a educação como uma ferramenta do capital, e aí uma educação mais subjugada para os interesses mercadológicos de cunho capitalista e tal, eu acho que é mais ou menos por isso. [...] eu acho que tentar mostrar em espaços como o da mídia o que o cientista social faz, mas tu vê que o cientista social sendo requisitado para interpretações de cinco minutos na tv (risos). Agora para se mudar a questão, de uma maneira mais geral, teriam que ser mudadas questões bem mais estruturais, a própria questão do mundo em que a gente vive, em que sistema econômico a gente vive e aí uma série de coisas que são estruturais, nesse sentido as ciências sociais poderiam então serem mais reconhecidas.

Porque eu acho que a nossa profissão ela não é valorizada, quando se fala em um problema social se chama um historiador, se chama um economista, mas não chamam um cientista social e a visão que a gente tem dos cientistas sociais fica muito restrita a academia. Tu tem um Florestan Fernandes que fez um monte pela educação e as pessoas não conhecem. [...] eu acho que a primeira coisa vai passar a acontecer agora com a sociologia dentro da escola por daí esses alunos também levam para sua casa o quê é sabe?.

Eu acho que a gente está muito acostumado a receber as notícias e conhecer o mundo pela mídia, pelo jornal, pela tv, ou pela tua experiência cotidiana que geralmente não é uma experiência tão aberta quanto a gente pensa que é. Porque geralmente tu vive naquele cotidiano de acorda, trabalha, aula, e o que tu recebe do mundo, o que tu recebe dos outros é o que tu vê através da mídia. E geralmente quem está na mídia não é o cientista social, não é o cientista político. São mais aquelas pessoas que tu vê, por exemplo, na área da medicina é o Varela, sabe? São aquelas pessoas que têm o foco da mídia voltado para elas porque elas sabem como chamar o público. Eu acho isso muito complicado porque nós das ciências sociais, quando a gente tenta midiaticizar digamos assim, o nosso trabalho, como o Damatta e outros, eles são muito criticados justamente por isso, por tentar aproximar demais digamos a o conhecimento que tem na academia do público [...]. Eu acho que um caminho bom para isso começar a acontecer é através do ensino da sociologia no 2º grau. Eu acho que esse ensino for ministrado por cientistas sociais de competência, provavelmente os jovens vão sair do ensino médio com um conhecimento muito mais claro do que seja as ciências sociais, não vão sair achando que é assistência social.

Análise das questões 15 e 16:

Nesta questão, sobre a falta de uma maior visibilidade do Curso de Ciências Sociais na sociedade, cada um dos seis entrevistados mencionou uma causa distinta para tal fato.

Nessa diversidade de opiniões foi apontado que, de uma forma geral, a área de ciências sociais e humanas é menos valorizada que as áreas exatas e técnicas; que o conhecimento da área não é popularizado, porque não sai de dentro da academia; que a história política e social do país, especialmente anos 60 e 70, contribuiu para a desvalorização desta área do conhecimento; que a profissão tem pouca popularidade porque o mercado de trabalho é restrito; que outros profissionais vêm ocupando o espaço em que os cientistas sociais deveriam estar atuando e que a falta de visibilidade das ciências sociais pode ser atribuída ao fato de que a educação como um todo, em vez de estar voltada para o compromisso social, está se voltando cada vez mais a lógica do mercado.

Como possibilidade de mudança dessa realidade 50% dos entrevistados citaram a inserção sociologia no ensino médio, 33,3% apontaram que a visibilidade do profissional sociólogo poderia aumentar se houvessem mais informações sobre a sua atuação nos veículos midiáticos, como de uma maior participação desses profissionais em programas de debates. 16,6% disseram que as ciências sociais poderiam obter maior visibilidade através de cursos de extensão no âmbito da própria universidade.

5.4 Análise do conteúdo das entrevistas com professores do Curso de Ciências Sociais da UFSM

Esclarece-se que as questões 1 e 2 foram elaboradas buscando-se delinear a opinião que os professores possuem acerca da finalidade dos conhecimentos oriundos do Curso de Ciências Sociais. Para tanto, investigou-se as relações que os professores estabeleciam entre esses conhecimentos e o atual contexto social, como também, o parecer dos mesmos em relação aos aportes advindos da atuação profissional dos cientistas sociais.

As questões 3 e 4 foram elaboradas com o objetivo de compreender quais são as finalidades que orientam a formação profissional dos cientistas sociais.

E por último, as questões 5 e 6 foram elaboradas com o intuito de conhecer as opiniões dos professores em relação ao mercado de trabalho para os cientistas sociais, como também, quanto ao pressuposto de que há uma pressão produtivista no âmbito universitário.

Questão 1: *Qual a importância dos conhecimentos que proporciona o Curso de Ciências Sociais na atualidade?*

Eu acho que é fundamental, não é porque eu seja da área, as pessoas entenderem o seu lugar no mundo em que vivem, suas relações com os outros e como isso se constrói. Então isso é fundamental, não só para a pessoa entender um pouco de si mesma mas, também entender quem ela é no mundo como cidadão, como ser cultural, como ser político então eu acho o curso fundamental. Do ponto de vista histórico, todavia eu acho que também, quanto mais cientista social você tem, mais pessoas pensando a sociedade nacional também você tem. Ou aqui em Santa Maria, quanto mais cientistas sociais na cidade, mais vai ter pessoas pensando a cidade, nos moradores, nos bairros, seja lá qual vai ser o objeto que você vai pegar, então eu acho isso muito importante. Eu acho uma das ciências mais fundamentais, como eu acho a medicina para o corpo humano, eu acho as ciências sociais, a antropologia, a sociologia, a ciência política, fundamentais [...] para que a gente consiga pelo menos decifrar um pouquinho mais as complexidades do mundo onde a gente está inserido.

O curso de ciências sociais, [...] trabalha o conhecimento de três grandes subáreas, a antropologia, a ciência política e a sociologia. Ora, para vivermos em sociedade é preciso que nós nos conheçamos em primeiro lugar e eu penso que as ciências sociais, talvez mais do que qualquer outra área humana, trabalhe necessária e obrigatoriamente o conhecimento do ser humano. Porque quando nós estamos estudando os grandes grupos sociais, objeto dessas três subáreas, nós estamos trabalhando com o conhecimento sobre quem são os humanos, só que com esse olhar, digamos assim, do coletivo. E certamente que este conhecimento fornece subsídios para qualquer profissional. Não é gratuito, o fato de que, especialmente a disciplina de sociologia e, hoje já a antropologia penetrando um pouco mais, faz parte praticamente do currículo de todos os cursos da universidade, por quê? Porque todos precisam do conhecimento desta grande área das ciências sociais.

Análise da questão 1:

Quando perguntados sobre a importância dos conhecimentos do Curso de ciências sociais na atualidade, 66, 7% dos depoimentos destacaram que o mesmo colaborou no desenvolvimento de teorias e ferramentas de análise e interpretação, necessárias para o entendimento dos fenômenos estruturais de organização da sociedade; 33,3% responderam que contribuiu para o conhecimento do ser humano enquanto agente cultural, político e social; 16,6 % responderam que auxiliou no sentido de que viabilizou um maior número de pessoas pensando a sociedade nacional; e 16,6% responderam que o curso capacitou pessoas para trabalhar em órgãos públicos e/ou no desenvolvimento de políticas públicas.

Questão 2: *Quais as contribuições sociais que o cientista social tem a oferecer através da sua atuação profissional?*

Eu acho importante, sempre, para o cientista social, é que ele vai estar com o olhar mais focado em enxergar, por exemplo, as relações de poder, as estruturas

burocráticas. Há problemas que os próprios órgãos têm e não conseguem visualizar. Por exemplo, se você pega um antropólogo que vai trabalhar com uma política pública o que o antropólogo faz? Ele se prepara, ele procura conhecer aquele grupo, procura conhecer a linguagem, um pouco da cultura, um pouco dos hábitos, dos costumes, para quê? Para que muitas vezes aquela linguagem da política pública, que é a linguagem do Estado, quando chega naquele indivíduo ali, ela não chegue como uma coisa imposta de cima para baixo [...]. Eu sempre acho que o papel do cientista social deveria ser ele estar antes das legislações, das políticas públicas chegarem, e geralmente o que acontece não é. A política pública vem, o sociólogo, o antropólogo que esta naquele setor daí eles vão implantar e aí que ele vai. Que é o que acaba acontecendo, também não é errado, antes disso do que nada, mas o correto seria ter todo um processo de baixo para cima. Então eu acho que o papel do cientista social ele é fundamental porque muitas vezes, ele é o elo, eu diria, entre essas grandes estruturas de poder e, às vezes, dependendo do lugar, as pessoas que muitas vezes não têm um discurso para chegar e colocar o seu ponto de vista.

Análise da questão 2:

Entre os entrevistados, 83,3% disseram que o cientista social contribui para a sociedade como pesquisador, investigador da realidade, e que este profissional apresenta subsídios para a elaboração/mediação/implantação de políticas públicas; 50% responderam que a contribuição pode se dar através das atividades de ensino, proporcionando que as pessoas pensem sobre as relações sociais, o mundo em que vivem, e se pensem enquanto seres sociais; 33,3% responderam que através das técnicas de pesquisa quantitativas e qualitativas, e do referencial teórico, os cientistas sociais poderiam proporcionar uma análise acurada de determinado fenômeno social; e 16,7% responderam que o cientista social pode vir a contribuir numa visão interdisciplinar.

Questão 3: *Qual o perfil profissional o curso pretende formar?*

Preparar o indivíduo para estar pronto teórica e metodologicamente no sentido pragmático, para fazer essa leitura do universo social [...].

Prioritariamente um bom pesquisador, podendo trabalhar em instituições e órgãos de pesquisa, mas também tem toda uma área que a sociologia organizacional pode dar suporte, como por exemplo, para o setor de Rh de uma empresa [...]. Eu diria que o objetivo do curso de ciências sociais é formar um profissional crítico, formar um profissional que tenha inserção no mercado, que tenha capacidade teórica e prática [...].

