

UNIVERSIDADE E SOCIEDADE

41

Ano XVII - Nº 41 - Janeiro de 2008

Produção *versus* Produtivismo e Precarização do Trabalho

- **REUNI e a precarização nas IFES**
- **Pós-graduação: mecanismos de "indução" da CAPES**



Editorial

Nossa Revista foi instituída como espaço de reflexão e de crítica, fundamentada e propositiva. Numa das mais difíceis e complexas conjunturas já vividas pela universidade brasileira, chegamos a mais um volume de U&S, a edição de número 41, honrando esta tradição ao abordar o tema “Produção do Conhecimento versus Produtivismo e a Precarização do Trabalho Docente”.

Situando a problemática da reconfiguração e desestruturação da universidade pública brasileira no cenário, mais amplo, das modificações impostas à ação do Estado, três trabalhos iniciais nos fornecem o arcabouço para entender o contexto em que, atualmente, surgem as propostas desqualificadoras da verdadeira função social da universidade, como, em especial, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e seus congêneres, nos estados. Seguem outros três textos, que expõem e desmontam, peça por peça, a incrível engrenagem de coerção, coação, meias-verdades, e até inverdades completas, que o governo montou ao redor do REUNI, em seu propósito de vê-lo aceito e aprovado, no exíguo tempo de dois a três meses, na maioria das universidades federais.

Finalizando o bloco temático, a Revista apresenta ainda: trabalho que desvenda comportamento semelhante ao acima descrito, no âmbito do estado de São Paulo; um debate interessante entre duas posições acerca da “pós-modernidade”, mesclando-as com propostas para o currículo universitário, de um lado, e com argumentos quanto à emancipação cultural dos negros brasileiros, de outro; dois textos que enfocam condições do trabalho docente; e, last but not least, uma extensa reflexão sobre mecanismos de indução atuantes na pós-graduação.

Desvelando a preocupação com o tema “Educação” que atualmente perpassa a comunidade acadêmica, dos quatro artigos apresentados em nossa costumeira seção de Debates Contemporâneos, três também se ocupam de questões relevantes ligadas a esta área.

E não haveria texto mais propício para fechar, com chave de ouro, esta nossa edição, do que a dádiva que Vinicius de Moraes legou à posteridade, com seu maravilhoso chamado ao enfrentamento: “O operário em Construção”! Que ele nos sirva de estímulo na árdua luta que o Sindicato continua travando.

Boa leitura!

Os Editores





Sumário



- 3 Editorial**
- PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO *versus* PRODUTIVISMO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**
- 9 Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital**
Cristiano Lima Ferraz
- 21 O produtivismo acadêmico e o trabalho docente**
Olgaíses Maués
- 33 Universidades corporativas: subsídios para o debate**
Celia Regina Otranto
- 43 Universidade: reforma ou outra configuração?**
Ged Guimarães
- 51 O REUNI e a precarização nas IFES**
Claudio Antonio Tonegutti e Milena Martinez
- 69 REUNI e Banco de professor equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva**
Kátia Lima
- 79 Governo Serra, universidades paulistas e “autonomia” universitária**
Lalo Watanabe Minto
- 95 Sobre universidade e currículo neste novo século**
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira
- 105 Emancipação cultural e social frente à pós-modernidade**
Antonio Julío de Menezes Neto
- 117 Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários**
Alvanize Valente Fernandes Ferenc e Maria da Graça Nicoletti Mizukami
- 133 Sob aparente desistência, trabalhadores do ensino sofrem, doentes, com a síndrome de *burnout***
Guacira Araújo Gonçalves Campos Silva
- 143 Pós-graduação em educação: processo e resultados de uma “indução voluntária”**
Lucídio Bianchetti
- DEBATES CONTEMPORÂNEOS**
- 165 Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor**
Janete Luzia Leite
- 175 Políticas para a educação superior: qual o papel do poder legislativo?**
Rosimar de Fátima Oliveira
- 191 Consumismo e ideologia na Sociedade Contemporânea**
Altair Reis de Jesus e Antônio da Silva Câmara
- 203 O crescimento do ensino médio na contramão da qualidade**
Ramon de Oliveira
- POESIA**
- 213 O operário em construção**
Vinicius de Moraes







