



Núcleo Interdisciplinar de Estudos e
Pesquisas sobre Marx e o Marxismo

Marx e o Marxismo 2011: teoria e prática

Universidade Federal Fluminense – Niterói – RJ – de 28/11/2011 a 01/12/2011

TÍTULO DO TRABALHO			
A Formação dos Professores de Educação Física sob a Égide do SINAES e a sua Vinculação com a Teoria do Capital Humano: plasmando o intelectual de novo tipo			
AUTOR	INSTITUIÇÃO (POR EXTENSO)	Sigla	Vínculo
Jorge Oliveira dos Santos	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e Universidade do Estado do Rio de Janeiro	IFRJ, PMDC E UERJ	Professor e Doutorando
RESUMO (ATÉ 20 LINHAS)			
O presente texto tem a intenção de trabalhar a hipótese de que os cursos de formação de Professores de Educação Física estão dirigidos para atender, por um lado, as demandas mais imediatas superestruturais do mercado produtivo e, por outro, a adaptação de seus cursos às indicações dos atuais mecanismos de avaliação institucional, com o objetivo de plasmar um intelectual de novo tipo. Sugerimos que este intelectual é formado a partir da hegemonia de um intelectual coletivo, o Ministério da Educação, com o sentido de adequá-lo as demandas e aos interesses do capital.			
PALAVRAS-CHAVE (ATÉ TRÊS)			
Avaliação Institucional; Educação Física; Intelectuais.			

INTRODUÇÃO

A partir de nosso interesse no tema da Avaliação, função de nossos estudos no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e de nossa participação em um grupo de pesquisa, capitaneado pelo Professor Zacarias Gama, propomos algumas reflexões sugerindo a criação de um intelectual de novo tipo, oriundo de nossas universidades, plasmado pelos modelos avaliativos propostos por um intelectual coletivo, o Ministério da Educação, no sentido de adequá-lo as demandas e aos interesses do capital.

O tema da Avaliação Institucional tem ocupado, de forma progressiva, os espaços e a influência no cenário educacional brasileiro. Os modelos mais recentes de avaliação, na tentativa de adequar as universidades à hegemonia do capital foram o Exame Nacional de Cursos (ENC) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), antecedidos, porém, pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), com um matiz diferenciado dos anteriores, como veremos a seguir.

FORMAS DE AVALIAR

O Paiub se configurou em um movimento das universidades públicas brasileiras no sentido de aumentar-lhes a transparência e fortalecer-se frente às contínuas ameaças de privatização. Concebido e executado pela comunidade acadêmica articulada à Secretaria de Ensino Superior do MEC, buscava uma forma de avaliação que fizesse justiça ao caráter singular do mundo acadêmico, um espaço público e livre, reservado ao permanente avanço da arte e ciência segundo Ristoff (1997). O programa consistia em três fases básicas. Avaliação interna, avaliação externa e auto-avaliação, tendo como princípios a globalidade, a comparabilidade, o respeito à identidade institucional, a não premiação ou punição, adesão voluntária, a legitimidade e continuidade. Para Palharini (1999), o núcleo central desta proposta estabelece que a avaliação seja um processo descentralizado, participativo, aberto, criativo, voltado para uma reflexão crítica e para a redefinição de grandes objetivos acadêmicos e institucionais em prol da contínua melhoria da qualidade.

O ENC foi implantado pela Lei 9131/95, dois anos após o PAIUB, com a finalidade de verificar os conhecimentos e habilidades básicas adquiridas pelos alunos concluintes dos cursos com o intuito de aprimorá-los, identificando e corrigindo as deficiências. Politicamente imposto, ou seja, sem a prévia consulta às universidades, ocasionou fortes reações da comunidade universitária. A principal acusação era a de que sua forma de avaliação, que desconsiderava as características regionais, as condições peculiares de trabalho de cada instituição, o respeito à autonomia de cada universidade em definir a abordagem dos cursos, bem como sua missão e objetivos educacionais. O ENC se fundamentou numa concepção tecnocrática e fragmentada de educação superior, ao procurar soluções meramente técnicas nas palavras de Santos Filho, (1999:20-21)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi instituído pela Lei nº 10861 de 14/04/2004. Está fundamentado na promoção da melhoria da qualidade da educação superior, na orientação da expansão de sua oferta, no aumento permanente de sua eficácia institucional, de sua efetividade acadêmica e social e, especialmente, do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais¹. Neste sistema de avaliação há três modalidades avaliativas: Avaliação das Instituições de Educação Superior (AVALIES); Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e a Avaliação do Desempenho dos Estudantes (ENADE).

O PROCESSO GLOBALIZATÓRIO

¹ Estes termos já sinalizam os pressupostos da Teoria do Capital Social como veremos mais adiante.

A sociedade brasileira vive um momento de transformações e adaptações frente às demandas do século XXI nos mais diversos espaços de atuação social. A partir da exacerbação do modo de produção capitalista em um fenômeno conhecido por globalização e seus desdobramentos, observa-se um movimento periódico de adequação das sociedades em geral e de suas formações superestruturais. Apenas a título de ilustração, utilizamo-nos da posição de Francis Fukuyama (1992), segundo a qual a globalização representa a universalização dos valores da democracia liberal e a ordem econômica baseada em princípios da economia de mercado, cujo exemplo ideal seria o modelo norte-americano Prado (2000).