O perfil do curso ainda é um perfil acadêmico, formal. Há uma carga teórica considerável na parte da formação teórica, das distintas correntes e linhas de pensamento das escolas na área de ciências sociais. O perfil que nasce nesse molde é um perfil que tem que dialogar com a teoria, mas entender a teoria como uma ferramenta para conseguir a compreensão de um fenômeno social, um fenômeno prático. Então a tentativa que se tem, é de se formar um profissional que tenha uma base teórica sólida, consistente para, a partir disso, poder trilhar seus caminhos. [...] se quer enveredar no mundo acadêmico, deve investir numa pós-graduação ou, se

não, pode seguir nessas outras áreas que eu mencionava, Ongs, ou órgãos públicos onde a sua atuação também seria interessante, na medida em que, ele consegue ter uma reflexão teórica para entender essas dinâmicas que se desenvolvem na sociedade, na área da qual ele seja solicitado para atender em intervenções, nas mediações de conflitos, etc. .

Análise da questão 3:

Das respostas, 83,3% evidenciaram que o curso tem como objetivo formar pesquisadores, e profissionais que tenham uma base teórica e metodológica sólida; 66,3% salientaram que o corpo discente deveria ser preparado para atuar nos diversos campos de possibilidades em que a sua atuação profissional é requerida.

Questão 4: *Na sua opinião, quais são as características de um cientista social competente?*

Eu acho que o perfil do profissional competente é aquele indivíduo que primeiro aprende o que os outros fizeram, aprende bem, consegue distinguir o que é A do que é B, e depois consegue levar isso para a prática. E também ter uma visão crítica da sua prática. Eu sempre digo isso para os meus orientandos, não é só fazer etnografia e refletir sobre fazer etnografia, é você se colocar, colocar o seu campo como algo para poder se indagar o tempo todo, as técnicas que você usou, os recursos que você usou, a forma como você abordou, a literatura que você usou, então tudo tem que ser questionado o tempo todo. Eu acho que o bom cientista social é esse, é aquele que tem esse preparo, e que consegue também, eu diria, que aí é uma coisa mais pessoal também, refazer os seus pontos de vista. E isso a antropologia faz muito, eu sempre digo que a gente deve ir a campo não com hipóteses, mas com questões, porque se tu vai com hipóteses parece que tu vai a campo querendo, chamando a hipótese [...]. Então as vezes o aluno quando ele faz o projeto ele acredita que vai encontrar uma coisa e o campo acaba mostrando outra, então essa riqueza do trabalho de campo, da pesquisa pragmática eu acho que isso é muito importante, isso tem que ter, de você nunca procurar enquadrar o teu ponto de vista na teoria, mas você tem que ter a teoria para poder enxergar melhor o teu mundo dos dados. Então eu acho que é isso, essa flexibilidade e para isso tem que estudar, então eu acho que o bom cientista social é aquele que sabe que tem que ler muito, que tem que se preparar muito, que tem que estar sempre aberto ao novo.

Eu diria que um profissional das ciências sociais atualmente para ser competente deveria primeiramente ter uma base sólida da teoria e num segundo momento saber lidar com as técnicas de pesquisa. Ou seja, saber lidar com as técnicas, com as ferramentas de pesquisa, saber mexer com dados quantitativos, ou seja, ter um conhecimento de estatística também. Saber fazer a condução de uma entrevista, saber trabalhar com grupo focal, ou trabalhar até com a pesquisa participante, se for na área da antropologia [...]. E claro, as ferramentas, o dado, não dizem nada se não tiver a teoria, então tu tens que saber como perguntar e para isso tu tens que ter uma base sólida de conhecimento teórico para e, a partir disso poder refletir.

Eu acho que ele tem que ler muito, estudar muito, eu acho que tem que se atualizar bastante, eu acho que em todas as áreas a gente tem que fazer isso né? Mas o cientista social é um sujeito que precisa estar sempre atualizado e atento com as questões sociais, [...] deve estar muito atualizado em relação às questões teóricas clássicas e contemporâneas.

Análise da questão 4:

A totalidade dos entrevistados, 100%, a responderam que o cientista social competente é aquele que possui um sólido e abrangente conhecimento teórico; 83,3% apontaram para a importância de saber manejar os métodos e as técnicas de pesquisa; 50% disseram que o cientista social deve estar permanentemente atualizado tanto teoricamente como em relação aos acontecimentos sociais; 33,3% disseram que possuir uma visão crítica, tanto da realidade estudada, quanto de sua própria prática faz-se fundamental; 16,7% disseram que este profissional tem que buscar uma visão que prime pela totalidade do social, e 16,7 % alegaram que o cientista social competente deve estar sempre aberto ao novo.

Questão 5: Qual é a sua opinião sobre o atual campo de trabalho dos cientistas sociais?

Bom, eu acho que ele é pequeno, ele é amplo em possibilidades, mas pequeno em mercado, em ofertas. Então eu acho que ainda tem muitos órgãos, muitos setores que ainda não enxergam isso, então é uma pena não ter ainda essa visão, mas eu acho que ele deveria ser mais ampliado.

Aqui em Santa Maria? Eu acho que não é satisfatório, mas se a gente pensar em termos de São Paulo, Rio, Brasília... [...]. E outra questão que é fundamental é a inclusão da sociologia no ensino médio, então isso aí também é uma revolução que está acontecendo no ensino brasileiro, colocar sociologia e filosofia no ensino médio. Aí sim a gente vai poder pensar em algumas mudanças sociais mais amplas, e numa reformulação também dessa mentalidade. As pessoas vão nos entender melhor o que faz o cientista social, qual é a contribuição do sociólogo.

As pessoas quando se formam tem tanta necessidade de trabalhar que estão atuando também em Ongs que é um trabalho precarizado, que não tem carteira assinada, que não tem direitos, que muitas vezes exercem trabalho voluntário. Mas isso também é uma questão mais ampla que não está só relacionada às ciências sociais, mas é um marco do mundo do trabalho que hoje está cada vez mais desregulado e fragmentado. Então o cientista social se depara com o mundo do trabalho que está com todas essas características [...].

Um campo consagrado é o campo acadêmico, mas além do campo acadêmico o cientista social também pode atuar em outras áreas que tem se mostrado com uma força interessante. Essas outras áreas podem ser desde a iniciativa privada até os órgãos públicos, que carecem de cientistas sociais para entender essas novas formações sociais, em termos de complexidade, em termos de dinâmicas que tem se colocado. Então é necessário se ter um olhar que consiga compreender essas novas conformações sociais. Deste modo as ciências sociais conseguem sair deste nicho forte que é ainda consagrado, o da universidade, e inserir o profissional das ciências sociais em outras áreas.

Análise da questão 5:

Sobre o atual campo de trabalho dos cientistas sociais, 66,7% dos entrevistados responderam que estão surgindo novas possibilidades de atuação, e mencionaram a inserção da sociologia no ensino médio e os atuais concursos públicos como novas e positivas possibilidades; 50% dos entrevistados apontaram para o fato de que a concorrência com profissionais de outras áreas foi um fator que colaborou para restringir as oportunidades de inserção profissional que seriam pertinentes aos sociólogos; 33,3% salientaram que a trajetória acadêmica é o campo mais recorrente e 33,3% perceberam que o mercado de trabalho é restrito.

Questão 6: Segundo a afirmação de alguns autores, há nos dias atuais uma pressão produtivista que vem afetando a autonomia do ensino e da pesquisa universitária, exercendo influência na esfera da produção dos conhecimentos e da formação do perfil profissional, privilegiando àqueles que mais se adequam as condições pertinentes da economia de mercado. Qual a sua opinião em relação a esse pressuposto?

Eu te diria o seguinte, o campo científico, ele não pode ser pensado como uma ciência neutra. No mundo em que nós vivemos tu vê que, a ciência ela é composta por relações de poder, não que eu concorde com isso, mas isso é a leitura que o cientista social tem que ter. Sobre a produção de conhecimentos, ela se dá num campo e nesse campo têm agentes disputando recursos, interesses, prestígio, reconhecimento, então nem sempre o que está no tope de linha é necessariamente o melhor, mas é o que conseguiu vencer essas outras etapas, que tu vê que são as etapas edificantes de poder [...]. Claro que eu acho que para o país, para a economia crescer, tem que ter tecnologia, eu concordo com tudo isso, mas eu acho então que teria que ter uma coisa para que tu não te sintas tão à margem da produção do conhecimento. E aí tu entra nas brigas entre os campos de conhecimento. Até um tempo atrás, as pessoas produziam conhecimento e não publicavam, o conhecimento não se tornava público, então eu acho que o bom do lattes é isso, a ciência está se tornando mais pública. Mas por outro lado, isso colocou para nós professores uma carga de trabalho assim, que tu tem que estar sempre produzindo, tu é uma máquina de fazer artigo. Tu fez um artigo, dali a pouco tu já tem que estar fazendo outro, tem que apresentar trabalho e já tem que estar fazendo outro, então nessa coisa assim que é uma rotina massificante. Eu acho que deveria ter um meio termo, e porque as vezes os nossos currículos eles são comparados com as outras áreas. E assim, aqui nas ciências humanas, pela questão histórica das ciências humanas, a gente não costuma fazer artigo em co-autoria. [...] por exemplo na bioquímica eles tem uma equipe e produzem um artigo as vezes em 7, 8 pessoas, vai o nome de toda a equipe, o aluno de graduação, do mestrado, de doutorado, o professor, toda a equipe vai, todos os que trabalharam estão no artigo. Então isso é uma coisa importante também, só que assim, essas equipes grandes que conseguem produzir sei lá quantos artigos, a gente aqui consegue produzir 1, porque eu não tenho 9 pessoas comigo. Então eu vejo que na contagem, hoje em dia, dessa escala produtivista, isso não é elevado em conta quando eles vão analisar os currículos [...]. Então essas coisas

entre as áreas eu acho que gera muita desigualdade porque as ciências humanas ainda não têm essa noção de equipe consolidada sabe?