Trabalho docente, precarização e a nova hegemonia do capital

Cristiano Lima Ferraz

Professor do Departamento de História da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB,
Mestre em Educação pela UFF, Doutorando em Ciência Política pela Unicamp.
E-mail: clf-ferraz@uol.com.br

Resumo

O presente artigo analisa as relações entre mudanças contemporâneas no modo de produção capitalista e a precarização do trabalho docente. Para isso, dialoga com temáticas da Sociologia do Trabalho, examina determinações objetivas e subjetivas que estas criam, envolvidas com o fenômeno da precarização.

Palavras-chave: Capitalismo; trabalhadores; reorganização do trabalho; precarização do trabalho docente.

Introdução

No começo dos anos 30, em **Americanismo e Fordismo**, quando escrevia sobre a emergência das inovações organizacionais e técnicas introduzidas por Taylor e Ford, que revolucionavam a produção de mercadorias e o processo de reprodução ampliada do capital, Gramsci refletia sobre o alcance mundial daquele tipo de organização das forças produtivas, bem como sobre o tipo de sociabilidade entre trabalho e vida que dali brotava. Os princípios de administração e rotinização do trabalho praticados por Taylor, na fábrica da Midvale Steel Company (EUA), onde iniciara o estudo sobre os tempos de trabalho em 1881, revolucionavam a produtividade industrial, já em finais do Século XIX. Somar-se iam a essas descobertas as inovações introduzidas

por Henri Ford, em sua fábrica de automóveis em Highland Park (Grande Detroit, EUA), em 1913. Dentre elas, destacavam-se a linha de montagem com esteira, o uso de máquinas ferramentas, a burocratização e centralização das estratégias de ação da empresa capitalista e um tipo de relação salarial que aumentava significativamente a remuneração do trabalho. Padronizava-se e simplificava-se a fabricação de mercadorias, barateava-se o seu preço e o consumo crescia, como em nenhum outro momento da história do capitalismo até então. Inaugurava-se a era da produção e consumo em massa, o que se diferenciava dos padrões do capitalismo concorrencial.

O taylorismo-fordismo constituiria a base tecnológica e organizacional da produção, no industrialismo americanista, que era a denomina-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

ção dada por Gramsci para a nova organização das forças produtivas que se originava em território estadunidense. Ela reequilibraria o processo de acumulação do capital, após a crise orgânica evidenciada pelo *Crash* de 1929 e pela Grande Depressão que o seguiu, tornando-se hegemônica no segundo pós-guerra. Inauguraria o período que ficou conhecido como “Era de Ouro do capitalismo no século XX” (HOBBSAWM, 1995).

Ao identificar o taylorismo-fordismo como a base organizacional e técnica do industrialismo americanista, Gramsci utilizou uma frase que sintetizava os fundamentos da sua análise: “no industrialismo, a hegemonia vem da fábrica”. Muitos tomaram essa assertiva como uma avaliação de que o operariado industrial faria a revolução socialista. Mas o alcance da análise de Gramsci não apontava necessariamente nessa direção. O revolucionário italiano referia-se ao fato de que, no modo de produção capitalista, a cultura, os costumes, a aparelhagem estatal, a sociabilidade e as próprias representações elaboradas sobre o modo de vida são profundamente influenciadas pelas demandas e formas assumidas pela moderna organização da produção capitalista. Os princípios que brotavam da organização da produção material se refletiriam, inclusive, nos conteúdos técnicos e ético-políticos do trabalho em geral (GRAMSCI, 1991).

