

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINDISAY GIANY MOREIRA

**CURSOS DE ENGENHARIAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ:
FORMAÇÃO E INTERAÇÕES COM A LÓGICA DE MERCADO E O MUNDO DO
TRABALHO**

Macapá
2019

LINDISAY GIAN Y MOREIRA

**CURSOS DE ENGENHARIAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ:
FORMAÇÃO E INTERAÇÕES COM A LÓGICA DE MERCADO E O MUNDO DO
TRABALHO**

Dissertação apresentada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP).

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora:
Profa. Dra. Antonia Costa Andrade.

Macapá
2019

LINDISAY GIAN Y MOREIRA

**CURSOS DE ENGENHARIAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ:
FORMAÇÃO E INTERAÇÕES COM A LÓGICA DE MERCADO E O MUNDO DO
TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade
Presidente (UNIFAP)

Profa. Dra. Valeria Silva de Moraes Novais
Membro (UNIFAP)

Profa. Dra. Arlete Maria Monte de Camargo
Membro (UFPA)

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a Deus, que iluminou cada momento dessa trajetória e abençoou minha vida com os meus maiores tesouros: Fátima, Ernesto e Gibson.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Antonia Costa Andrade, que possibilitou a realização deste trabalho, com orientações, ensinamentos e principalmente pela sua disponibilidade, comentários e correções que muito contribuíram para a minha aprendizagem. Mas sobretudo por ser a melhor orientadora que esse mundo já teve a honra de merecer. A docente que é exemplo de mulher, ser humano, professora, pesquisadora e em quem espelho minhas melhores ações em minha carreira.

À composição feminina das bancas de qualificação e apresentação final. Orgulho-me de aprender com as doutoras Arthane Menezes, Maria da Conceição e Arlete Camargo, exemplos de competência, trabalho árduo, dedicação e compromisso em fazer Ciência com seriedade e rigorosidade metódica.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, que, com dedicação, compromisso e respeito, trilharam esse caminho de aprendizagem conosco.

Agradeço à amiga querida Kátia Fonsêca, de quem fui aluna e que me fez enxergar a beleza do inacabamento humano e que, por isso, devemos sempre nos educar. Seu nome esteve presente em outros agradecimentos e neste não poderia estar ausente. Tornou-se minha colega no Mestrado e me ensinou a ser uma pessoa melhor, mais justa, guerreira e, sobretudo, humana.

Agradeço também aos novos amigos conquistados nessa jornada. Levarei todos em meu coração.

O Poder tinha as Universidades;
Os estudantes tomaram-nas;
O Poder tinha as fábricas;
Os trabalhadores tomaram-nas;
O Poder tem o Poder;
Tomemo-lo.
(Poema pichado nos muros de Paris em 1968).

RESUMO

A expansão do ensino superior, sobretudo na década de 1990, contexto da nova LDBEN, promoveu a diversificação dos formatos institucionais e modalidades acadêmicas, em decorrência de um conjunto de reformulações, resultando assim na promulgação de políticas regulatórias pautadas no modelo de transnacionalização da Educação Superior. Assim, compreendendo o cenário local, com características fortemente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais, organizou-se o problema de pesquisa: em qual lógica se imprimem os projetos de formação nas Engenharias da Universidade Estadual do Amapá (UEAP)? Objetivou-se analisar a perspectiva formativa dos Cursos de Engenharias da UEAP (de Produção, de Pesca, Ambiental, Florestal e Química). Os aportes teóricos e metodológicos constituíram-se na base do Materialismo Histórico-Dialético e Análise do Discurso de Bakhtin. A pesquisa foi documental (Projetos Pedagógicos dos Cursos, Relatórios da Comissão Própria de Avaliação e *home page* da instituição). Constatou-se que os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são admitidos nos documentos como eixos orientadores dos Projetos Pedagógicos de Cursos, assim como o Plano Amapá Produtivo, associando a estes, a importância da criação dos cursos em atendimentos a essas demandas, reforçando a lógica mercantil como pano de fundo na elaboração dos documentos pedagógicos que são norteadores dos cursos. Os resultados apontam fortemente uma formação de engenheiros voltada para atender as demandas do mercado, formando-os para o empreendedorismo.

Palavras-chave: Universidade. Engenharias. Mercado.

RÉSUMÉ

L'expansion de l'enseignement supérieur, en particulier dans les années 1990, dans le cadre du nouveau LDBEN, a favorisé la diversification des formats institutionnels et des modalités académiques, à la suite d'une série de reformulations, aboutissant à la promulgation de politiques de réglementation fondées sur le modèle de la transnationalisation de l'enseignement supérieur. Ainsi, comprenant le scénario local et ses caractéristiques étroitement liées au processus de mondialisation et aux décisions émanant d'organisations internationales multilatérales, le problème de la recherche s'organisait: dans quelle logique se déroulaient les projets de formation au sein de l'Ingénierie de l'Université d'État d'Amapá (UEAP)? L'objectif était d'analyser la perspective formative des cours d'ingénierie de l'UEAP (de Production, de la Pêche, Environnement, Foresterie et Chimie). Les contributions théoriques et méthodologiques ont été basées sur le Matérialisme Historico-Dialectique et l'Analyse du Discours de Bakhtin. La recherche était documentaire (Projets Pédagogiques des Cours, Rapports de la Commission d'Auto-Évaluation et page d'accueil de l'institution). Il a été vérifié que les Accords de Production Locaux (APLs) sont admis dans les documents en tant que directives des Projets Pédagogiques de Cours, ainsi que le Plan de Production d'Amapá, en leur associant l'importance de créer des cours répondant à ces demandes, renforçant la logique comme base pour l'élaboration des documents pédagogiques qui guident les cours. Les résultats montrent clairement une formation d'ingénieurs visant à répondre aux exigences du marché et à les former à l'entrepreneuriat.

Mots-clés: Université. Ingénierie. Marché.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sobre a concepção de Universidade.....	62
Figura 2 – Sobre os princípios orientadores da formação de Engenheiros de Produção.....	63
Figura 3 – Trecho da Notícia sobre o Convênio de Cooperação interinstitucional entre UEAP e a Universidade da Guiana Francesa.....	63
Figura 4 – Notícia sobre o Marco de Cooperação Acadêmica entre a UEAP e a Universidade de Vigo, da Espanha	64
Figura 5 – Sobre as diretrizes políticas para as atividades de ensino-pesquisa-extensão da UEAP.....	65
Figura 6 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia Ambiental	66
Figura 7 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia de Pesca.....	66
Figura 8 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia Química	67
Figura 9 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia de Produção	67
Figura 10 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia Ambiental	67
Figura 11 – Sobre o paradigma pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca.....	69
Figura 12 – Sobre o paradigma pedagógico do Curso de Engenharia Florestal.....	70
Figura 13 – Sobre o paradigma pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca.....	72
Figura 14 – Discussão sobre o currículo do Curso de Engenharia Ambiental	73
Figura 15 – Concepção curricular do curso de Engenharia Florestal.....	74
Figura 16 – Concepção curricular do curso de Engenharia Química	74
Figura 17 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia de Produção	75
Figura 18 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia Florestal	76
Figura 19 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia Ambiental	76
Figura 20 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia de Pesca	77
Figura 21 – Sobre as metas a serem alcançadas com a implantação da UEAP.....	79
Figura 22 – Sobre a missão e finalidades da UEAP.....	79
Figura 23 – Sobre formação continuada de engenheiros químicos voltados para o mercado de trabalho	79
Figura 24 – Sobre a concepção de mercado de trabalho	80
Figura 25 – Relação do curso de Engenharia de Produção e o mercado.....	80
Figura 26 – Sobre a figura do egresso de Engenharia Florestal	80
Figura 27 – Os objetivos do curso de Engenharia Química	80
Figura 28 – Sobre o mercado de trabalho do Engenheiro de Pesca	81
Figura 29 – Visão empreendedora para o curso de Engenharia Florestal	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EAD	Educação à Distância
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
GATT	General Agreement on Tariffs and Trade
GED	Gratificação de Estimulo à Docência
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Institutos Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PEA	População Economicamente Ativa
PPC	Projetos Pedagógicos dos Cursos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPP	Parcerias Público-Privadas
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E O PAPEL DO ESTADO NO MUNDO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA.....	26
1.1 CAPITAL, TRABALHO E ENSINO SUPERIOR NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA.....	28
1.2 O MERCADO, O ESTADO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL.....	36
2 CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DAS UNIVERSIDADES NA LÓGICA CAPITALISTA	49
2.1 METAMORFOSE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: sua lógica constitutiva.....	49
2.2 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	54
3 OS CURSOS DE ENGENHARIA DA UEAP: UMA AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE PROJETO DE FORMAÇÃO, MERCADO DE TRABALHO E MUNDO DO TRABALHO	61
3.1 CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE E DIMENSÕES FORMATIVAS.....	62
3.2 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E CURRICULARES.....	69
3.3 CONCEPÇÃO DE TRABALHO	78
CONCLUSÕES.....	85
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

A Universidade na condição de bem público está fortemente associada ao sentido de democracia, bem como aos aspectos político e cultural que regem um país, embora seu papel tenha sofrido, ao longo dos séculos, profundas transformações. O contexto histórico e, por conseguinte, o tempo e espaço em que se insere a Academia são a força motriz das adaptações às quais se submeteu. Isso em virtude de os caminhos traçados serem diretamente influenciados pelos interesses das classes hegemônicas, seja no contexto sociopolítico, econômico ou ideológico.

Enquanto instituição, não pode ser separada do sistema econômico-social em que está inserida. O capitalismo maduro ou tardio¹ traz em seu bojo a promoção da fragmentação de todas as esferas da vida social, sobretudo os alicerces da identidade e das formas de luta de classes, onde sociedade e natureza são submetidas e controladas por estratégias de intervenção tecnológica e submissas ao poderio hegemônico. Contexto tal que, segundo Chauí (2012), converte a Universidade de instituição social em uma organização prestadora de serviços:

A visão organizacional da universidade produziu aquilo que podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (CHAUÍ, 2012, p. 7).

Esse cenário impõe à Universidade um caráter de fragmentação competitiva. Chauí (2012) compreende que isso se materializa por conta de sua privatização, com a maior parte de suas pesquisas sendo determinadas pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores, ou seja, a Universidade produz um conhecimento destinado à apropriação privada.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 provocou intensas mudanças na Educação Superior brasileira. Chaves e Amaral (2014) destacam a expansão do setor privado e o incentivo para que as instituições

¹ O economista João M. C. de Mello, em sua tese de doutorado, utilizou o termo para caracterizar a emergência do modo capitalista de produção no Brasil. Coutinho (2001) argumenta que “(...) *O capitalismo tardio* se refere às origens da industrialização brasileira, à diversificação da economia cafeeira e ao transbordamento do capital cafeeiro pelos vários segmentos da economia regional paulista. (...) por um lado, uma revisão da noção de industrialização, entendida como um processo de implantação de ‘forças produtivas capitalistas’; por outro, uma peculiar caracterização das ‘forças produtivas especificamente capitalistas’, que as associa à montagem de um setor interno de bens de produção”.

públicas voltassem suas atividades ao mercado, em busca de recursos financeiros. Nesse sentido,

[...] a política de expansão do ensino superior no Brasil é fundamentada numa concepção economicista de racionalização de recursos do setor público e no estabelecimento da parceria público-privada para o financiamento desse nível de ensino no país, adequando-se às diretrizes defendidas pelos organismos multilaterais de financiamento, em especial o Banco Mundial. (CHAVES; AMARAL, 2014, p. 46).

A centralidade da educação em torno do desenvolvimento e da preparação para o trabalho, decorrente das mudanças em curso na base técnica e no processo produtivo, é destacada como consequência da globalização sobre a educação. Dessa forma, “reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades.” (OLIVEIRA, 2009, p. 753).

Nessa perspectiva, a Universidade pública, na condição de bem social, está intimamente vinculada a uma série de responsabilidades que, por si só, apontam para um repensar acerca da lógica formativa que traz em seu bojo. Uma formação que, mesmo sofrendo pressões por parte das políticas públicas no sentido de se ajustar às demandas do mercado, apresenta praticas de resistências e contradições, visto que:

Na instituição universitária, essa penetração do mercado significa, para introduzir o problema de forma simplificada, uma redefinição generalizada de formas e funções [...] institui-se a redução drástica do que se conhecia anteriormente como educação, ou seja, a formação ética do indivíduo para a cidadania e para o exercício das práticas sociais responsáveis, a formas rápidas e ‘produtivas’ de adestramento. (GOERGEN, 2006, p. 57).

Nas últimas décadas do século XX e no início dos anos 2000 a educação superior brasileira tem sofrido intensas transformações, sobretudo após a LDBEN de 1996, seja em âmbito de concepções, papéis sociais, organização institucional, acadêmica, administrativa ou modalidade acadêmica. Morosini *et al* (2010) reconhecem que o movimento expansionista da educação superior desencadeou um possível complexificação do sistema como um todo. Além disso,

[...] a diversidade e diversificação de formatos e de modalidades na organização institucional e acadêmica parecem estar em consonância com as políticas de regulação que impregnam a Educação Superior brasileira, com as tendências de internacionalização, diversidade, flexibilização e privatização. (MOROSINI *et al*, 2010, p. 120)

Esse fenômeno expansionista, que corrobora as intensas transformações na Universidade, traz à tona o modelo de transnacionalização da Educação Superior, que vem assumindo lugar como uma das manifestações da internacionalização da educação superior, consolidando-se uma era de sua *mcdonaldização*, do capitalismo acadêmico, ou seja, do estabelecimento da era neocolonialista na educação superior (MOROSINI *et al*, 2010).

As colocações acima sinalizam que há o estabelecimento de uma nova era de poder e influência, na qual grandes conglomerados multinacionais detêm o poderio sobre o mercado do conhecimento. O governo, por sua vez, oferece assistência a esses organismos, reproduzindo assim suas influências. Como consequência: a perda da autonomia cultural e intelectual pelos menos poderosos (ALTBACH, 2004).

Em consonância com o exposto acima, Ferreira e Oliveira (2010) anunciam que as reformas destinadas ao Ensino Superior estão sob a égide das novas demandas econômicas e do novo *modus operandi* da produção do conhecimento, bem como das mudanças nos critérios de relevância e de pertinência social, que implicam alterações significativas na concepção de Universidade, alinhando-as ainda mais com as exigências da globalização produtiva.

O que se compreende desse cenário, portanto, é que a expansão do ensino superior, sobretudo na década de 1990 - contexto da nova LDBEN - promoveu a diversificação dos formatos institucionais e modalidades acadêmicas, em decorrência de um conjunto de reformulações, resultando assim na promulgação de políticas regulatórias pautadas no modelo de transnacionalização da Educação Superior.

Nesse sentido, as universidades são compelidas a adotarem o mercado como referência de sua produção e de sua gestão, de modo que o papel e a relevância da Universidade acabam sendo associados à sua capacidade de contribuir com aspectos produtivos que estejam alinhados à produção de conhecimentos, tecnologias e inovações que favoreçam a chamada “sociedade ou economia do conhecimento”, em âmbito local, regional e internacional (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010).

No âmbito curricular, observa-se uma flexibilidade prevista para a Universidade associada a um viés empresarial de competitividade e empregabilidade. Nessa concepção neoliberal de universidade, são priorizadas formações mais rápidas que produzam subjetividades coerentes com o consumismo, com a produção e com a competitividade, características essenciais da ordem econômica pautada na lógica do capital (BASTOS e PEREIRA, 2005).

Essa reformulação do ensino perpassa pela do conhecimento, em que, ao se favorecer a competitividade e a empregabilidade, na definição de competências favoráveis ao modo de produção capitalista, o conhecimento acaba sendo o veículo para instrumentalizar os futuros profissionais apenas com o intuito de executar a técnica que aprenderam no Ensino Superior. Nesse sentido,

A economia e o mercado ditam, como nunca, as normas e modos de fazer da universidade a partir do momento em que esse mercado percebe o enorme potencial nela contido, especialmente no sentido de formação do trabalhador segundo seus ditames. (COSTA, 2014, p. 6).

A formação universitária exhibe um caráter contraditório ao atender, simultaneamente, a interesses de acumulação do capital e a um processo de criação e socialização de conhecimentos. O ensino superior se torna, então, o *locus* principal na formação de força de trabalho altamente qualificada, convertendo-se em uma arena de disputas em torno de projetos de formação universitária, afirmando-se também a possibilidade de propostas de resistência às orientações dominantes.

É nesse sentido que Guimarães, Melo e Ramos (2015) destacam a criação da UEAP (Universidade do Estado do Amapá) como a materialização da ampliação da participação da Universidade pública no estado, visto que até então havia somente a UNIFAP (Universidade Federal do Amapá) como instituição pública de ensino superior. Ainda segundo os autores, a instituição foi criada em um momento de evidente redução do ritmo de crescimento no número de Instituições de Ensino Superior privadas. Uma instituição que, ao incluir os cursos de Engenharias (de Produção, de Pesca, Ambiental, Florestal e Química), alavancou o atendimento a demandas profissionais e produtivas historicamente reprimidas no estado.

A criação da referida instituição é decorrente do anseio social por mais um ambiente acadêmico público, criando-se em dezembro de 2005 o Grupo de Trabalho Institucional (GTI) encarregado de discutir e elaborar a proposta de implantação da instituição, iniciando-se assim um ciclo de audiências públicas com entes governamentais e não-governamentais sobre a implantação da Universidade do Estado do Amapá, bem como a demanda de cursos a serem implantados.

A Universidade do Estado do Amapá foi criada pela Lei nº 0969, de 31 de março de 2006, e instituída pela Lei nº 0996, de 31 de maio de 2006, de autoria do Executivo estadual, com oferta de vagas para os cursos de Engenharia Florestal, de Pesca e de

Produção, além de Licenciaturas em Química, Letras e Pedagogia. As demais Engenharias seriam implantadas em 2009.

Após o período de instituição dos cursos, em 2011 deu-se início ao reconhecimento dos cursos junto ao Conselho Estadual de Educação, concedido em 29 de dezembro por meio da Resolução nº 84/2011, sucedido pela aprovação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, criando-se então os Núcleos Docentes Estruturantes e a Comissão Permanente de Avaliação, bem como as análises iniciais do Plano de Desenvolvimento Institucional.

O referido trabalho está vinculado ao Projeto Integrado da Rede de Pesquisa UNIVERSITAS/Br, que reúne pesquisadores de várias IES (Instituições de Ensino Superior) brasileiras, integrantes do GT 11 (Política de Educação Superior) da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

A escolha pelo objeto foi impulsionada pela vivência acadêmica integral em Universidade pública, incluindo iniciação científica, que culminou em trabalho de conclusão de curso acerca do ensino superior. Aliado a isso, tenho uma década de dedicação à docência na educação pública do Estado e, sendo a UEAP a única Instituição pública desse ente federado, senti-me movida por esse vínculo de discussão.

Apresenta-se, então, como problema de pesquisa: em qual lógica se imprimem os projetos de formação dos cursos de Engenharias da UEAP? A partir dessa interpelação, traçaram-se as questões norteadoras do estudo: qual a concepção de formação evidenciada nos cursos? Quais os princípios, fundamentos e estratégias utilizados para as ações de ensino?

Apresenta-se enquanto objetivo geral: analisar a perspectiva formativa dos Cursos de Engenharias da UEAP a partir dos seus PPCs. Como objetivos específicos, foram estipulados: conhecer a concepção de formação materializada nos cursos de Engenharias da UEAP, bem como identificar quais princípios, fundamentos e estratégias são utilizados para as ações formativas presentes.

Nesse sentido, o sentido formativo desses engenheiros revela o ideal de trabalhador, pautado nos padrões produtivos, cuja função unilateral (formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho) deve ser combatida em favor de uma Universidade unitária e omnilateral. Os resultados obtidos com a pesquisa trazem subsídios interessantes acerca do sentido formativo desses sujeitos, cujas reflexões poderão se materializar desde a reorganização pedagógica dos cursos até as políticas públicas destinadas a eles.

Em consonância com essa perspectiva de formação humana, elegeu-se o método Materialismo Histórico-Dialético como norte de análise. Essa concepção se mostra

oportuna, pois corrobora a concepção marxista de ser humano, em que os seres humanos vivem em sociedade e estabelecem relações, tornando-se sua essência. Seres inacabados que, ao realizar trabalho, transformam a si e ao mundo, tornando-se um ser da *práxis*, o que o distingue dos demais seres vivos.

Para Marx e Engels (1993), a educação – apesar de não terem elaborado uma teoria a respeito – é um objeto que está inserido em uma sociedade de classes. Para os autores, educar exige uma revolução cultural radical, que traria à tona o que nos aliena, sobretudo no reconhecimento de um processo de mercantilização da educação e alienação do trabalho. Nesse sentido, ressaltam que:

Toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...]. Com o progresso da indústria, frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação. (MARX; ENGELS, 1993, p. 75).

Com essa concepção de ser humano e sociedade, o marxismo redimensionou a concepção de formação omnilateral do homem, ao partir do entendimento das relações concretas estabelecidas na sociedade capitalista. Em síntese, para Marx o que realmente caracteriza o ser humano é a forma pela qual produz e reproduz suas condições de existência, tornando-se, dessa forma, fundamental compreender sob quais condições materiais o ser humano se insere na sociedade.

Em relação ao método, compreende-se o **materialismo** enquanto pensamento filosófico que une toda a realidade à matéria, enquanto a tese de que o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social se compreende como **materialismo histórico**. Trata-se, portanto, de um método de compreensão e análise histórica das lutas econômicas e políticas. Nesse sentido, o materialismo histórico entende que a produção aliada à divisão dos homens em classes é determinada pelo que e como a sociedade produz.

O método dialético organiza-se em: tese, antítese e síntese. A primeira enquanto afirmação ou situação inicialmente dada, com a antítese opondo-se a ela. Do conflito resultante entre tese e antítese surge a síntese, carregada dos elementos resultantes dessa contenda, reorganizando-se, então, em uma nova tese, nova antítese e nova síntese, em um processo em espiral infinita.

O materialismo histórico-dialético entende que os fenômenos sociais não se dão por um processo de desenvolvimento harmônico, mas por contradições inerentes aos objetos e aos fenômenos, em uma disputa entre as tendências contrapostas, por isso a imensa

relevância da aplicação desses princípios à atuação prática da classe proletária. Em síntese, a vida social e a história da sociedade não podem ser compreendidas como meras sequências de acontecimentos ao acaso, mas tendo seu desenvolvimento regido por leis e pelas conclusões que delas se deduzem.

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é, capturando a sua estrutura e dinâmica por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. (NETTO, 2011, p. 22).

Compreender a Universidade a partir do método dialético é compreender os fenômenos sociais, históricos e econômicos aos quais está submetida, e entender como o capitalismo acadêmico se manifesta nos projetos de formação dos Engenheiros na relação estabelecida com o mercado e o mundo do trabalho. A análise das categorias **totalidade** e **contradição** traz à tona como esses cursos formam os sujeitos de modo a adequá-los de forma instrumental e ideológica, vinculando-se às exigências produtivas.

Epistemologicamente, as categorias acima mencionadas desvelam a dinâmica, as contradições e a totalidade dos fenômenos nas relações homem/natureza e teoria/prática. Nesse sentido, entende-se enquanto Ciência a produção humana advinda da relação dinâmica entre sujeito e objeto, nas suas relações concretas, que segundo Sanchez Gamboa (1989, p. 103):

[...] se constrói na síntese objeto-sujeito que acontece no ato de conhecer. O concreto é construído como ponto de chegada de um processo que tem origem empírico-objetiva, passa pelo abstrato de características subjetivas, e forma uma síntese, validada na mesma ação de conhecer, quando o conhecido (concreto no pensamento) é confrontado com seu ponto de partida através da prática. (SANCHEZ GAMBOA, 1989, p. 103).