Na verdade, nas ciências sociais, ainda é muito forte essa questão da autoria, não a questão dessa produtividade, mas não é que a gente trabalhe menos, o trabalho da gente aparece menos e assim quantitativamente ele tem menor visibilidade [...]. A gente vê nos encontros científicos, todo mundo reclamando dessa rotina, dessa coisa assim sufocante, produzir, produzir, produzir, mas tu vê que se tu não produz, tu não consegue nem dinheiro para comprar papel então, não é fácil. [...] é a minha profissão, é a minha paixão, é assim, mas você vê em outros lugares que esse tipo de vida que a gente acaba levando, levam as pessoas a entrar num estresse, num ritmo de simbiose com essa produção científica doentia. E isso eu te diria que é fruto desse produtivismo, a pessoa não consegue ver nada, só vê aquilo, só pensa no artigo que tem que publicar. Eu entendo que matematicamente a gente tenha que produzir, mas eu entendo também que as pessoas têm que trabalhar com prazer, fazer o que gostam, não porque um dia todo mundo trabalha com nanotecnologia que eu vou me obrigar, então não é fácil.

Essa perspectiva é o carro chefe nas universidades no Brasil todo e toda política de Capes e CNPq e de classificação dos cursos e, da qualidade dos cursos é voltada para essa esfera da produtividade da publicação, dos resultados, de ter uma quantificação. Eles avaliam o impacto da produção, quer dizer, também não basta só tu publicar, mas tu tem que publicar numa revista que tenha impacto, porque o impacto vai ser avaliado. Então toda essa cadeia em relação à produtividade é uma coisa extremamente estressante, que eu acho que com o tempo baixa a qualidade, porque ninguém consegue ser 100% produtivo. [...] essa questão da produtividade, claro, do jeito que ela está hoje, tende a baixar a qualidade do ensino, das pesquisas porque tu tem que publicar dois, três artigos por ano e aí tu vai fazer pesquisa em associação, publicar artigos conjuntos. E nas ciências sociais isso sempre foi muito mal visto, porque a gente sempre carregou a ideia de pesquisa como algo de autoria pessoal do pesquisador [...]. Para alguns profissionais das ciências sociais, isso é uma coisa muito recente porque a tradição nas ciências sociais é a autoria pessoal. Mas eu sou a favor da produção conjunta [...] é a única forma de se sobreviver, mas isso é uma coisa complexa também de ser feita, não é uma coisa que a gente pode estar fazendo a toque de caixa. Eu fui uma pessoa que não fui formada, por exemplo, para trabalhar em equipes interdisciplinares, para publicar coisas em conjunto, não tive esse treinamento, que hoje eu tento passar para os meus alunos. Mas eu não fui treinada dentro dessa lógica, desse diálogo, e hoje eu acho que a demanda é para isso para essa interdisciplinaridade, para esse diálogo cada vez mais intenso com o mercado, com associações, com o governo, empresas privadas, eu acho que isso não é ruim [...]. Mas eu acho que essa ênfase exagerada na pesquisa e na produtividade, nessa linha realmente, pode prejudicar todas as áreas, porque elas foram relegadas a segundo plano e o que conta nas revistas internacionais Cnpq é se tu publicou na revista internacional A, Internacional B e qual é o impacto dessa revista e tudo mais. Se ela é na tua área ou não, essas coisas que estão importando e todo o resto do que tu faz fica em segundo plano.

Acho que esta afirmação é certa e confirma meu parecer anterior sobre a ocupação dos sociólogos. Mudar essa situação implica uma mudança drástica nas bases de funcionamento da sociedade atual e não pode ser um empreendimento só dos cientistas sociais. [...]. O pensamento hegemônico na atualidade valoriza o direcionamento produtivista e a aplicação lucrativa da ciência, com ênfase na tecnologia, em detrimento das ciências humanas e sociais. Isto contradiz todo o conhecimento sobre o planeta, a sociedade e o mundo, que alerta para os danos ambientais e as consequências humanas deste viés da cultura. Isto coloca em primeiro plano, o nível ético-político da problemática da humanidade nesta hora, no seu mais profundo sentido de debate e escolha sobre os fins e valores que a sociedade deve privilegiar.

Eu concordo com essa questão [...], há pressão dos órgãos de fomento que possuem uma lógica produtivista e isso acaba sendo um contra pé da reflexão teórica, no sentido que, se tu vai fazer um artigo, um trabalho, uma pesquisa, isso demanda tempo, tempo de pensar. E isso é na contramão do que está sendo pensado dos órgãos de fomento para liberar verbas maiores. Você tem que produzir tantos artigos qualis A, então isso acaba fazendo uma pressão no trabalho, ou em congressos, 6 congressos no ano, 4 congressos. E se tu vai fazer numa lógica de produção, deste modo, vai abrindo o flanco de que a qualidade vai declinando, porque ou tu vai repetindo os mesmos, enviando os mesmos trabalhos, então essa lógica produtivista, pensada na universidade, pensada na formação do ensino, acaba sendo perigosa, temerária [...]. Não é dizer bom, a academia de um lado e o mercado de outro, é tentar ver como a gente pode mesclar essas duas eficiências de modo a criar estratégias de conflito ou estratégias de superar isso, eu tenho que agir no mercado, mas também tenho que priorizar questões do conhecimento, qual a decisão que eu tomo? Tentar entender a realidade na qual eu estou e como eu posso atuar futuramente. Essa questão me parece pertinente para pensar o mundo acadêmico a partir disso, essa lógica de produção que acaba exigindo ou obrigando muitas vezes uma lógica produtivista sem qualidade, só em cima de produção, produção, produção.

Nas ciências sociais, até agora, eu não vejo isso, e a bem da verdade eu veria com bons olhos se os nossos alunos tivessem um mercado de trabalho melhor do que existe hoje [...]. Eu ficaria contente se os meus alunos tivessem um mercado de trabalho como tem, por exemplo, os alunos da administração, das contábeis, e esse mercado para nós não existe. Então é um mercado que vai ter que ser criado a duras penas tentando mostrar o valor que tem esse profissional, mas, que as instituições, a sociedade parecem que ignoram [...]. A sociedade se organiza de determinadas formas [...] o paradigma cartesiano ele é o responsável por formar um profissional digamos assim, pobre, entende? Extremamente especializado, fragmentado, completamente perdido do quê é o todo [...]. Eu vejo mais o problema dessa ótica do que exatamente dessa questão aí, embora repito, as coisas estejam juntas, aqui não tem nada separado.

Análise da questão 6:

Quanto ao pressuposto em questão, 33,3% dos entrevistados apontaram que dentro dessa lógica de produção que prima pelo quantitativo, os cientistas sociais encontram-se em desvantagem pelo motivo que nesta área de produção do conhecimento, ainda há uma tradição de autoria individual, ao contrário de outras áreas. 50% dos depoimentos evidenciaram que além das dificuldades oriundas dessa pressão produtivista, historicamente, a edificação da ciência em si sempre se deu através de disputas de poder entre as áreas de conhecimentos, o que é considerado pelos entrevistados, como uma característica inerente do processo de constituição do campo científico. Entre os entrevistados, 33,3% disseram não ver de forma negativa o estreitamento das relações entre o mercado e a universidade, uma vez que esse processo pode vir a ampliar as oportunidades de trabalho para seus alunos.

5.5 Inferências finais sobre a pesquisa: uma análise conjugada da teoria e do campo

Conforme foi discutido nesta pesquisa, especialmente no primeiro capítulo, através de Harvey (1989), Mattoso (1995), Costa (1999) e Castells (1999), o processo de reestruturação produtiva, demarcado pelo modelo de produção flexível/enxuta, vem redefinindo os processos de trabalho e a estrutura ocupacional. Com a finalidade de maximizar os lucros na esfera produtiva em voga, o atual mundo do trabalho gravita em torno do paradigma informacional fazendo com que, o conhecimento na área das novas tecnologias torne-se um fator contundente de competitividade na economia de mercado.

De acordo com as colocações de Santos (1997), Dourado e Oliveira (1999), Trindade (2001) e Leher (2001), dentre outros autores, a realidade apontada acima, por meio das políticas de cunho neoliberal para a educação, notadamente a partir dos anos 90, vai acarretar no âmbito da educação superior universitária, uma série de mudanças e desafios e, principalmente, questionar o papel da universidade na produção de conhecimentos e na formação de recursos humanos.

Dessa forma a universidade vindo sendo compelida a exercer a função de priorizar uma formação profissional e uma produção de conhecimentos que permita tornar a economia cada vez mais competitiva.

Toda a discussão teórica empreendida nesta pesquisa fez-se de fundamental importância para a obtenção de uma compreensão e de uma análise crítica da realidade, quer seja, através do estudo de forma articulada das características contexto neoliberal, das transformações do mundo do trabalho, e das relações destas questões com a Universidade e o ensino superior.

Através dos objetivos que nortearam este trabalho, o que a pesquisa teórica evidenciou, através das contribuições de Lander (2001), Follari (2001), Santos (2005), entre outros, foi o fato de que, nem todas as áreas de conhecimento têm como objetivo exclusivo, as prioridades específicas que movem o paradigma informacional e a economia de mercado, como é o caso da área das ciências sociais e humanas. Esta problemática levou a situar o debate sobre a função da educação superior em grande parte desta dissertação, resgatando clássicos como Ribeiro (1978), Pinto (1986), como também os contemporâneos como Santos (2005), Frigotto (1998), Bianchetti (1999), dentre outros.