Décadas se passaram desde a análise de Gramsci sobre o industrialismo americanista. Atualmente, outra mudança estrutural ocorre no modo de produção e, mais uma vez, a burguesia organizada em classe procura redefinir as bases político-ideológicas e culturais do seu projeto de sociedade, metamorfoseando a sua hegemonia. Essa nova hegemonia produz impactos negativos no modo de vida dos trabalhadores na medida em que aponta para precarização do trabalho e das dimensões políticas e institucionais que se relacionam com essa atividade.

A precarização do trabalho no cenário atual

O presente artigo trata desse fenômeno mais amplo, a precarização do trabalho em um cenário de mudanças estruturais no modo de produção

capitalista e procura estabelecer relações entre essa realidade e a atividade docente. Examinaremos o fenômeno à luz de três determinações interligadas. A primeira delas é a determinação estrutural que engendra uma nova fase no padrão de acumulação do capital. A segunda se refere à tradução desta tendência mais geral no processo de trabalho. A terceira determinação se refere às implicações político-ideológicas e culturais que o fenômeno produz no processo de constituição dos trabalhadores em classe, com ênfase em uma fração de classe importante do proletariado brasileiro nacional, ou seja, os docentes do ensino superior. É preciso dizer que o aprofundamento da tarefa analítica proposta para o movimento docente, no presente artigo, deve ser coletiva, seja pela sua amplitude, seja pela complexidade do objeto. A nossa intenção aqui é mais apontar algumas linhas de força para ajudar a compreender o processo do que apresentar uma análise final.

A tão discutida “precarização do trabalho” situa-se em contexto de mudança no padrão de acumulação do capital, que engendra transformações importantes na organização da produção de mercadorias. O fenômeno demonstra, mais uma vez, a velha tendência do processo de produção capitalista quando, diante das contradições sistêmicas que impedem a manutenção das taxas de lucro, os agentes da burguesia procuram elaborar novas maneiras de intensificar a produtividade do trabalho vivo, potencializando um nível mais elevado de exploração da mais-valia do trabalhador. O objetivo é tornar mais completa uma tendência histórica identificada por Marx no processo de trabalho capitalista, que é a “subsunção do trabalho ao capital”.

No primeiro momento do industrialismo capitalista, a subsunção do trabalho ao capital era formal, quando os trabalhadores ainda detinham parcela significativa de controle sobre seu trabalho. Com a introdução da organização da produção nos marcos do padrão “Grande Indústria” e com uma maior penetração do capital nas relações sociais de produção e no próprio cotidiano do trabalhador, esse controle relativo é minado, dando a conhecer o que Marx denominou por





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

subsunção real do trabalho ao capital (MARX, 1984). Vale dizer que a subsunção real do trabalho ao capital não impediu a organização e a luta dos trabalhadores. Isso porque o controle técnico do processo de trabalho não implicava necessariamente o controle político-ideológico. Atualmente, a burguesia organizada procura sanar esse “defeito” no processo de subsunção do trabalho ao capital. Para isso, apresenta um projeto social que pretende a existência de trabalhadores mais adequados às formas atuais de valorização do capital, não somente em nível técnico, mas também na dimensão político-ideológica e cultural. Se, antes, a subsunção, bem como a precarização, tinha o processo de trabalho como foco prioritário, agora, ela engloba, para, além disso, a captura da subjetividade do trabalhador, que estaria colocada de maneira mais intensa a serviço da acumulação capitalista. Em síntese, se, em um primeiro momento do processo de trabalho capitalista, a subsunção do trabalho ao capital era formal e passa a ser real com o desenvolvimento da grande indústria, atualmente ela se aprofunda, dando lugar ao que correntes da Sociologia do Trabalho denominam por subsunção intelecto-afetiva do trabalho ao capital (ALVES, 2000). Para compreender melhor o significado da tentativa de captura mais total da subjetividade dos trabalhadores pelo capital, é útil recuperar a expressão de Weber, que definia o trabalho industrial como uma “gaiola de ferro”, que aprisionava o operário e procurava estabelecer o controle. Atualmente, os agentes do capital procuram refinar os mecanismos de dominação no âmbito do processo de trabalho. A intenção é fazer o trabalhador interiorizar a chamada “gaiola de ferro”, ou seja, fazê-lo incorporar mais profundamente a ética da competitividade e do individualismo, além de valores que vão de encontro aos seus interesses de classe, de modo a quebrar possibilidades de solidariedade de classe, além de tentar fazer com que os trabalhadores interiori-