Em “O Capital”, Marx traz uma orientação metodológica em torno da categoria marxista denominada **totalidade**, onde propõe estudar o processo global da produção capitalista e definindo esse processo como desenvolvimento considerado no conjunto das suas condições reais. (MARX, 2013). Nesse sentido, a práxis humana é comprometida em seu sentido ontológico, em virtude das suas relações com os meios de produção serem impostas e, conseqüentemente, da venda da sua força de trabalho com “[...] a expansão da maquinaria e da divisão do trabalho, o trabalho dos proletários perdeu toda a autonomia e

deixou, assim, de interessar ao trabalhador”(MARX, 1993, p. 19), representando assim a exploração do homem sobre o homem.

A discussão sobre o estatuto da contradição tem por base a dialética enquanto teoria das contradições da produção capitalista e o antagonismo de classe. A análise da contradição se mostra imprescindível para se compreender a sociedade, pois estamos inseridos em uma realidade social provida da totalidade e também contraditória. De acordo com a concepção marxista, a contradição se instaura devido aos fenômenos sociais que, por conta de variáveis, não se solucionam. Nesse sentido,

A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura. (CURY, 1985, p. 30).

Em consonância então com as categorias marxistas pautadas no princípio das leis da dialética enquanto encadeamento dos processos, movimento, mudança, contradição, afirmação, negação e negação da negação, por entender a sociedade capitalista dividida em duas classes antagônicas (trabalhadores/dominantes), a aplicação desses princípios é imprescindível para entender a Universidade enquanto fenômeno social, no qual os sujeitos transformam o mundo e transformam a si mesmos em um movimento dialético.

O papel do sujeito é fundamentalmente ativo no processo de pesquisa. Netto (2011) argumenta a necessidade do pesquisador de apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica, ou seja, deve-se apreendê-lo como um processo. Nas palavras de Marx: na investigação, o pesquisador "tem de se apropriar da matéria em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno". (MARX, 2013, p. 92).

Recorreu-se à abordagem qualitativa como natureza da pesquisa, com objetivo exploratório. Nesse tipo de abordagem, o ambiente natural é fonte direta para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.128). Essa abordagem mostra-se imprescindível ao se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos, bem como suas intrincadas relações sociais, nos mais diversos ambientes. Nesse sentido, oferece uma importante possibilidade de investigação: a pesquisa documental, pois:

A abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto, atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

Pesquisar como se estabelecem as interações com a lógica de mercado e o mundo do trabalho no tocante à formação dos engenheiros da UEAP, presente nos documentos que a ela fazem referência, mostra-se imprescindível, visto que são ricas fontes de informações. Neste processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são meios que o pesquisador utiliza para "apoderar-se da matéria". Dessa forma,

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 4).

A opção pela realização da pesquisa documental se justifica pela oportunidade de esta proporcionar o exame de materiais de diversas naturezas, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou ainda que possam ser reexaminados, na busca de interpretações novas e/ou complementares. Cumpre ressaltar que os instrumentos utilizados foram: Projetos Pedagógicos dos Cursos (Engenharias de Produção, de Pesca, Ambiental, Florestal e Química), Relatórios da Comissão Própria de Avaliação e *home page* da Instituição.

Os discursos veiculados pelos documentos expressam determinações históricas a serem apreendidas pelo pesquisador. São produtos de uma sociedade, por isso traduzem e interpretam o momento de um determinado grupo em um determinado tempo e espaço. Não são produções isentas e ingênuas – “documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições”. (EVANGELISTA, 2009, p. 111).

Seguido da escolha criteriosa dos documentos, os mesmos foram catalogados de acordo com: tipologia, local de origem e data, língua original e traduções, autores do documento, objetivos da elaboração do documento e contexto histórico. Após esse momento, seguiu-se para a codificação e a análise dos dados, onde foi realizado um levantamento e agrupamento das categorias do discurso conforme sua natureza (formação

instrumental, ideológica, relações e contextos que as categorias aparecem nos documentos), e procedida a análise final e a organização do quadro das categorias do discurso.

Optou-se pela Análise do Discurso (AD), segundo a perspectiva de Bakhtin (2010). A AD se constitui pela relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Nasce, portanto, em um processo de interdisciplinaridade, significação, de produção de significados, bem como outros elementos das práticas sociais.

A Análise do Discurso, portanto, constitui-se pela tríade do materialismo histórico-dialético, que explica os fenômenos das formações sociais; da Linguística, que compreende os processos de enunciação do discurso; e da teoria do Sujeito, que perpassa pela subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico, configurando-se assim em um instrumento de luta política. Bakhtin (2010) defende que:

As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem-formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2010, p. 42).

A ligação entre a estrutura sociopolítica e a ideologia se estabelece de forma mais concreta por meio de interação verbal, exteriorizando-se em palavras ou expressões gestuais, por meio da qual se estabelecem os aspectos mais intrínsecos da criação ideológica. Nesse sentido, aspectos verbais, bem como quaisquer formas e meios de comunicação entre os indivíduos, estão intimamente ligados às condições de uma determinada dada situação social, refletindo na atmosfera social.

Diante do exposto, para se compreender qual a concepção de formação desses engenheiros em um cenário brasileiro e amapaense, estabeleceu-se uma discussão acerca dos resultados encontrados no desenvolvimento do **estado do conhecimento** sobre a temática. Parte-se do pressuposto de que esse estudo se torna o ponto de partida para a compreensão macro dos estudos já realizados sobre o tema, de modo que irá delinear os passos subsequentes na pesquisa, além de fornecer subsídios interessantes para se compreender o objeto de estudo.

O estado do conhecimento sobre a formação de engenheiros e as suas interações com a lógica de mercado e o mundo do trabalho foi realizado por meio de pesquisas em

banco de dados dos sítios da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). A investigação restringiu-se aos cursos de Engenharias (de Produção, de Pesca, Ambiental, Florestal e Química), por serem os existentes na UEAP, com recorte temporal no período de 2007 a 2017 em virtude de considerar o período de implantação dos cursos de Engenharias na UEAP.

Foram utilizadas as palavras-chave: **Universidade**, **Mercado** e **Engenharias** ora isoladas, ora em conjunto, nos campos “palavras no título” e/ou “no assunto/no resumo” no formulário de pesquisa avançada dos sites. A palavra-chave que mais possibilitou encontrar trabalhos acerca da temática foi “Engenharias”, porém, de modo mais significativo quando utilizada associada a um curso específico.

A Análise do Discurso em torno dos documentos nos proporcionou adentrar a totalidade sócio-histórica dos discursos presentes nos materiais coletados (verbais e não-verbais), pois entendemos que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2010, p. 96), que, por sua vez, expressa a estrutura da sociedade e suas determinações contemporâneas que se manifestam no objeto de estudo.

Foram selecionadas quatro dissertações de Mestrado e quatro teses de Doutorado, que têm relação com a temática de formação e/ou atuação do Engenheiro, onde quatro trabalhos estão voltados para a Engenharia Ambiental, três para a de Produção e um para Engenharia Química. Não foram encontrados resultados para as Engenharias de Pesca e Florestal. Realizada esta primeira seleção, procedeu-se à leitura e à triagem desses documentos que foram agrupados em duas categorias: a) formação e competência do engenheiro; b) o engenheiro e a atuação profissional. Conforme quadro:

Quadro 1 – Resultados acerca da formação de engenheiros e as suas interações com a lógica de mercado e o mundo do trabalho

FONTE DE PESQUISA	ANO	NATUREZA DOS TRABALHOS	PALAVRAS-CHAVE	AUTOR(ES)	TEMA
BDTD	2007	Tese	Engenharia química; mercado; universidade.	PEREIRA, Marco Antonio Carvalho	Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química. (*)
	2011	Tese	Engenharia ambiental; mercado; universidade.	ANDREOLI, Fabiana de Nadai	Ensinar e aprender: uma proposta de aprendizagem colaborativa na disciplina da engenharia ambiental (*)
		Dissertação	Engenharia de produção; mercado; universidade.	SIMÕES, Adriana da Silva	Contribuição de técnicas construtivistas no ensino de engenharia de produção. (*)
	2012	Dissertação	Engenharia ambiental; mercado; universidade.	SOUZA, Glaucia Cardoso de	A emergência de novas áreas do conhecimento científico para a problemática socioambiental: o caso da engenharia ambiental e sua contribuição no contexto da região carbonífera catarinense (*)
	2016		Engenharia de produção; mercado; universidade.	AGOSTINHO, Douglas Soares	Proposta para inserção de ações de empreendedorismo no curso de Engenharia de Produção: estudo de caso em uma IES Pública.
CAPES	2015	Tese	Engenharia ambiental; mercado; universidade.	EVANGELISTA, Dilson Henrique Ramos	Educação estatística crítica na formação do engenheiro ambiental
			Engenharia de produção; mercado; universidade.	MOLINA, Carlos Eduardo Corrêa	Desenvolvimento de um instrumento multidimensional para avaliação de práticas de ensino no processo de aprendizagem na engenharia de produção.
CAPES	2015	Dissertação	Engenharia ambiental; mercado; universidade.	TONIN, Ivone Borges da Costa	Valores de futuros engenheiros ambientais sobre o meio ambiente

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados BDTD e CAPES (2007 a 2017)

(*) Trabalhos destacados e utilizados na análise.

FORMAÇÃO E COMPETÊNCIA DO ENGENHEIRO

Nessa categoria destacam-se as teses de Pereira (2007) e Andreoli (2011) e a dissertação de Simões (2011). A primeira tese é resultado de um *survey*² acerca das competências para a formação de engenheiros químicos, com ênfase no ensino e na pesquisa como processos fundamentais de uma Universidade, não contemplando a extensão em seu estudo. Além disso, destaca, enquanto resultado em seu trabalho, a “proatividade”, o “trabalho em equipe” e a “flexibilidade” como competências importantes para o ensino e para a pesquisa, sugerindo nos resultados que o desempenho superior de umas universidades sobre as outras tem íntima relação com a presença das competências mencionadas.

A tese de Andreoli (2011) aborda a formação dos sujeitos com uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem, cujo resultado destaca uma aprendizagem “autônoma e coletiva”, com “diversidade de estilos de aprendizagem” e “alinhamento de habilidades técnicas e pessoais”. Já a dissertação aborda o construtivismo no ensino de Engenharia de Produção, aliado à “filosofia *Just In Time*”, que, segundo Martins e Bindin (2006), trata-se de um sistema que adota uma visão estratégica em busca de vantagem competitiva, através da otimização do processo produtivo, dos recursos de capital, equipamentos e mão de obra, de forma simples e eficiente.

Diante das produções destacadas, fica evidente a perspectiva mercadológica decorrente de uma ideologia mundial hegemônica, sobretudo sob a influência de documentos de organismos multilaterais (BANCO MUNDIAL, 2002) que reforçam a lógica do uso competitivo do conhecimento aliado à expansão do acesso à informação por intermédio da tecnologia da informação, sob o argumento de democratização do ensino, mas revelando um interesse econômico de redução de custos na formação, ou seja, uma educação “eficiente” e barata, maximizando o lucro na relação capital/trabalho, enfatizando a submissão da Universidade às pressões das forças de mercado.

Em consonância com o exposto, Mota Júnior e Maués (2014) argumentam que organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, têm orientado as políticas educacionais nos países periféricos no sentido de formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem se adequar, em termos de conhecimentos e técnicas, às novas

² Pesquisa em grande escala, quantitativa, por meio de questionários ou entrevistas, comumente utilizados em estudo de pesquisa de mercado (BABBIE, 1999).

exigências produtivas e organizacionais de um contexto marcado pela reestruturação dos processos produtivos.

O ENGENHEIRO E A ATUAÇÃO PROFISSIONAL

No tocante a essa categoria, vale o destaque à dissertação de Souza (2012), voltada para a Engenharia Ambiental. A autora enfatiza a implantação do curso no contexto da problemática socioambiental derivada da atividade carbonífera em Santa Catarina, problematizando assim a atuação do profissional na melhoria desse cenário. Em relação às categorias de atuação, os resultados obtidos exprimem que 65% dos egressos pesquisados distribuem-se da seguinte forma: 38% dos engenheiros ambientais trabalham em empresas, 12% atuam como profissionais liberais, 7% exercem mais de uma função no mercado de trabalho, 5% estão em órgãos públicos ambientais e 3% são empresários da área de meio ambiente.

Embora a formação profissional destacada no trabalho tenha sido criada em virtude de uma necessidade socioambiental, vale ressaltar que a demanda surgiu para sanar uma degradação ambiental provocada justamente em decorrência da exploração capitalista. Além disso, a atuação profissional do engenheiro é mais evidente em espaços privados, voltados para a produtividade, cabendo destaque à porcentagem dos que exercem mais de uma função, revelando uma intensificação de necessidades laborais flexíveis.

A pesquisa mostra uma ênfase formativa e de atuação do engenheiro voltada para atender as demandas do mercado. Esse cenário revela uma educação superior com características fortemente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais. Revela-se também a ausência de teses e dissertações voltadas para a formação do Engenheiro dos cursos de Engenharia de Pesca e Florestal.

Percebe-se pelo estado do conhecimento que há uma grande concentração desses estudos nas regiões Sul e Sudeste e a inexistência de trabalhos voltados para a formação de Engenheiros nas demais regiões, mais especificamente para o Amapá, estado que integra a Amazônia, que reúne uma exuberante biodiversidade, com imenso patrimônio florestal e ambiental e cuja população vive das riquezas da floresta e da pesca, região esta com potencial para estudos voltados para Engenharia Química e de Produção.

As análises estabelecidas evidenciam a relevância de se discutir as políticas públicas voltadas para a formação dos engenheiros, sobretudo em como a ideologia

capitalista interfere no desempenho do papel da Universidade, e em especial quais os princípios, fundamentos e estratégias utilizados para o contexto formativo desses sujeitos.

Integram esta dissertação três seções. A primeira, intitulada “Mundialização do Capital e o papel do Estado no mundo do trabalho na sociedade capitalista”, visa abordar o processo de mundialização do capital, que desencadeia um novo regime de acumulação capitalista, acarretando novas formas da organização do trabalho. Tal discussão é imprescindível para se analisar o projeto de formação que os engenheiros recebem, trazendo à tona quais são as interações estabelecidas entre os cenários para o mercado e o mundo do trabalho.

A segunda seção, “Construção e desconstrução das universidades na lógica capitalista”, discute sobre o papel da universidade no intuito de atender as demandas do mercado, em um cenário de influência dos organismos multilaterais, transformando a educação em mercadoria, enquanto “conhecimento matéria-prima”. Compreender a submissão da Universidade à lógica dos organismos internacionais revelará a relação estabelecida entre a mercadorização da educação superior e da produção científica, presentes na formação dos engenheiros, e seus vínculos às exigências produtivas.

A última seção abrange a formação dos engenheiros da UEAP e seus vínculos com o mercado de trabalho, o mundo do trabalho e a lógica mercadológica. E, por fim, foram tecidas considerações conclusivas acerca dos resultados.

1 MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL E O PAPEL DO ESTADO NO MUNDO DO TRABALHO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Essa seção apresenta uma discussão a partir do contexto de mundialização do capital, o papel do Estado e suas implicações na política educacional, sobretudo no campo da educação superior brasileira, no tocante ao mundo e mercado de trabalho. Nesse sentido, o Estado enquanto ordenamento político materializa sua ação voltada à Educação por meio de políticas públicas.

Nesse contexto, o papel do Estado no mundo globalizado se torna a dialética da mundialização do capital, concretizado na internacionalização da produção, do mercado, do trabalho e da cultura. Chesnais (2001) traz à tona uma importante reflexão acerca da mundialização do capital, sobretudo da forma como é representada enquanto fenômeno natural ou exclusivamente econômico. Por isso, é imperativo analisá-la para além dessas concepções. Afinal, o capital só obteve êxito em sua expansão em nome de uma “liberdade” de mão única: máxima aos interesses do capital e privada ao exercício dos direitos de interesse da coletividade e dos trabalhadores. Em síntese: o Estado determina a natureza da liberdade e a quem ela se destina.

Esse novo período de desenvolvimento do capitalismo mundial que emerge nas últimas décadas do século XX, caracterizado por “Mundialização do Capital”, redimensiona uma nova forma de acumulação capitalista na internacionalização do Capital. Cenário caracterizado pelo domínio do capital especulativo sobre o produtivo, resultante da política de desregulamentação e liberalização promovida pelos Estados Unidos e pela Inglaterra desde o final dos anos 70 e início dos anos 80 (CHESNAIS, 1996).

O autor argumenta ainda que a Mundialização do Capital deve ser analisada sob duas perspectivas. A primeira é entender que se trata de um regime institucional internacional político e econômico específico, cujo principal beneficiário é o Capital, que está concentrado nas empresas, bancos e organizações internacionais. O segundo aspecto diz respeito ao pleno desenvolvimento das contradições fundamentais do movimento de acumulação do Capital que irão se alastrar de maneira planetária.

Um dos desdobramentos desse movimento são as mutações no mundo do trabalho que, segundo Antunes e Alves (2004), são caracterizadas por uma forte heterogeneidade, fragmentação e complexificação do trabalho. A classe trabalhadora atual, apesar de ser evidentemente distinta da do século passado, ainda traz consigo traços estruturantes do

taylorismo/fordismo³, por meio da reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho e precarização acentuada do novo proletariado fabril e de serviços.

A reestruturação produtiva (flexibilização do trabalho na cadeia produtiva) vem em substituição do trabalho repetitivo de produção em massa de mercadorias pela execução de variadas funções pelo mesmo trabalhador, cuja produção obedece à demanda do mercado, no intuito de evitar a estocagem de mercadorias.

O maior aliado nesse processo foi o avanço científico, que alavancou a maior eficiência na produção, tornando-a mais dinâmica e justificando a substituição de vários trabalhadores por um número cada vez mais reduzido, abrindo portas para o emprego temporário, causando instabilidade e desregulamentação do trabalho, além da diminuição média dos salários, gerada pela elevação dos índices de desemprego.

Essa reestruturação produtiva que alia a formação do trabalhador e sua adequação aos regimes de produção capitalista surgiu em resposta à crise estabelecida pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, dado pela incapacidade de responder à retração do consumo, pelo desemprego estrutural e pela hipertrofia do capital financeiro, visando então à recuperação do ciclo produtivo do capital (ANDRADE, 2011).

Em decorrência do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização, um enorme contingente de trabalhadores é expulso do mercado de trabalho: “idosos”, por serem considerados ultrapassados, e jovens que, sem perspectiva de emprego, se submetem, junto com a mão de obra feminina, a trabalhos precários, de menores salários, desregulamentado e preferencialmente *part-time*⁴. Aliada a isso, a inclusão precoce e criminosa de crianças no mercado de trabalho, nas mais diversas atividades produtivas.

É nesse contexto que se insere a discussão sobre o papel da educação superior, em que se observa uma forte e explícita tendência da educação em formar os sujeitos para atender as demandas mercadológicas, deixando clara a concepção de sociedade do conhecimento, cuja qualificação técnica de qualidade duvidosa é posta em prática em

³ São formas de organização da produção industrial que revolucionaram o trabalho fabril durante o século XX. Ambos visam a racionalização extrema da produção e do lucro. Parte-se da ideia do funcionário exercer apenas sua função/tarefa em um menor tempo possível durante o processo produtivo, desconhecendo seu resultado final, ações essas simples e repetitivas, provocando uma alienação física e psicológica nos trabalhadores.

⁴ Um emprego *part-time* (meio expediente, tradução livre) geralmente tem salários mais reduzidos do que um emprego *full-time* e sem nenhum benefício trabalhista garantido.

detrimento de uma formação omnilateral, formando sujeitos para ingressarem em um mercado de trabalho voltado claramente à obtenção de lucro e rompimento com a concepção marxista de trabalho.

Nesse sentido, esta seção se organiza em dois eixos: no primeiro, a relação entre capital e trabalho no modo de produção capitalista, aliado ao discurso da Terceira Via e sua *práxis* hegemônica em torno do capital humano formado no ensino superior brasileiro. O segundo eixo aborda a relação estabelecida entre as forças detentoras do mercado, a relação com o Estado e a reforma da educação superior no cenário da mundialização do capital. Essa discussão norteará a compreensão acerca do projeto de formação dos Engenheiros na UEAP e das interações estabelecidas entre os cenários para o mercado e o mundo do trabalho.

1.1 CAPITAL, TRABALHO E ENSINO SUPERIOR NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

O surgimento da Universidade no Brasil se deu de modo tardio quando comparado aos demais países, inclusive aos da América Latina. As razões de tal atraso encontram-se durante a vigência do Império brasileiro, especialmente nas duas últimas décadas do Segundo Império. Em função de garantir uma estrutura jurídica, criaram-se as Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo. Depois, devido aos problemas da saúde, criaram-se as Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia (ORSO, 2001).

As instituições de ensino superior criadas por D. João VI resultaram quase sempre de uma necessidade de técnicos, visto que a formação de juristas não era urgente, já que a Universidade de Coimbra formava bacharéis suficientes. Essa centralidade da Universidade de Coimbra na formação das elites brasileiras explica a repercussão das reformas pombalinas na época para a colônia. Os demais cursos criados, na Bahia e no Rio de Janeiro, eram todos eles marcados pela mesma preocupação pragmática de criar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia, tais como: Economia (1808), Agricultura (1812), Química (1817) e Desenho Técnico (1817) (MENDONÇA, 2000).

Desde então, mudanças substantivas ocorreram no ensino superior e, atualmente, outras ainda estão sendo introduzidas pela política educacional, sobretudo transformações aliadas ao avanço do capitalismo mundial, em especial os avanços da tecnologia e da comunicação, que promoveram uma maior aproximação entre os indivíduos que habitam

espaços geográficos distintos. Essas relações, dentro desse processo de mundialização do capital, desencadearam inúmeras transformações, sobretudo diante das novas formas da organização do trabalho.

Essa nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial evidencia um novo regime de acumulação capitalista, sendo, portanto, um processo de internacionalização do capital, caracterizado por uma profunda crise de superprodução e que, consequentemente, se reflete no cenário da formação humana, enfaticamente no ensino superior, onde são formados os sujeitos que atuarão no mercado de trabalho.

Essa liberdade de o capital mover-se em escala planetária, aliada ao domínio da tecnologia, trouxe como principal consequência a ampliação da competitividade associada ao aumento da exploração e subordinação dos trabalhadores, tornando-se uma forma efetiva de manutenção do *status quo*. Neste sentido, José Paulo Netto afirma que:

[...] o capitalismo nunca esteve tão bem organizado quanto atualmente, com uma insuspeitada capacidade de se refuncionalizar e de responder rapidamente a novas demandas. Tudo indica que este processo de reconversão do capitalismo em escala planetária é um componente fulcral para a análise da vulnerabilidade de instituições que foram decisivas na constituição e na manutenção do chamado Estado de bem-estar social. (NETTO, 1995, p. 31).

Martins e Neves (2010) argumentam que no contexto brasileiro houve uma consolidação da nova pedagogia da hegemonia, por meio da “repolitização da política”, envolvendo todo o tecido social, no intuito de redefinir a participação política do projeto neoliberal da Terceira Via.

Entende-se por hegemonia, partindo do pensamento de Gramsci, um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder no capitalismo, o qual se materializa a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe (GRAMSCI, 1999). Ele via o exercício da hegemonia como uma relação pedagógica que busca subordinar, em termos morais e intelectuais, diferentes grupos sociais, por meio da persuasão e da educação.

Nesse sentido, trata-se de um conceito que expressa o movimento realizado por uma classe ou frações de classe para convencer e organizar o consenso em torno de uma concepção particular de mundo, de modo a transformar seu projeto particular em uma concepção aceita pela maioria (MARTINS; NEVES, 2010).

No Brasil, durante o período democrático iniciado em 1985, o discurso acerca da Terceira Via⁵ ganhou espaço nas discussões político-ideológicas em torno da *práxis* hegemônica do capitalismo global. A Terceira Via, segundo Lima e Martins (2005), é uma retomada “envernizada” do projeto burguês, que mantém os aspectos centrais do neoliberalismo associado ao reformismo social-democrata.