Dessa forma, após o aprofundamento teórico acerca da compreensão das atuais características do mundo do trabalho no contexto neoliberal, e da identificação dos principais

desafios que permeiam o âmbito da educação superior, na universidade pública, realizou-se a pesquisa de campo, referente ao curso de ciências sociais, em que foram destacadas dez categorias de análise: conhecimento, formação pessoal e profissional, finalidades do curso, contribuição social do sociólogo, a noção de competência, atuação profissional/mercado de trabalho, a falta de visibilidade do curso e a pressão do produtivismo no âmbito universitário.

Através da pesquisa de campo realizada no Curso de Ciências Sociais da UFSM, a grande parte dos alunos entrevistados, conforme evidenciam os depoimentos abaixo, apontaram que a importância dos conhecimentos oriundos do curso é fundamental à sociedade por proporcionar uma leitura crítica e aprofundada da realidade social.

[...] tu passa a pensar além daquilo que a gente chama de senso comum e na própria vivência do dia a dia tu passa a identificar esse discurso do senso comum nas próprias pessoas que a gente convive. [...] Então eu acho que é isso que traz para as ciências sociais, uma capacidade de mudar a visão de mundo de uma pessoa muito maior as vezes do que outros cursos das ciências humanas.

Eu me vejo muito mais crítica e reflexiva em relação a tudo. É impossível hoje eu sentar na frente de um documentário, dificilmente eu vou ver o jornal ou a TV e não relacionar com a matéria que a gente vem desenvolvendo aqui no curso [...].

[...] primeiro lugar a perspectiva crítica. Eu acho que isso é inevitável, aliás, indispensável para a construção de uma sociedade cada vez mais democrática.

Também em relação à categoria “conhecimento”, segundo a maioria dos entrevistados, o mesmo tem como prioridade a implementação de políticas públicas, a compreensão da dinâmica dos mais diversos grupos sociais e propiciar uma formação e uma consciência mais crítica, através da inserção da sociologia na escola, aos alunos do ensino médio.

As ciências sociais possuem relevância para a sociedade como instrumento para políticas públicas. [...] eu acho que o papel do cientista social é o de analisar e entender a sociedade, os fatos sociais, os grupos minoritários ou não, eu acho que o papel é fundamental como instrumento para se pensar uma sociedade mais igualitária.

[...] as ciências sociais na atualidade têm colaborado muito em conseguir analisar, enxergar o homem enquanto parte da natureza e todos os aspectos econômicos, sociais e políticos.

Outro âmbito importantíssimo que eu vejo hoje é a própria volta da sociologia ao ensino médio, eu acho esse um canal incrível que a gente pode e deve ocupar [...] eu acho que antes de ser uma oportunidade no mercado de trabalho é uma responsabilidade do profissional em ciências sociais se inserir nesses espaços que são importantíssimos hoje na construção do nosso próprio projeto político de um país mais democrático.

Com relação à categoria “formação pessoal e profissional” os alunos expõem que o conhecimento das ciências sociais possibilita uma análise do contexto social que ultrapasse o âmbito do senso comum e que, o aparato teórico-metodológico, adquirido no curso, permite analisar a sociedade através de várias perspectivas e também estabelecer uma maior criticidade em relação aos seus próprios posicionamentos enquanto pesquisadores e cidadãos.

[...] eu acho que o curso me abriu um monte em vários aspectos, principalmente aquela coisa da gente pensar na massificação de mera reprodução. [...] E isso é um exemplo assim do que realmente agora eu consiga pensar diferente, os movimentos sociais, os diferentes grupos, com essa relação com a sociedade, as relações de poder, as políticas.

[...] quanto à questão pessoal é enorme, porque todo esse conhecimento que agente vem adquirindo nessa formação de quatro anos, não tem como não mudar a tua forma de ver o mundo. Na verdade a gente está estudando para adquirir uma compreensão acurada da realidade, ou seja, tu ter uma compreensão sistemática, científica acerca do mundo que tu está vivendo mas isso vai refletindo na forma que tu pensa a tua própria realidade, a tua própria atuação em todas as esferas da vida social.

Em relação à categoria “finalidades do curso”, os professores entrevistados, em seus depoimentos destacaram, em linhas gerais, os seguintes objetivos: aprofundar e desenvolver teorias, métodos e ferramentas de análise e interpretação necessárias à compreensão dos fenômenos estruturais de organização da sociedade.

[...] as pessoas entenderem o seu lugar no mundo em que vivem, suas relações com os outros e como isso se constrói. Então isso é fundamental, não só para a pessoa entender um pouco de si mesma mas, também entender quem ela é no mundo como cidadão, como ser cultural, como ser político [...].

Em relação à categoria “a contribuição social do sociólogo”, os depoimentos dos professores podem ser resumidos da seguinte forma: como pesquisador, proporcionando uma análise acurada de determinado fenômeno social, apresentando subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas, pensando a sociedade nacional; para o conhecimento do ser humano enquanto agente cultural, político e social, numa visão interdisciplinar; e através das atividades de ensino, proporcionar que outras pessoas pensem sobre as relações sociais, o mundo em que vivem, e se pensem enquanto seres sociais.

Eu acho importante sempre para o cientista social é que ele vai estar com o olhar mais focado em enxergar, por exemplo, as relações de poder, as estruturas burocráticas. [...] no ensino eu acho uma coisa fundamental, porque as pessoas pararem para pensar sobre as relações sociais, o mundo em que vivem, se pensarem

enquanto seres sociais, que são construções, que todos nós somos construções temporais,

O olhar que consiga compreender o fenômeno social dentro da sua estrutura, da sua organização de tempo, dos interesses, das impressões que cada agente social tem, que cada indivíduo tem, que está dentro de uma visão de sociedade.

Através dessas informações levantadas na pesquisa de campo pode-se inferir que, a formação profissional e a produção de conhecimentos, nas ciências sociais, parecem ser guiada pela prioridade de alcançar uma compreensão pragmática e, ao mesmo tempo, aprofundada e crítica do contexto social, proporcionando uma reflexão heterodoxa, através de uma pluralidade de perspectivas.

Porém, se as ciências sociais têm como objetivo geral descrever, diagnosticar, interpretar e/ou explicar as relações sociais, culturais e políticas e, por conseguinte, prima por uma visão crítica e pelo reconhecimento da complexidade dessas relações, em contra partida a isso, conforme ressaltou a pesquisa teórica, os conhecimentos valorizados e requeridos pelo sistema produtivo, no atual paradigma, são aqueles que venham a incrementar as novas tecnologias. E, para tanto, o perfil profissional requerido nesse contexto, à universidade, é aquele que adquira uma formação que melhor viabilize a adaptação, dos profissionais em geral, às regras e aos critérios oriundos da economia de mercado.

Nesse sentido, conforme Paviani (1984), em lugar da economia ser enquadrada nas relações sociais, são as relações sociais e a educação, através das novas missões para a universidade, que devem ser enquadradas pelo sistema econômico.

No segundo capítulo desta dissertação, autores como Frigotto (1998), Oliveira (2001), Neves e Fernandes (2002), entre outros, apontaram que uma das formas de naturalizar esse processo, na esfera da educação superior, é a de que a universidade capacite os profissionais baseando-se em novos critérios de competência que, por sua vez, são alicerçados nos critérios de produtividade e competitividade que regem o mundo empresarial. Nesse mesmo sentido, nas palavras de alguns entrevistados:

A própria constituição do sistema socioeconômico em que a gente vive, onde as universidades de certa maneira, a brasileira, tende a se acentuar um processo de transformação da universidade enquanto instituição para a formação de massa de trabalhadores com conhecimentos mais técnicos devido a hegemonia do mercado. E aí vem a questão da própria mercantilização da educação, a educação vem se transformando bastante como instrumento de políticas neoliberais que cada vez mais vem requisitando mão de obra especializada, técnica, em detrimento dos cursos como os da área das ciências sociais e humanas que não são técnicos ou tecnicistas, que não tem esse cunho [...].

[...] eu acho que a nossa sociedade está muito voltada para a prática, para a técnica, para o consumo, e falta um pouquinho essa questão da reflexão realmente, de pensar globalmente, de pensar nas estruturas [...].

Deste modo, conforme aponta o referencial teórico, as novas competências exigidas na formação dos recursos humanos implicam numa transformação substancial do papel da educação para com a sociedade.

Entretanto, através das entrevistas realizadas, quando questionados sobre quais as características do cientista social competente, alunos e professores entrevistados, parecem descrever uma noção de competência fundamentada sob outras bases.

Conforme o depoimento dos professores, a categoria “noção de competência” pode ser resumida da seguinte forma: o cientista social competente é aquele que possui um sólido e abrangente conhecimento teórico e que saiba manejar os métodos e as técnicas de pesquisa próprios desta área do conhecimento. Junto a isso, os seguintes critérios citados em relação a essa categoria foram: a atualização permanente, tanto em relação à teoria, como em relação aos acontecimentos sociais e, a visão crítica, tanto da realidade estudada, quanto de sua própria prática.

Eu diria que um profissional das ciências sociais atualmente para ser competente deveria primeiramente ter uma base sólida da teoria e num segundo momento saber lidar com as técnicas de pesquisa. Ou seja, saber lidar com as técnicas, com as ferramentas de pesquisa [...].

[...] o cientista social é um sujeito que precisa estar sempre atualizado e atento com as questões sociais, [...] deve estar muito atualizado em relação às questões teóricas clássicas e contemporâneas.

Em consonância a essas ideias, os alunos entrevistados também acrescentaram que é através dessas competências que pode ser efetivada a contribuição profissional do sociólogo para com a sociedade. Por via dessas competências, conforme o depoimento dos alunos faz-se possível a análise e a interpretação de questões que venham a colaborar para as transformações requeridas no contexto social estudado, ou seja, para que essa área do conhecimento possa servir como subsídio prático para a solução de problemas sociais.

Aquele que consegue analisar criticamente, ou seja, olhar além da realidade dada ou do senso comum as relações sociais, e também, o seu próprio olhar enquanto pesquisador.