Se, antes, a subsunção, bem como a precarização, tinha o processo de trabalho como foco prioritário, agora, ela engloba, para, além disso, a captura da subjetividade do trabalhador, que estaria colocada de maneira mais intensa a serviço da acumulação capitalista.

zem princípios ideológicos que os comprometam subjetiva e ativamente com as metas do capital, sem que seja necessário a presença física dos agentes encarregados do efetivo controle sobre o seu trabalho.

As novas formas de potencializar a exploração do trabalho, na atual quadra histórica, expressam, portanto, uma nova fase do capitalismo (CHESNAIS & DUMÉNIL, 2003). É por isso que o tema da precarização se interliga com uma totalidade que anuncia mudanças estruturais no modo de produção. Na cena política atual, os agentes da burguesia, em suas diversas frações de classe, tentam constituir um bloco histórico que dê respostas às necessidades contemporâneas de reprodução ampliada do capital. Tais mudanças situam-se inicialmente por volta dos anos 70, do século XX, nos países do núcleo orgânico. Naquele momento, manifestava-se uma crise de superprodução, que evidenciava os limites do fordismo em manter os níveis de acumulação do ciclo virtuoso correspondente aos “30 anos gloriosos” do capitalismo no século XX, verificados entre o segundo pós-guerra e o começo dos anos 70. Em países periféricos e semi-periféricos, a crise e as mudanças que ela engendra foram percebidas mais claramente ao longo dos anos 80 e, com mais força, na década de 90, do século XX. Em todo este complexo de mudanças, apresenta-se a velha determinação intrínseca ao modo de produção capitalista, que é a necessidade de reorganizar as forças produtivas via elevação da participação do capital variável na composição orgânica do capital, reproduzindo outra tendência estruturante do processo de acumulação: fazer o trabalhador produzir mais, com uma remuneração e custos relativamente menores. É nesse cenário que surge, para a burguesia organizada, a necessidade de constituição de um novo proletariado e de uma relação menos vantajosa entre trabalho e direitos para este segmento social. Em última ins-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

tância, a intenção é metamorfosear uma sociabilidade entre trabalho e vida que se forjou ao longo da luta dos trabalhadores, na primeira metade do século XX, e que foi responsável por construir, a partir do segundo pós-guerra, no Ocidente, uma relação entre capital/trabalhadores que propiciou melhores condições de trabalho, bem como o reconhecimento formal de uma série de direitos historicamente reivindicados pelo proletariado. Com a crise orgânica nas bases de acumulação do capital, aquele arranjo entre capital e trabalho entra em declínio, a partir dos anos 70, nos países do núcleo orgânico e, nos anos 80 e 90, nos países periféricos e semi-periféricos do sistema interestatal, a exemplo do Brasil. Impactos paradigmáticos ocorreram no universo dos trabalhadores.

No começo da década de 90, um conjunto cada vez maior de pesquisas no campo das Ciências Sociais passa a se debruçar sobre essa realidade. A despeito das perspectivas teóricas que informaram as análises, os temas foram postos em exame à luz de três hipóteses mais gerais. A primeira – já citada acima – é de que, de certa forma, adentramos em uma nova fase do capitalismo, em algum momento entre os anos 60 e 70 (HARVEY, 1992; CHESNAIS, 1996; ARRIGHI, 1996; ARRIGHI, 1997). A segunda é a de que as reverberações desse fenômeno, nas diversas esferas da sociedade, ainda não estavam claras, a exemplo das implicações que esse processo pode gerar nos rumos do movimento operário, bem como na própria dimensão político-ideológica do conjunto do proletariado. A terceira é de que a nova fase capitalista coloca as organizações dos trabalhadores em uma posição claramente defensiva, onde manter as conquistas sociais coloca-se como estratégia fundamental, ao invés de ampliá-las, como ocorria nas décadas que antecederam a crise dos anos 70 e a hegemonia neoliberal, nos anos 80 e 90 do século XX.