Precisamos reconectar essas três esferas (Estado, mercado e sociedade civil) por meio de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado. O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar para ela. O preceito “nenhum direito sem responsabilidades” se aplica a todos os indivíduos e grupos. O governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos. (GIDDENS, 2001, p. 167).

Diante do pleno desenvolvimento do capital, Behring e Boschetti (2014) enfatizam o esgotamento de seu papel civilizatório, denominado de *capitalismo tardio* ou *maduro*. Tal definição deve-se ao aprofundamento e à visibilidade de suas contradições, além da barbarização da vida social. É inerente ao mundo do capital o seu desenvolvimento desigual e combinado, em virtude da perseguição dos superlucros e da produtividade do trabalho, em que diversos elementos caracterizam o capitalismo tardio em referência à extração da mais-valia e ao mundo do trabalho.

[...] o forte deslocamento do trabalho vivo pelo trabalho morto; a perda ainda maior da importância do trabalho individual [...]; a mudança da proporção de funções desempenhadas pela força de trabalho no processo de valorização do capital [...]; a aceleração da inovação tecnológica com fortes investimentos em pesquisa; e por fim, uma vida útil mais curta do capital fixo (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 115).

O sistema capitalista se sustenta em função da lucratividade. Essa lógica perversa é evidente não apenas na obsolescência programada⁶ de bens de consumo, mas também em relação à força de trabalho, sobretudo para os subalternos. Esse cenário em escala global do trabalho humano evidencia a exploração da classe trabalhadora. Classe esta que, embora

⁵ Ideologia resultante da reformulação da social-democracia. Uma tentativa de reconciliação entre direita e esquerda, pois defendia uma política econômica conservadora associada a uma política social progressista. Seus defensores argumentam que o modelo ideológico está além do livre mercado e do socialismo democrático, sendo algo inovador. A Terceira Via defende a necessidade do Estado com interferência moderada na economia, assim como o combate à miséria e a responsabilidade pela segurança, saúde, educação e previdência. (GIDDENS, 2007).

⁶ Obsolescência planejada (ou programada) refere-se à produção de bens não-econômicos com uma vida útil curta, tendo como objetivo levar os clientes a comprarem repetidamente o mesmo produto (BULOW, 1986).

esteja diante de inúmeras conquistas no tocante às políticas trabalhistas, é submetida à condição de subemprego⁷ e de desemprego estrutural⁸.

E a esse trabalhador é inculcada a responsabilidade sobre seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, perpassando por sua formação acadêmica, vendo nesse nível de ensino uma oportunidade de galgar melhores postos de trabalho. Partindo-se de uma análise do contexto do ensino superior no Brasil na atualidade, torna-se evidente o processo de adequação do cenário educacional às novas exigências sociais, políticas e econômicas atuais, que se materializam nas políticas de ensino superior como parte integrante deste amplo processo de transformação.

Esse contexto provoca a necessidade cada vez menor de trabalho vivo⁹, ampliando ainda mais a submissão de trabalhadores a condições de trabalhos precários, temporários, terceirizados. Em síntese: bens, serviços e seres humanos tornam-se precocemente obsoletos, do ponto de vista ideológico e de valor de mercado, sendo os sujeitos compelidos à imediata e constante qualificação/requalificação profissional, voltada convenientemente ao atendimento da lógica mercadológica, do contrário tornam-se passivos de serem descartados/substituídos, tal qual um maquinário ultrapassado.

Isso se reflete nas universidades em relação à expansão do ensino superior, sejam em número de vagas ou criação de novos cursos, privilegiando a abertura daqueles que estejam voltados ao atendimento das demandas mercadológicas e supressão dos que não são mais tão atraentes assim ao mercado, apesar de sua relevância formativa de sujeitos.

Vale ressaltar que, o avanço do capital só se torna possível em virtude das ações estabelecidas pelo Estado, que forcem trabalhadores a se submeterem à lógica da mundialização, cujo ideário liberal não apenas torna o trabalhador subordinado às demandas impostas pelo mercado do ponto de vista da extorsão da sua força de trabalho, mas, sobretudo, do ponto de vista ideológico, por criar artifícios para dismantelar os movimentos operários e sindicais, corroborando a crescente perda de direitos conquistados. Nesse sentido, o capitalismo:

⁷ Impulsionadas pelo desemprego, são oferecidas baixas remunerações aos trabalhadores, que resultam em baixa qualidade de vida aos subempregados e instabilidade salarial e de direitos trabalhistas.

⁸ Está associado às crises econômicas, baixo crescimento econômico, quedas na produção e no padrão de consumo, ou ainda a prejuízos econômicos associados a fenômenos naturais, afetando o setor primário e causando demissões de trabalhadores do ramo. Há também sua manifestação tecnológica, em que a substituição da mão de obra por máquinas provoca a dispensa de trabalhadores (PASSOS e NOGAMI, 2005).

⁹ O trabalho vivo é o ato que se passa entre o homem e a natureza. No pensamento de Marx, o trabalho vivo e os elementos materiais constituem os dois momentos do processo de produção que é a base da economia. Assim, o trabalho objetivado deixa de estar morto na matéria enquanto forma exterior e indiferente quando passa a ser um elemento do trabalho vivo. (HAMRAOUI, 2014).

[...] orienta-se para o **crecimento**, condição para a **acumulação**, independente de consequências sociais, políticas, ecológicas e outras; esse crescimento em valores reais tem apoio na exploração do trabalho vivo, que tem a capacidade de criar valor, ou seja, o crescimento funda-se na relação capital/trabalho, que é uma relação de classe, de controle e dominação; o capitalismo é **organizacional** e tecnicamente dinâmico, já que a concorrência impele para as inovações em busca da maximização dos lucros, o que repercute nas relações capital/trabalho (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 115, grifos nossos).

A tendência desse panorama também revela a evidente redivisão social e internacional do trabalho, consolidando sob novos aspectos a sujeição dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos, sobretudo pela intensificação da produtividade do trabalho. Além disso, para o neoliberalismo a intervenção estatal na regulação das relações de trabalho impede o crescimento econômico e o crescimento de empregos.

Esse tipo de argumento se materializa contraditório, sobretudo nas décadas de 1980 e 1990, em virtude de a onda neoliberal ter provocado um aumento do desemprego em quase todos os países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), além de forte redução dos postos de trabalho e desaceleração da criação de novos empregos.

Cerca de 7,6 milhões de trabalhadores foram considerados desempregados em 1999, enquanto em 1995 eram 4,5 milhões. No mesmo período, a PEA (População Economicamente Ativa) cresceu 6,8%, o que resultou num adicional de 5,2 milhões de pessoas no mercado de trabalho. Apesar da quantidade de postos de trabalho ter aumentado 2,94%, isto representou apenas a criação de 2 milhões de novos postos de trabalho, ou seja, entre 1995 e 1999, a cada três pessoas somente uma conseguia emprego. (CONJUNTURA ECONÔMICA, 2001).

Na tentativa de administrar esse cenário de crise, adotaram-se as receitas impostas pelo FMI (Fundo Monetário Internacional) e pelo BM (Banco Mundial) para políticas públicas e de arrocho salarial, predominando, assim, na década de 1990, as manobras indicadas pelo Consenso de Washington¹⁰, que agravaram a crise do setor público, além da

¹⁰ O Consenso de Washington tinha enquanto objetivo promover a abertura comercial com o afrouxamento da economia e o desaparecimento de algumas restrições econômicas, com isso, visava expandir o neoliberalismo nos países da América Latina, baseando-se na ideia de modernização e desenvolvimento social e econômico, pois, para que a cooperação financeira ocorresse, a adoção do sistema neoliberal era uma condição essencial. A ideia central era combater a crise de diversos países e com isso houve negociação das dívidas externas. (SILVA, 2005)

promoção de políticas de abertura comercial e financeira, adotando-se as propostas do “Estado mínimo”¹¹ como retórica neoliberal.

Esse período reformista estendeu-se a todos os setores da sociedade, com o intuito de o Estado mínimo suplantear o Estado do bem-estar social. A educação foi o setor que mais sofreu impacto nesse contexto, transformada em serviço a ser compartilhado com a iniciativa privada. Portanto, a ideologia do Estado mínimo tem criado políticas educacionais ajustadas aos princípios de organismos internacionais, voltadas para atender às mudanças ocorridas no mundo do trabalho em detrimento da qualidade social da educação, sobretudo em relação ao Ensino Superior.

Analisando-se o contexto da educação superior no Brasil nesse período (décadas de 1980 e 1990), das 652.200 vagas preenchidas por acadêmicos, praticamente metade (305.099) eram de instituições federais, contra 248.359 da rede privada. Ao fim da década de 1990, o cenário praticamente se inverte: houve um parco crescimento de matrículas na rede pública (392.873), enquanto, na rede privada, mais que dobrou esse número, totalizando 767.349 de discentes matriculados no ensino superior privado (BRASIL, 1999).

Essa intensificação das relações sociais capitalistas tem sua origem na consolidação da nova pedagogia da hegemonia. Para Gramsci, existem dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil”¹² e o da “sociedade política ou Estado”¹³, que assim correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e “àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”. (GRAMSCI, 2001, p. 21).

Dois princípios básicos estruturam a sociedade civil: a adesão e o consenso. Primeiramente, a adesão é voluntária, ou seja, é da iniciativa individual e dos grupos

¹¹ A ideia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Há um afastamento do Estado em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, sendo, segundo o neoliberalismo, o pressuposto da prosperidade econômica. Nesse sentido, a única forma de regulação econômica deve ser feita pelas forças do mercado. Cabe então ao Estado Mínimo garantir a ordem, a legalidade e atendimento aos serviços mínimos necessários, abrindo mão de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. (MORAES, 1996).

¹² Para Marx, o conceito de sociedade civil é determinado pela associação desta com a esfera de produção e seu caráter histórico como limiar da modernidade, definindo-a então como a arena da luta de classes, consistindo em conjunto de massas separadas, cuja formação é fortuita e não remonta a uma organização, determinadas pela esfera produtiva. Portanto, a sociedade civil seria o momento do desenvolvimento das relações econômicas que precede e determina “em última instância” o momento político. (BOBBIO, 2007).

¹³ Marx define o Estado como uma “máquina” de repressão que permite às classes dominantes assegurar a sua dominação sobre a classe operária, para submetê-la ao processo de extorsão da mais-valia (quer dizer, à exploração capitalista). Gramsci entende que o Estado não se reduz ao aparelho (repressivo), mas compreendia um conjunto de instituições da ‘sociedade civil’: a Igreja, as Escolas, os sindicatos etc. (CHAGAS e FELISMINO, 1999).

sociais inserir-se em um sindicato, partido, associação ou igrejas, e não da ordem instituída pelo Estado. Aqui participam ativamente os intelectuais orgânicos na organização e elaboração da cultura, em que para se obter o consenso deve-se exercitar a hegemonia sobre o povo, por meio do diálogo. A sociedade civil, por intermédio das organizações sociais, obtém o consenso da massa, originando-se uma luta pela hegemonia cultural e política sobre a sociedade.

Os intelectuais orgânicos formulam e disseminam capilarmente as ideias e práticas das classes fundamentais. O papel que exercem na nova pedagogia da hegemonia – em que se constituem em pessoas e organizações que atuam enquanto “funcionários” da burguesia mundial –, nos moldes brasileiros “é um personagem saído das elites que se deixa cooperar pelo poder do Estado” (MARTINS; NEVES, 2010, p. 26), ao formularem, adaptarem e disseminarem as ideias que fundamentam as práticas políticas dessa classe nos dois planos superestruturais: aparelhagem estatal e sociedade civil.

Majoritariamente os intelectuais orgânicos estão concentrados na classe burguesa, e, mesmo em menor número, há os sujeitos pertencentes à classe proletária que estão a serviço burguês. Porém, a depender da correlação de forças, há os que se sentem atraídos pelas lutas sociais contra-hegemônicas, atuando enquanto intelectuais orgânicos do proletariado.

Para Gramsci, o conceito de cultura está intimamente relacionado ao de hegemonia, pois esta última se configura nos processos pelos quais uma classe pode exercer domínio sobre as outras, estabelecendo assim, a superioridade por via do consenso. Nesse ponto, a ideologia de um grupo se transforma em um conjunto de verdades válidas para toda a sociedade.

Gramsci sabe que existem manifestações de cultura intelectual própria do capitalismo, de uma sociedade constituída por classes onde se produz duas culturas: a dos dominantes e a dos subalternos. Os intelectuais têm a responsabilidade política de transformar os inícios rudes e ásperos – senso comum – em culturas coerentes, poderosas e plausíveis, ou seja, não se deixar levar pelo “canto do cisne” que a produz. (ANGELI, 2011, p. 131).

Hegemonia significa que uma classe transcendeu os seus próprios interesses e incorporou pelo menos alguns dos interesses das classes subalternas, de modo que aparentemente representa os interesses da sociedade como um todo. Eis a marca que caracteriza a transição de estrutura para superestrutura.

Gramsci defende que, quando um determinado grupo social está em uma circunstância de subordinação com relação a outro grupo, aquele passa a adotar a concepção de mundo deste último, apesar da situação de contradição com a sua *práxis*. Nesse sentido, enfatiza que tal concepção é imposta mecanicamente pelo ambiente exterior, além de ser desprovida de consciência crítica e coerência.

Dessa forma, intelectuais orgânicos a serviço da classe burguesa compõem um dos eixos da roda do processo econômico de transformação da sociedade contemporânea. Seu giro está intimamente relacionado com a revolução na tecnologia da informação, um mecanismo que induz à globalização em prol da “economia do conhecimento”. Um movimento intimamente articulado com o desenvolvimento do capital humano, um caminho, obviamente trilhado pela via da educação.

A principal força no desenvolvimento de capital humano obviamente deve ser a educação. É o principal investimento público que pode estimular a eficiência e a coesão social. [...] A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida. [...] A aprendizagem (e o esquecimento – ser capaz de descartar velhos hábitos) é essencial para o trabalho na economia do conhecimento. (GIDDENS, 2001, p. 78-79).

A ênfase na questão educacional e do incentivo ao capital humano, sobretudo em relação ao ensino superior, é um mecanismo eficiente na “aquisição de possibilidades”, de modo que, combinando-se com aspectos mais amplos do processo, gera mudanças na natureza da atividade econômica. Para a Terceira Via, o melhor caminho é defender a ideia de mercado em detrimento de uma educação crítica e não alinhada ao capital, pois uma economia forte se faz por meio de um mercado igualmente forte e não por intervenção do Estado. (LIMA; MARTINS, 2005). Além disso,

[...] a Terceira Via nega a centralidade da categoria “trabalho” para a constituição humana ao reduzi-la à ideia de ocupação ou emprego. Essas críticas não apenas demonstram uma oposição à teoria marxista como revelam que a Terceira Via prefere apostar em formulações teóricas que lhe oferecem maiores possibilidades para justificar o modo de produção capitalista como o mais adequado à humanidade (LIMA; MARTINS, 2005, p. 46)

O cenário da classe trabalhadora da era da globalização é de perda significativa de direitos e de sentidos, fragmentada e heterogênea, que, sob controle do capital, tornou o trabalho ainda mais precarizado, por meio das formas de subemprego e intensificação das demandas laborais. Apesar desse caráter destrutivo, é importante salientar que a sociedade

se mostra enquanto espaço de disputa entre a alienação e a desalienação, e que, apesar de o trabalho “subordinar-se” ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições.

O reajuste estrutural que se observa no modo de produção capitalista contemporâneo expressa a necessidade de (re)adequação da vida humana, do trabalho, da educação e bem-estar social, mantendo os princípios fundamentais do sistema, sem romper com os ditames da globalização e da mercantilização acelerada. Aliada a isso, “a concepção teórica de Estado que norteia a Terceira Via é extraordinariamente funcional às estratégias burguesas de elaboração de uma nova pedagogia da hegemonia” (LIMA; MARTINS, 2005, p. 58), cujo desenvolvimento do capital humano se torna prioritário, por meio da educação, contrariando sua real função social.

As atuais estratégias do capital educam para o consenso por meio da denominada pedagogia da hegemonia, na tentativa de, sob direção da burguesia, repolitizar a sociedade civil, num contexto em que as instituições educacionais, sobretudo as de nível superior, exercem um papel no intuito de promover a conformação do novo homem coletivo almejado pelo neoliberalismo da Terceira Via.

Nesse sentido, torna-se urgente a superação da visão de consenso criada pelo capitalismo, sendo, portanto, necessária a implantação de um novo modelo educativo: valorização da ação coletiva em uma efetivação dos direitos sociais universais e não mais na promoção de interesses individuais, sejam de indivíduos isolados ou grupos socialmente e economicamente privilegiados.

1.2 O MERCADO, O ESTADO E A REFORMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

O neoliberalismo fornece ao Estado maior atenção, conferindo a este personificação que lhe permite acumular poderes limitados. Isso se dá em virtude de a atividade econômica ser própria da sociedade civil e o Estado (sociedade política) deve ter intervenção restrita, limitando-se a estabelecer normas e atuar de acordo com as circunstâncias e seus próprios interesses. A concepção de Estado Mínimo envolve a lógica do mercado em todas as relações sociais, em virtude do objetivo central do neoliberalismo ser de ampliar o raio de ação dessa lógica. (BIANCHETTI, 1997).

Dessa forma, Biancchetti (1997) argumenta ainda que o Estado Capitalista foi criado pela burguesia no intuito de reproduzir sua estrutura, cujas relações sociais e

econômicas constituem o modo de produção capitalista, um produto da existência das relações de mercado, induzido a exercer coerção (necessidade de preservação da própria natureza da sociedade), no intuito de manter os interesses das classes hegemônicas.

Essas relações de mercado se tornam mais evidentes com o processo de *globalização*. Acabam-se as “fronteiras” econômicas, demográficas, geográficas, históricas, políticas, culturais e sociais, em nome da criação de um mercado de alcance mundial. Na contramão da legislação trabalhista, com restrições à proteção ambiental e ao desenvolvimento social, e com a mobilidade praticamente ilimitada do capital financeiro e industrial, o mercado global ganha cada vez mais espaço.

A queda das barreiras comerciais, a livre circulação de capitais, a nova onda de inovações tecnológicas, a rapidez da circulação das informações etc., marcariam o início de uma nova etapa civilizatória, que levaria o capitalismo para um mundo sem fronteiras, autorregulado pelos mercados, onde os Estados nacionais teriam seu papel diminuído e tenderiam, quando muito, a transformarem-se em meros condutores da administração de problemas e interesses locais. As políticas neoliberais, que enfatizavam a adoção da estabilidade monetária e cambial, a redução do papel do Estado na economia e a liberdade para a circulação de mercadorias e capital, seriam as mais adequadas para alcançarmos esse novo estágio da economia mundial. Esse estágio abarcaria todas as regiões do mundo e garantiria a prosperidade geral. (ALVES; CORSI, 2002 p. 1)

Esse processo de globalização (entende-se como seu sinônimo a *mundialização do capital*), segundo Chesnais (2001) inaugura uma nova fase do processo de *internacionalização do capital* (fomentada pela globalização e mundialização do capital, que ultrapassa as barreiras em âmbito do Estado nacional) sob a hegemonia do capital financeiro, que acaba por abranger regiões do mundo que apresentam mercados e políticas favoráveis ao fortalecimento desse contexto político e econômico, marginalizando aquelas que estão alheias ao processo. Em síntese: “a globalização como mundialização do capital incorpora, em si, as próprias características da lógica do capital, isto é, ela é excludente, desigual e seletiva” (ALVES; CORSI, 2002 p. 1).

Essa concepção empresarial da internacionalização do capital tem efeito sobre as políticas públicas voltadas para a educação. A mercadorização do ensino e a financeirização do capital alteram o paradigma das universidades, voltando sua perspectiva para atendimento ao mercado, onde se insere a *transnacionalização*, em sentido público e privado, ultrapassando os fins político, jurídico e financeiro. É nesse contexto que se insere

o saber enquanto produto, fundando a sociedade do conhecimento¹⁴ por meio dos grandes conglomerados empresariais da educação.

Em consonância com o exposto, Maués e Souza (2018) argumentam que a transnacionalização é um fenômeno que se organiza com a globalização da economia e com a etapa da financeirização do capital. Na medida em que a educação começou a ser considerada como um serviço e o conhecimento, reconhecido como uma força produtiva, a Educação Superior passou a representar uma alavanca para o desenvolvimento dos países e a ser apontada como uma mercadoria importante. Dessa forma,

Há uma preocupação dos organismos internacionais para que o ensino superior possa atender à demanda da sociedade do conhecimento, levando-o a se instrumentalizar visando formar pessoas capazes de colocar a serviço do mercado suas habilidades e competências, na direção de gerar mais lucros. (MAUÉS; SOUZA, 2018, 155).

As autoras enfatizam ainda que o Banco Mundial, por meio de seus documentos destinados à educação, especificam caracterizações do papel que o ensino superior deve desempenhar para que, de fato, contribua com a constituição da sociedade do conhecimento, destacando-se: o apoio à inovação, gerando conhecimento novo, buscando acesso aos depósitos mundiais de conhecimentos e procurando adaptá-los à realidade local; a formação do capital humano por meio da capacitação de pessoal qualificado e adaptável de alto nível, incluindo-se aí pesquisadores, professores da educação básica e futuros gestores de empresas públicas e privadas. A posição do Banco é que as universidades constituem os principais centros de pesquisa tanto básica quanto aplicada; daí a importância dessas instituições para a dita sociedade do conhecimento.

Nesse sentido, a formação omnilateral humana perde espaço para a informação e conhecimento economicamente útil, culminando na instauração de sistemas educacionais para atender às exigências de formação e qualificação da sociedade do conhecimento, onde os países periféricos são compelidos a aderirem passivamente a ela, pressionados pelos países centrais.

¹⁴ A *sociedade do conhecimento* é uma terminologia comumente utilizada nos documentos do BM como sinônimo da *teoria do capital humano*. Enquanto expressão ideológica, apresenta o conhecimento e a informação como desenvolvimento e lucratividade. Da perspectiva da intersecção das reformas educacionais de nível superior, a sociedade do conhecimento seria apresentada como a razão pela qual é preciso mudar a educação para torná-la adequada aos novos interesses sociais. Justifica-se, por meio dela, a imperiosa necessidade de acompanharmos o movimento das transformações tecnológicas, agora estruturadas não mais pelas ‘velhas’ concepções de trabalho e classes sociais, mas por aquelas advindas do conhecimento e da informação. A terminologia é eleita pelo BM e pelo governo FHC como justificativa teórica para as reformas na educação superior brasileira (MARI, 2006).

Ao destacar o caráter contraditório que o trabalho assume em sua dimensão histórica sob o modo de produção capitalista, Marx (2007) define que, se o trabalho constitui uma atividade unilateral, a formação do homem também será unilateral, ou seja, a formação humana está diretamente relacionada com a formação histórico-social.

A categoria de formação omnilateral afirma o trabalho como princípio educativo, pois parte da perspectiva da emancipação humana – uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista – e tendo esta por horizonte pressupõe a formação enquanto crítica da forma capitalista do trabalho, buscando assim, as condições para que se alcance a omnilateralidade na totalidade de uma nova sociedade.

Ao situarmos histórica e sociologicamente a internacionalização e transnacionalização do capital, movimento este contemporâneo, percebemos que seu embrião se situa na metamorfose que o Estado e as políticas sociais sofreram no sentido de adequação à reestruturação do mundo capitalista. Essas transformações são reflexos do momento histórico marcado pelos anos finais do século XX e iniciais do século XXI. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, surge uma nova fase de prosperidade econômica (seguido de um extenso período de recessão e de crise estrutural), na tentativa de minimizar as desigualdades sociais que eram evidentes em um período de crise financeira, característico de um período pós-guerra, cujo cenário é de política keynesiana¹⁵, sob dominação burguesa, e de um Estado intervencionista (ou de bem-estar social), que assumiu, nesse período, um papel de educador e legitimador da ordem vigente. Nesse sentido, tem-se a articulação política com organismos internacionais, tais como FMI, BM e GATT (*General Agreement on Tariffs and Trade*), aliada a um sistema de produção fordista. (MARTINS; LIMA, 2005).