Há, entretanto, um acordo entre os autores, segundo os quais, a globalização significa uma nova era de universalização do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório. O termo denota o incremento das interconexões globais, cujas manifestações extrapolam o econômico, perpassando todos os aspectos da vida social. Considera-se que este processo é resultante de mutações aceleradas e profundas, operadas nas últimas três décadas, em diversos âmbitos que atravessam todo o sistema mundial (Mancebo) A autora, apoiando-se em Ianni (1997) afirma que este processo não implica a afirmação de uma homogeneidade social, pois as mudanças globais guardam uma intensidade bastante desigual em acordo com a posição de determinado país, comunidade ou grupo no sistema global.

Desta feita, apoiando-se em Santos (2002), afirma que este processo é multifacetado, comportando dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, interligadas de modo complexo, apresentando um vasto campo de conflitos hegemônicos e insurgentes ou contra-hegemônicos, envolvendo estados, grupos sociais e interesses bastante distintos. Mancebo indica que a faceta tecnológica das comunicações e da informática, vem sendo apresentada como uma das principais responsáveis por grande parte dessas novas dinâmicas, permitindo o incremento do volume e da velocidade das informações e a redução dos custos de comunicação e transporte, envolvendo o conjunto do planeta, mesmo que de forma desigual.

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A universidade brasileira tem seu processo de desenvolvimento marcado, como não poderia deixar de ser, por determinantes históricos de ordem regional, nacional ou internacional político-

econômico que se desenrolam na sociedade. Apoiando-nos em Paula (2003) exploramos o processo de adaptação ocorrido no final da década de 1960. Diz-nos a autora, que este processo de adequação esteve fortemente marcado pelas demandas do capitalismo dependente². Por conseguinte, as próprias medidas que visavam o aumento da eficiência e racionalização do sistema universitário, negociadas entre as representações estudantis, os professores insatisfeitos com a estrutura tradicional desta universidade e o Ministério da Educação, foram atropelados por setores do próprio governo que em conjunto com técnicos norte-americanos, implantaram modificações no sistema universitário que a princípio pareciam atender pelo menos em parte, demandas das negociações há pouco citadas. Nesse bloco de medidas constavam o fim do sistema de cátedra e a implantação do sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação. Como já dito, estas medidas aparentemente iam ao encontro dos anseios da comunidade universitária, no entanto, foram implementadas numa chave conservadora que proscreveu aqueles que reivindicavam reformas de base e trilhou o caminho do modelo norte-americano que em breves palavras, considera a universidade como uma gigantesca empresa destinada à prestação de serviços e à produção de conhecimentos técnicos e de especialistas. Para a autora, estas concepções perduraram, com algumas modificações pelas décadas de 70, 80 e 90.

Por diversas razões a reforma do ano de 1968 não logrou total êxito. As metas pretendidas de concentração na formação de estudantes nas áreas tecnológicas, por exemplo, ficaram muito abaixo das pretendidas em comparação com os formandos nas ciências humanas, de sorte que, em 1985 foi formada uma comissão por meio do Decreto 91177 que teve como missão propor uma nova política para o ensino superior. O relatório desta comissão apontou a convicção generalizada de que o ensino superior não está ajustado à realidade brasileira. Também considerou como inadequados em quantidade e qualidade os profissionais por ele formados. Acusou a pesquisa acadêmica de ser abstrata e desvinculada das necessidades das regiões em que as instituições estão localizadas, dentre outros. A autora depreende, a exemplo da Reforma de 1968, uma preocupação em ajustar a universidade de forma imediata e funcional às demandas do mercado de trabalho. Dentre outros fatos interessantes deste relatório, o próprio conceito de universidade é reconsiderado, deixando de conceber esta instituição como integradora dos diversos tipos de conhecimento, onde a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras assume papel privilegiado para a busca da totalidade do conhecimento. Tal concepção é tida como ultrapassada e obsoleta frente às novas demandas tecnológicas do capital e da especialização e fragmentação crescentes do conhecimento.

² Conceito utilizado por Florestan Fernandes que considera os países subdesenvolvidos, periféricos à autocracia burguesa que governa os países imperialistas.

Como se vê, historicamente a universidade sofre as influências das determinações políticas ao longo dos tempos, conforme o jogo de relações de poder nacional e internacional. Aduzimos como recorte necessário a este estudo a avaliação das Faculdades de Educação Física. Temos como hipótese que na realização desta prática social, a avaliação, é parte de um modelo de sociabilidade de novo tipo progressivamente estabelecido em nossa sociedade e pretendemos analisá-la. Tal movimento se insere em um esforço de investigação da compreensão dos modelos de avaliação aplicados aos cursos de formação em Educação Física e seus determinantes globais.

EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física tem em seu processo histórico de desenvolvimento uma vinculação direta com o desenvolvimento do ser humano; por conseguinte, há uma razão direta com o processo de adequação deste Ser frente ao desenvolvimento tecnológico nos diversos espaços sociais, notadamente no mundo do trabalho. Esta prática social expressa desde tempos imemoriais uma riqueza eivada de contradições. Antes mesmo de ser considerada área de conhecimento, de estudo ou pesquisa, no processo civilizatório da humanidade, a Educação Física sempre esteve associada à vida em todos os tempos. Os gregos a consideravam em uníssono como educação intelectual e espiritual (Oliveira, 1983). Muitos séculos depois, a partir do aumento do processo de sedentarização em função da crescente modernização e avanço tecnológico, esta prática social adquire um cunho mais esportivo e não guerreiro, dado que sua função principal de preparação à guerra, cedeu espaço para a preparação para o trabalho e para o lazer.

Perpassando o período do Renascimento, quando o autor considera as primeiras produções que resultaram na moderna Educação Física até chegar a Locke e Rousseau no século XVIII, já se configurava um determinado nível de contradições que tem desdobramentos até a atualidade. Historicamente esta contradição se configura na dualidade corpo-mente e, da utilização das concepções advindas desta dualidade ao longo dos tempos. Aprofundando um pouco mais a questão das concepções reinantes no panorama histórico da Educação Física, podemos ilustrar com a visão de Locke, por exemplo, que lhe dava um enfoque médico-disciplinador, ou a de Rousseau, que lhe dava um caráter filosófico-sociológico de preparação para a vida.

No séc. XIX, segundo Soares (2002), entra em cena a utilização desta prática para a preparação de homens mais fortes e resistentes para operar as máquinas das novas indústrias que os obrigavam a trabalhar durante horas em uma mesma posição. Segundo a autora, foram observadas

tentativas de além de prescrever o aperfeiçoamento do melhor gesto no trabalho, indicar melhores formas de se movimentar fora dele. Deste período em diante, já se podia estabelecer uma clara diferença entre concepções de Educação Física vinculadas a uma concepção de sociedade. Temos, então, uma posição ligada ao positivismo de Comte, baseada em uma pretensa neutralidade científica e em sua análise fragmentada e uma outra em uma posição progressista em prol da omnilateralidade, ou seja, aquela que considera o desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (Manacorda, 1991. p. 78-79)

A esta dualidade foram aglutinadas outras concepções conforme o processo de desenvolvimento desta prática social. Com o avanço do processo produtivo em geral, o trabalhador já não precisava mais de um corpo tão forte e resistente e, no entanto, persistia em uma sociedade habituada ao ideário liberal e neoliberal onde prevalece o individualismo e a competição exacerbada pela mais-valia. É de fácil constatação empírica a mediação que tem sido feita da Educação Física sob o argumento da “inclusão social”, dado que a partir do trabalho realizado voluntariamente ou não é possível produzir condições para a ascensão de contingentes populacionais desassistidos para o sucesso, ou ainda, salvar-lhes de uma vida delinqüente. Exemplo disto são os projetos voluntários que utilizam desportos como o Badmington, e o Atletismo na cidade do Rio de Janeiro, de ampla divulgação nos meios de divulgação de imprensa.

Neste sentido, gostaríamos de trabalhar a hipótese de que os cursos de graduação em Educação Física estão dirigidos para atender por um lado, as demandas mais imediatas superestruturais do mercado produtivo e, por outro, a adaptação de seus cursos às indicações dos atuais mecanismos de avaliação. As duas possibilidades não são excludentes. Como já dito, a Educação Física e os Esportes são utilizados há muito tempo com fins que extrapolam sua mera prática. Nozaki e Penna (2007), apontam como esta utilização serviu de base para propaganda ideológica entre os blocos capitalistas do lado ocidental e socialista do Leste Europeu em boa parte do século passado comparando o seu desenvolvimento ao desenvolvimento dos Estados-Nação de cada um destes blocos.

A partir do panorama do século XXI, com uma configuração geopolítica diferente do século anterior, os autores indicam que além desta dimensão de espetacularização da Educação Física, agora associada à venda de mercadorias, vinculadas ou não aos motivos de sua prática, percebe-se sua utilização pelos Estados para reconfigurar seu papel após a Guerra Fria. Desta forma, os autores situam o processo de adaptação à já mencionada globalização como parte da recomposição do capital em meio à crise econômica mundial e sua tentativa da reação dos Estados Unidos em iniciar

um processo de recolonização capitalista apoiado na contra-ofensiva aos ataques terroristas ao World Trade Center em 2001.

No contexto desta recolonização capitalista, os autores destacam os esforços internacionais, com base em ações da ONU com o intuito de estabelecer consensos para o alívio da pobreza e promoção da paz entre os povos, nos marcos da recomposição do capital. Neste sentido, após a reunião de líderes de 191 países membros, em setembro de 2000 em Nova York, foram traçadas as *Metas do Milênio*, com o horizonte do ano de 2015, e o objetivo de garantir a qualidade de vida e a diminuição da pobreza. Assim, o Projeto do Milênio foi constituído pelo então Secretário-Geral das Nações Unidas, Kofi Annan, em 2002, para desenvolver um plano de ação concreto para que se reverta o quadro de pobreza, fome e doenças o qual afeta bilhões de pessoas no mundo. Como parte desta ação, Annan reuniu uma Força Tarefa com a intenção de desenvolver o esporte no sistema das Nações Unidas, consubstanciado em um documento denominado *Relatório da Força Tarefa entre agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz* em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio (ONU, 2003)

Em linhas gerais o Projeto do Milênio aponta inúmeras contribuições do esporte para a consecução das Metas de Desenvolvimento para o Milênio, no sentido de buscar harmonia, apesar da lógica exploradora e desumanizadora, através da condução das ações de cada indivíduo, dentro de suas especificidades, o que geraria uma convivência mundialmente tolerante.