Eu acho que é a criticidade e quando eu falo criticidade não é aquela coisa assim que às vezes as pessoas confundem que ser crítico é ser do contra [...]. Então para mim o cientista social tem que ter criticidade, esse poder de percepção, tem que questionar, tem que ver o que está por trás do plano das aparências.

A partir dessa análise, pode-se inferir que as competências profissionais destacadas como relevantes, pelos entrevistados, parecem não ser pautadas nos mesmos critérios de competência que a esfera produtiva vem demandando à universidade.

Entretanto, de acordo com a revisão teórica deste trabalho, a nova noção de competência incide em que o principal papel da educação seja o de: produzir conhecimentos que respondam mais substancialmente aos desafios da produção, relegando a segundo plano, uma produção de conhecimentos que possam dar conta dos desafios impostos pelos inúmeros problemas sociais da atualidade ou de um projeto de sociedade mais equitativo.

Outra categoria correlacionada à discussão sobre a formação profissional e a produção de conhecimentos no âmbito das ciências sociais, pontuada nesta pesquisa, refere-se aos problemas enfrentados pelos sociólogos na esfera da sua atuação profissional, pois sempre que o objeto do debate seja os desafios impostos a universidade, questões relativas às conexões entre o ensino superior e o mundo do trabalho aderem-se ao debate (DOURADO; OLIVEIRA, 1999).

Conforme ressaltou a bibliografia, o processo de reestruturação produtiva, demarcado pelo modelo de produção flexível, vem redefinindo os processos de trabalho e a estrutura ocupacional, e nessa nova configuração é necessário cada vez menos trabalho estável e cada vez mais trabalho *part-time* e terceirizado, constituindo como um desafio a todos os profissionais que precisam se inserir e se manter no mercado (ANTUNES, 2005).

Todavia, com a finalidade de maximizar os lucros na esfera produtiva em voga, o atual mundo do trabalho gravita em torno do paradigma informacional fazendo com que, o conhecimento na área das novas tecnologias torne-se um fator contundente de competitividade, o que torna a inserção no mercado dos profissionais das áreas de ciências sociais e humanas um problema ainda mais grave, do que, por exemplo, para os profissionais das áreas exatas e/ou tecnológicas.

Segundo a pesquisa de campo realizada, em relação à categoria “atuação profissional/mercado de trabalho”, os alunos colocaram que o mercado de trabalho para os cientistas sociais é restrito e que a valorização dessa profissão, por parte da sociedade de modo geral, ainda deixa a desejar.

É bem restrito ainda, mas que está se abrindo a possibilidade, está se havendo um entendimento de que a formação em ciências sociais ela é muito importante para determinadas áreas que anteriormente eram preenchidas por outros profissionais [...].

O mercado de trabalho do cientista social é restrito. Tu sai daqui bacharel em ciências sociais e nossa profissão é regulamentada como sociólogo. Então a gente sabe que o mercado de trabalho para o cientista social é restrito e a maior parte das pessoas que saem do curso de ciências sociais vai para a área da docência.

Também constatou-se através dos depoimentos, que as perspectivas profissionais dos alunos são diversificadas, mas a preferência mais frequente é a de trabalhar no âmbito do ensino e da pesquisa.

[...] eu acredito na educação como uma forma de transformação então eu dando aula eu quero ensinar para os meus alunos essa questão da criticidade que o cientista social tem que ter, porque para mim essa é uma característica ideal que o cientista social tem que ter, e eu queremos passar um pouco disso.

Sobre o atual campo de trabalho dos cientistas sociais, os professores acreditam que a própria academia é ainda a trajetória mais recorrente destes profissionais. Mas embora percebam que o mercado de trabalho seja restrito fora da universidade, apontaram que no momento atual estão surgindo novas possibilidades de atuação através da inserção da sociologia no ensino médio e de concursos públicos. Os depoimentos também destacaram que a concorrência de profissionais de outras áreas é um fator que colabora para restringir as oportunidades de inserção profissional que seriam pertinentes aos sociólogos.

Essas colocações referendam o que foi evidenciado na pesquisa teórica, mais especificamente no capítulo terceiro através dos estudos de Schwartzman (1991), Silva (1995), Miglievich (1999) e Santagada (2005), e de que os sociólogos têm de enfrentar a concorrência da inserção no mercado de trabalho com outros profissionais de áreas afins, pois apesar do campo de trabalho ser amplo em possibilidades ainda é insatisfatória a inserção destes profissionais no mercado não-acadêmico.

Esta realidade também foi demonstrada na pesquisa realizada com os alunos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFSM de Borges (2006) através da informação de que 58,5% dos egressos não estão trabalhando na área e também que 58,5% dos egressos complementaram a sua formação através de cursos de pós-graduação, o que leva a inferir que mais da metade dos egressos buscaram a sua inserção profissional no âmbito acadêmico.

Apesar de que, conforme evidenciou a literatura, no contexto da nova morfologia do mundo do trabalho impõem-se regimes de trabalho mais flexíveis, o que resulta numa grande quantidade de mão-de-obra excedente e no aumento da competição por postos de emprego, de um modo geral (HARVEY, 1989; MATOSSO, 1995; CASTELLS, 1999; ANTUNES, 2005), aos profissionais das mais diversas áreas, em especial, o cientista social ainda tem que enfrentar mais um problema específico: o da falta de reconhecimento da importância do

conhecimento sociológico pela sociedade de um modo geral, e pelas instituições públicas de modo particular.

Nota-se que esse problema é pontuado na pesquisa de campo, quando a maioria dos alunos entrevistados relata que grande parte das pessoas das quais convivem, fora da esfera acadêmica, desconhecem quais são as capacidades e os âmbitos de atuação profissional do sociólogo, evidenciando a categoria “a falta de visibilidade do curso”.

Conforme o relato dos discentes, muitas vezes também o que ocorre é que as pessoas em geral confundem o curso e o profissional de ciências sociais com outros, como o de serviço social, comunicação social, dentre outros. Frequentemente também, a falta de conhecimento do curso pela sociedade em geral é ratificada quando, segundo o relato dos entrevistados, as pessoas relacionam o mesmo as palavras comunismo e socialismo.

[...] as ciências sociais e humanas em geral elas são menosprezadas sabe? Se tu não é um engenheiro, um médico, até um professor, se tu dizer que é professor eu acho que ainda tu tem uma certa credibilidade (risos) do que um cientista social, embora eu acho que é muito bonito quando uma pessoa diz que é cientista social (risos), mas as pessoas ficam meio assim. [...].

Eu acho que a história do país, esses 20 anos de uma ditadura militar caracteristicamente, isso moldou a visão de mundo dessas gerações, a sociologia foi retirada do ensino médio e em seu lugar foi colocada a disciplina de educação moral e cívica. E havia então um projeto ideológico aí por trás disso que deu certo, eu acho que a história política do nosso país ela contribuiu para esse esquecimento se efetivasse. E a própria questão do preconceito, a questão de associar a sociologia ao socialismo, acho que a história, a guerra fria, o nosso contexto político do Brasil na década de 60 e 70 eu acho que explica isso. Então eu acho que no momento político que vive o Brasil, essa retomada então do projeto político progressista do país eu acho que pode vir pelo menos remediar muito dessa questão. E convém a nós cientistas sociais trabalhar para desmistificar isso e para que, as pessoas dessa área de atuação sejam reconhecidas, é uma responsabilidade nossa [...].

A falta de visibilidade desta área de conhecimento pela sociedade é um problema que também incide e, está relacionado ao restrito mercado de trabalho para os cientistas sociais fora do âmbito da academia. Na verdade fica a dúvida se o mercado é restrito porque a profissão tem pouca visibilidade ou, se a profissão tem pouca visibilidade social porque a inserção dos sociólogos no mercado é restrita.

A causa deste problema foi identificada pelos entrevistados através de vários motivos, dentre eles, o de que a área de ciências sociais e humanas é menos valorizada que as áreas exatas e técnicas, e também porque outros profissionais vêm ocupando o espaço em que os cientistas sociais deveriam estar atuando. Outra causa atribuída a esse problema, evidenciada nos depoimentos, foi a de que a educação como um todo, em vez de estar voltada para o compromisso social, está se voltando cada vez mais à lógica do mercado.

No mesmo sentido dessa colocação, através da pesquisa teórica evidenciou-se de que há nos dias atuais uma pressão produtivista que vem afetando a autonomia do ensino e da pesquisa universitária, exercendo influência na esfera da produção dos conhecimentos e da formação do perfil profissional, privilegiando àqueles que mais se adequam as condições pertinentes da economia de mercado (FOLLARI, 2001; SANTOS, 2005).

A respeito da categoria “pressão do produtivismo no âmbito universitário”, alguns depoimentos dos professores evidenciaram que a questão do produtivismo no âmbito da universidade, é sentida de modo mais enfático, pela constante pressão que sofrem com a alta carga de trabalho que possuem, tendo que dar conta de inúmeras tarefas distintas juntamente à produção e publicação de artigos de forma constante.

O pensamento hegemônico na atualidade valoriza o direcionamento produtivista e a aplicação lucrativa da ciência, com ênfase na tecnologia, em detrimento das ciências humanas e sociais. Isto contradiz todo o conhecimento sobre o planeta, a sociedade e o mundo, que alerta para os danos ambientais e as consequências humanas deste viés da cultura. Isto coloca em primeiro plano, o nível ético-político da problemática da humanidade nesta hora, no seu mais profundo sentido de debate e escolha sobre os fins e valores que a sociedade deve privilegiar.

[...], há pressão dos órgãos de fomento que possuem uma lógica produtivista e isso acaba sendo um contra pé da reflexão teórica, no sentido que, se tu vai fazer um artigo, um trabalho, uma pesquisa, isso demanda tempo, tempo de pensar. E isso é na contramão do que está sendo pensado dos órgãos de fomento para liberar verbas maiores. Você tem que produzir tantos artigos qualis A, então isso acaba fazendo uma pressão no trabalho, ou em congressos, 6 congressos no ano, 4 congressos. E se tu vai fazer numa lógica de produção, deste modo, vai abrindo o flanco de que a qualidade vai declinando, porque ou tu vai repetindo os mesmos, enviando os mesmos trabalhos, então essa lógica produtivista, pensada na universidade, pensada na formação do ensino, acaba sendo perigosa, temerária [...].