Quando se amplia, no país, o cenário da reestruturação produtiva e o processo e reorganização do processo de trabalho, em plena conjuntura neoliberal, foram observadas outras três tendências na produção acadêmica em Ciências So-

ciais sobre o mundo do trabalho. A primeira tratava do impacto das novas tecnologias sobre o universo operário das indústrias brasileiras que, até então, se organizavam com base no paradigma fordista de produção (LEITE & SILVA, 1996; ABRAMO, 1990; CASTRO & LEITE, 1994; CASTRO & DEDECCA, 1998; KATZ, BRAGA & COGGIOLA, 1995; HIRATA, 1993; SALM & FOGAÇA, 1992). A segunda tendência apontava para o exame da resposta política dos trabalhadores e a dinâmica sindical frente a esses novos desafios (LEITE, 1994; LEITE, 1997). Uma terceira, em nível teórico-conceitual, se debruçava sobre as mudanças nos conteúdos tecno-científicos e ético-políticos do trabalho (ANTUNES, 2000; RAMOS, 2001; RUMMERT, 2000; FRIGOTTO, 1999, RODRIGUES, 1998). Em muitos estudos, estas três tendências também se entrelaçavam. É necessário registrar, ainda, a convergência de pesquisas sobre mudanças no cenário sindical, no contexto de avanço do neoliberalismo (ANTUNES & BEYNON, 1998). Recentemente, foi publicado um conjunto de pesquisas que atualiza várias questões apresentadas pelos estudos anteriormente citados, como por exemplo, o estágio atual da reestruturação produtiva no País, as relações de trabalho e a conjuntura política que se apresenta para os trabalhadores brasileiros, nesta primeira década do século XXI, período em que os novos conceitos de rotinização do trabalho e o cenário da precarização se disseminam mais amplamente (ANTUNES, 2006).

A precarização do trabalho docente

No entanto, até recentemente, o debate sobre a reorganização do processo de trabalho e sobre a precarização privilegiava, tendencialmente, apenas um setor do proletariado nacional, aquele envolvido com as atividades que geram diretamente a mais-valia, ou seja, aqueles que realizam o chamado trabalho produtivo, a exemplo do operariado industrial. Os segmentos de trabalhadores que não produzem diretamente a mais-valia e que realizam o que, no âmbito da teoria econômica marxista, é denominado por trabalho improdutivo, não tiveram o mesmo espaço. Nesta





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

categoria, estão os professores das universidades estaduais e federais, dentre outros segmentos do funcionalismo público.

Ocorre que a dinâmica da precarização, que passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais (a lógica de se produzir mais com menores custos se manifesta aí claramente), de captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto do proletariado. As especificidades existem, haja vista que o processo de trabalho é diferente, mas o fundamento geral que estrutura a reprodução ampliada do capital e a situação de classe de segmentos aparentemente diversos como os trabalhadores que realizam o trabalho produtivo e os que realizam o trabalho improdutivo, os coloca em uma mesma condição: ambos precisam vender a sua força de trabalho para viver, ambos estão submetidos à mesma lógica de exploração do trabalho, tanto em termos objetivos, quanto em termos subjetivos. As determinações objetivas e subjetivas do processo de trabalho capitalista na atualidade interferem na precarização da atividade docente, particularmente na universidade pública. Deteremos-nos agora no exame dessas determinações.