Segundo Nozaki e Penna (op. Cit.), o documento exalta aspectos individuais que desligam o sujeito enquanto ser social e coletivo, de sua história, reforçando a idéia de uma sociedade construída por sujeitos abstratos. Por conseguinte, o documento considera que por ser o esporte uma ferramenta eficaz para a mobilização social, é capaz de exercer influência sobre a saúde, reduzindo a probabilidade de doenças. Além disto, recomenda a exploração do potencial econômico do esporte para a geração de empregos. Outros importantes benefícios apontados são a atração natural para a participação de *voluntários* e o apoio à preservação do ambiente limpo e saudável.

Neste contexto, o esporte assume o papel da construção de consensos e tolerância entre diferenças de todos os tipos, sobretudo as étnicas e raciais, utilizando-se do princípio da igualdade, da participação e responsabilidade de cada indivíduo na conquista de benefícios para a sociedade. O esporte é tratado como um instrumento compensatório capaz de facilitar a inclusão, sobretudo dos pobres, mulheres, crianças e outros considerados incapazes.

No Brasil, percebe-se haver consonância com as indicações da ONU através da Política Nacional do Esporte estabelecida no ano de 2004. O documento da ONU aponta para a

possibilidade de inclusão social, abrangendo todos os tipos de esportes, da recreação à competição, visando o benefício de todos os brasileiros, em especial os social e economicamente excluídos. O próprio Ministro dos Esportes afirma que através da referida política seria capaz de incluir socialmente 32 milhões de crianças pobres.

As utilizações aludidas acima são trabalhadas na formação profissional nos cursos de Educação Física em geral, e aludimos à hipótese de que tais delineamentos não ocorrem por acaso; ao contrário, eles têm sido induzidos por um modelo de avaliação (Sinaes) que propõe um formato de sociabilidade de novo tipo tendo como pano de fundo os pressupostos da Teoria do Capital Social, como complemento da Teoria do Capital Humano como veremos a seguir.

CAPITAL HUMANO E CAPITAL SOCIAL

Abordando a TCH, conforme Frigotto (1986), temos que esta teoria foi produzida para explicar os vínculos entre a economia, o trabalho, a educação e o desenvolvimento. Ideologicamente ela se constitui a partir do positivismo, e redundante, baseado em seu estatuto teórico, numa teoria de desenvolvimento e numa teoria de educação. A primeira concebe a educação como produtora de capacidade de trabalho e, por extensão, potencializadora de renda. A segunda vincula-se à primeira, na medida em que esta se reduz a uma questão técnica, com o objetivo de ajustá-la aos requisitos do mercado de trabalho. Uma das várias vertentes na TCH considera uma vinculação direta entre educação, treinamento e produtividade, ou seja, quanto maior o nível de educação, maior a produtividade do trabalhador.

Frigotto nos adverte para a importância do entendimento desta teoria, dado que, desde a década de 1960, a política educacional brasileira está ancorada em seus pressupostos, pois, a lógica imanente ao modo de produção capitalista é a mercadorização de tudo e de todos com o fito ao lucro, objetivando adequar a educação ao seu jugo. Em breves palavras, a educação é vista como fator determinante para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico, de um ponto de vista macroeconômico, e de outro, no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade, de renda, de mobilidade social, de um ponto de vista microeconômico. Pela ótica do capital humano, todos os indivíduos são livres e iguais no mercado de trocas e, portanto, podem vender e comprar o que quiserem, sendo o problema da desigualdade, responsabilidade do próprio indivíduo.

O termo *capital humano* vem sendo empregado constantemente em diferentes áreas do conhecimento científico, nos discursos políticos e no cotidiano dos indivíduos dos diversos segmentos da sociedade. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao de capacidade de trabalho (p.41). A Teoria do Capital Humano comporta toda uma estrutura metodológica e investigativa que procura comprovar o processo de tomada de decisão do indivíduo na forma de investimento, principalmente em educação e treinamento.

No final da década de 1940, Theodore William Schultz (1973) iniciou uma investigação para verificar o papel das capacidades adquiridas pelos ganhos de produtividade não explicados. Para o autor, ficava cada vez mais evidente que os progressos científicos até então registrados não eram suficientes para explicar certos ganhos de produtividade. Por esse motivo, o conceito de *capital*, segundo ele, deveria ser ampliado já que o conceito tradicional mostrava-se inadequado para absorver a heterogeneidade envolvida no termo. A justificativa principal do trabalho de Schultz, no decorrer do processo de consolidação da teoria do capital humano, foi a de que era necessária a utilização de uma nova abordagem na teoria econômica. Segundo o autor, “a classificação tripartida dos fatores de produção - terra, trabalho e capital - que adveio da economia clássica ainda prevalece a despeito de suas limitações ao analisar o crescimento econômico moderno” (Schultz, T. W., 1973, p.13). Essa classificação seria ineficiente, pois, no seu entender, cada um desses fatores pode ser tomado como uma forma de capital (a heterogeneidade), o que tornaria inconsistente a suposição da análise clássica da homogeneidade do capital.