Pautado em uma lógica mecanicista de produção, de exploração do trabalhador e visão unidirecional ao lucro, o fordismo inaugura uma era onde a luta coletiva perde lugar para o conformismo e o individualismo. Tudo se transforma em mercadoria: o que deveria ser direito de todos passa a se tornar um produto comercializável e o cidadão se torna um consumidor, um cliente. O Estado então cede sua posição de responsável pela seguridade social ao mercado, legitimando a ordem em benefício da burguesia, sob a justificativa de ser ineficiente ao atender às demandas que lhe são conferidas.

¹⁵ Teoria que defende a atuação direta do Estado nas questões sociais e na economia para o desenvolvimento do capital. Pautada nas ideias do economista John Maynard Keynes, a doutrina keynesiana, gestada na década de 1930, avançou nos anos após a Segunda Guerra e conquistou espaço a partir da crise de 1973.

Esse cenário é um claro reflexo do processo de privatização, que capta recursos da esfera pública para o exercício de serviços privados. O mercado é, no contexto do neoliberalismo, o eixo das relações sociais, o motor de organização social. É ele quem autorregulamenta o processo econômico e tem capacidade autocorretora diante de eventuais desequilíbrios do capitalismo. Essas relações são compreendidas pelos liberais como um “jogo” em que apenas determinadas regras devem ser respeitadas e o Estado, quanto intervém, desequilibra o processo. (BIANCHETTI, 1997).

Essa concepção do trabalho humano, que alia educação à ampliação da produtividade econômica, e, por consequência, ao aumento das taxas de lucro do capital, é conhecida como Teoria do Capital Humano. Entende-se a educação não como um bem social, mas enquanto pressuposto para o desenvolvimento econômico e individual, onde esse sujeito, ao se educar, valoriza a si próprio e ao capital. Dessa forma, atribui-se à educação um “valor econômico”, uma lógica perversa que equipara capital e trabalho, sobretudo ao associar educação a um investimento capitalista.

Identifica-se na Teoria do Capital Humano uma perspectiva economicista que baliza os princípios sustentados pela concepção neoliberal para a educação. Essa teoria “incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado” (BIANCHETTI, 1997, p. 94), articulando o sistema educativo com o processo produtivo, formando pessoas nos espaços educativos enquanto “recursos humanos” em atendimento à estrutura de produção. Uma política que teve sua formulação ainda no regime militar, em consequência da reforma de ensino brasileiro nos anos 1960 e 1970, que buscava desenvolver:

[...] uma educação para a formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 29).

O regime militar procurou vincular o sistema educacional aos interesses econômicos de desenvolvimento. Um período fortemente marcado por uma legislação educacional que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação como um todo, cujo investimento seria voltado para moldar o “capital humano”, formando minimamente os sujeitos trabalhadores e promovendo formação qualificada para os escalões que iriam administrar o setor público e a indústria.

Apesar de a Teoria do Capital Humano ter sido muito popular nos anos 1970, observou-se um resgate dessa concepção na década de 1990, onde a literatura internacional afirmava ser “a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47) disseminando-se a ideia de que o cidadão deveria adaptar-se aos “códigos da modernidade”. Uma lógica que cooptou intelectuais e formadores de opinião pública, no intuito de impor a mercantilização da educação.

A lógica mercadológica instituída na educação superior traz à tona uma discussão que está além da mera existência de empresários donos de universidades, é um arcabouço gigantesco que visa o lucro e não o crescimento da universidade brasileira, que vende um ensino superior de qualidade duvidosa, geralmente para a classe trabalhadora, que é excluída do projeto de uma universidade emancipadora.

Segundo Chesnais (2001), no processo de reorganização do capital, o Estado teve um papel fundamental, sobretudo no desmantelamento de normas e instituições em virtude da ampla liberdade de ação ao capital. O mesmo Estado que também subordina movimentos operários e organização sindical ao novo cenário econômico, um contexto que, claramente, metamorfoseia conceitos intrínsecos à política social, adequando-a ao modo de produção capitalista.

Na sociedade capitalista, a promoção de políticas sociais é estreitamente ligada aos interesses da acumulação de capital. É o caso da política educacional, que, enquanto área da política social, sobretudo a dedicada ao ensino superior, sofreu inúmeras metamorfoses para atender às novas demandas mercadológicas, com maior ênfase a partir do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso). O cenário característico desse período até os dias de hoje tem sido de contrarreforma¹⁶ do Estado, no intuito de atender às mudanças econômicas e políticas (BEHRING; BOSCHETTI, 2014).

A campanha presidencial que precedia o primeiro mandato de FHC apontava a educação como uma das cinco metas prioritárias de seu programa de governo, com destaque ao seu papel econômico como norteador do novo estilo de desenvolvimento. As propostas que surgiram dessa concepção de educação, e que trazem intensa similaridade com as defendidas pelos organismos multilaterais, anunciariam as nuances da LDBEN aprovada em dezembro de 1996. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

¹⁶ Segundo Coutinho (2010), a contrarreforma pode ser entendida como uma pura e simples “restauração”, uma combinação entre “o velho e novo”, distinguindo revolução passiva de contrarreforma, entendendo a primeira como momento em que há certamente restaurações, enquanto na segunda é preponderante não o momento do novo, mas precisamente o do velho.

Esse período também é caracterizado por uma intensa campanha em torno das “Reformas de Estado”. Tratava-se de “‘reformas’ orientadas para o mercado, num contexto em que os problemas no âmbito do Estado brasileiro eram apontados como causas centrais da profunda crise econômica e social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2014, p. 148). Nesse sentido, ao se “reformular” o Estado, o país seria direcionado ao novo “projeto de modernidade”, norteado, sobretudo, pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE) de 1995, sob a tutela de Bresser Pereira, à época Ministro da Administração e da Reforma do Estado.

Os governos da década de 1990, sobretudo o de FHC, foram fortemente caracterizados por ações voltadas contra o caráter público da Universidade, um contexto vivido desde os governos militares e propagado ao longo de décadas. Dentre as reformas estabelecidas para a educação e materializadas na promulgação da LDBEN de 1996, cabe destaque ao número maior de artigos voltados para o ensino superior, que abrangiam três grandes objetivos reformistas: a avaliação, a autonomia da Universidade e a melhoria do ensino. Esses três itens estavam veementemente voltados ao atendimento da “eficácia” e “produtividade”.

[...] a melhoria da qualidade do ensino seria assegurada por meio de alterações na gestão administrativa e na capacitação de recursos humanos a ela adequados, e também pela renovação de equipamentos; a avaliação sinalizava um fortalecimento da função avaliadora do Estado, até então basicamente voltada ao credenciamento. Finalmente, a autonomia “liberdade com responsabilidade”, deveria propiciar a eficiência gerencial e um maior nível de responsabilidade social do sistema. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 78).

A universidade, nesse sentido, reproduz essa produtividade ditada pelo mercado, na medida em que se adéqua a eles, partindo de indicadores exigidos pela CAPES, que norteiam a produção acadêmico-científica no ensino superior. Exige cada vez mais do corpo docente, sobrecarregando-o, em um movimento pautado nos moldes mercadológicos e empresariais, no qual, historicamente, se percebem políticas públicas estabelecidas preocupadas em atender uma produção científica voltada às exigências produtivistas, marcadamente neodesenvolvimentistas.

Os processos avaliativos criados por agências de fomento, através do qual merece destaque as adotadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), contribuíram para o acirramento das condições precárias de trabalho dos professores. A competitividade nas relações de trabalho induz a uma coletividade anômala, a uma falsa solidariedade ou a um fetiche de solidariedade. [...] As relações, progressivamente esgarçadas, são induzidas por uma prática real de avaliação punitiva e discriminatória que produz uma hierarquia das instituições,

dos programas e dos professores. A avaliação é orientada pelas diretrizes e modelos produzidos por e executados pela CAPES, mas efetivada e reproduzida até mesmo por docentes que alegam não concordar com elas, mas que, na condição de coordenadores, as acatam. (SILVA; SILVA JUNIOR, 2010, p. 225).

A imposição do tempo da economia, da lógica capitalista, produtivista e mercadológica, é então espelhada ao tempo da produção e criação do conhecimento no ensino superior. Andrade e Lucena (2017) discutem que houve uma intensificação do produtivismo em detrimento da socialização do saber, onde os princípios da produção industrial são reproduzidos dentro da educação, assemelhando-se ao processo da “quantificação de peças por tempo de trabalho na indústria capitalista, produzindo relações de poder através das quais os próprios professores discriminam os seus pares” (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 91).

A intensificação e precarização do trabalho nas universidades sob a perspectiva produtivista se retroalimenta ao enaltecer o docente que se submete a essa lógica perversa, imperando quantidade sobre qualidade na construção do conhecimento, que extrapola as relações docentes, afetando também de forma direta ou indireta alunos, gestores e funcionários.

O individualismo, a competitividade e o produtivismo na universidade não existem como marcas a-históricas desta instituição, mas são requeridas no processo de produção da ciência e da tecnologia, mercadorias capitais do atual processo de produção de valor. O fetiche do prazer e da paixão no trabalho acadêmico-científico se revela como processo de deterioração das relações de trabalho e de estranhamento do professor-pesquisador em relação às objetivações de um trabalho que se intensifica e se precariza.” (SILVA; SILVA JUNIOR, 2010, p. 236).

Tem-se, então, uma proposta do governo¹⁷ para a educação superior voltada à formação do sujeito para a aquisição de conhecimento em atendimento a uma sociedade globalizada, inserção no mercado de trabalho e desenvolvimento econômico do país. Nesse sentido, FHC propõe reorganizar o sistema federal, de modo a:

[...] promover uma revolução administrativa, que dê efetiva autonomia às universidades, mas que condicione o montante de verbas que recebem a uma avaliação de desempenho, especialmente **ao número de alunos que efetivamente formam, às pesquisas que realizam e aos serviços que prestam** (CARDOSO, 1994, p. 115, grifos nossos).

¹⁷ Proposta denominada “Mãos à obra: Fernando Henrique Cardoso, Presidente/1994”.

Ao assumir a presidência, FHC empossa como ministro da Educação Paulo Renato de Souza, que anuncia “valorizar o papel econômico da educação” por meio de três questões a serem priorizadas na efetivação da reforma universitária: a autonomia da universidade, a avaliação e a melhoria de ensino (SOUZA, 1997). E para justificar a ruptura com a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão, enquanto princípio que dá base à organização das universidades federais, o então ministro defende:

[...] a autonomia, alicerçada nos ideais de liberdade de pensamento e de crítica, não está necessariamente vinculada ao segundo princípio que a Constituição consagrou: a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. [...] A indissociabilidade entre ensino e pesquisa tem outra história: atende a uma concepção de universidade que foi defendida no Brasil desde a década de 20 e esteve associada a um movimento de modernização do ensino superior (SOUZA, 1997, p. 17-18).

Apesar de o cenário mundial apontar para a importância do desenvolvimento da investigação científica, o então ministro critica a articulação ensino-pesquisa na Universidade, ao entender que ela não abrange a iniciativa privada, por conta da pesquisa se tornar inviável nessas instituições pelo seu alto custo (SOUZA, 1997).

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que sucedeu o de FHC, ampliou a democratização de acesso ao ensino superior, além de um razoável aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação e ampliação da educação à distância, com enfoque francamente massificador. Além disso, a mercantilização se aprofundou por meio do surgimento de megagrupos¹⁸ financeiros que exploram a educação superior como uma *commodity*. (AGUIAR, 2016).

Um governo que traduz claramente a continuidade de pressupostos defendidos no governo FHC. O REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), criado pelo Decreto Presidencial 6.096, de 24 de abril de 2007, visava a expansão do ensino superior, mas sua criação foi acompanhada “pela aprovação de um conjunto de Leis e Decretos voltados à regulamentação da relação entre o público e o privado na educação brasileira.” (ANDRADE; LUCENA, 2017, p. 155).

Os dois mandatos do presidente Lula e os de Dilma Rousseff foram caracterizados pela contrarreforma. Macebo (2017b) explica que houve emergência do REUNI, com

¹⁸ Um exemplo seria a bilionária oferta do grupo Kroton para a compra da rede Estácio em julho de 2016; tratam-se de dois dos principais grupos privados educacionais do país. A Kroton já é dona da Pitágoras e da Anhanguera, atuantes na educação básica e superior, respectivamente. O negócio envolvendo os dois grupos foi avaliado em cerca de R\$5,5 bilhões. Quase um ano depois do anúncio da fusão, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE) barrou a transação, que poderia reduzir a competitividade no mercado, pois iria deter 46% da modalidade EAD privada.

financiamento por meio de contratos de gestão; o incremento à Educação à Distância (EAD), criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a proliferação de cursos “tecnológicos” nos moldes de *community colleges*. Quanto à rede privada, podemos citar o redimensionamento do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e a generalização das isenções fiscais, previdenciárias e de renúncia fiscal pelo PROUNI (Programa Universidade para Todos), que, por meio do fundo público, promoveram a expansão (MANCEBO, 2017a).

Além disso, a autora reforça que ao final do primeiro mandato de Dilma Rousseff se verifica uma “adaptação” do país à conjuntura de crise internacional, “com fortes reflexos no campo político-institucional, desembocando no Brasil, durante o impeachment da presidenta Dilma e no golpe que conduz ao governo Michel Temer.” (MANCEBO, 2017a, p. 884).

O caráter reformista voltado para a Universidade atingiu também a formação de professores. Mancebo, Maués e Chaves (2006) discutem o novo papel que o Estado¹⁹ capitalista assume mediante a mundialização do capital, bem como as consequências para a política educacional superior e os seus efeitos na organização do trabalho docente.

Esse docente, segundo a concepção neoliberal, é o responsável pelo fracasso do ensino e também o encarregado de solucionar o problema e mudar o cenário, ou seja, “o que a reforma patenteia é a produção, por meio do professor, das competências demandadas pelo mercado, em acordo com as exigências do capitalismo e em total sintonia com o *leitmotiv* da reforma” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 82).

O reflexo dessa concepção fatalmente se materializa na desconstrução política da identidade docente, que culmina, em última instância, no dismantelamento da organização sindical. Além disso, a reforma curricular direcionada a todos os níveis está agora voltada à defesa de um currículo que seja construído para atender ao que é “útil”, ao conduzir a formação do cidadão em atendimento à lógica produtiva.

Outros elementos também estão presentes na política reformista do Estado: o arrocho salarial e a remuneração e promoção por “competência”. Este último elemento se aproveita da instabilidade empregatícia docente e se vale de uma prática abusiva no intuito de extrair lucro do trabalhador, transformando mais uma vez a educação em mercadoria

¹⁹ O Estado é um órgão especial que surge em certo momento da evolução histórica da humanidade. O nascimento do Estado é o produto da divisão social do trabalho. Nasceu como instrumento nas mãos da classe dominante, com o fim de manter o domínio desta classe sobre a sociedade. (MANDEL, 1977).

passível de ser consumida, ao induzir os sujeitos a procurarem formação e certificações para atender a esse critério, comumente por via privada.

As reformas instituídas no Brasil tiveram como pano de fundo diferentes documentos internacionais enquanto determinaram a definição de políticas públicas e a própria economia. Esses discursos, elaborados por técnicos de organismos multilaterais, empresários, intelectuais, entre outros, foram firmados principalmente em Conferências Mundiais, como por exemplo, a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990,

[...] financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, ONGs, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 48).

Precedido pelas teses difundidas nessa Conferência, o “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI - Educação: um tesouro a descobrir” tem destaque enquanto marco político-acadêmico. Tais Conferências e encontros organizados e financiados pelos organismos internacionais tiveram imensa aceitação internacional, sobretudo nos países subalternos, cuja orientação é de que o Estado deve ter sua atuação no âmbito educacional mediante parcerias com a iniciativa privada.

Além disso, não podemos ignorar a forma como a educação é vista enquanto mercadoria nos Tratados de Livre Comércio, por meio do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços, em que é incluída como atividade sob os princípios da OMC (Organização Mundial do Comércio), que ressaltam os saberes, valores, habilidades e competências que o proletariado deve ter.

O discurso dos reformadores pauta-se na educação sob essa perspectiva: a salvadora dos problemas econômicos, sobretudo em relação à “inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 92), como se a eficiência educacional, isolada de outros fatores, pudesse alavancar a economia de um país.

O arrocho salarial foi uma estratégia instituída no Brasil nos períodos da ditadura militar e repetida no governo José Sarney. De 1990 a 1992, no governo Collor, houve o um dos piores arrochos salariais do Brasil republicano. Entre 1993 e 1994, houve recuperação

salarial no governo Itamar, mas em um patamar baixo. Nos dois governos de FHC houve perda salarial acumulada de 15%. Nesse período, as maiores perdas foram dos docentes aposentados. No ano de 2001 não houve reajuste salarial; já em 2002, em virtude da inflação de 14%, a reposição salarial foi irrisória. Nos governos de Lula, houve um ganho real de 3% para a categoria. Em 2004, a GED (Gratificação de Estimulo à Docência) aumentou para 65% dos valores totais, seguido de 82% em 2006.

Os governos de Lula e de Dilma mantiveram as estruturas básicas do modelo neoliberal, devidamente estruturado no governo de FHC, porém acrescentando mecanismos de fomento à retomada do crescimento econômico (incentivo ao crédito e ao consumo) e de ampliação de políticas sociais compensatórias e de geração de renda. Tudo isto em torno do projeto neodesenvolvimentista que visava garantir a inserção do país na dinâmica da economia globalizada.

O final do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, como observa Mancebo (2017a), é um período envolto por uma crise capitalista mundial, na qual se articulam crises econômica e política, e “as IES se encontram afetadas, primeiramente, pela recessão e pelos cortes sistemáticos advindos da Federação e de diversos entes federativos.” (MANCERO, 2017a). Registram-se contenção na expansão de matrículas e de cursos, cortes de verbas (de manutenção e de renovação das IES, além da desregulamentação e ataque aos direitos trabalhistas) e prioridade pelo ensino em detrimento das demais atividades universitárias.

O período de reformatação do Estado para a adaptação passiva à lógica do capital revelou a natureza pragmática, imediatista, submissa e antipopular das classes dominantes, avançando em alguns setores, regredindo ou estancando em outros. Esse cenário impulsionou uma abrangente contrarreforma do Estado, característico do trinômio do neoliberalismo: privatização, focalização/seletividade e descentralização (BEHRING; BOSCHETTI, 2014).

A lógica de mercado torna a educação um bem econômico que deve responder tal qual uma mercadoria: submissa à lei da oferta e da procura. Além disso, esse pressuposto também determina que a sociedade possa apropriar-se livremente dessa “mercadoria”, desde que seja de acordo com as suas possibilidades, ou seja, o fracasso ou sucesso acadêmico é “o resultado das possibilidades familiares ou do compromisso realizado com instituições de financiamento [...] uma vez que o aluno tenha terminado seus estudos e se inserido no mercado.” (BIANCHETTI, 1997, p. 100).

Formar engenheiros baseando-se na concepção dos organismos multilaterais é romper com o pensamento de formação omnilateral, e, ao invés de formar profissionais comprometidos com os aspectos sociais, éticos e políticos, formar profissionais que se desenvolvem enquanto trabalhadores submetidos à lógica perversa do capitalismo.

É nesse sentido que os interesses da classe hegemônica ganham força e espaço na elaboração das políticas educacionais. Com o intuito de atender às novas demandas do capital, a iniciativa privada se torna assessora da reforma educacional ao julgar o Estado como ineficiente e promovendo a “modernização” da administração pública, sob a concepção de que o que é privado é melhor e mais eficiente.

O cenário acerca da educação superior brasileira na atualidade não é animador, portanto, faz-se necessário trazer à tona as inúmeras questões a serem debatidas e combatidas, “faz-se necessário romper o silêncio cúmplice, quanto aos planos, aos programas e às atividades que estão sendo impostos, muitas vezes com alianças e interlocutores internos às IES” (MANCEBO, 2017b, p. 887).

Para isso, é necessário que toda a sociedade se mobilize junto ao movimento docente, que historicamente tem se mostrado resistente ao levante contra a alienação e ao estranhamento que a Universidade esteve e está sendo submetida. Porém, a reversão desse quadro não deve se restringir aos espaços acadêmicos, mas extrapolar os muros da Universidade e envolver a todos, pois essa deveria ser a sua maior especificidade: ser de todos, com todos e por todos.

2 CONSTRUÇÃO E DESCONSTRUÇÃO DAS UNIVERSIDADES NA LÓGICA CAPITALISTA

Este estudo tem como objetivo discutir a reconfiguração da educação superior diante das transformações da globalização econômica, bem como da regulação das políticas educacionais articuladas com a flexibilização do capital em âmbito mundial, e de como o mercado vem promovendo alterações substantivas na forma de conceber a universidade no exercício das suas finalidades.

Dessa forma, o viés da seção aqui apresentada se dirige aos desdobramentos das políticas voltadas à formação no ensino superior em consonância à implantação da universidade de ensino e à sua transformação, bem como da produção científica nela realizada em mercadoria, configurando-se em educação-mercadoria e mercadoria-educação.

Nesse sentido, essa seção foi organizada em dois importantes eixos: 1) A metamorfose da educação superior brasileira: sua lógica constitutiva; 2) a sociedade do conhecimento e a mercadorização da educação superior. Estes eixos objetivam, respectivamente, compreender o processo de reorganização da educação superior brasileira e da lógica neoliberal basilar à reforma, e discutir o processo de implantação da sociedade do conhecimento, bem como a mercadorização da educação superior sob a ótica das categorias: educação-mercadoria, mercadoria-educação, comoditicidade e do conhecimento “matéria-prima”.

2.1 A METAMORFOSE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: sua lógica constitutiva

Em uma sociedade regida pelo capital, a Universidade volta as suas ações de modo atender às demandas do mercado. Diante disso, é importante desvelar como essas demandas implicam mudanças que materializam o processo de metamorfose da Universidade. Modificações estas que estão continuamente assumindo novas feições, por meio de elaborações de políticas públicas forjadas no contexto neoliberal.

Nesse sentido, conhecer tais feições é imprescindível para se compreender o cenário real da educação superior brasileira, de modo a analisar as perspectivas concretas dessas instituições. Sustentada por agentes multilaterais, a reforma do Estado e do sistema educativo no Brasil desencadeia a redução da esfera pública, com reforço e incentivo à

iniciativa privada, promovendo uma reconfiguração de todo o cenário educativo brasileiro, em particular da educação superior.

A visão neoliberal incidirá sobre a reforma do Estado e na concepção de ensino superior, cujo serviço educacional será condicionado pela Organização Mundial do Comércio, reconfigurando a universidade, no Brasil e no mundo, sob a ótica mercadológica, alterando o direito à educação de bem público a privado.

No Brasil não houve a implantação de um projeto de educação superior que seja peculiar. O que se observa atualmente é uma contraditória sobreposição de modelos, que transitam esquematicamente entre uma universidade pública e privada, fortemente heterônoma, neoprofissional e competitiva, cenário esse que perpassa pelo valor agregado ao conhecimento, pelo papel do Estado e da educação enquanto mercadoria. Dessa forma, esse trânsito de modelos converge em dois: *neonapoleônicas* e *neo-humboldtianas*, caracterizadas por “critérios” e “indicadores”:

[...] as IES classificadas como *neonapoleônicas* ou *neo-humboldtianas*. Nas primeiras predominariam “critérios” e “indicadores” como: ausência de estruturas de pesquisa e pós-graduação *strictu sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo parcial ou horista e sem qualificação pós-graduada que habilite para a pesquisa; [...] estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais, etc. Nas *neo-humboldtianas*, ao contrário, predominariam “critérios” e “indicadores” como: presença de estruturas de produção científica e de pós-graduação *strictu sensu* consolidada e reconhecida; presença majoritária de docentes em regime de tempo integral e com qualificação pós-graduada que habilitasse para a pesquisa; integração das unidades em torno de projetos de ensino e pesquisa; associação de ensino e pesquisa (e extensão) em diferentes níveis; estrutura administrativo-acadêmica voltada para a formação de profissionais e para a formação de pesquisadores na maioria das áreas de conhecimento (SGUISSARDI, 2009, p. 149-150, grifos do autor).