A determinação objetiva, mais geral, do processo atual de precarização do trabalho docente remonta às redefinições que se operam nas bases de acumulação do capital nas três últimas décadas. Vimos que as crises nas bases de acumulação são recorrentes na dinâmica do capitalismo. Nesses momentos, é possível observar, em particular, a intensificação das dificuldades cíclicas no processo de realização da mercadoria e do lucro, sobretudo em períodos de superprodução, como o que se manifestou mais claramente, em meados dos anos 1970, e que engendrou a crise orgânica contemporânea. A dificuldade supracitada se exacerba e se manifesta enquanto crise estrutural

A dinâmica da precarização, que passa pela intensificação do ritmo do trabalho em paralelo ao achatamento e perdas salariais (a lógica de se produzir mais com menores custos se manifesta aí claramente), de captura da subjetividade do trabalhador e de retirada de direitos, alcança todo o conjunto do proletariado. As especificidades existem, haja vista que o processo de trabalho é diferente.

quando, na composição do capital global, passa a haver certo desequilíbrio entre a massa de capital constante (capital inicial disponibilizado pelo capitalista, estruturas físicas, máquinas, instalações, produtos etc.) e o capital variável. Entenda-se também este último como os custos relacionados à participação do trabalho humano na geração do valor por intermédio da produção da mais-valia (trabalho não pago) explorada pelo capitalista, a fonte geradora de riqueza concreta no capitalismo, em última instância. Um dos entraves fundamentais na realização do lucro pode ser visualizado quando, na composição do capital global, o montante do capital constante se sobrepõe ao capital variável. Passa, então, pela elevação dos

custos que o capitalista tem com o valor das forças produtivas (muitas vezes, inclusive, com elevação dos salários), em comparação ao que é gerado pelo valor do trabalho. Em outras palavras, a relação entre elevação do custo que o capitalista tem com o *preço da força de trabalho* frente ao *valor do trabalho*. A solução clássica apontada pelo capital é potencializar a produtividade do trabalho vivo. A redução relativa dos salários, em detrimento da incorporação de capital físico, manifesta-se como outra contra-tendência à crise. Inicialmente relacionada com os setores que realizam diretamente a produção de mais-valia, o fenômeno

abarcava também os setores onde o processo de trabalho não produz diretamente a mais-valia, a exemplo da aparelhagem estatal.

Em meio a esse cenário de desequilíbrio na composição orgânica do capital, as organizações da burguesia se articulam em duas frentes. A primeira visa a desonerar a produção mediante a redução dos custos do trabalho, via redução das taxas que incidem sobre o capital, bem como pela retirada de direitos dos trabalhadores, um dos alvos principais, pois, na ótica do capital, onerariam a produção e “enrijeceriam” eventuais





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

negociações com os trabalhadores quando se manifestar a necessidade de o empresariado reduzir custos por conta das “flutuações do mercado”, flexibilizando direitos, o que nada mais é do que uma das formas contemporâneas de precarização do trabalho. Em síntese, a meta é reduzir os “encargos sociais” envolvidos na composição do custo do trabalho.

A segunda frente de luta do empresariado organizado é para que o Estado privatize o fundo público, transplantando para a relação entre o Público e o Privado a velha tendência do capital de se apropriar, privadamente, de bens e recursos produzidos coletivamente. Isso se dá de várias formas; mencionaremos aqui as mais visíveis. Uma delas é a privatização de empresas estatais, subvalorizadas nos leilões, como ocorreu no caso da privatização da Vale do Rio Doce e de diversas empresas públicas pelo país afora. Outra é a criação de novos espaços de acumulação de capital, via mercantilização de serviços sociais que anteriormente eram prioritariamente garantidos pelo Estado como direito, a exemplo da saúde, educação superior e previdência social. Por fim, materializa-se também a tendência de desvio dos recursos estatais para financiar a acumulação privada em detrimento da sua utilização para manter serviços sociais. O discurso utilizado pelos agentes do capital para justificar esta forma de privatização do fundo público é de que a contrapartida seria a geração de empregos por parte das empresas, mas, isso não vem se confirmando. O exemplo mais flagrante disto foi a política de atração de empresas, praticada pelo Governo do Estado da Bahia, a partir dos anos 90. Depois de mais de uma década de renúncia fiscal e de atrativas condições de financiamento para as empresas, não se alteram os índices de desemprego e de concentração de renda no Estado da Bahia¹.