Como solução a esse problema, o autor apresenta a alternativa de outra abordagem, ou seja, uma abordagem de investimento, uma outra forma de classificação que tenha como base um conceito mais amplo e exaustivo de investimento, o qual envolve decisões tanto no plano público quanto no privado. Essa nova abordagem se justificaria para o autor dado que *a computação de todos os investimentos adicionais fornece uma explicação completa e consistente das alterações marginais no acervo de capital, das alterações marginais no acervo dos serviços produtivos advindos do capital e das alterações marginais observadas na renda e, em conseqüência, do crescimento* (Schultz, T. W., 1973, p.14).

A crítica do autor à teoria econômica clássica justifica-se na medida em que, na análise dos modelos de crescimento, os autores clássicos pressupunham a ocorrência do *estado das artes*, ou seja, a constância do emprego dos fatores de produção, o que torna implícita a sua homogeneidade. Resgatando a análise de alguns economistas clássicos, pode-se identificar, contudo, a consideração

de elementos que alteram esse *estado das artes*. Da mesma forma, os estudos dos economistas marginalistas, ao alterarem o objeto da análise clássica, vieram preencher tal lacuna.

O autor, seguido por outros economistas, partindo da constatação de que o fator trabalho não pode ser tomado como um fator de produção invariável, foi pioneiro na exploração das repercussões e implicações do investimento em capital humano para o crescimento econômico e para as questões econômicas relacionadas. A principal pressuposição que embasa a análise sobre o capital humano, resumida por Becker (1983), outro autor proeminente no estudo da TCH, é a de que os indivíduos tomam a decisão de gastar em educação, treinamento, assistência médica, aperfeiçoamento ao conhecimento já existente e saúde porque levam em conta os custos e os benefícios dessa decisão.

Becker, comentando o trabalho de Schultz, explica que, além das melhorias nos ordenados e nas ocupações, os benefícios incluem a cultura e outros ganhos não monetários, sendo os custos normalmente dependentes do valor obtido mediante o tempo gasto nesse investimento, a taxa de desconto intertemporal. O autor acrescenta que o conceito de capital humano abrange também o trabalho acumulado e outros hábitos, tais como os vícios, demonstrando que a inclusão de vários tipos de comportamento nessa rubrica faz dele um poderoso e útil conceito.

Segundo uma outra pesquisadora, a Professora Vânia Motta a ‘teoria do capital humano’ foi incorporada na teoria econômica moderna por Jacob Mincer e popularizada por Schultz e Becker nas décadas de 1950 e 1960. A idéia fundamental da teoria é que o trabalho, mais do que um fator de produção, é um tipo de capital: capital humano. Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade. Essa qualidade é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. A qualidade do capital humano não apenas melhora o desempenho individual do trabalhador – tornando-o mais produtivo – como é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social. No entanto, a aplicação desta teoria não se sustenta segundo pensadores atuais que invocam a Teoria do Capital Social.

Esta teoria não é de entendimento uniforme entre os analistas e investigadores que a operam. Considerando a CEPAL (2001), podemos encontrar alguns eixos para melhor defini-la. Autores como Raul Atria, José Antonio Ocampo, Francis Fukuyama, Bernardo Kliksberg dentre outros têm operado conceitos pertinentes a esta teoria. Parece-nos que há acordo na interpretação de que o Capital Social em sentido amplo é empregado em todas as situações em que as pessoas cooperam para atingir determinados objetivos comuns, sob um conjunto de normas e valores compartilhados. Fukuyama, por exemplo, considera que atualmente, muitos o consideram um componente fundamental, tanto para o desenvolvimento econômico, como para a estabilidade da democracia

liberal. Complementarmente, Ocampo assinala que esta perspectiva de desenvolvimento tende a se ordenar em torno de dois eixos complementares: a busca de um novo equilíbrio entre o mercado e o interesse público e, a concepção das políticas públicas como forma de ações estatais, abrindo assim, novas oportunidades para a participação da sociedade. Os autores consultados nas discussões e debates, inclusive no âmbito da América Latina, têm dirigido suas análises, ainda com base no ideário neoliberal mais ao modo da Teoria do Capital Humano e o Consenso de Washington.