Junto a isso, soma-se o fato de que nas ciências sociais, a produção do conhecimento traz consigo uma tradição de autoria individual, ou seja, esta categoria ainda está em processo de adaptação a produção de trabalhos em co-autoria. Contudo a avaliação da quantificação de produção destes é submetida aos mesmos critérios que regem a produção de outras áreas em que a elaboração de trabalhos em equipe já é há mais tempo um processo consolidado.

Na verdade, nas ciências sociais, ainda é muito forte essa questão da autoria, não a questão dessa produtividade, mas não é que a gente trabalhe menos, o trabalho da gente aparece menos e assim quantitativamente ele tem menor visibilidade [...].

Então toda essa cadeia em relação à produtividade é uma coisa extremamente estressante, que eu acho que com o tempo baixa a qualidade, porque ninguém consegue ser 100% produtivo. [...] essa questão da produtividade, claro, do jeito que ela está hoje, tende a baixar a qualidade do ensino, das pesquisas porque tu tem que publicar dois, três artigos por ano e aí tu vai fazer pesquisa em associação, publicar artigos conjuntos. E nas ciências sociais isso sempre foi muito mal visto, porque a

gente sempre carregou a ideia de pesquisa como algo de autoria pessoal do pesquisador [...]. Para alguns profissionais das ciências sociais, isso é uma coisa muito recente porque a tradição nas ciências sociais é a autoria pessoal. Mas eu sou a favor da produção conjunta [...] é a única forma de se sobreviver [...].

Também, nesses depoimentos foram enfatizados que essa lógica de produtividade exacerbada na produção de trabalhos acadêmicos, a toque de caixa, como se referiu um dos entrevistados tende a baixar a qualidade dos mesmos, uma vez que o trabalho intelectual demanda tempo de reflexão, de estudo e de análise; e vem causando um processo de contínua tensão e estresse, comprometendo o trabalho e, muitas vezes, a própria saúde dos docentes.

Sumariamente, conforme ressaltou a pesquisa, atentando para as conexões entre o atual paradigma produtivo e econômico as novas exigências demandadas à universidade, o conhecimento gerado na área de ciências sociais e humanas, parece sofrer um certo desprestígio, conforme as bases do pensamento hegemônico, por não poder ser inserido de imediato nas forças produtivas e não constituir-se como ferramenta de competitividade numa economia de mercado.

Contudo a formação humana e os conhecimentos das ciências sociais são extremamente necessários para que a técnica seja colocada a serviço dos homens, ou seja, para que a ciência e a tecnologia sejam pensadas para suprir as necessidades da humanidade, e não a serviço de seus próprios fins.

Assim, partindo do entendimento de que não é factível uma concepção única sobre o papel da educação superior na sociedade contemporânea e de que, a universidade não pode se eximir de sua função crítica e social, considera-se que o conhecimento da área de ciências sociais e humanas, notadamente, do Curso de Ciências Sociais não pode perder sua relevância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo elucidar quais são os desafios do atual contexto socioeconômico para a educação superior universitária de forma geral e, no âmbito da área de ciências sociais e humanas de forma particular, através desta pesquisa, num primeiro momento, procurou-se compreender quais são as atuais características do mundo do trabalho, no contexto neoliberal.

No que tange a esses aspectos a pesquisa revela que uma das características mais importantes do neoliberalismo é a ampliação e o fortalecimento da ação da lógica do mercado, não só nas relações econômicas, mas também nas relações sociais.

Na ideologia neoliberal parte-se de uma concepção de que a humanidade é composta por indivíduos naturalmente egoístas que agem movidos para satisfazer seus interesses individuais e pelo anseio da obtenção de lucro.

É baseada nessa compreensão individualista de sociedade, que o mercado impõe-se como o melhor mecanismo de satisfação das necessidades dos indivíduos, considerando também que, o bem estar social, dentro dessa ideologia, está intrinsecamente relacionado à ideia de consumo, ou melhor, de consumismo.

Assim, se o mercado é defendido como o único sistema capaz de regular o comportamento desses indivíduos e de colocar por si só em ordem todo o sistema social, faz-se essencial para a efetivação desse processo a configuração do Estado mínimo.

A minimização da intervenção estatal compromete a elaboração e a efetivação de estratégias, planos e projetos ligados à saúde, habitação, nutrição, educação, dentre outras necessidades e direitos dos cidadãos. Dessa forma, em detrimento das políticas sociais, ganham força as políticas de cunho neoliberal, cujo principal objetivo é o de promover as necessidades de acumulação do capital.

Dessa forma, após o entendimento de que o neoliberalismo possui como principais características o fortalecimento do mercado e a minimização do papel do Estado, baseando-se

numa concepção individualista de sociedade procurou-se entender como se delineia o mundo do trabalho na contemporaneidade, bem como os desafios enfrentados pela classe trabalhadora.

Levando-se em conta que sob o capitalismo não há nenhuma e acabada forma de organizar o processo de trabalho, por este ser um processo histórico e, portanto organizacionalmente dinâmico, a análise teve início com a exposição de algumas diferenciações entre os modelos de organização industrial, que comumente tiveram como palco a indústria automobilística baseados na produção em massa e na produção enxuta ou flexível.

Viu-se que ao longo do século XX a relação capital-trabalho ocorre num ambiente conflituoso, pois a força de trabalho é apontada como um custo a ser reduzido mediante uma maior automação da produção, ou seja, o conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político deram-se através do confronto direto entre a rigidez do fordismo e o novo sistema de produção, o que vem a demarcar as atuais características do mundo do trabalho.

A nova morfologia do trabalho, no contexto do paradigma informacional e do neoliberalismo, pode ser entendida através do seu caráter multifacetado, em que são impostos regimes e contratos de trabalho mais flexíveis incidindo numa grande quantidade de mão-de-obra excedente, no aumento da insegurança do trabalho e da exclusão social, como também, no enfraquecimento do poder sindical.

Embora seja consenso entre os autores de que há atualmente um processo de precariedade no âmbito social como um todo, por causa do desemprego estrutural e do aumento das formas de subemprego, conforme ressaltou a pesquisa, esta realidade não deve ser considerada como uma consequência exclusiva das políticas de cunho neoliberal, ainda que, sem elas estas transformações não teriam efeitos sociais tão contraproducentes.

A precariedade social é consequência também dos centros de decisões políticas da sociedade que mantém uma estreita relação com o movimento de ajuste estrutural e de flexibilização nos processos de trabalho, beneficiando-se do enfraquecimento das regulações do Estado. E do mesmo modo, embora o novo paradigma tecnológico em si não gere nem elimine empregos, a pesquisa resalta que o mesmo acarreta transformações intensas na natureza do trabalho e na organização da produção.

Assim, após a retomada de alguns aspectos do fordismo e da transição deste para o toyotismo, ou modo de produção enxuta, ou regime de acumulação flexível, entre outras denominações, evidenciou-se o quanto é complexo o mundo do trabalho na atualidade, uma

vez que o capital necessita cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais de trabalho *part-time*, terceirizado.

O mundo do trabalho fragmentou-se, heterogeneizou-se e complexificou-se, e essa nova forma de organizar o processo de trabalho vem a demandar um novo perfil de mão-de-obra.

Deste modo, as novas competências profissionais requeridas por parte do mercado de trabalho, trazem desdobramentos ao processo educativo como um todo e à educação superior universitária, de modo específico. Compreender esta questão foi o objetivo do segundo capítulo desta dissertação, ou seja, o de identificar os principais desafios que permeiam o âmbito da educação superior na universidade pública a partir das relações que se estabelecem entre essa instituição e o processo da reestruturação produtiva neoliberal.

Iniciados os processos de massificação e privatização do ensino superior universitário, após a década de 60, a função da universidade passa a ser duplicada por outra forma de produzir conhecimento, tendo que dar conta de camadas sociais muito amplas e heterogêneas.

Para essas novas camadas sociais que ingressam na universidade, na sociedade competitiva, os cursos superiores passaram a significar condição básica para promover a sua ascensão social.

É nesse momento em que a educação superior deixa de ser apenas direito de elites, com a instauração dos processos de massificação e privatização que insere-se o desafio da dicotomia educação-trabalho. A universidade passa a ter que compatibilizar em seu seio uma formação de cunho humanístico e ao mesmo tempo, uma formação profissional.

Entretanto, conforme revela esta pesquisa, a partir dos anos 90 a universidade vem sofrendo uma crescente pressão por parte do atual processo de reestruturação produtiva, para adequar a sua produção de conhecimentos e o perfil dos profissionais por ela formado a critérios de produtividade de natureza empresarial.

Eis que surgem os debates acerca das funções da universidade. Será que há como compatibilizar dois objetivos que parecem ser *a priori* incompatíveis, ou seja, uma formação humana e que ao mesmo tempo de conta de responder aos novos imperativos do mercado? Ou será que eles são mesmo objetivos incompatíveis?

Também, em meio a esse debate surge a crítica de que a universidade não canaliza os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, mas será que a atual exigência da aplicabilidade e da inserção prática desses conhecimentos, via pressão produtivista do mercado, faz-se nesse sentido?

Segundo Ribeiro (1978), a oposição entre cientificismo e profissionalismo configura-se como um falso dilema. O cerne desta problemática, conforme o autor é o de que tanto a comunidade universitária, como a sociedade como um todo, dividem opiniões acerca do caráter e do sentido das transformações que a universidade deva promover, ou seja, para uns ela deve se constituir como motor de mudança da sociedade, para outros como fortaleza defensiva do *status quo*.