Os Decretos n.ºs. 2.207/97, 2.306/97 e 3.860/01 liberam da obediência ao princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão boa parte das IES, obrigando somente as Universidades a esse atendimento, uma conformação política que promove a “flexibilização” do suposto modelo único de educação, consolidando a dicotomia da universidade pública e privada, marcadamente heterônoma (submetida à lógica do mercado e do Estado), neoprofissional, competitiva e da empregabilidade.

As atuais políticas de educação superior revelam um desdobramento de reorganização e ajustamento decorrente desde a década de 1960, com a Lei n. 5.54/68, que, dentre os diversos efeitos observados, cabe destacar dois: primeiro, dar condições às instituições para articularem as atividades de ensino e de pesquisa; segundo, modernizar as IES que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma.

A materialização dessas reformas, com maior ênfase naquelas que se desdobraram na década de 1990, são explicitados, em sua maioria, nos documentos oficiais e relatórios de organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Porém, “[...] sabemos que seus diagnósticos e prognósticos são perfeitamente adequados às soluções neoliberais [...] objetivando a reforma do Estado e a reestruturação capitalista [...]” (SGUISSARDI, 2009, p. 16).

A concepção neoliberal de educação superior para os países em desenvolvimento está fortemente presente no conhecido documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (BANCO MUNDIAL, 1994). Nele, observa-se como a educação superior é compreendida como importante para o desenvolvimento econômico e social; defende-se que esse nível educacional contribui para o aumento da produtividade no trabalho e crescimento econômico a longo prazo. Este documento traz quatro orientações para a reforma do ensino superior, tendo como base a crise da educação superior e o argumento de mau uso dos recursos financeiros:

Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el establecimiento de instituciones privadas; proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, la participación de los estudiantes en los gastos, y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados; redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior; adoptar políticas que estén destinadas concretamente a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 29)

Estas orientações se voltam para a necessidade de ajuste econômico dos países de baixa projeção econômica mundial, cuja reforma da educação superior volta-se a atender os sinais de mercado e mercadorizar o conhecimento. Estes “sinais” se traduzem em um “ensino pago pelos alunos e venda de produtos de pesquisa e ensino mediante subvenções, contratos e formação do pessoal de empresas” (SGUISSARDI, 2009, p. 65).

Sguissardi (2009) descreve detalhadamente as concepções teórico-políticas que essas orientações carregam. No caso da primeira, o autor explica que o Banco considera o modelo humboldtiano custoso e pouco adequado às necessidades dos países em desenvolvimento, logo, a solução seria maior diferenciação institucional, com a criação de instituições não-universitárias. Além disso, o Banco argumenta que elas deveriam ser privadas, poupando assim os recursos públicos.

Para a segunda orientação, Sguissardi (2009) esclarece que sua intenção se refere à diversificação das fontes de financiamento das instituições estatais, de modo que há uma clara defesa no sentido da extinção da gratuidade dos estudos em IES públicas, cujo

financiamento seria por meio de ex-alunos, ajuda externa, organismos de crédito e venda de serviços de todas as naturezas.

Diversificar as fontes de financiamento surge, para as instituições de ensino superior, como o último “mandamento” dos governos liberais e significa procurar fundos para além dos estatais, seja através da venda/prestação de serviços, da investigação “vocacionada” para o mercado ou do aumento das contribuições dos estudantes (CABRITO, 2004, p. 980).

A diversificação não se materializa apenas em relação ao financiamento ou em termos institucionais. Mancebo (2010a) denuncia que a diversificação também atinge modalidades terminais, como diplomas e certificados, além de cursos e programas em diversas modalidades (à distância, semipresenciais) e a adoção de programas que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado do trabalho, com formato compacto e duração média menor que a dos cursos de graduação tradicionais.

Amaral (2003) traz à tona a redução do financiamento da educação superior, com os investimentos nas IFES (Institutos Federais de Ensino Superior) sendo reduzidos a menos de um terço de seu valor inicial. Esse cenário evidencia duras consequências: falta de investimentos na infraestrutura das IFES; redução proporcional do total de matriculados nas IES públicas em relação às privadas; salários de docentes e de outros funcionários congelados, apesar do alto índice inflacionário, bem como o incentivo e facilidades legais para a criação de fundações privadas no interior dessas instituições, instituindo dessa forma, um modelo de autonomia financeira universitária sob os moldes empresariais.

A terceira orientação, que traz em seu cerne a redefinição da função do governo no ensino superior, sugere profundas mudanças na relação do governo com as IES, abrangendo ainda mais a participação da iniciativa privada. O Banco argumenta que a participação do governo na educação superior é excessiva, ineficiente e que suas ações deveriam estar voltadas para políticas favoráveis ao desenvolvimento das IES públicas e privadas (SGUISSARDI, 2009), induzindo assim a redefinição das políticas em torno da lógica de mercado, pois,

[...] com a mundialização, ocorre um superdimensionamento da esfera dos interesses do capital, que, para manter sua lógica, precisa se apropriar de todos os espaços possíveis de acumulação e realização de valor, donde surge uma retomada das ideologias que demandam a redução do Estado e maior liberdade de regulação desses espaços pela lógica do capital (via mercado). Nesse movimento, portanto, assume-se que o mercado é, por excelência, mais “eficiente” para administrar a vida social, em diversas áreas e não apenas na esfera econômica. (MINTO, 2017, p. 19)

No tocante à quarta orientação, que se refere à prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade, que em síntese, priorizam os sinais do mercado e o saber como bem privado, as necessidades do ajuste econômico e fiscal dos países em desenvolvimento e as premissas da ordem econômica do custo/benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para a reforma educacional. (SGUISSARDI, 2009).

É evidente a forma como as orientações do Banco Mundial para o ensino superior (que nos documentos se referem à educação terciária) são direcionadas para atender às novas exigências econômicas mundiais, e colocam o Estado a serviço da *sociedade do conhecimento*, pressionando a educação superior a mudar, no intuito de tornar as universidades autônomas, excluindo o Estado do seu direcionamento (apesar de seguir existindo o custeamento estatal), colocando-os, Estado e Universidade, a serviço do mercado.

A grande questão reside no risco de a Universidade acabar atendendo preferencialmente às demandas do mercado em detrimento daquelas voltadas à sociedade. E isso se materializa no sentido de que “as *universidades de ensino*, das quais não seria exigida a pesquisa, seriam um *negócio* da iniciativa privada ou das empresas comerciais de educação” (SGUISSARDI, 2009, p. 115, grifos do autor).

Muitas universidades teriam perdido, nas últimas décadas, importantes porções de sua autonomia institucional e estariam sendo constrangidas a adequar grande parte de suas atividades às demandas do mercado e à agenda estatal (SGUISSARDI, 2009, p. 117).

Tal conjuntura fortalece a competitividade econômica no tocante ao cenário da educação superior, direcionando a formação dos estudantes para o mercado de trabalho, cuja maior desempenho está em formá-los a custos cada vez menores, exigindo do corpo docente um ensino ainda mais “eficiente” do ponto de vista mercadológico, com tempo menor de formação.

No texto intitulado “Da ideia da universidade à universidade de ideias”, Santos (1995) destaca uma crise de hegemonia enfrentada pela universidade na década de 1990. Destaca a princípio a crise de hegemonia resultante das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe vieram a ser atribuídas. De um lado, a produção científica necessária à formação das elites, do outro, a produção de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo

desenvolvimento capitalista. Essa contradição de formação levou o Estado e os agentes econômicos a procurarem meios alternativos de atingir esses objetivos: eis que a Universidade entrara numa crise de hegemonia, não sendo mais a única detentora da formação superior.

O autor denuncia ainda que no processo de mercadorização da Universidade, nesse período da década de 1990, emerge com grande força o mercado transnacional da educação superior, no qual a globalização neoliberal da universidade é vista como solução global dos problemas da educação por parte do BM e da OMC (SANTOS, 2010).

As colocações acima enfatizam então dois processos marcantes das últimas décadas: o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade. Materializam-se como duas faces da mesma moeda. Organizam-se em um projeto global de política universitária, que tem o intuito de mudar a forma como o bem público da universidade tem sido produzido, transfigurando-o na valorização do capitalismo educacional.

Nesse sentido, a Universidade apresenta um embate contraditório no processo de metamorfose que sofre, pois, mesmo sendo um espaço de reprodução do poder e das estruturas existentes, também exerce papel primordial na construção de novos conhecimentos, por meio da autonomia de criticar, refletir e criar, ao atuar enfaticamente na consolidação da democracia. Por isso, é necessário romper com a lógica que a torna passiva, operacional e subordinada aos interesses do mercado.

2.2 A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E A MERCADORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Com o advento do capitalismo, o conhecimento (aquele compreendido como o economicamente útil) vem ocupando relevância crescente no processo de acumulação, associado a uma dinâmica favorável à aquisição de ganhos econômicos e manutenção dos privilégios das classes dominantes, em escala planetária, originando o que se denomina *sociedade do conhecimento*.

A expressão acima é entendida enquanto modelo idealizado de sociedade, de abrangência global, que procura realizar as promessas de impulsionar o desenvolvimento econômico e social, indistintamente, em países centrais e periféricos, a partir do fomento à produção e à disseminação de conhecimento (SANDOVAL, 2007).

Ampliando a análise para o contexto educacional, as exigências postas pela sociedade do conhecimento privilegiam o conhecimento economicamente útil, readequando assim a organização educacional em atendimento a essas demandas. Orientações estas que explicitamente ajustam a educação para o mercado de trabalho, em que:

De um lado, o sistema produtivo requer força de trabalho adestrada e qualificada para elevar sua produtividade. De outro, a ampliação da produtividade, mesmo que regulada por diminuição relativa da força de trabalho mobilizada, gera produção crescente, de modo que aqui as possibilidades abertas pela sociedade do conhecimento também são as de um consumo crescente, exigentes de difusão de informação e conhecimento (THEIS, 2013, p. 141).

Tomando-se como referência a Educação Superior, a sua adequação às exigências do sistema produtivo passa pela assimilação do discurso da sociedade do conhecimento e, evidentemente, na materialização de práticas correspondentes dentro da própria instituição bem como nas interações destas com o sistema produtivo. Esse discurso tem sido absorvido como uma expressão das relações de poder e dominação. Longe de ser um discurso neutro, a sociedade do conhecimento é claramente uma expressão de uma ideologia (THEIS, 2013).

Essa ideologia da sociedade do conhecimento paira sobre o discurso de que o problema da educação está situado entre a articulação da qualidade dos conhecimentos solicitados pela sociedade e a qualidade do conhecimento produzido nas universidades, enfatizando o seu papel para o crescimento e a competitividade dos países periféricos. (MARI, 2009). Nesse movimento, a expressão “sociedade do conhecimento” emerge como fundamento epistemológico que articula o papel da universidade enquanto produtora de conhecimentos de valor econômico e de consenso.

O BM direciona a Educação Superior para a área de investimentos econômicos e da produção de consenso, o que é materializado nos documentos *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (1995), *Educación Superior en los países en desarrollo: peligro y promesas* (2000) e *Construir sociedades del conocimiento: nuevos retos para la educación terciaria* (2003), que imprimem um caráter economicista às orientações para a educação, além de ajustes e assessorias, adequado aos interesses econômicos dos países centrais.

Nesse sentido, esse conjunto de orientações e discursos que repercutiram no Brasil na década de 1990 deram legitimidade às reformas sobre a Educação Superior, que foi

acusada de ineficiente e de ser incapaz de dialogar com o mundo contemporâneo, no qual “o discurso sobre a qualidade representa o fundamento das orientações para a desestruturação e o controle privado da produção de conhecimento nas universidades.” (MARI, 2009, p. 173).

Diante do exposto, cabe destaque a duas análises fundamentais: a primeira é que a sociedade do conhecimento não é para todos, pois nem todos os indivíduos, grupos e classes sociais conseguem fazer parte do admirável mundo novo do conhecimento. Há um claro processo de exclusão e de ressubordinação do trabalho. A segunda é que o contexto da sociedade do conhecimento ignora as múltiplas implicações econômicas, tecnológicas, ambientais, culturais, políticas e ideológicas existentes em escala planetária.

Diversos autores (SGUISSARDI, 2009; BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017; SILVA JÚNIOR, 2017) denunciam o processo de mercadorização do espaço público e, no caso da educação superior, observa-se uma reconfiguração das políticas públicas voltadas para atendimento à lógica do mercado, cujo nascedouro emerge no processo de mercantilização do saber e do ensino.

Uma agenda universitária influenciada fortemente pelos interesses de organismos internacionais, sobretudo pela OCDE, pelo BM, pela OMC e pelos governos que os respaldam, reforça o seu caráter ideológico nas políticas públicas dos países, sobretudo nos emergentes.

Com as mudanças ocorridas no capitalismo a partir dos anos 1970, em decorrência da crise econômica, o capital adotou “soluções” ortodoxas do neoliberalismo, reconfigurando assim diversos cenários sociais em âmbito internacional, incluindo a educação superior, apesar de ter visibilidade marcadamente nos anos 1990 no Brasil (MANCEBO, 2010b).

Esse cenário de mercadorização da educação torna-se cada vez mais evidente com a crescente massificação da educação superior, sobretudo em relação à sua nova função em um ambiente cada vez mais virtual no contexto das novas tecnologias da informação e da comunicação²⁰. A sociedade do conhecimento, caracterizada por transformar tudo em produto passível de consumo, desencadeia inúmeras problemáticas, sejam sociais, ambientais ou econômicas, exigindo ainda mais “eficiência”, “flexibilidade” e “qualidade”

²⁰ No Brasil, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2016, foram quase um milhão e meio de alunos matriculados na modalidade educação à distância. Nos últimos dez anos o salto foi de 4,2% do total de matrículas nos cursos de graduação para 18,6% (BRASIL, 2016).

dos processos de pesquisa e ensino, ao trazer a competitividade enquanto componente desse ciclo.

A aproximação da Universidade com o mundo empresarial se consolida ainda mais diante da concepção de que a educação é antes um bem privado que público. A Teoria do Capital Humano concebe a educação enquanto elemento agregador de valor, mensurável, passível de compra e venda, enfatizando ainda mais o desajuste entre a universidade e o mundo do trabalho.

A mercadorização da educação superior se torna mais evidente diante do cenário de fusão de empresas educacionais que geram monopólios e oligopólios com ações na bolsa de valores, transformando a universidade/educação superior enquanto produto, passível de compra e venda, que por sua vez se torna mercadoria/*commodity* (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

As universidades brasileiras, que deveriam desenvolver pesquisas desinteressadas, isto é, realizar uma atividade de criação de conhecimento que não esteja vinculada, necessariamente, ao objetivo de formar profissionais para o mercado, hoje voltam suas atividades para atendimento à demanda mercadológica, tanto de produtos como de trabalhadores.

Para Rodrigues (2006), a burguesia entende a educação sob dois prismas: educação-mercadoria e mercadoria-educação. Essas perspectivas estão diretamente ligadas à forma assumida pelo capital em cada fase do circuito de sua valorização²¹.

[...] se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria-fim. Por outro lado, a educação e o conhecimento podem ser encarados como mercadorias-insumos necessárias à produção de outras mercadorias [...] Essas duas maneiras de se encarar a educação, embora complementares, posto que ambas visam, em última instância, à valorização do capital, não são isentas de contradições, aliás, análogas às contradições existentes entre o capital comercial (improdutivo) e o capital industrial (produtivo). (RODRIGUES, 2006, p. 1).

A oferta de vagas nos cursos de graduação por parte dos empresários ilustra esse contexto: a ampliação das vagas está apenas limitada, em última instância, pela relação entre oferta e demanda, ou seja, quanto maior o número de consumidores de educação-

²¹ O circuito da valorização do valor na célebre fórmula D-M-P-M'-D' de Marx, onde D: capital-dinheiro, M: capital-mercadoria-insumo, P: capital-produtivo, M': capital-mercadoria-final, D': capital-dinheiro valorizado (MARX, 2013).

mercadoria maiores são as possibilidades de lucro. Mas como todo jogo, este possui regras, que são ditadas pelo mercado.

Aqueles que necessitam adquirir educação, ou seja, a mercadoria-educação, aqui vista enquanto insumo de produção, ao adquirirem-na, estarão promovendo a expansão de graduados lançados no mercado de trabalho, favorecendo o capital industrial, posto que se constitui enquanto exército de reserva. Porém, a depender da qualidade de formação desses graduados, o grupo empresarial constatará as sérias dificuldades em conduzir seu processo produtivo. Em síntese: a expansão do ensino superior só se torna interessante aos grupos empresariais se vier acompanhada de mecanismos de controle de qualidade da mercadoria-educação disponível no mercado.

Os cursos de Engenharia, portanto, se tornam a educação-mercadoria convertida em produto, procurados pelos futuros acadêmicos como garantia de serem absorvidos pelo mercado de trabalho, convertendo o saber em mercadoria-educação, mercado este que, submetido à lógica capitalista, exigirá profissionais cada vez mais alinhados às demandas produtivas, rompendo-se definitivamente com o saber desinteressado. É nesse ponto que o pensamento pedagógico empresarial adéqua a sua educação-mercadoria às demandas do capital produtivo, ou seja, a lógica acadêmica de gestão universitária se submete à teleologia do capital, por meio da gestão empresarial. (RODRIGUES, 2006).

A baixa qualidade formativa desses sujeitos acaba por ser justificada não pela formação aligeirada e baixos investimentos por parte das IES privadas, mas por um processo de culpabilização do sujeito pelo seu “fracasso” e desemprego estrutural. Aliada a isso, a formação em EAD se torna o alvo de estudantes e empresários, com os primeiros vendo nela a oportunidade de se ter um nível superior, sendo trabalhadores, acessando essa modalidade ou o ensino presencial noturno; e os segundos a enxergam como oportunidade de destinar poucos investimentos, sobretudo com docentes (aqui denominados tutores) e materiais didáticos, ampliando assim os lucros.

Quando a educação se torna uma mercadoria, a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade. Afinal, quanto maior é o exército de analfabetos e analfabetos funcionais, maiores serão as chances de oferecer serviços em forma de cursos *fast food*. E desta maneira, serviços “educacionais” compensatórios e voltados aos interesses imediatos de empresas passam a ser o cânone, descaracterizando a quase milenar proposta/missão da hoje (ex) *universitas*. (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017).

Libertas da obrigatoriedade de desenvolver a tríade ensino-pesquisa-extensão, as universidades de ensino não desenvolvem pesquisas, recaindo tal obrigatoriedade sobre as

universidades públicas, que por sua vez, são assediadas para que produzam conhecimento que se relacione diretamente à produção ou à capacidade das empresas – mediante a inovação tecnológica e por meio do conhecimento técnico-científico. Dessa forma, a demanda mercadológica pelo conhecimento está intimamente relacionada à concorrência intercapitalista.

A Lei de Inovação Tecnológica n. 10.973/04 institui um ambiente propício a parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresa, pela promoção de estratégias tais como: a transferência de tecnologia produzida em ambiente acadêmico para as empresas; a incubação de empresas dentro do espaço público; e o compartilhamento de infraestrutura, equipamentos e recursos humanos das instituições públicas para empresas em espaços públicos.

[...] a consciência da importância estratégica das instituições de educação superior e da necessidade do seu incremento, advogada mundialmente, também não é neutra e desinteressada, mas apresenta profundas conexões com a competitividade econômica, com a possibilidade da produção de um conhecimento que dê apoio ao processo de acumulação, ou à garantia da ordem, ao controle social e à legitimação do próprio sistema. Por fim, é preciso atentar para o fato de que o recente interesse pela educação superior comporta, ao mesmo tempo e organicamente, ameaças a muitos valores que são caros às universidades. (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p. 50)

Mancebo, Chaves e Maués (2006) denunciam outros agravantes que aprofundam o quadro de mercantilização do conhecimento, de heteronomia universitária e do trabalho docente, como o afastamento de pesquisadores das universidades públicas no intuito de transformarem seus inventos em negócios, além do pagamento de incentivos adicionais a pesquisadores-docentes dedicados a projetos de inovação em parceria com empresas, com recursos captados pela própria atividade.

Além disso, o financiamento estatal também se torna presente beneficiando empresas pela promoção das Parcerias Público-Privadas (PPP) – como é o caso do Prouni -, além de injeção de recursos públicos no programa do Crédito Educativo, hoje transformado em FIES. (MANCEBO, 2017b).

Dentre os autores que criticam essa lógica constitutiva da educação superior, Vallaes (2006) defende que uma formação universitária socialmente responsável, aliada às suas funções sociais de ensino, pesquisa e extensão, deve estar fortemente comprometida com três importantes eixos: i) garantir a responsabilidade social da ciência; ii) promover a formação da cidadania democrática; iii) contribuir para o desenvolvimento por meio da formação do/a estudante como agente de desenvolvimento.

Concluindo, de acordo com os autores, no contexto neoliberal e da globalização, a educação superior é compreendida como entrave no desenvolvimento econômico do país, uma vez que o modelo humboldtiano é entendido como de alto custo, em favorecimento da concepção da universidade de ensino, além de extrair recursos públicos, com baixo retorno para o desenvolvimento econômico do país.

Dessa forma, o ensino superior, outrora visto como um direito, é metamorfoseado em privilégio individual, e o Estado, de “benevolente”, se converte em mero avaliador e regulador, condicionando tais resultados a um caráter finalístico-eficientista, em uma concepção de que os investimentos destinados seriam maiores que o retorno, aspectos que caracterizam uma universidade heterônoma.

É dever da universidade não só promover a formação profissional tecnicamente qualificada, mas também uma educação que esteja engajada na formação do sujeito para o pleno exercício da cidadania, construindo um conhecimento científico e tecnológico por meio de pesquisas que esteja voltado para a resolução de problemas e para a resposta às demandas da comunidade, alinhado à promoção da qualidade de vida da coletividade.

É necessário, portanto, combater a mercadorização/mercantilização ou *commoditycidade* da educação superior, em que a materialização do que gira em torno do ensino superior se converte em mercadoria vendável e os alunos em clientes/compradores, com formação mínima, bem como do recuo público nos investimentos nesse setor e favorecimento de grupos empresariais.

A questão primordial, portanto, é lutar por uma política de educação superior que seja resistente à sombria concepção neoliberal da universidade mundial do Banco Mundial, que mutila o direito do cidadão brasileiro de ter acesso a uma educação superior de qualidade, em busca de uma Universidade que não ceda aos “encantos” e imposições da mercantilização da educação superior, que privilegia interesses privados em detrimentos dos coletivos, cujo conhecimento construído esteja a serviço do bem comum e sem “placa de venda”.

3 OS CURSOS DE ENGENHARIA DA UEAP: UMA AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO ENTRE PROJETO DE FORMAÇÃO, MERCADO DE TRABALHO E MUNDO DO TRABALHO

No intuito de se ter compreensão macro de qual lógica se imprime nos projetos de formação nas Engenharias da UEAP, optou-se pela Análise do Discurso (AD), segundo a perspectiva de Bakhtin (2010), sobre os documentos relacionados à formação dos Engenheiros. Para isso, foram explorados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das Engenharias de Produção (2009), de Pesca (2009), Ambiental (2011), Florestal (2009) e Química (2010), os Relatórios da Comissão Própria de Avaliação e *home page* da Instituição.

A AD, por se constituir pela tríade do materialismo histórico-dialético, que explica os fenômenos das formações sociais, envolve a Linguística, que compreende os processos de enunciação do discurso, e a teoria do Sujeito, que perpassa pela subjetividade e a relação do sujeito com o simbólico, sendo assim determinado enquanto instrumento de luta política.