Ocorre que, sem termos saído do cenário neoliberal, os autores que defendem a Teoria do Capital Social como forma de articular o desenvolvimento vale dizer, combater a pobreza através de redes de confiança e voluntariado dentre outras, condenam a perspectiva utilizada na década de 1980 com base no Consenso de Washington e seu enfoque dominante nas instituições financeiras internacionais como caminho para atingir o desenvolvimento econômico, à margem dos Estados. Para estes autores, o relativo fracasso do Consenso de Washington se deu pelo fato de não se ter adotado o conceito de Capital social. Aprofundando um pouco mais esta reflexão, temos que, Higgins (2005) investigou esta teoria e apontou alguns autores por ele chamados de seminais, ou seja, os mais recorrentes na literatura sociológica com o objetivo de fazer uma leitura do capital social apresentando as diferenças e aproximações da epistemologia de alguns autores recorrentes nas referências bibliográficas atuais sobre o capital social, bem como uma interseção entre Sociologia Econômica e o campo da Ciência Política aproximando-a da Economia Política. Robert Putnam, com uma perspectiva institucionalista considera que o capital social depende dos fatores que garantem o desempenho de uma região, tem como base uma explicação sócio-cultural. Utiliza-se de uma “tautologia” na construção do conceito de Comunidade Cívica (confiança, normas de reciprocidade, participação cívica, igualdade política entre os cidadãos – conjunto de deveres e direitos). Francis Fukuyama, em uma perspectiva moralista, considera que o capital Social é uma norma atuante e informal que promove a cooperação entre dois ou mais indivíduos, o que é visto como uma possibilidade de “outra” sociabilidade. Trabalha com o conceito Raio de Confiança – círculo de pessoas onde as normas de cooperação são efetivas. Neste sentido a função do capital social pode ser econômica com a redução de custos de transação (contratos, hierarquias, regras burocráticas); política através da associação civil; ações de fomento do Capital Social; religião; instituições educativas; bens públicos (teatros, museus, etc.) e cooperação social. Alejandro Portes vê o capital social como solução para as classes populares, o acúmulo de vantagens coletivas (diminuição da corrupção e criminalidade e melhor governabilidade). Considera como fontes de capital a solidariedade, a confiança e a reciprocidade. James Coleman, em uma perspectiva utilitarista, considera o capital Social como fonte de controle social. Faz uma analogia onde os sistemas sociais operam como os jogos = comportamento sistêmico – individualização

metodológica. Propõe uma Teoria da Ação Propositiva – do micro para o macro, os atores e as regras do jogo social são as explicações do comportamento dos sistemas sociais. Mark Granovetter propõe um caminho de uma Terceira Via, tentando entender como as relações sociais incidem no comportamento econômico e nas instituições que a regulam. Considera os Indivíduos atomizados tanto em um cenário de hipersocialização como em outro de hipossocialização. Em todos os casos, a TCS é vista como uma resposta à crise imposta pelo neoliberalismo clássico. Tem como objetivo, então, a educação para o conformismo.

Na virada do novo milênio, setores políticos e econômicos dominantes encontram um obstáculo para reproduzir com certa condição de legitimidade as políticas econômicas neoliberais de hipertrofia financeira – a intensificação do pauperismo. A pobreza ganha o *status* de ameaça em nível mundial. E o mundo se apresenta como um mundo livre e aberto às possibilidades produtivas e à acumulação de riquezas, sustentado por uma miséria crescente e pela degradação do meio ambiente num ritmo acelerado e devastador. O pauperismo passa a ser visto como “pivô de uma série de outros problemas que reforçam a interdependência de todos os países e de todos os seres humanos”, tais como: a Aids, o movimento de intensificação das migrações, o crescimento demográfico, a degradação do meio ambiente (Mestrum, 2005, p. 248), e mais adiante como pivô do terrorismo. Após os atentados de 11 de setembro de 2001, a pobreza não só ameaça a estabilidade econômica dos países centrais como também a estabilidade política. Conforme adverte Fukuyama (2005), “a pobreza é um campo fértil para a procriação do terrorismo” (p. 40).

Na virada do novo milênio, setores políticos e econômicos dominantes encontram um obstáculo para reproduzir com certa condição de legitimidade as políticas econômicas neoliberais de hipertrofia financeira – a intensificação do pauperismo. A pobreza ganha o *status* de ameaça em nível mundial. E o mundo se apresenta como um mundo livre e aberto às possibilidades produtivas e à acumulação de riquezas, sustentado por uma miséria crescente e pela degradação do meio ambiente num ritmo acelerado e devastador. O pauperismo passa a ser visto como “pivô de uma série de outros problemas que reforçam a interdependência de todos os países e de todos os seres humanos”, tais como: a Aids, o movimento de intensificação das migrações, o crescimento demográfico, a degradação do meio ambiente (Mestrum, 2005, p. 248), e mais adiante como pivô do terrorismo. Após os atentados de 11 de setembro de 2001, a pobreza não só ameaça a estabilidade econômica dos países centrais como também a estabilidade política. Conforme adverte Fukuyama (2005), “a pobreza é um campo fértil para a procriação do terrorismo” (p. 40).

Para a equipe do Banco Mundial, “as lições dos programas de ajuste da década de 1980”, com a promessa que não foi cumprida, e o fim da Guerra Fria removeram “as vendas dos olhos dos

países doadores (Estados Unidos e seus aliados), que eles próprios haviam colocado” para evitar investigações sobre os “fracassos de governança”. Sem uma ameaça ideológica houve a possibilidade de as teorias econômicas, políticas e sociais impulsionarem o pensamento sobre desenvolvimento, ao “vincular as noções de crescimento econômico, distribuição e redução da pobreza” (Bird, 2004, p. 3-15).