Também este âmbito está intrinsecamente relacionado aos centros de decisões políticas da sociedade e é nesse sentido que Paviani (1984) afirma que todas as instituições sociais, incluindo a universidade, são uma parcela e um reflexo da sociedade e da época em que se situam, pois o contexto social, político, econômico e ideológico determina o modelo de instituição universitária e este terá as virtudes e também as limitações que o contexto oferecer.

O maior desafio a ser enfrentado pela universidade, no atual contexto socioeconômico, passa a ser o de adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias, sem promover a descaracterização da universidade.

As pressões do produtivismo no âmbito universitário levam a reflexão sobre qual deve ser o papel da educação superior nesse panorama de mudanças aceleradas, especialmente no tocante à produção de conhecimento e formação de recursos humanos.

Como foi enfatizado nesta pesquisa, a universidade vem sendo convocada a reger suas atividades sob a lógica da produtividade e convocada a uma participação mais ativa no sentido de incrementar a concentração na investigação na área tecnológica relegando a importância dos conhecimentos da área de ciências sociais e humanas a segundo plano.

Sem negar a importância do fomento da investigação na área tecnológica para o desenvolvimento econômico e social do país, o que esta pesquisa pretendeu problematizar é que, no atual contexto, o fato da área de ciências sociais e humanas não compatibilizar as mesmas prioridades do que a primeira, incide em que a universidade renuncie à sua histórica missão pública de pensamento crítico e no empecilho de pensar a própria realidade desde perspectivas diferentes, o que ataca de forma direta a autonomia desta instituição.

O não reconhecimento adequado da área de ciências sociais e humanas, principalmente no Brasil, um país subdesenvolvido, demarcado por problemas sociais de toda ordem, articula-se ao não reconhecimento da função social da educação e das profissões de nível superior e foi no intuito de debater essa problemática que se situou, no capítulo terceiro e quinto desta dissertação, o debate acerca das ciências sociais e do profissional sociólogo na atualidade.

Conforme evidenciou-se na pesquisa, o Curso de Ciências Sociais tem por finalidade estimular o aluno a despertar o senso crítico e refletir criticamente a sua realidade social e política, podendo assim analisar o contexto social sob as várias perspectivas através do amplo ferramental teórico-metodológico que esta formação oferece.

Entretanto, na conjuntura neoliberal, esta profissão que tem como foco a interpretação das relações sociais conforme Santagada (2005), torna-se contraditoriamente supérflua, num momento crucial da cidadania, em que a mesma teria muito a contribuir para a superação da crise atual.

De acordo com o artigo 3º do Decreto nº. 89.531 de 05 de abril de 1984, que regulamenta a profissão de sociólogo, os órgãos públicos da administração direta ou indireta ou as entidades privadas, quando encarregados da elaboração e execução de planos, programas e projetos socioeconômicos ao nível global, regional ou setorial, manterão, em caráter permanente, ou enquanto perdurar a referida atividade, sociólogos legalmente habilitados, em seu quadro de pessoal, ou em regime de contrato de prestação de serviços.

Contudo, há certo consenso entre os autores de que a principal forma de profissionalização nas ciências sociais, ainda são as atividades de docência no ensino superior, uma vez que grande parte dos cientistas sociais, de um modo geral, construiu uma carreira preponderantemente acadêmica dando continuidade a sua formação através de cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, são absorvidos como docentes e/ou pesquisadores nos âmbitos universitários.

Embora as atividades de ensino e pesquisa dentro da academia sejam de reconhecida importância, a preocupação dos autores faz-se no sentido de que a atuação deste profissional não pode ficar exclusivamente restrita somente ao âmbito acadêmico, pois acredita-se que o sociólogo tem muito a contribuir para as tomadas de decisões políticas e/ou institucionais na esfera extra-acadêmica.

Mas o que a pesquisa evidencia é que, apesar do sociólogo possuir amplas atribuições legais, a sua inserção no mercado de trabalho em cargos que tratam das questões socioeconômicas ainda é restrita, o que revela o descaso governamental com o cumprimento da legislação.

Adicionam-se a isso mais dois fatos: por um lado a sociedade como um todo e as instituições públicas e privadas, de modo específico, parecem não reconhecer devidamente a importância do papel do sociólogo e suas diferentes áreas de atuação e, quando reconhecido, é relegado ao mesmo somente o papel de criticidade e reflexividade da realidade social, o que faz parte das suas atribuições, contudo não descreve o conjunto da suas potencialidades.

Por outro lado, e também relacionado a essa questão, a pesquisa demonstra que outra dificuldade enfrentada pelos cientistas sociais é a de que muitas vezes profissionais de áreas afins vêm desempenhando funções e ocupando cargos que deveriam ser dos primeiros.

Todavia, mesmo tendo em conta todas essas dificuldades, pode-se considerar que nos dias atuais a inserção dos cientistas sociais no mercado de trabalho não-acadêmico vem aumentando em relação às décadas passadas, embora a sua inserção pudesse ser muito maior.

O desafio que se impõe ao profissional dessa área é o de conquistar o seu espaço através de novas formas de inserção que permita uma maior visibilidade da importância da sua atuação e um maior reconhecimento das suas competências por parte da sociedade e dos órgãos públicos e privados, conforme consta na legislação. Isto demanda uma transformação de mentalidade, mais ampla, incluindo a consciência de que as ciências sociais se constituem em uma ferramenta importante num projeto de uma sociedade democrática e bem desenvolvida e que também é um conhecimento, juntamente dos demais da área de ciências sociais e humanas, imprescindível para que a universidade possa exercer sua função social.

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de contribuir no debate sobre as relações entre o mundo do trabalho e a educação superior universitária no contexto neoliberal.

Entretanto, a atual crise econômica mundial instaurada no ano de 2008, e ainda em curso, parece revelar que o mercado é incapaz de regular por si só, como defende a ideologia neoliberal, as relações econômicas e sociais. Nestes termos, as ações contemporâneas para o combate à crise econômica de vários países desenvolvidos e em desenvolvimento reafirmam a importância do papel do Estado para a regulação das relações socioeconômicas, o que confere que as questões aqui tratadas encontram-se, mais do que nunca, em aberto para a contribuição de novas pesquisas.

Transformações estão ocorrendo e suas consequências ainda são desconhecidas, mas conforme mostra a história, o capitalismo se reestrutura e se fortalece com suas próprias crises. Isso mostra que a realidade social é permeada por questões cada vez mais complexas, o que por sua vez, torna o conhecimento da área das ciências sociais e humanas cada vez mais imprescindível à compreensão das relações sociais, econômicas e políticas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In: FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, jul. 2001.

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

AZEVEDO, Joaquim. **A educação básica e a formação profissional face aos novos desafios econômicos**. Palestra realizada no III Seminário para Altos Directivos de las Administraciones Educativas – Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), Cuba, Havana, 1999. Disponível em: <www.joaquimazevedo.com>. Acesso em: 12 jun. 2008.

BAURER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BONELLI, Gloria. O mercado de trabalho dos cientistas sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**: ANPOCS. São Paulo, n.25, jun. 1994. 1 CD-ROM

BORGES, Zulmira. **A trajetória dos alunos egressos do Curso de Ciências Sociais da UFSM**. In: XXI JORNADA ACADÊMICA INTEGRADA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM, 2006. Santa Maria: UFSM, 2006.

BOULDING, E. Kenneth. A obrigação do professor em Ciências Sociais. In. MORRIS, William H. (org). **O ensino superior**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 9.172 de 20 de dezembro de 1995**. Autoriza o Poder Executivo a abrir ao Orçamento Fiscal da União, em favor do Senado Federal, crédito suplementar no valor de R\$ 1.101.477,00, para os fins que especifica. Brasília, 1995.

_____. **Decreto n.º 89.531 de 05 de abril de 1984.** Regulamenta a Lei n.º 6.888, de 10 de dezembro de 1980, que dispõe sobre o exercício da profissão de sociólogo e dá outras providências. Brasília, 1984.

_____. **Lei n.º 6.888 de 10 de dezembro de 1980.** Dispõe sobre o exercício da profissão do Sociólogo e da outras providências. Brasília, 1980.

_____. **Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

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

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A crise da América Latina:** Consenso de Washington ou crise fiscal. In: Pesquisa e Planejamento Econômico (21) 1, abril 1991. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br>. Acesso em: 05 maio 2008.

BRITO, Vera Lucia Alves de. Autonomia Universitária: Luta Histórica. In: CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luis Fernandes (orgs.). **Universidade pública:** política e identidade institucional. 23-40. Campinas: SP: UFG. 1999.

BUCHHOLZ, Todd. **Novas idéias de economistas mortos.** Rio de Janeiro: Record, 2000.

CARVALHO, Maria Cecília M. **Construindo o saber:** metodologia científica fundamentos e técnicas. Campina, SP: Papirus, 2005.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Afrânio Mendes; DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular nos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, 75, Agosto/2001. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf2005>. Acesso em: 09 jun. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Acesso e permanência no ensino superior: capacidades, competição e exclusão social. In: FAZENDA, Ivani; SEVERINO, Antonio (orgs.). **Políticas educacionais:** o ensino nacional em questão. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências sociais e humanas.** São Paulo, SP: Cortez, 1998.

COSTA, Achyles B. Inovações e mudanças na organização industrial. In: **Ensaio FEE**, v.21, n.2, p.7-31. Porto Alegre: FEE, 2000.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Desafios postos pela modernidade à universidade. In: TELMO, Marcon. **Educação e universidade, práxis e emancipação:** uma homenagem a Elli Benincá. p.13-26. Passo Fundo: Edup, 1998.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Políticas Educacionais e Reconfiguração da Educação Superior no Brasil. In: CATANI, Afranio Mendes; DOURADO, Luis Fernandes (orgs.). **Universidade pública: política e identidade institucional**. p. 5-22. Campinas: SP: UFG. 1999.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A dimensão histórico-política da nova Lei de Diretrizes e Bases e a Educação Superior. In: CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Novas perspectivas nas políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados. 1998.