Pois, a depender das concepções que a Universidade possui, ela pode atuar a serviço do modelo hegemônico ou na tentativa de romper com as proposições que segregam a função social e profissional do engenheiro em formação. Nesse sentido, é necessário compreender os elementos principais presentes nos documentos que revelam a concepção de Universidade, de Trabalho, de Engenheiros, Epistemológicas e de Currículo, para que se tenham subsídios importantes a basilar a discussão sobre a formação dos Engenheiros.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos trazem em seu bojo inúmeros elementos que revelam quais as concepções formativas dedicadas aos sujeitos. Além disso, servirão como documentos complementares à pesquisa o Relatório de Avaliação Institucional do ano de 2015 e notícias veiculadas na *home page* da Instituição.

3.1 CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE E DIMENSÕES FORMATIVAS

Como instituição que se dedica à produção científica e desenvolvimento do conhecimento, o conceito e o papel da Universidade se moldam às épocas históricas e ao contexto social em que se inserem. Os movimentos históricos, a correlação de forças, as disputas de hegemonia e dominação, a Universidade e o conhecimento que produz podem ser pensados para a emancipação ou como um instrumento de ajuste, atendendo às demandas da sociedade capitalista. É nesse sentido que se destaca o fragmento do PPC de Engenharia Florestal (Figura 1), que revela quais as demandas e expectativas a que a instituição se submete (UEAP, 2009a, p. 13).

Figura 1 – Sobre a concepção de Universidade.

Dar visibilidade social, cultural, intelectual à produção científica de docentes e estudantes, com vistas a participar do processo de **inserção do Estado do Amapá no mundo globalizado**, operando nas expressões de seu potencial sócio-cultural e ambiental e num sistema de **intercâmbio e parceria igualitária** com outras instituições nacionais e internacionais.

Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 13)

O trecho destacado acima revela uma associação da Universidade com a reestruturação produtiva em curso e com a globalização capitalista, sobretudo em relação a fatores e processos que estão modificando profundamente as sociedades contemporâneas, seus valores e suas instituições, com ênfase no intercâmbio e nas parcerias que estabelecem ao mesmo tempo em que cortejam o mercado.

Outro fragmento que corrobora o destaque da Figura 1 está no PPC de Engenharia de Produção, que, mesmo reforçando a importância da formação do engenheiro no intuito de dominar o universo da informação globalizada, reconhece a exclusão advinda do capitalismo desenfreado e critica a associação entre conhecimento e poder, valorizando a formação humana e as relações subjetivas existentes.

Além disso, essa mesma seção do documento mencionado abrange um tópico importante, denominado “Teoria e Prática”, que dialoga entendendo-as enquanto núcleo integrador da formação dos engenheiros, admitindo-se ser uma unidade indissociável, cabendo destaque a citações do autor Nóvoa.

Figura 2 – Sobre os princípios orientadores da formação de Engenheiros de Produção

A sociedade atual exige um profissional de nível superior que tenha uma **formação mais coerente com a complexidade do mundo globalizado**. Nesse sentido, cada sujeito transita em territórios pressionados por imposições políticas / econômicas / sociais / culturais, em que os conflitos entre o novo e o velho estão em constante relação de contradição.

Assim, é preciso contextualizar o conhecimento de cada área para **não se deixar capturar pelas amarras da cultura dominante**, nem tampouco compactuar com os avanços tecnológicos empregados aleatoriamente os quais **favorecem a inclusão de poucos e exclusão de muitos**. Ou seja, pensar a formação discente em sintonia com a produção de conhecimento regional/nacional/universal, é a condição básica para a construção da singularidade individual e coletiva dos sujeitos que pensam e fazem a Amazônia.

Fonte: PPC de Engenharia de Produção (UEAP, 2009b, p. 57)

O intercâmbio e a parceria igualitária mencionados no fragmento da Figura 1 se materializam nos acordos de Cooperação Interinstitucional com a Universidade da Guiana Francesa e no Marco de Cooperação Acadêmica com a Universidade de Vigo, Espanha. No primeiro caso, as universidades poderão desenvolver projetos conjuntos, especialmente nas áreas de engenharia de pesca e florestal. A assinatura em 2015 ocorreu durante a X Reunião da Comissão Mista de Cooperação Transfronteiriça França-Brasil, em Caiena, capital da Guiana Francesa.

Figura 3 – Trecho da Notícia sobre o Convênio de Cooperação interinstitucional entre a UEAP e a Universidade da Guiana Francesa

Para o **reitor da Ueap**, Perseu Aparício, com o acordo de cooperação, **a universidade começa o processo de internacionalização**, exercendo sua função social como ferramenta de desenvolvimento econômico. “Esse momento é oportuno pela possibilidade de buscar **recursos externos** e depender menos do Tesouro Estadual, pela crise que afeta todo o País”, comentou.

Fonte: www.portal.ap.gov.br. Acesso em: 6 jun 2018

A intensificação do processo de internacionalização da Universidade no início do século XXI envolveu as universidades em programas internacionais de desenvolvimento, que, posteriormente evoluíram para projetos de pesquisa conjunta e de fortalecimento institucional, onde “representavam uma conjugação de interesses, sempre implícita nas relações internacionais” (LAUS, 2012, p. 37).

Um cenário em que, do lado nacional, se buscavam criar as bases necessárias para fortalecer a instituição formadora das elites e de outro, os parceiros internacionais, cujo desenvolvimento das políticas desencadeava a influência política, social, cultural e científica sobre as elites com as quais estabeleceram parcerias, materializando assim a hegemonia de uns sobre outros, onde “esse modelo tradicional de cooperação está nos primórdios daquilo que veio a se constituir no processo de internacionalização das universidades brasileiras e da produção de ciência e tecnologia no país”. (LAUS, 2012, p. 38).

Nesse sentido, o intercâmbio docente e discente promove a mobilidade acadêmica, sendo esta considerada uma estratégia importante para a formação educativa dos sujeitos envolvidos; por outro lado, é necessário entender quais os objetivos nacionais e internacionais que norteiam as políticas públicas, para que assim possam ser definidos critérios de qualidade a se atingir e a quem/ao que o desdobramento da política está a serviço.

O convênio estabelecido entre a UEAP e a Universidade de Vigo, da Espanha, prevê a colaboração mútua em pesquisas, intercâmbios e transferência de tecnologia em todas as áreas do conhecimento. A reunião aconteceu por meio de videoconferência, no auditório da Eletronorte.

Figura 4 – Notícia sobre o Marco de Cooperação Acadêmica entre a UEAP e a Universidade de Vigo da Espanha.

"O convênio com os espanhóis abre a possibilidade de intercâmbio em linhas de pesquisa no mestrado e doutorado, capacitando a formação de recursos humanos na Amazônia, em especial num setor com todo esse potencial, que é o setor pesqueiro do Amapá", informou a pró-reitora de Pesquisa e Graduação da Ueap, Marcela Videira.

Fonte: <http://www.amapadigital.net>. Acesso em: 9 jun 2018.

O convênio firmado é o terceiro de uma série de medidas que buscavam melhorar o desempenho da UEAP no quesito **internacionalização**, avaliado em 2014 como nulo em pesquisa divulgada pelo Instituto Datafolha²². O Ranking considera a quantidade de citações aos trabalhos da universidade feitas em artigos de grupos de pesquisa internacionais em relação ao número de docentes da mesma instituição.

O processo de globalização vincula-se ao projeto de internacionalização do universo acadêmico, visto que este último se torna a materialização das políticas e práticas

²² <https://rnf.folha.uol.com.br/2017/perfil/universidade-do-estado-do-amapa-ueap-5701.shtml>

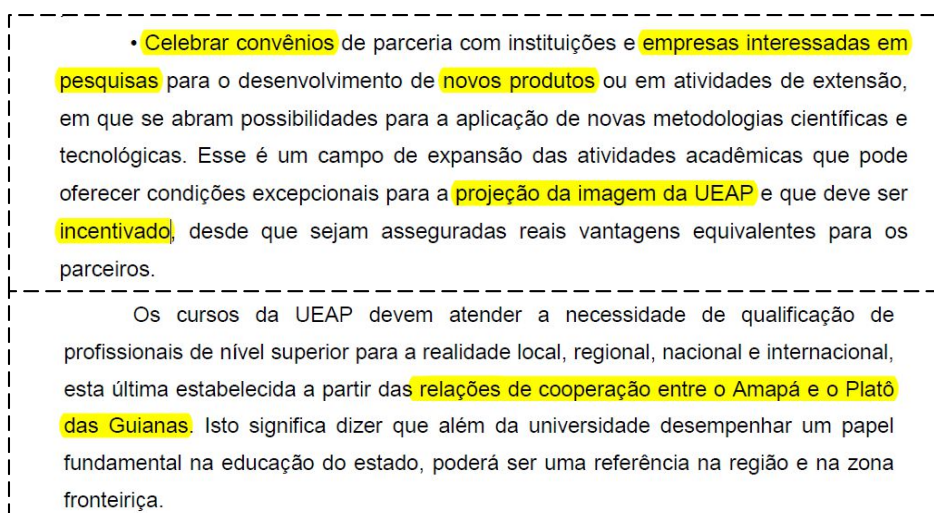
desenvolvidas pelos sistemas acadêmicos, instituições e indivíduos na Universidade. Ambos, portanto, convergem enquanto manutenção da sociedade capitalista e de toda a sua complexidade, um cenário no qual a própria Universidade acaba por se adequar ao poderio hegemônico, em cumprimento das exigências dos organismos internacionais. Nesse sentido:

[...] a internacionalização da educação superior traz em seu bojo toda uma carga ideológica e um projeto de dominação do chamado mundo desenvolvido. Por outro lado, o mundo acadêmico, queira ou não, vem sofrendo suas pressões, sejam as de caráter externo a ele ou aquelas vindas de seu público interno, e vem tendo que se adequar a tais requerimentos. (LAUS, 2012, p. 74)

A internacionalização da educação superior brasileira, dessa forma, acaba por se submeter a propostas homogeneizadoras e que descaracterizam a própria Universidade, em atendimento ao processo de globalização. Além disso, a internacionalização se tornou um indicador de “qualidade” da educação superior, conforme o Ranking por internacionalização da UEAP, pelo Instituto Datafolha, realizado em 2014 e publicado em 2015.

Acerca da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, o PPC de Engenharia Florestal destaca ainda um conjunto de atividades universitárias que interferem no processo de formação dos engenheiros, cabendo destaque ao fragmento que enfatiza o vínculo com empresas para a concretude da expansão das atividades acadêmicas.

Figura 5 – Sobre as diretrizes políticas para as atividades de ensino-pesquisa-extensão da UEAP.



Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 22)

O discurso envolvendo a relação de cooperação entre o Amapá e o platô das Guianas é recorrente em outros documentos, como o PPC de Engenharia de Produção, que afirma que “a oferta de cursos da UEAP deve atender a necessidade de qualificação de profissionais de nível superior para a realidade local, regional, nacional e **internacional** [...]” (grifo nosso), reiterando que os cursos tecnológicos e de engenharias são a base para suprir as “[...] necessidades de mão de obra qualificada para o desenvolvimento local [...]” (UEAP, 2009b, p. 13).

No tocante à concepção de engenheiro e à relevância dos cursos para a sociedade, os documentos revelam discursos importantes que dão maior concretude à compreensão acerca das dimensões formativas desses profissionais. Entender como esse desdobramento se reflete na formação desses sujeitos evidencia quais os caminhos formativos adotados pela instituição. Seguem fragmentos da concepção dos cinco cursos, cuja análise do discurso sobre os destaques revela que, apesar de ser evidente a formação voltada para o atendimento das demandas mercadológicas, se valoriza a formação crítica, pensamento humanista e desenvolvimento sustentável.

Figura 6 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia Ambiental.

Formação: De acordo com o MEC através do Conselho Nacional de Educação, no modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares, o perfil traçado para o profissional egresso do **Curso de Engenharia Ambiental** contempla uma **formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a absorver e desenvolver novas tecnologias, estimulando a sua atuação crítica e criativa na identificação e resolução de problemas, considerando os seus aspectos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais, com visão ética e humanista, em atendimento as demandas da sociedade.**

Fonte: PPC de Engenharia Ambiental. (UEAP, 2011, p. 07)

Figura 7 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia de Pesca

Como fundamento para essa política, a UEAP expressa a sua **expectativa quanto à figura do seu egresso**, nos seguintes indicadores:

- Cidadão capacitado para a **atividade profissional nos setores do mercado de trabalho** para o qual venha a ser selecionado, qualquer que seja o nível em que se situe;
- Cidadão dotado de **formação ético-político** que o qualifique para o exercício de funções públicas ou privadas, convicto do seu papel na **preservação dos valores morais.**

Fonte: PPC de Engenharia de Pesca. (UEAP, 2009c, p. 34)

Figura 8 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia Química.

O futuro engenheiro químico que a UEAP disponibilizará para o mercado de trabalho local, regional e nacional será instruído através de uma sólida formação nas ciências básicas como matemática, química, física e biologia, fornecendo, então, elementos de construção cognitiva das tecnologias existentes e a capacidade de adaptarem-se as novas que surgem a todo o momento em função do desenvolvimento da ciência e da própria tecnologia com a era do conhecimento.

Outra característica desejada na formação deste profissional é baseada nos referenciais dos cursos de engenharia onde modelam um profissional generalista plenamente apto e capacitado as mudanças das demandas sociais e tecnologias promovendo o desenvolvimento no setor produtivo, mantendo-se atualizado e

Este perfil esperado, adequado às novas exigências, deverá assegurar que o egresso, no amplo desenvolvimento de suas aptidões profissionais tenha:

c) Capacidade para projetar um sistema, componente, processo ou produto para atender determinados requisitos e a demanda de mercado;

l) Incentivar, inovar e desenvolver e melhorar novos estudos, projetos e produtos com insumos locais, naturais ou não para a comercialização e divulgação dos APL's.

Fonte: PPC de Engenharia Química, UEAP. (p. 42-43)

Figura 9 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia de Produção

O Engenheiro de Produção deve ter uma sólida base em física, matemática e ciências sociais. A abrangência de sua formação e conhecimento permite que ele desempenhe um papel central em programas de melhoria de qualidade, desenvolvimento e operação de sistemas e de melhoria de produtividade. Uma resposta rápida às exigências de mercado é o que se requer atualmente para ser competitivo na comercialização de novos produtos, e esta exigência tem sido a responsável pela crescente demanda de engenheiros de produção por suas habilidades em lidar com pessoas e sistemas, tanto em pesquisa como em desenvolvimento.

O mercado é bastante atraente. A sua amplitude de atuação o torna produtivo, tanto nas áreas de manufatura e de serviço como na área governamental. Podemos encontrá-lo desenvolvendo suas atividades nos mais diversos ramos da indústria tal como metal-mecânica, química e farmacêutica, no setor de serviços, em locais variados como em bancos, seguradoras, grande redes de supermercado e redes de fast-food.

Fonte: PPC de Engenharia de Produção (UEAP, 2009b, p. 70)

Figura 10 – Concepção de Engenheiro presente no PPC do curso de Engenharia Ambiental.

A criação do curso de Engenharia Ambiental no Estado do Amapá é uma iniciativa que responde aos anseios da sociedade amapaense que é muito pouco contemplada com ensino de qualidade, podendo contribuir para o desenvolvimento sustentável, garantia de progresso consciente, preservador, e equilibrado nos seus mais diversos níveis de atuação.

Fonte: PPC de Engenharia Ambiental (UEAP, 2011, p. 11)

Apesar de as figuras 7 e 10 deixarem claro que há preocupação com a formação ética, política e ecológica, a contradição revelada nos demais trechos mostra que a formação dos engenheiros está submissa às demandas do mercado, onde a formação omnilateral humana perde espaço para a informação e o conhecimento economicamente úteis, culminando na instauração de sistemas educacionais para atender às exigências de formação e qualificação da sociedade do conhecimento.

Diversos autores (BIANCHETTI, SGUISSARDI, 2017; SILVA JÚNIOR, 2017; THEIS, 2013) anunciam que a Universidade, criadora da informação, do conhecimento, da Ciência e da tecnologia, centraliza essas dimensões em um processo cada vez mais favorável à busca de ganhos econômicos e ao enriquecimento das elites, que hegemonicamente desprezam as múltiplas consequências econômicas, ambientais, culturais, éticas, políticas e sociais às classes subalternas.

A produção de conhecimento nas universidades constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido, ou seja, sua relevância para a sociedade. Tem por finalidade o permanente exercício da crítica, que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão e que desde a sua origem buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade fundamentada na autonomia do saber. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). E no entendimento de Morin (2000, p.9-10),

a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la e transmiti-la. (MORIN, 2000, p. 9-10),

Nesse sentido, mesmo a UEAP abraçando funções diversas, atuando, sobretudo na criação e desenvolvimento crítico da ciência e sendo um privilegiado espaço de aprimoramento científico, técnico, cultural, social e econômico para a sociedade, os documentos revelam que sua atuação se concentra na preparação para o exercício de atividade profissional que exija a aplicação de conhecimentos e métodos científicos.

O sentido real da Universidade é atuar na formação do sujeito em sua complexidade e não apenas restrita a uma vertente formativa. É necessário, portanto, formar um engenheiro atuante e, ao mesmo tempo, que ele possa desfrutar dos avanços e progressos da civilização construída historicamente, além de seu engajamento e compromisso com a solução dos problemas sociais.

É necessário, portanto, reconhecer que a formação dos sujeitos no espaço universitário é atravessada por uma práxis intencionalmente ética e política, materializando-se num processo de busca, de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido. Em síntese, a análise que se obtém da concepção de Universidade, bem como das dimensões formativas dos cursos de Engenharia, é de contradição em se dar relevância à formação ético-política, ao passo que a formação está submetida às demandas do mercado.

3.2 CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E CURRICULARES

Os aspectos formativos na Universidade são fortemente influenciados pela concepção epistemológica do corpo docente. Esta percepção é materializada nos documentos utilizados na análise. Os documentos revelam o processo de mediação e os aspectos socioculturais, bem como o processo de intenções utilizadas na elaboração dos documentos voltados para a formação dos Engenheiros. Corroborando essa ideia, os discursos destacados nos fragmentos retirados dos documentos enfatizam qual a concepção epistemológica dos cursos, corporificada nos PPCs.

Figura 11 – Sobre o paradigma pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca

O conceito de educação ao longo de toda a vida levou a Comissão Internacional sobre Educação da UNESCO a eleger os **quatro pilares** considerados bases da educação do século XXI: **Aprender a aprender, aprender a fazer aprender a ser e aprender a conviver.** Nesta construção, **o ato de aprender é uma aprendizagem porque deriva do próprio aprendiz** diferindo do conceito de aprender como um ato de informação, resultante da transmissão do conhecimento. Portanto, trabalharemos, neste projeto pedagógico, considerando que **aprender é um ato que o sujeito exerce sobre si próprio.**

Fonte: PPC de Engenharia de Pesca, UEAP (p. 55-56).

Figura 12 – Sobre o paradigma pedagógico do Curso de Engenharia Florestal.

O propósito institucional da Universidade está assentado em dois dos paradigmas pedagógicos contemporâneos do processo ensino-aprendizagem: **aprender a ser e aprender a fazer**. Tais paradigmas darão consistência à concepção pedagógica que norteia as ações do processo ensino-aprendizagem no ensino superior, pois que devem ser entendidos como um processo de **transformação dos indivíduos em sujeitos de pensar crítico**, capazes de analisar e de intervir nos problemas da sociedade, com as competências necessárias para transitar pelas melhores oportunidades profissionais que se lhes apresentarem. Neste sentido, as requisições paradigmáticas do **aprender a ser e do aprender a fazer** são altamente

A **concepção epistemológica** que sustenta este Projeto Pedagógico pauta-se no **paradigma crítico social cultural e na pedagogia crítico-reflexiva**, visando a estabelecer **relação dialógica** entre sociedade e universidade/curso de graduação, tendo a realidade social como a base para a formação do Engenheiro Florestal. Considera o conhecimento como um processo permanente de construção, que se transforma na **interação do sujeito com o mundo** a partir da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento e, conseqüentemente, das trocas que realiza e a graduação como etapa inicial nesse processo de educação permanente.

interdisciplinar que possibilite a mobilização de um conjunto integrado de conteúdos para a construção do conhecimento, para a produção da ciência e para o desenvolvimento de **competências e habilidades**. Essa é uma exigência das conjunturas atuais e o egresso **não estará profissionalmente preparado para o mercado globalizado** e muito menos para os níveis da pós-graduação **se não aprendeu a ser e a fazer com esta visão multidimensional do processo formativo**. A **interdisciplinaridade** possibilitará ao graduando, **qualificação intelectual e profissional**, levando-o a assumir uma **nova consciência da realidade e um novo modo de pensar**, que resulta da integração e da reciprocidade entre diferentes áreas do conhecimento.

Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 14-15)

Os quatro pilares citados nos fragmentos acima se repetem nos demais PPCs dos cursos de Engenharia (de Produção, Ambiental e Química). O documento defende ainda uma metodologia “ativa e crítica” (UEAP, 2009c, p. 57) que promova a “construção do conhecimento a partir da ação-reflexão-ação” (UEAP, 2009c, p. 57), o docente é visto como um “facilitador da aprendizagem” (UEAP, 2009c, p. 57-58) e o estudante “será responsável por seu aprendizado, o que inclui a organização de seu tempo e a busca de oportunidades para aprender” (UEAP, 2009c, p. 59).

Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors, paladino da Pedagogia Liberal Renovada Progressivista. O livro “Educação: um tesouro a descobrir” (DELORS, 2003) aponta como

principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Sobre esse contexto, Gadotti (2000, p. 4-5) disserta que

No início da segunda metade deste século, educadores e políticos imaginaram uma educação internacionalizada, confiada a uma grande organização, a Unesco. Os países altamente desenvolvidos já haviam universalizado o ensino fundamental e eliminado o analfabetismo. Os sistemas nacionais de educação trouxeram um grande impulso, desde o século passado, possibilitando numerosos planos de educação, que diminuíram custos e elevaram os benefícios. Como resultado, tem-se hoje uma grande uniformidade nos sistemas de ensino. Pode-se dizer que hoje todos os sistemas educacionais contam com uma estrutura básica muito parecida. No final do século XX, o fenômeno da globalização deu novo impulso à ideia de uma educação igual para todos, agora não como princípio de justiça social, mas apenas como parâmetro curricular comum. (GADOTTI, 2000, p. 4-5)

A Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, concepção que sustenta epistemologicamente a ideologia dos quatro pilares da educação, ao contrário do que o nome sugere, é uma manifestação do capitalismo e da sociedade de classes. Trata-se de uma corrente pedagógica que defende que as instituições devem preparar os indivíduos para exercerem um papel social, de acordo com aptidões individuais. Nega, dessa forma, as diferenças sociais e culturais dos sujeitos e não dialogam com o contexto político. Nesta linha pedagógica, o ambiente acadêmico tem por fim adequar os sujeitos ao meio social, tendo como base a ideia de “aprender fazendo”, e o docente atua enquanto auxiliador no desenvolvimento livre e espontâneo do aluno. (LUCKESI, 2011).

Esse tipo de concepção, segundo Duarte (2000), sustenta uma relação que preconiza, de forma direta ou indireta, uma **contradição** no sentido formativo da Universidade, ao afirmar que a ela não caberia reinterpretar o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, “mas sim a de preparar os indivíduos para **aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo**” (DUARTE, 2000, p. 43, grifos nossos). Dessa forma,

[...] O lema “aprender a aprender”, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema, isto é, um caminho para uma formação plena dos indivíduos, é um **instrumento ideológico da classe dominante** para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites. (DUARTE, 2000, p. 43, grifos nossos)

Mais adiante no documento, quando se trata da “Organização, funcionamento e gestão”, há uma crítica ao exercício docente ao ser meramente “transmissor de conteúdos

pré-estabelecidos por terceiros” (UEAP, 2009c, p. 65), devendo assim “[...] exercer a função de educador verificando aquilo que os alunos já sabem, o seu nível de desenvolvimento intelectual [...]” (UEAP, 2009c, p. 65), promovendo situações adequadas de ensino, e “não abarrotando os alunos de informações, competindo com a capacidade de armazenamento dos discos-rígidos” (UEAP, 2009c, p. 65).