O autor comenta que, vários encontros foram realizados entre setores políticos e econômicos dominantes para discutirem sobre essa possível ameaça de ruptura e a necessidade de redefinir ações voltadas para administrar este risco. Do encontro da Cúpula Mundial sobre desenvolvimento Social (Copenhague, 1995) ao encontro de Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas, realizado em 2000, em Nova York, definiu-se um conjunto de políticas que foi denominado de Políticas de Desenvolvimento do Milênio (PDMs). Neste conjunto de políticas sociais, as bases ideológicas de orientação são renovadas com a idéia de gerar ‘capital social’ e a tese defendida é a de que as reformas econômicas devem definir também ajustes nas dimensões culturais e sociais, de forma a “incorporar a dimensão humana no processo econômico” (Nunes, 2005).

O obstáculo, nessa concepção, é uma questão cultural. Com isso, compreendem que para introduzir um modelo de desenvolvimento que possibilite gerar oportunidades para os pobres é preciso promover o ‘desenvolvimento humano’, e isso não pode ser tarefa somente de um mercado em bom funcionamento. Para o Banco Mundial, a sociedade (não só a local ou nacional, mas também a sociedade global) deve ajudar o pobre a superar os obstáculos que impedem sua participação no mercado de forma livre e equitativa e a promover o desenvolvimento social.

Nesse sentido, a sociedade civil, como um todo, deve, de forma solidária e civicamente consciente, estimular a participação dos pobres nos ativos sociais disponíveis na sociedade, necessários ao ‘desenvolvimento humano’, e capacitá-los ao ingresso no mercado, tornando-os produtivos. Assim, à dimensão econômica devem ser agregadas as dimensões cultural e social e à estabilidade econômica deve-se somar a estabilidade política criando, dessa forma, condições favoráveis à manutenção das políticas neoliberais no novo milênio. Para superar os obstáculos políticos e culturais e ‘combater’ a pobreza no contexto da globalização, não basta investir em capital humano, mas fundamentalmente em capital social.

Em texto a ser publicado pela coordenação do grupo de pesquisa citado, Zacarias Gama, em síntese provisória, coloca que o SINAES, como vimos, inscreve-se no âmbito das políticas de Estado para realizar a avaliação das universidades brasileiras tendo como escopo uma determinada teoria da realidade e pressupondo também uma determinada concepção da mesma.

As transformações havidas em seu *corpus*, as quais forçam sua inflexão em direção ao controle permanente da vida universitária visando resultados esperados pelo mercado são, sobretudo, decorrentes das disputas e alternâncias de grupos políticos no Ministério da Educação e das novas mediações neotecnicistas e neoinstitucionalistas. Assim, após três gestões ministeriais (Christovam Buarque, Tarso Genro e Fernando Haddad), o conjunto de normas atuais não apenas alteram as aparências interna e externa do SINAES, mas imprimem-lhe outras e novas finalidades, assim como novos instrumentos operativos.

Tomando o SINAES como um todo estruturado, a análise nos permitiu observar que sua anatomia original, desenhada com grande influência de Dias Sobrinho, foi alterada passando a ser mediada por novos fenômenos que excluem o *homo academicus* de importantes processos de decisão em relação a si mesmo e à instituição como professor, pesquisador e sujeito com vontade própria. Essas novas mediações, para, além disso, impõem-lhe uma inflexão de matiz conservador que expunge a participação democrática da comunidade acadêmica e a possibilidade de coletivos mais produtores e criativos. O SINAES, em sua versão alterada por diversas normativas ministeriais, passa a se alinhar às leis favoráveis ao desenvolvimento do individualismo, porém submetendo os indivíduos a rigorosa supervisão e monitoramento que acabam por engessar suas subjetividades e torná-los “servos dos seus objetos” de pesquisa, ensino, extensão e gestão.

As mediações neotecnicistas, neoinstitucionalistas e aquelas provenientes da doutrina do capital social definitivamente alteram a essência original do SINAES, isto é, forçam sua transição de uma ordem de relações para outra, com fortes impactos sobre a vida dos professores, pesquisadores, estudantes e funcionários técnico-administrativos. As determinações provenientes do mercado passam a comandar a vida das instituições universitárias e dos seus sujeitos limitando e estreitando suas subjetividades e, portanto, o pensamento criativo e abrangente. Instrumentaliza-se a universidade a partir da centralidade em resultados nesses tempos de globalização. Aliás, Milton Santos (1998)¹ a esse respeito, já nos disse que “a globalização agrava essa situação” favorecendo o surgimento de grupos de indivíduos competitivos, “bafejados pelo mercado” “que se instalam no mundo como atores centrais”, sem entretanto serem intelectuais; “esses são inadministráveis”. A constatação a que chegamos a partir de nosso estudo não é, contudo, uma simples abstração; é um concreto pensado a ser exaustivamente investigado e analisado, dado os movimentos dialéticos da realidade.