FIORI, José Luis. De volta à questão da riqueza de algumas nações. In: FIORI, José Luis. **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FOLLARI, Roberto. A universidade frente à inquietação cultural. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Educação e Formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. p.31-92. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FURTADO, C. **O mito do desenvolvimento econômico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Brasil: a construção interrompida**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GROSS, Denise Barbosa. **Institutos liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

HIPÓLITO, Álvaro Moreira. **Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. 2005**. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-587>. Acesso em: 10 fev. 2009.

HOLANDA, F. U. X. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação superior brasileira: 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

IRIARTE, Gregório. **Neoliberalismo: SÍ O NO?** Bolivia: CAEP Publicaciones Centro de Apoyo a la Educación Popular, 1993.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. Uma nova concepção de educação superior. In: FERNANDES, Cleoni Maria; GRILLO, Marlene (orgs.). **Educação superior: travessias e atravessamentos.** Canoas: Ulbra, 2001.

LANDER, Edgardo. Conhecimento para quê? Conhecimento para quem? Reflexões acerca da geopolítica dos saberes hegemônicos. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001.

LAURELL, Asa. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, A. C. (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1995.

LEHER, Roberto. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001.

LEITE, Denise. Aprendizagens do estudante universitário. In: LEITE, Denise; MOROSINE, Marília (orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

MATTOSO, Jorge. **A desordem do trabalho.** São Paulo: Página Aberta, 1995.

MIGLIEVICH, Adélia. **O sociólogo nos anos 90: uma profissão em redefinição?** In: X CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE SOCIOLOGIA. Porto Alegre, RS. Mesa-redonda: Sociologia e Mercado de Trabalho. 30 de agosto a 2 de setembro/99. Disponível em: <<http://www.sociologos.org.br/textos/sociol/mercado2.htm>>. Acesso em: 20 de dez. 2008.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MORAES, Reginaldo. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educ. Soc.** v. 23, n.80, Campinas, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000002&script=sci_pdf&tlng=pt>. Acesso em: 20 dez. 2008.

MOREIRA, Daniel. A natureza da pesquisa qualitativa. In: MOREIRA, Daniel. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; FERNANDES, Romildo Raposo. Política Neoliberal e Educação Superior. In: NEVES, Lucia Maria (org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.

OLIVEIRA, Ramon. A Teoria do Capital Humano e a Educação Profissional Brasileira. In: **Boletim técnico do SENAC**, v. 27, jan. abril, 2001.

PAVIANI, Jayme. **A universidade em debate**. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 1984.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

RAMOS, Marise. A noção de Competência como ordenadora das ralações educativas: Implicações Curriculares. In: II ENCONTRO ESTADUAL DAS ESCOLAS TÉCNICAS. 2001, Porto Alegre. **Anais do II Encontro Estadual das escolas técnicas. Educação profissional: desenvolvimento sustentável, trabalho e cidadania**. Porto Alegre, RS, Brasil: 2001.

RIBEIRO, Darcy. **A Universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller. 1999.

SANTAGADA, Salvatore. **As condições de trabalho dos sociólogos gaúchos**. Disponível em: <<http://br.geocities.com/lraizer2003/condicoes.doc>. 2004>. Acesso em: 26 nov. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. **As Ciências Sociais nos anos 90**. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_16/rbcs16_04.htm>. 1991. Acesso em: 12 mar. 2008.

SILVA, Lorena Holzmann. Novas oportunidades para os cientistas sociais. In: PESSANHA, Elina; VILLAS BÔAS, Glauca (orgs.). **Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação**. Rio de Janeiro: J.C.- Jornada Cultural Editora, 1995.

SÍVERES, Luiz. **Universidade: torre ou sino?** Brasília: Universa, 2006.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. Universidade e Atuais Condições de Produção do Conhecimento. In: ROIO, Marcos Del. **A universidade entre o conhecimento e o trabalho: o dilema das ciências**. p.53-71. Marília: Unesp, 2005.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira. **LDB e educação superior: estrutura e funcionamento**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1989.

TOLEDO, Enrique de la Garza. Neoliberalismo e Estado. In: Laurell, A. C. (org). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1995.

TRINDADE, Hélgio. As Metáforas da crise: da universidade em ruínas às universidades na penumbra na América Latina. In: GENTILI, Pablo (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária.** São Paulo: Cortez, 2001.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VILLAS BÔAS, Gláucia. Nem cardeal nem samurai. (Sobre a lógica de acumulação dos currículos em Ciências Sociais). In: PESSANHA, Elina; VILLAS BÔAS, Gláucia (orgs.). **Ciências Sociais: ensino e pesquisa na graduação.** Rio de Janeiro: J.C.- Jornada Cultural, 1995.

VIZENTINI, Paulo. A globalização e os impasses do neoliberalismo. In: CARRION, Raul; VIZENTINI, Paulo. **Globalização, neoliberalismo, privatizações: quem decide este jogo?** Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 1997.

VELHO, Gilberto. As Ciências Sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. In: REIS, Elisa Pereira; REIS, Fábio Wanderley; VELHO, Gilberto. As Ciências Sociais nos últimos 20 anos: três perspectivas. **Rev. Bras. Cie. Soc.**, São Paulo, v. 12, n. 35, fev. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091997000300002> Acesso em: 25 nov. 2008.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

ZAROR, Patrício. **Perspectivas profissionais do sociólogo: algumas considerações sobre o debate atual.** Santa Catarina: 2004. Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

INSTRUMENTO DE PESQUISA

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Questão 1: Qual a importância dos conhecimentos que proporciona o curso de ciências sociais na atualidade?

Questão 2: Quais as contribuições sociais que o cientista social tem a oferecer através da sua atuação profissional?

Questão 3: Qual o perfil profissional o curso pretende formar?

Questão 4: Na sua opinião, quais são as características de um cientista social competente?

Questão 5: Qual é a sua opinião sobre o atual campo de trabalho dos cientistas sociais?

Questão 6: Segundo a afirmação de alguns autores, há nos dias atuais uma pressão produtivista que vem afetando a autonomia do ensino e da pesquisa universitária, exercendo influência na esfera da produção dos conhecimentos e da formação do perfil profissional, privilegiando àqueles que mais se adequam as condições pertinentes da economia de mercado. Qual a sua opinião em relação a esse pressuposto?

APÊNDICE B

INSTRUMENTO DE PESQUISA

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

Questão 1: Quais os motivos que levaram você a escolher o Curso de Ciências Sociais?

Questão 2: O curso vem contemplando as suas expectativas?

Questão 3: Sobre os conhecimentos obtidos no curso, que pontos positivos e negativos você destaca?

Questão 4: Qual/quais das três subáreas que o curso congrega, Antropologia, Ciência Política e Sociologia mais despertam o seu interesse e por quê?

Questão 5: Você já está de alguma forma colocando em prática os conhecimentos adquiridos no curso?

Questão 6: Na sua opinião, de que forma os conhecimentos adquiridos no curso contribuem na sua formação profissional e/ou pessoal?

Questão 7: Esses conhecimentos influenciam na sua visão de mundo? De que forma?

Questão 8: Na sua opinião, qual a importância dos conhecimentos que proporciona o curso de ciências sociais na atualidade?

Questão 9: Na sua opinião, quais são as características de um cientista social competente?

Questão 10: Em sua opinião, quais as contribuições sociais que o cientista social tem a oferecer através da sua atuação profissional?

Questão 11: Qual a sua opinião sobre o mercado de trabalho dos cientistas sociais?

Questão 12: Após o término do curso você desejaria trabalhar na área das ciências sociais de que forma?

Questão 13: Qual foi a opinião dos seus pais/família/amigos quando você escolheu fazer o curso de ciências sociais?

Questão 14: De modo geral, quais os comentários que as pessoas fazem quando você fala que é acadêmico do Curso de Ciências Sociais?

Questão 15: Em sua opinião, por que isso acontece?

Questão 16: O que você proporia para mudar essa realidade?

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado/a participante da Pesquisa “A universidade no contexto neoliberal: a área de ciências sociais e humanas em questão”.

Estamos realizando uma pesquisa com a finalidade de verificar quais são os desafios impostos pelo mundo do trabalho no contexto neoliberal, no ensino superior universitário de forma geral e no âmbito da área de ciências sociais e humanas de forma particular.

As informações fornecidas através da sua participação voluntária nesta pesquisa fornecerão subsídios para a elaboração da dissertação de mestrado da pesquisadora Paola Luciana Rodriguez Peciar, pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, sob a orientação da professora Dr^a Sueli Menezes Pereira.

Esclarecemos que essa pesquisa será realizada através do seguinte procedimento:

1) elaboração de entrevistas com professores e acadêmicos do Curso de Ciências Sociais da UFSM, que pertençam ao grupo dos prováveis formandos 2009 e/ou estejam atuando nos núcleos de pesquisa do curso.

2) as entrevistas serão individuais semi estruturadas e gravadas para fins de pesquisa, sendo este material posteriormente destruído;

3) ressaltamos que será assegurado às/aos participantes o caráter confidencial e anônimo das informações, bem como a possibilidade de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento;

4) esclarecemos, ainda, que as informações reunidas serão usadas, unicamente, para fins desta pesquisa e dos trabalhos científicos que dela se desdobrarão.

A pesquisa será desenvolvida pela mestranda Paola Peciar pertencente ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFSM (telefone para contato 55- 81148922 e e-mail: paola.peciar @gmail.com).

Gostaríamos muito de convidá-lo/a para participar deste nosso trabalho.

Agradecemos, desde já, sua colaboração. Santa Maria -----/-----/-----.

Eu, -----, declaro que fui informado dos objetivos e justificativas desta pesquisa de forma clara e detalhada. Todas as minhas dúvidas foram respondidas e sei que poderei solicitar novos esclarecimentos a qualquer momento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Mestranda Pesquisadora