Os trechos destacados do PPC de Engenharia de Pesca evidenciam uma crítica à pedagogia tradicional, abordada como “educação bancária” pelas palavras de Paulo Freire, também evidente na Figura 13. (LUCKESI, 2011). Isso mostra que, mesmo enfatizando que se deve criar “[...] condições para que desenvolvam determinadas competências e habilidades e aprendam a aprender, tornando-se, assim, verdadeiramente autônomos.” (UEAP, 2009c, p. 65), defende-se um ensino crítico de rompimento com ideias pré-concebidas.

Além disso, apesar da **contradição** epistemológica evidente no PPC, ora defendendo a concepção de “aprender a aprender” e desenvolvimento de habilidades e competências, reconhece a concepção vigotskiana de aprendizagem, que valoriza o conhecimento prévio do aluno, sua zona de desenvolvimento real (DUARTE, 2000). Freire e Vygotsky têm por base epistemológica o pensamento marxista, de crítica à sociedade de classes.

Figura 13 – Sobre o paradigma pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca

Na perspectiva da concepção pedagógica adotada para o Projeto Pedagógico Institucional da UEAP, as ações de ensino, de pesquisa e de extensão se apóiam sobre quatro dimensões básicas (FREIRE, 1993):

Fonte: PPC de Engenharia de Pesca (UEAP, 2009 c, p. 16-17)

O mesmo documento, no parágrafo seguinte, discorre sobre as dimensões básicas do conhecimento defendidas por Paulo Freire, que são: dimensões lógica, histórico-cultural, gnosiológica e dialógica. Freire é defensor da Pedagogia Progressista Libertadora. Trata-se de um paradigma que busca contribuir para desvelar a realidade social de opressão, questionando as relações homem-natureza e homem-homem (LUCKESI, 2011).

Na perspectiva dessa tendência pedagógica, a relação entre discente e docente é horizontal, os dois se posicionam enquanto sujeitos do ato de conhecimento. Porém, no PPC de Engenharia Florestal, o docente é retratado como um “facilitador da aprendizagem” (UEAP, 2009a, p. 56), enfatizando que os métodos e técnicas de aprendizagem devem “conduzir o estudante à autonomia, à emancipação intelectual [...]”

(UEAP, 2009a, p. 55) e que o estudante deve ser levado a construir hipóteses sobre situações-problemas, realizando uma síntese “[...] por meio da generalização e fixação da aprendizagem.” (UEAP, 2009a, p. 56), argumentos contraditórios, visto que, a posição de “facilitador da aprendizagem” e de “fixação da aprendizagem” são comum às perspectivas liberais, enquanto a defesa pela autonomia e emancipação intelectual são particulares das tendências progressistas, opostas, portanto, às liberais.

Vale ressaltar também que, em relação ao processo de ensino, segundo o Relatório de Avaliação Institucional, “os docentes avaliam que a UEAP tem dificuldade em ofertar condições para o desenvolvimento do ensino [...] com conceito ruim” (UEAP, 2015, p. 16). O mesmo relatório também denuncia que é indispensável a revisão e melhoria dos incentivos à pesquisa, com necessidade de ampliação no investimento em extensão, bem como a ampliação de espaços para o atendimento aos acadêmicos e sobretudo “repensar a construção de novos PPCs que atendam efetivamente a exigência de uma educação superior com qualidade” (UEAP, 2015, p. 73).

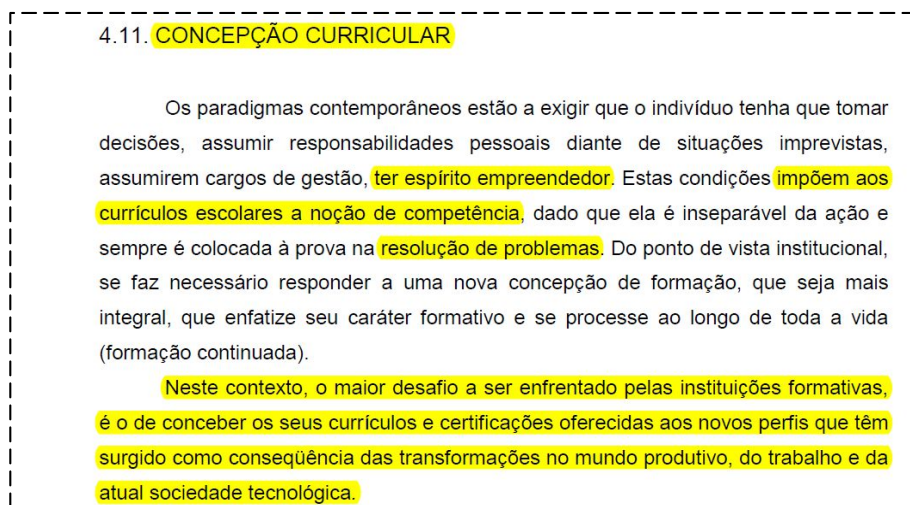
Em relação à concepção de currículo dos cursos de Engenharia, é notório o estreitamento entre a formação, o mercado e o empreendedorismo. Cabe destaque aos fragmentos que se seguem dos ementários e demais trechos referentes ao desdobramento curricular dos cursos de Engenharia da UEAP.

Figura 14 – Discussão sobre o currículo do Curso de Engenharia Ambiental.

formação multidisciplinar é essencial. Como o currículo tem disciplinas de exatas e biológicas, humanas e de gestão ele está capacitado a participar de todas as etapas necessárias à prevenção, gestão e resolução ou minimização de problemas ambientais. O profissional da área pode diagnosticar problemas, propor soluções,

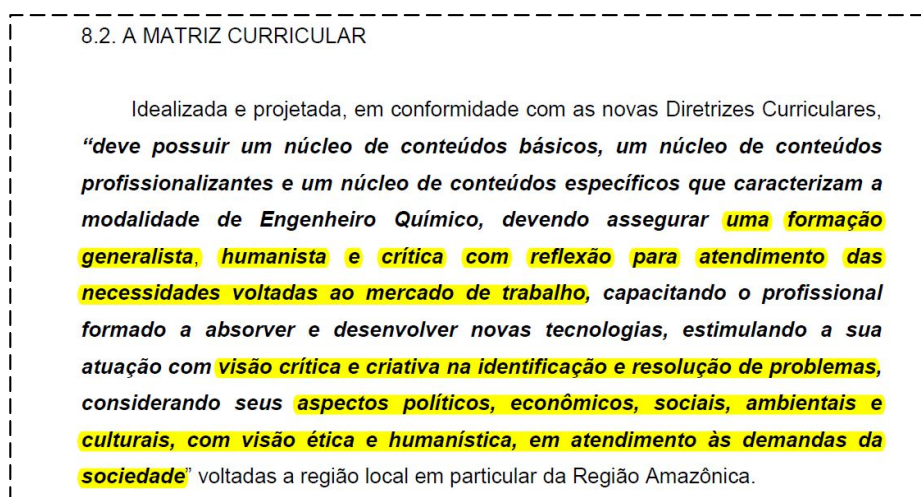
Fonte: PPC de Engenharia Ambiental (UEAP, 2011, p. 12)

Figura 15 – Concepção curricular do curso de Engenharia Florestal



Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 45)

Figura 16 – Concepção curricular do curso de Engenharia Química



Fonte: PPC de Engenharia Química (UEAP, 2010, p. 46)

Nos PPCs de Engenharia de Pesca (UEAP, 2009c) e de Produção (2009b), as seções de “concepção curricular” discutem que paradigmas contemporâneos exigem um indivíduo que tenha “[...] espírito empreendedor” (UEAP, 2009c, p. 46), que “[...] **impõem aos currículos a noção de competência**” (UEAP, 2009c, p. 46, grifos nossos), enfatizando que esse contexto é um desafio para as instituições formativas, visto que o currículo exige “novos perfis que têm surgido como consequência das transformações no mundo produtivo, do trabalho e da atual sociedade tecnológica.” (UEAP, 2009c, p. 46), além de criticar uma formação supostamente obsoleta em sua “grade”, em busca de ser capaz de “qualificar o estudante para o mundo do trabalho, para a vida cidadã, para a vida em sociedade.” (UEAP, 2009c, p. 47).

Ainda na seção de concepção curricular, o documento reforça que na universidade deve-se “instalar a cultura da responsabilidade social incorporada ao currículo da graduação para gerar o desenvolvimento econômico” (UEAP, 2009c, p. 51). Além disso, enfatiza a “[...] criação de novas formas de estágio, referentes às renovações de mercado” (UEAP, 2009c, p. 71).

Apesar de os documentos trazerem à tona a importância de uma formação humanista e crítica no tocante à resolução de problemas de ordem social e ambiental, eles vinculam esta mesma formação, com maior ênfase, ao mercado de trabalho, submetendo assim a formação do engenheiro às demandas do mercado, organizando o ensino de modo a atender as exigências do mundo globalizado e não as demandas sociais, como inferem os documentos. Além disso, o próprio Relatório de Avaliação Institucional revela que, em relação aos PPCs, existem dois pontos preocupantes: “os docentes apontam que os PPCs não contribuem para o desenvolvimento econômico e social, tampouco para as defesas do meio ambiente e da memória cultural e a produção artística (UEAP, 2015, p. 15).

Em consonância com essa discussão, as ementas das disciplinas reforçam a concepção curricular adotada ao longo do documento, sobretudo na quantidade de disciplinas voltadas para o empreendedorismo, submetendo a Universidade à lógica mercantil, utilizando-se da lógica empresarial na organização dos conteúdos e bibliografias básicas e complementares desses sujeitos, como se observa nos discursos em destaque dos fragmentos retirados dos documentos.

Figura 17 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia de Produção

EMPREENDEDORISMO PARA ENGENHEIROS I
EMENTA Estudo dos conceitos e mitos do empreendedorismo, contextualização e conceitos sobre empreendedorismo, inovação, propriedade intelectual (propriedade industrial e direito autor) e elementos necessários para a elaboração de planos de negócios OBJETIVO Capacitar os alunos a compreenderem a implantação de empreendimentos, com suas análises econômico-financeiras, estudo de mercados, fontes de financiamento, estruturação de preços, procurando incentivar a criação de novas empresas visando principalmente a transformação de matéria-prima existente na região em produtos comercializáveis.
EMPREENDEDORISMO PARA ENGENHEIROS II
EMENTA Plano de Negócios. Financiamento e Negociação. A função social do elemento empreendedor OBJETIVO Capacitar os alunos a compreenderem a implantação de empreendimentos, com suas análises econômico-financeiras, estudo de mercados, fontes de financiamento, estruturação de preços, procurando incentivar a criação de novas empresas visando principalmente a transformação de matéria-prima existente na região em produtos comercializáveis.

Fonte: PPC de Engenharia de Produção (UEAP, 2009b, p. 151 e 163)

Figura 18 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia Florestal.

ECONOMIA FLORESTAL
Teoria Econômica: conceitos básicos; organização de um sistema econômico. Considerações básicas sobre Macro e Microeconomia. Teoria do Consumidor. Teoria Elementar do Funcionamento do mercado. Marketing Estratégico de Produtos Florestais. Mercados Florestais. Depreciação de máquinas e equipamentos florestais. Substituição de máquinas e equipamentos florestais. Avaliação econômica dos danos. Estruturas de mercado. Custos e rentabilidade em atividades florestais; métodos de avaliação econômica de projetos e pesquisa;
GESTÃO DE AGRONEGÓCIOS
Controle de qualidade na indústria madeireira. Controle de fabricação. Controle de variáveis. Controle de atributos. Inspeção de qualidade. Administração do controle de qualidade. Custos da Qualidade. Sistemas da Qualidade. Norma Série ISO 9000 e ISSO 14000. Controle Estatístico de Processo. Ferramentas de Controle.

Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 94 e 103)

Figura 19 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia Ambiental.

SOCIEDADE, ÉTICA E MEIO AMBIENTE	Carga Horária: 40h	Créditos: 02
Ementa		
Concepções e princípios éticos e filosóficos da relação sociedade e natureza. Modernização, ciência e desenvolvimento. Ecologia e Economia Política. Meio ambiente, sustentabilidade e Globalização. Meio Ambiente, condições de vida e sociedade de risco. A Sustentabilidade sócio-ambiental e as ciências sociais		
ECONOMIA AMBIENTAL	Carga Horária: 60h	Créditos: 03
Ementa		
Conceitos fundamentais de macro e microeconomia. Conceitos básicos de economia ambiental. Fundamentos de gestão financeira, fluxo de caixa, noções de administração de suprimentos, métodos de controle, noções de contabilidade geral e de custos, registros e demonstrativos contábeis, balanço, análise financeira, demonstrativo patrimonial e de resultado, orçamento, avaliação e desempenho. Desenvolvimento sustentável. Valor econômico dos recursos ambientais. Valor econômico da proteção ambiental.		
ADMINISTRAÇÃO, EMPREENDEDORISMO E NEGÓCIOS AMBIENTAIS	Carga Horária: 60h	Créditos: 03
Ementa		
Gestão de negócios: desenvolvimento histórico da administração, a gestão empresarial, o novo contexto em que as empresas operam, as áreas funcionais e os seus subsistemas, empresas de excelência. Gestão estratégica: atitudes das organizações, contextos organizacionais, planejamento estratégico e administração estratégica, pensamentos em administração estratégica (grandes enfoques), o escopo das organizações, estratégias e forças competitivas, certezas para lidar com incertezas, a competição, metodologia para elaboração e implementação de planejamentos estratégicos, estudo de casos. Gestão de marketing: gestão de marketing, orientações da empresa para o mercado, sistema de informações de marketing, planejamento estratégico de marketing, posicionamento da oferta, produto, composto de produtos, desafios enfrentados pelas empresas no desenvolvimento de novos produtos, preço, comunicação, praça, informação e controle de marketing, gerência de pessoal de vendas, marketing digital.		

Fonte: PPC de Engenharia Ambiental (UEAP, 2011, p. 30, 51 e 53)

Figura 20 – Referência à matriz curricular de disciplinas de Engenharia de Pesca

Disciplina:	EMPREENDEDORISMO E AGRONEGÓCIOS
Carga Horária:	60 horas
Pré-requisito	Tecnologia do Pescado
Ementa:	Potencial do agronegócio e tendências; cadeias produtivas; cooperativas; tópicos em qualidade, sanidade, águas e Leis; tópicos em marketing e formação pessoal. Os hábitos de consumo alimentar, o desenvolvimento de produtos para atender esses hábitos; os processos de distribuição dos produtos perecíveis, pequenos empreendimentos aquícolas e/ou orgânicos; inovação tecnológica como fator de competitividade das cadeias produtivas. Aspectos teóricos da comercialização. Descrição do processo da comercialização. Planejamento estratégico e marketing. Financiamento da pesca; principais ferramentas de gestão empresarial aplicadas às organizações pesqueiras, tendências de modernização, exigências padrões de eficiência no que se refere à gestão de pessoas, gestão de custos, gestão ambiental. Propaganda e instrumentos de promoção.

Fonte: PPC de Engenharia de Pesca (UEAP, 2009c, p. 124)

Ainda em relação às atividades de complementação ao currículo de Engenharia Química, relaciona-se a influência de tais atividades com a vida profissional do futuro engenheiro, de modo que “compreenda a sua importância, tanto na busca de uma vaga de Estágio Supervisionado como na busca por uma vaga de emprego, futuramente” (UEAP, 2010, p. 48-49). Além disso, adiante no documento, há uma abordagem curricular sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com ênfase em sua definição enquanto integrador do conhecimento adquirido e constitui-se enquanto “formação do perfil de habilidades e competências necessárias ao Engenheiro Químico que será disponibilizado para o mercado de trabalho [...]” (UEAP, 2010, p. 51).

Ao discorrer sobre a concepção de currículo do PPC de Engenharia Química, o documento traz uma definição apresentada por Michael W. Apple e associa o aprendizado ao desenvolvimento de habilidades e competências. Uma concepção contraditória, visto que o discurso apresentado no documento não condiz com a ideologia defendida pelo autor. Apesar disso, ressalta-se a relevância da apresentação de um autor que critica a lógica capitalista imposta aos sistemas de ensino.

A matriz curricular do curso de Engenharia de Pesca traz uma bibliografia cujos títulos associam o trabalho humano ao exercido pela máquina, como “Ergonomia Aplicada ao trabalho: a máquina humana” e “Manual de ergonomia: adaptando o trabalho ao homem” (UEAP, 2009c, p. 111), ambas utilizadas na disciplina Segurança do Trabalho na Engenharia de Pesca.

Os PPCs acima sinalizam manifestações significativas do fenômeno da lógica empresarial no processo de ensino-aprendizagem dos engenheiros, com uma matriz

curricular claramente voltada para uma formação vinculada ao empreendedorismo, competitividade e mercado. Dessa forma, as reformas ocorridas no setor educacional têm buscado transformar a universidade em uma organização prestadora de serviço, ou seja, uma instituição que depende muito pouco de sua estrutura interna, um espaço que não necessita de reflexões, discussões e críticas, mas de produtividade, eficácia, sucesso e jogo estratégico (MIRANDA; SUANNO; SUANNO, 2009).

Com efeito, o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior se tornam cada vez mais evidentes, diante da produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável, o que afeta de forma substancial a concepção de universidade como instituição social e democrática, pois,

Por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho: por outro lado, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo - também é afetado (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006, p.47).

São evidentes, portanto, as representações e as concepções, na ética e na prática da instituição, a materialização de um individualismo, competição e a adoção de práticas imediatistas em relação às demandas do mercado. Assim sendo, provoca-se o desmonte da educação como direito social e como compromisso social coletivo.

3.3 CONCEPÇÃO DE TRABALHO

Desde meados do século XX ao início do século XXI, o marxismo tem testemunhado um vasto debate entre os seus teóricos acerca da categoria trabalho, bem como da sua relevância enquanto categoria ontológica fundamental da existência humana. Diante disso, o trabalho possui um grande valor por ser a atividade afirmadora da vida, que forma a existência dos indivíduos e instaura-lhe um caráter social. É no que se materializa a ação exclusivamente humana ante os demais seres vivos. Trata-se, portanto, da fonte de toda riqueza e bem material.

Diante disso, os documentos revelam como os cursos de Engenharia da UEAP percebem a categoria **trabalho** e seus vínculos com a lógica mercantil, sobretudo na relação que estabelece ao formar o engenheiro para o empreendedorismo. Dessa forma, os

discursos destacados nos fragmentos retirados dos documentos enfatizam qual a concepção de trabalho dos cursos, corporificados nos PPCs.

Figura 21 – Sobre as metas a serem alcançadas com a implantação da UEAP

As metas a alcançar com a implantação da Universidade do Estado do Amapá – UEAP são as seguintes:

- Implementar uma universidade pública que possibilite a oferta de cursos gratuitos à população local, diminuindo o déficit de oferta de vagas por cursos em instituição pública no Estado;
- Implantar entre 10 a 15 cursos, até o ano de 2010, de nível superior voltados para as áreas produtivas e sociais de vocação do Estado do Amapá;
- Qualificar recursos humanos, em níveis de graduação e pós-graduação, para **suprir demandas do mercado de trabalho local**;
- Capacitar técnicos com base na **cultura do empreendedorismo** visando à criação de novos empreendimentos no Amapá.

Fonte: PPC de Engenharia Química (UEAP, 2010, p. 31)

Figura 22 – Sobre a missão e finalidades da UEAP

1. 2) Missão
A Universidade do Estado do Amapá tem como missão atuar na formação de técnicos em nível superior, contribuindo com a **capacitação de profissionais para o mercado de trabalho** e com o processo de **desenvolvimento do estado do Amapá**, elevando o nível sociocultural da população amapaense e da Amazônia.

1. 3) Finalidades
A UEAP deve-se estruturar como uma Instituição de Ensino Superior voltada para a **formação técnico-profissionalizante**, com vista a contribuir para o desenvolvimento local, regional e nacional, ampliando as oportunidades do **mercado de trabalho**, através da formação especializada de profissionais, bem como através da indução a **atividades empreendedoras** de técnicos qualificados. Neste sentido, **a UEAP tem como desafios: I) criar cursos de graduação voltados ao mercado de trabalho; II) criar cursos de pós-graduação, com ênfase em especialização e mestrado profissionalizante, para uma formação tecnológica avançada, visando a especialização de recursos humanos em áreas novas e importantes do conhecimento; III) participar da política de desenvolvimento econômico e social do estado do Amapá, através da participação em planos, programas e projetos, assim como na indução ao empreendedorismo no estado;**

Fonte: PPC de Engenharia de Produção (UEAP, 2009b, p. 7)

Figura 23 – Sobre formação continuada de engenheiros químicos voltados para o mercado de trabalho.

iv) Criação de cursos de pós-graduação direcionados à **formação profissional para o mercado de trabalho**, tais como especialização e mestrado e doutorado profissionalizantes;

Fonte: PPC de Engenharia Química (UEAP, 2010, p. 37)

Figura 24 – Sobre a concepção de mercado de trabalho.

O mercado de trabalho do engenheiro ambiental é bastante abrangente. A formação multidisciplinar é essencial. Como o currículo tem disciplinas de exatas e dificuldades no setor. O mercado procura engenheiros ambientais que busquem justamente introduzir fatores de equilíbrio ambiental. Isso ocorre em obras civis, no

Fonte: PPC de Engenharia Ambiental (UEAP, 2011, p. 12-13)

Figura 25 – Relação do curso de Engenharia de Produção e o mercado

Para a Universidade do Estado do Amapá, o ensino de qualidade é um importante passo para formar cidadãos críticos e conhecedores da importância do seu papel na sociedade, bem como profissionais capazes de competir no mercado de trabalho, tanto pelo conhecimento adquirido através da associação entre teoria e prática, como também pela ética que deve guiar suas articulações de egresso da

Portanto a UEAP considera que o seu egresso é um agente que dará visibilidade a sua participação no processo de transformação da sociedade. Por essa razão, é necessário desenvolver uma política que estimule novas relações e que proporcione benefícios para ambas as partes, atendendo as necessidades do mercado profissional de cada área do conhecimento, com vista às demandas do mercado de trabalho do Estado do Amapá, valorizando as prerrogativa sócio-cultural, tecnológica e ambiental.

Fonte: PPC de Engenharia de Produção (UEAP, 2009b, p. 26-28)

Figura 26 – Sobre a figura do egresso de Engenharia Florestal.

- Cidadão capacitado para a atividade profissional nos setores do mercado de trabalho para o qual venha a ser selecionado, qualquer que seja o nível em que se situe.

Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 32)

Figura 27 – Os objetivos do curso de Engenharia Química.

preservação com sustentabilidade do meio ambiente e aproveitando ao máximo o potencial da biodiversidade utilizando-o para desenvolver novos estudos, projetos e produtos a partir dela de forma empreendedora, consciente e sustentável economicamente.

- Correlacionar às tecnologias existentes aplicando no desenvolvimento de novos projetos na área local e/ou inovar com tecnologias desenvolvidas a partir de novas pesquisas na área de novos produtos locais de forma consciente e economicamente viável;

Fonte: PPC de Engenharia Química (UEAP, 2010, p. 40-41)

Figura 28 – Sobre o mercado de trabalho do Engenheiro de Pesca

A profissão ainda é pouco conhecida, mas o trabalho é cada vez mais valorizado pelo mercado. Na última década, uma das áreas da Engenharia de Pesca, a Aqüicultura (criação de animais e plantas aquáticas), cresceu significativamente tomando o lugar da pesca extrativista, que está chegando ao limite. E a tendência é que esse quadro melhore pelos próximos 20 anos.

O mercado de trabalho para o Engenheiro de Pesca abrange o setor público (órgãos de desenvolvimento regional, companhias hidroelétricas, universidades) e o setor privado (empresas de produção, industrialização e comercialização de pescado, fazendas de cultivo de camarões e peixes, empresas de consultoria e prestação de serviços).