Com efeito, o uso das categorias deste método serão de fundamental importância no percurso investigativo proposto, a saber: totalidade, contradição, mediação, práxis dentre outras. Aprofundando um pouco mais a questão metodológica, a partir do método dialético, temos que, ele

está calcado na consideração hegeliana, segundo a qual, a realidade é intrinsecamente contraditória e existe em permanente transformação. Ele traz como necessidade, o modo de pensar essa transformação também de forma dinâmica. Sendo assim, nosso modo de existir consiste em plasmar o mundo à nossa feição, assim como, o modo de existir do mundo, muda de acordo com nossa intervenção, transformando-nos e ao mundo, num movimento de permanente instabilidade (Konder, 1989).

No que se refere a categoria dos intelectuais, apoiamo-nos em Gramsci, (2004) quando vinculamos o Ministério da Educação como intelectual coletivo, imprimindo a direção intelectual e moral dos meios educativos, via mecanismos de avaliação. Não nos aprofundaremos, neste texto, nas determinações sofridas por este ministério, para impor tal direção, pois, transcende os limites deste trabalho. Lembramos, no entanto, que como muito bem colocou este autor, o papel da escola não seria só técnico, mas, também, ético-político, por possuir uma função importante na formação de intelectuais que têm a possibilidade de atuar mediando o poder político e as massas, quer como reprodutor do ideário burguês, reformista ou revolucionário. Gramsci considerava a sociedade civil, do qual a escola é um dos principais Aparelhos Privados de Hegemonia, como um importante espaço de contra-hegemonia onde a partir da contradição inerente a este modelo se pode militar pela superação em favor das classes subalternizadas, e neste sentido, propomos a elevação do patamar de consciência deste segmento, para implementar tais ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATRIA, Raul. Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo.

Comissão Econômica para América Latina e Caribe. (Cepal), 2001.

BECKER, B.F. The historical roots of the concept of human capital. S.1., University of south Carolina, 1983.

BERNSTEIN, B. (1996). A estruturação do discurso pedagógico – classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes.

BRASIL. INEP-MEC. Sinaes Orientações Gerais Para O Roteiro da Auto-Avaliação da Educação Superior. Brasília, 2004.

BOTTOMORE, Tom. Dicionário do Pensamento Marxista. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

ClAVATTA, Maria. O Conhecimento Histórico e o Problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; ClAVATTA, Maria (orgs.). Teoria e Educação no Labirinto do Capital. Petrópolis: Vozes, 2001.

COuTINHO, Carlos Nelson. Antonio Gramsci. Cadernos do Cárcere. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

COuTINHO, Carlos Nelson. Antonio Gramsci. Cadernos do Cárcere. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

DlAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, F; IANNI, O. (Org.). (2008). *Sociologia*. São Paulo: Ática.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1987.

FUKUYAMA, Francis. Capital social y desarrollo: la agenda venidera. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. (Cepal), 2001.

GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação Institucional: Teoria e Crítica. Em processo de publicação.

HARNECKER, Marta. Os Conceitos Elementares do Materialismo Histórico. São Paulo: Global Editora, 1980.

HIGGINS, Silvio Salej. Fundamentos teóricos do capital social. Chapecó: Argos, 2005.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3ª edição. Jorge Zahar Editor, 1996.

KLIKSBERG, Bernardo. Capital Social e Cultura: As Chaves Esquecidas do Desenvolvimento. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. CPDOC/FGV. Rio de Janeiro, 2002.

KOSIK, Karel. Dialética do Concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MANACORDA, Mario A. História da Educação. Da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo. Cortez, 2002.

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia. (Org.). Psicologia e o compromisso social. São Paulo, 2003.

MARX, Karl. O Capital. Crítica da Economia Política. Livro Primeiro. O Processo de Produção do Capital. A Maquinaria e a Indústria Moderna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, s.d.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MOTTA, Vânia Cardoso. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conhecimento. Trabalho, Educação e Saúde, v.6, n. 3. Rio de Janeiro: Fiocruz, nov. 2008/fev.2009.

NOZAKI, Hajime T; PENNA, Adriana Machado. Outubro. Revista do Instituto de Estudos Socialistas nº 16. São Paulo: Alameda, 2007.

OCAMPO, José Antonio. Capital Social y agenda Del desarrollo. Comissão Econômica para América Latina e Caribe. (Cepal), 2001.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. O que é Educação Física. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PALHARINI, F.A. O Paiub em Universidades Federais da Região Sudeste: Tormento ou Paixão. Niterói, março de 1999. Mimeo.

PAULA, Maria de Fátima de. A Modernização da Universidade e a transformação da *intelligentzia* universitária. Florianópolis: Insular, 2002.

PRADO, Luis Carlos Delorme. Globalização: Notas sobre um conceito controverso. Disponível em <http://esscp.googlepages.com>. Acesso em 14/04/2009.

RAMOS, Marise Nogueira. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

¹ SANTOS, M. (1998). *O Professor como intelectual na sociedade contemporânea*. São Paulo: Conferencia de Abertura do

SOARES, Carmen Lúcia (org.). Corpo e História. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____ Imagens da Educação no Corpo. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHULTZ. T.W. O capital humano. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