No mercado de trabalho, as melhores oportunidades estão na aqüicultura. A grande quantidade de açudes e barragens no interior do país favorece o cultivo em cativeiro. Há emprego, ainda, como consultor em empresas que fazem a industrialização

Fonte: PPC de Engenharia de Pesca (UEAP, 2009c, p. 38-39)

Observa-se um discurso semelhante na página seguinte do documento, ao tratar das Metas da Instituição, ao enfatizar que a mesma deve “Qualificar recursos humanos em níveis de graduação e pós-graduação, para suprir as demandas do mercado de trabalho local” (UEAP, 2009b, p. 8) e também “capacitar técnicos com base na cultura do empreendedorismo visando à criação de novos empreendimentos no Amapá” (UEAP, 2009b, p. 8).

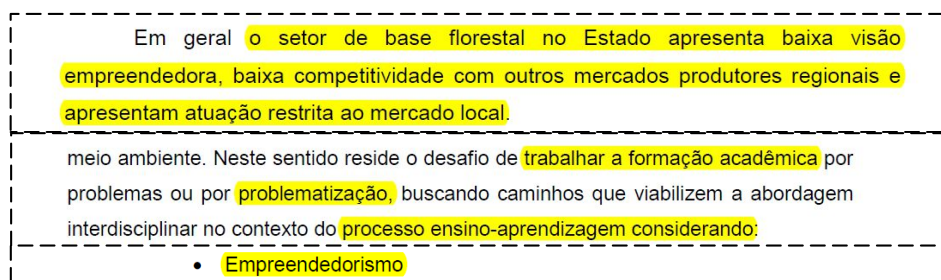
Além disso, esse mesmo PPC ao tratar da inserção estratégica da UEAP no desenvolvimento local e regional, destaca que a biodiversidade se apresenta enquanto desafio às políticas públicas no tocante ao desenvolvimento do Estado, onde é necessário “potencializar a rica diversidade do espaço territorial do Amapá, transformando-a em oportunidade de negócios [...]” (UEAP, 2009b, p. 9).

O discurso de formação para o mercado é retomado no decorrer do documento, ao enfatizar que “[...] a UEAP terá um perfil predominantemente voltado à profissionalização para o mercado de trabalho [...]” (UEAP, 2009b, p. 12), mas, em seguida, resgata a importância da formação omnilateral humana ao acrescentar que não irá perder de vista “a formação humana e universal, com preconização dos valores éticos que qualificam a cultura do ser humano” (UEAP, 2009b, p. 12).

Ao tratar da Política de Ensino, o PPC de Engenharia de Produção, dentre as ações pertinentes, destaca “expandir e diversificar a oferta de cursos nos seus diversos níveis e modalidades, considerando as demandas de mercado, sociais e a capacidade técnico-pedagógica da Instituição” (UEAP, 2009b, p. 16). Além disso, determina também que é necessário “formar profissionais com visão empreendedora e senso crítico” (UEAP, 2009b,

p. 16), cuja prática profissional deve ser voltada para atender as “[...] demandas suscitadas pelo setor produtivo” (UEAP, 2009b, p. 17), reforçando que o compromisso social da UEAP nesse contexto é “[...] promover o acesso da sociedade ao mundo do trabalho e da cidadania” (UEAP, 2009b, p. 17).

Figura 29 – Visão empreendedora para o curso de Engenharia Florestal.



Fonte: PPC de Engenharia Florestal (UEAP, 2009a, p. 12-13)

A mesma ênfase que se observa no PPC de Engenharia Florestal, voltada para o empreendedorismo, é destacada em outros documentos como o PPC de Engenharia de Pesca, cuja formação acadêmica tem que ter uma “abordagem interdisciplinar no contexto do processo de ensinoaprendizagem considerando: o aluno como protagonista de seu aprendizado [...] empreendedorismo”. (UEAP, 2009c, p. 41).

Essa orientação empreendedora nas Universidades vem sendo estudada por diferentes autores (FERREIRA; OLIVEIRA, 2010; SILVA; SILVA JUNIOR, 2010), que discutem a submissão da Universidade às demandas do mercado, cabendo destaque à cultura do empreendedorismo no ambiente acadêmico, alinhando universidade-empresa na produção de conhecimento e tecnologias que consolidam a sociedade do conhecimento.

Esse empreendedorismo é reforçado nos demais PPCs, com maior ênfase na seção em que trata de competências e habilidades gerais dentro do Eixo “Modelo Pedagógico do Curso de Graduação em Engenharia de Pesca” (UEAP, 2009c, p. 45). Além disso, nesse mesmo PPC, acerca das habilidades específicas dos engenheiros, destacam-se: “[...] XVII - conhecer e atuar em mercados do complexo agroindustrial e do agronegócio; XVIII – compreender e atuar na organização e gerenciamento empresarial e comunitário; XIX – atuar com espírito empreendedor” (UEAP, 2009c, p. 46). No PPC de Engenharia de Produção há a mesma alusão às habilidades específicas e competências do engenheiro para a “iniciativa empreendedora” (UEAP, 2009b, p. 74).

No trecho do PPC de Engenharia Química, que envolve a contextualização do curso, há uma discussão em torno dos Arranjos Produtivos Locais²³ (APLs) como “eixo orientador de promoção econômica e social” (UEAP, 2010, p. 19), citando inclusive o Termo de Referência para Atuação do Sistema SEBRAE, que explicita essas APLs como “aglomerações de empresas [...] que apresentam especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação e cooperação entre [...] governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.” (UEAP, 2010, p. 20).

Além disso, o PPC dá ênfase ao Plano Amapá Produtivo. A mesma referência é percebida em outros PPCs. A discussão em torno das APLs se desenvolve ao longo do PPC, associando a essas a criação do curso de Engenharia Química, destacando dinâmicas das APLs, desenvolvimento empresarial e organização da produção, além de informação e acesso a mercados. Nesse último, cabe destaque à explanação sobre o mercado e seu *modus operandi*, e expressões como: faturamento das empresas, produtos, eficiência, concorrentes, venda, fortalecimento do mercado, empreendedores, produção e projetos de marketing.

Ocorre também no mesmo PPC o discurso em torno da importância do laboratório Multi Industrial, que funciona quanto “Empresa Júnior ou incubadora para aplicação de microempreendimentos voltados ao setor produtivo em escala de pequeno porte e sustentando a ideia de APLs” (UEAP, 2010, p. 73), relacionando as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas no laboratório citado para “desenvolvimento de pesquisas voltadas para o perfil de APLs” (UEAP, 2010, p. 74).

O PPC de Engenharia de Produção enfatiza ainda que o egresso deve “interessar-se pela pesquisa e pelo empreendedorismo” (UEAP, 2009b, p. 27). E ao tratar dos “Princípios Orientadores da Formação” do curso, destaca que deve-se alcançar “[...] Flexibilidade às mudanças socioeconômicas e às perspectivas educacionais, ao trabalho e ao emprego” (UEAP, 2009b, p. 56).

O discurso da cultura do empreendedorismo e da formação voltada para o mercado apresenta-se impregnado nos documentos analisados. Assim como se observa um discurso voltado pra lógica empresarial na concepção curricular e nas matrizes, esta lógica é reforçada ao longo dos documentos ao enfatizarem uma formação voltada para o

²³ São aglomerações de empresas e empreendimentos que possuem especialização produtiva e mantêm vínculos de articulação, interação, cooperação e aprendizagem entre si e com outros atores locais, tais como: governo, associações empresariais, instituições de crédito, ensino e pesquisa.

atendimento à demanda do mercado, rompendo com o real significado do trabalho para a essência humana. Dessa forma,

[...] sem assegurar a qualidade dos cursos, o que só tem levado a alienação e a uma internalização passiva, ao passo que as atividades acadêmicas estão totalmente direcionadas ao mercado de trabalho, se distanciando cada vez mais de uma formação humana e do pensamento crítico (emancipação humana), formando seres alienados socialmente, sendo mera fonte de lucro, uma utilidade posta no mercado de trabalho (OLIVEIRA; TAKADA, 2014, p. 724).

Os documentos revelam, portanto, a ênfase em um projeto de Universidade submetida à lógica do mercado. O trabalho enquanto categoria marxista perde seu sentido, tornando os sujeitos alienados num processo onde a produção de conhecimento deveria ser de construção científica e de crítica ao conhecimento produzido (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002), perdendo espaço para atender às demandas capitalistas que exigem um ideal de trabalhador descomprometido com o coletivo e subjugado às exigências produtivas.

Esse estreitamento existente das relações entre a UEAP e as demandas do mercado afetam diretamente a finalidade da universidade, o modo como ela se concebe e o lugar que nela tem a ideia de ciência e formação. A elaboração da ciência se reduz a uma prática instrumental e pragmática. Abre mão de formar e do processo de articulação e totalização dos saberes, de diálogo com a história, submetendo-se a uma operação de instrumentalizar sujeitos para uma melhor inserção no mercado de trabalho ou para um mais adequado aproveitamento das “oportunidades”.

CONCLUSÕES

As análises realizadas em torno dos documentos, com base no Materialismo Histórico-Dialético e por meio da Análise do Discurso de Bakhtin, teve como norte o problema de pesquisa: em qual lógica se imprimem os projetos de formação dos cursos de Engenharias da UEAP? Para referenciar as discussões em torno do papel do Estado e a mundialização do capital, construção e desconstrução das universidades na lógica capitalista, recorreu-se a Bianchetti (2017), Gramsci (1999), Mancebo, Maués e Chaves (2006), Silva Júnior (2017), Sguissardi (2017) entre outros.

Além disso, buscou-se analisar a perspectiva formativa dos Cursos de Engenharias da UEAP. E também conhecer a concepção de formação materializada nos cursos de Engenharias da UEAP, bem como identificar quais princípios, fundamentos e estratégias são utilizados para as ações formativas.

Os documentos foram analisados (PPCs, Relatório de Avaliação Institucional e *home page* da UEAP) e as categorias de análise foram organizadas de acordo com a **concepção de universidade e dimensões formativas, concepções epistemológicas e curriculares e a concepção de trabalho.**

Diante das análises realizadas em torno dos documentos estipulados é percebida a tendência de formar os engenheiros da UEAP sob a perspectiva mercadológica. Os resultados apontam fortemente uma formação de engenheiros voltada para atender às demandas do mercado. Esse cenário revela uma educação superior com características fortemente imbricadas com o processo de globalização e com as determinações oriundas de organismos internacionais multilaterais.

As categorias de análise que tratam da concepção de universidade e dimensões formativas expressam uma forte associação da Universidade à reestruturação produtiva no tocante à globalização, com ênfase no intercâmbio e em parcerias que estabelecem com empresas e demais universidades, e revelam os interesses capitalistas em adentrarem o ambiente acadêmico, por meio da internacionalização da Universidade.

A concepção epistemológica mais evidente nos documentos é a da Pedagogia Liberal Renovada Progressivista, materializada pelo discurso dos “quatro pilares da Educação”, cujos documentos reforçam a importância do “aprender fazendo” na formação do engenheiro. Porém, tal corrente pedagógica defende que as instituições devem preparar os indivíduos para exercerem um papel social, de acordo com aptidões individuais, negando as diferenças socioculturais existentes.

Essa ideologia deixa claro a **contradição** no sentido formativo da Universidade, ao adequar o sujeito às demandas do mercado, furtando-lhe o direito de aprender de modo crítico, criticidade esta em muitos pontos defendida pelos documentos, sendo contrária à educação bancária e reforçando estereótipos de trabalhador alienado, tornando confusa a percepção real da formação oferecida pela instituição.

Porém, apesar da **contradição** epistemológica evidente em todos os PPCs, os documentos revelam que há o reconhecimento da concepção vigotskiana de aprendizagem, mesmo que não de modo evidente. Além disso, Paulo Freire e Michael Apple, autores marxistas, são citados e suas ideias, valorizadas.

Em relação à concepção curricular, os documentos são enfáticos ao definirem as competências e habilidades dos engenheiros, associando-as às exigências do mercado; em inúmeros trechos é revelado que a formação dos engenheiros é para o atendimento às demandas do mercado, inclusive trazendo à tona a discussão de como o egresso é “absorvido” pelo mercado em expansão.

A formação dos engenheiros está também intrinsecamente associada ao empreendedorismo. Esse aspecto é reforçado do início ao fim nos documentos, sendo evidentes inclusive nas ementas das disciplinas e bibliografias utilizadas, cabendo destaque à visão de trabalho humano associado ao exercido por uma máquina.

Com efeito, esse ensino neoprofissional da educação superior oferecida aos engenheiros evidencia que a eles é destinada uma instrução do conhecimento que é economicamente útil, isto é, comercializável, cuja denúncia dos próprios docentes no Relatório de Avaliação Institucional deixa evidente que não os forma para o desenvolvimento econômico e social, tampouco para a defesa do meio ambiente e memória cultural e da produção artística.

Conforme explicitado acima, os engenheiros são formados para ser empreendedores. Os documentos também apresentam a biodiversidade “intocável” do Amapá como “entrave” para o desenvolvimento econômico do Estado, deixando claro qual a concepção ambiental estes documentos trazem em seu bojo: o de exploração a serviço da lógica capitalista.

Essa lógica não se implantou na educação enquanto política social de qualquer forma, foi mediante um conjunto de reformas, sobretudo nos anos 1980 e 1990, paulatinamente adquirindo contornos em benefício do capital onde as ideias de livre-mercado e o modelo de gestão empresarial ganham destaque.

Com o acelerado desenvolvimento econômico e tecnológico, postula-se que, mediante a valorização da educação, novas gerações serão formadas para atuar no processo de produção capitalista, que, agora, se torna mais exigente, com o processo de reestruturação produtiva que requer um novo perfil de trabalhador, que atenda as demandas mercadológicas. (SOUZA, 2012, p. 254)

Os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são admitidos nos documentos como eixos orientadores desses PPCs, assim como o Plano Amapá Produtivo, associando a esses a importância da criação dos cursos em atendimento a essas demandas, reforçando a lógica mercantil como pano de fundo na elaboração dos documentos pedagógicos que são norteadores dos cursos.

Convém lembrar que as orientações postuladas pelos organismos internacionais para a reforma do sistema de ensino, sobretudo no ensino superior, pautam-se em um discurso de ineficiência do Estado em formar os sujeitos e trabalhadores, partindo de princípios orientadores baseados na lógica de eficiência e qualidade, termos esses associados à empregabilidade e ao retorno financeiro do valor “gasto” em educação.

A educação superior pública, nessa perspectiva, é pensada a partir dos princípios do mercado, cuja estratégia é disseminar a defesa do público não-estatal tornando mais evidente o processo de mercantilização da educação, cuja ideologia seria conformar os sujeitos ao atendimento dessas demandas, em detrimento do enfrentamento e resistência. Apesar disso, a luta nunca morre em prol de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

É necessário, portanto, trazer à tona as relações entre formação e o mundo do trabalho, no intuito de formar o sujeito na perspectiva do trabalho enquanto categoria marxista que humaniza o homem, fazendo-se necessário a denúncia dos discursos ideológicos hegemônicos na formação e atuação desses profissionais, fortalecendo seu compromisso com as classes trabalhadoras.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.
- ALVES, Giovanni; CORSI, Francisco Luiz. Dossiê "Globalização". **Revista de Sociologia e Política**, n.19, Curitiba, 2002.
- ALTBACH, P. Globalization and the university: myths and realities in an unequal world. **Tertiary Education And Management**, Kluwer academic Publishers, v. 10, 2004.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Financiamento da educação superior**: Estado x mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003.
- ANDRADE, Daniela Lopes de. A reestruturação produtiva do capital e o seu rebatimento na democracia. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais...** Maranhão, 2011.
- ANDRADE, Antonia Costa; LUCENA, Carlos. **Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo**: o REUNI. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.
- ANDREOLI, Fabiana de Nadai. **Ensinar e aprender**: uma proposta de aprendizagem colaborativa na disciplina da engenharia ambiental. 2011. 327 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- ANGELI, José Mario. Gramsci, hegemonia e cultura: relações entre sociedade civil e política. **Revista Espaço Acadêmico**, Paraná, n. 122, p. 123-132, 2011.
- ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 2010.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington: Banco Mundial, 1994.
- _____. **Construir sociedades de conocimiento**: nuevos desafíos para la educación terciaria. Washington: Banco Mundial, 2002.
- BASTOS, Carmem Celia Barradas Correia; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Projetos pedagógicos: o contexto legislativo-acadêmico e a reconfiguração curricular em uma IES pública. **Ícone**, Uberlândia, v. 11, 2005.

BEHRING, Elaine R.; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commodity**: ou de como e quando, se a educação/formação é sacrificada no altar do mercado, o futuro da Universidade se situaria em algum lugar do passado. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BIANCHETTI, Roberto Gerard. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Evolução do ensino superior: 1980-1998. Brasília: INEP, 1999.

_____. **Notas Estatísticas Censo da Educação Superior**. 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf> Acesso em: 20 jan 2018.

BULOW, Jeremy. An economic theory of planned obsolescence. **Quarterly Journal of Economics**, v. 101, n. 4, p. 729-749, 1986.

CABRITO, Belmiro. O financiamento do ensino superior em Portugal: entre o Estado e o Mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 977-996, out. 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. Brasília, 1994.

CHAGAS, Thiago; FELISMINO, Sandra Cordeiro. Conceito gramsciano de sociedade civil: usos e abusos na educação. In: V Colóquio Internacional Marx Engels. **Anais...** Campinas, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, ano 2, n. 24, p. 5-15, set. a dez. 2012.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de financiamento da Educação Superior: análise dos Planos Nacionais de Educação pós-Constituição/1988. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 1, p.43-55, 2014.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

_____. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista Outubro**. n. 5, p. 7-28, 2001.

CONJUNTURA ECONÔMICA. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, vol. 55, n. 01, jan., 2001.

COSTA, Márcia Roseli da. A formação profissional na Educação Superior: Perfil de empregabilidade dos egressos de uma Universidade do Sul do Brasil. *In: X ANPED SUL. Anais...* Florianópolis, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. Hegemonia da pequena política. *In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às avessas***. São Paulo: Boitempo, 2010.

COUTINHO, Maurício Chalfin. Incursões marxistas. *In: **Estudos Avançados***. São Paulo, v. 15, n. 41, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São. Paulo: Cortez, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o ‘aprender a aprender’**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacionais. *In: I Colóquio A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais. Anais...* Belém: UFPA, 2009.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**. v. 14, n. 2, São Paulo, abr/jun, 2000.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.3, p. 20-29, mai./jun. 1995.

GOERGEN, Pedro. Universidade e compromisso social. *In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. **Universidade e compromisso social***. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educacional Superior em Debate; v. 4)

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do Cárcere**: volume 2. 2 ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, André Rodrigues; MELO, André Lins de; RAMOS, Fernando Alves. O ensino superior amapaense no contexto de expansão privado-mercantil. *In: XXIII*

Seminário da Rede Universitas/Br Políticas de Educação Superior no Brasil: a expansão privado-mercantil em questão, 2015, Belém-PA. **Anais...** BelémUFPA, 2015.

HAMRAOUI, Eric. Trabalho vivo, subjetividade e cooperação: aspectos filosóficos e institucionais. In: **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo, v. 17, n. spe. 1, p. 43-54, 2014.

LAUS, Sonia Pereira. **A internacionalização da educação superior**: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina. 2012. 331 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2012.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MANCEBO, Deise. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. (Orgs.). **Educação Superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010a.

_____. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 73-91, 2010b.

_____. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 141, v. 38, p.875-892, out.-dez., 2017a.

_____. Educação superior no Brasil: expansão e tendências (1995-2014). In: SILVA Júnior, João dos Reis (Org). **Política de educação superior brasileira**: apontamentos e perspectivas. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da UNB, 2017b.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MANDEL, Ernest. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Edições Antídoto, 1977.

MARI, Cezar Luiz de. **“Sociedade do Conhecimento” e Educação Superior na década de 1990**: O Banco Mundial e a produção do desejo irrealizável de Midas. 2006. 265 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. Educação superior e sociedade do conhecimento: entre as orientações econômicas e pedagógicas do Banco Mundial na década de 90. **Conjectura**, v. 14, n. 1, jan./maio, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **A Ideologia Alemã**. Ed. WMF Martins Fontes. 2007.

MARTINS, André Silva; LIMA, Katia Regina de Souza. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Vanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. Coletivo de Estudos de Política Educacional. São Paulo: Xamã, 2005.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, Pêrsio Penteado; BINDIN, Leandro Antonio Moni. O sistema *Just in Time*: uma visão crítica de sua implementação. In: XIII Simpósio de Engenharia de Produção, 2006, Bauru. **Anais...** São Paulo: Faculdade de Engenharia Bauru, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; SOUZA, Michele Borges de. A transnacionalização e a expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, jan./mar., 2018.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C.; A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação superior entre o público e o privado: do PNE à PEC 241/2016. In: SILVA Júnior, João dos Reis (Org.). **Política de educação superior brasileira: apontamentos e perspectivas**. Belo Horizonte: Fino Traço/Faculdade de Educação da UnB, 2017.

MIRANDA, J. R.; SUANNO, J. H.; SUANNO, M. V. R. Formação de professores universitários e pesquisa sobre a formação do professor universitário. In: Congresso Nacional de Educação, 9, 2009, Paraná. **Anais...** Paraná: EDUCERE, 2009.

MORAES, Antonio Carlos de. O projeto neoliberal e o mito do “Estado Mínimo”. **Lutas sociais**, n. 1, 1996.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Natal: EDUFRRN, 2000.

MOROSINI, Marília; FRANCO, Maria Estela Dal Pai Fraco; SEGENREICH, Stella. A expansão da educação superior no Brasil, pós-LDB/96: organização institucional e acadêmica. **Revista Enlaces**, Goiás, 2010.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

NETTO, José Paulo. Repensando o balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORSO, Paulino José. O surgimento tardio da universidade brasileira. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 3, n. 1, dez, 2001.

OLIVEIRA, Murilo Delanhesi de; TAKADA, Mário Yudi. A mercantilização do ensino superior. **Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 721-728, jul./ dez. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out., 2009.

PASSOS, Carlos Roberto Martins; NOGAMI, Otto. **Princípios de economia**. São Paulo: Pioneira, 2005.

PEREIRA, Marco Antonio Carvalho. **Competências para o ensino e a pesquisa: um survey com docentes de engenharia química**. 2007. 289 f. Tese (Doutorado) – Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU Léa Graça Camargo. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RODRIGUES, José. Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva. *In*: 29ª Reunião Anual da Anped, 29., 2006, Caxambu, **Anais...**, 2006.

SANCHEZ GAMBOA, Silvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

SANDOVAL, Ricardo. Hacia la construcción de um modelo multicultural de sociedad de conocimiento. **Revista de Estudios Sociales de la Ciencia**, n. 26, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o Social e o Político na Pós-modernidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. Campinas, **Revista HISTEDBR**, número especial, p.223- 238, ago. 2010.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, p. 255-264, julho/dezembro, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **The new brasilian university: a busca por resultado comercializáveis: para quem?** Bauru: Canal 6, 2017.

SIMÕES, Adriana da S. **Contribuição de técnicas construtivistas no ensino de Engenharia de Produção**. 2011. 133 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUZA, Glaucia C. de. **A emergência de novas áreas do conhecimento científico para a problemática socioambiental: a Engenharia Ambiental no contexto da região carbonífera catarinense**. 2012. 197 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2012.

SOUZA, Paulo Renato. **Ensino Superior - Seminário Nacional: relatório final**. Brasília, DF: MEC, 1997.

THEIS, Ivo Marcos. A sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 5, n. 1, jan./jun., 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ (UEAP). **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Florestal**. Macapá, 2009a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Produção**. Macapá, 2009b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia de Pesca**. Macapá, 2009c.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Química**. Macapá, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Ambiental**. Macapá, 2011.

_____. **Relatório de Avaliação Institucional**. Macapá, 2015.

VALLAEYS, François. O que significa responsabilidade social universitária? **Revista da Associação Brasileira de Mantenedores de Ensino Superior**, v. 24, n. 36, p. 35-56, 2006.