A primeira visa a desonerar a produção mediante a redução dos custos do trabalho, via redução das taxas que incidem sobre o capital, bem como pela retirada de direitos dos trabalhadores, um dos alvos principais, pois, na ótica do capital, onerariam a produção e “enrijeceriam” eventuais negociações com os trabalhadores quando se manifestar a necessidade de o empresariado reduzir custos por conta das “flutuações do mercado”, flexibilizando direitos, o que nada mais é do que uma das formas contemporâneas de precarização do trabalho.

Vimos, então, que a primeira determinação para o fenômeno da precarização se dá na estrutura do modo de produção e passa pela recomposição das bases de acumulação do capital, via desoneração do capital por meio da privatização do fundo público. A segunda determinação objetiva do processo de precarização relaciona-se com a forma como isso rebate no processo de trabalho e nos locais em que ele se realiza. Tratar da precarização do trabalho docente nas universidades públicas implica também considerar as mudanças na aparelhagem estatal, não somente como local de trabalho, mas também como espaço onde se operam as tentativas da burguesia organizada de pôr em prática mudanças institucionais que acompanhem a primeira determinação estrutural do objeto aqui em análise. Isso porque, se,

por um lado, redefine-se o processo de trabalho com vistas a intensificar a produtividade, com custos cada vez menores, por outro lado é necessário alterar as formas de ação do Estado, bem como a legislação. É este o contexto da Reforma do Estado, que se desdobra, por exemplo, nas reformas universitária, sindical e trabalhista. A idéia é criar um novo bloco histórico que harmonize, novamente, o processo de acumulação; para isso, é necessário ajustar as instituições em favor das novas necessidades apresentadas pela classe social detentora da hegemonia, ou seja, a burguesia em suas mais diversas frações. Este projeto, de amplo alcance, implica, em última instância, a construção de um novo senso comum acerca das relações de trabalho, além de uma nova sociabilidade, no local em que a atividade se realiza. Assim, pode-se afirmar que o aprofundamento da subsunção do trabalho ao capital se amplia para a subsunção de todo o modo de vida à lógica da produção de mercadorias, o que, em outros ter-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

mos, significa dizer que o capital procura transformar tudo “à sua imagem e semelhança”. Desce-se assim uma verdadeira batalha ideológica nas mais diversas esferas da sociedade civil para alcançar o consenso necessário à adoção das reformas. Os agentes da burguesia organizada, de forma consciente ou não, vinculam a idéia de que tudo o que é bom se identifica com o que vem da iniciativa privada. É preciso ver o mundo sob a ótica da iniciativa privada, é preciso inclusive tornar o Estado mais permeável aos conceitos e princípios vigentes no universo empresarial.

A teia do capital se estende com a intenção de subsumir a esfera pública à lógica do capital. O discurso é o da modernização, mas, a rigor, trata-se de modernização conservadora cuja intenção é tornar a aparelhagem estatal mais próxima do próprio modo de ser do capital. Isto resulta no recrudescimento do individualismo, na penetração do *ethos* empresarial e do empreendedorismo de livre iniciativa nos princípios que regem o trabalho, na aparelhagem estatal. As reformas se encontram saturadas por conteúdos ético-políticos do novo homem-massa, que a atual organização do trabalho tende a gerar. Nesse sentido, na disputa político-ideológico para enfraquecer o *ethos* do trabalho, em favor do *ethos* do capital, é conhecida a assertiva da burguesia, quando vincula a idéia de que, atualmente, não existem mais trabalhadores e patrões, pois todos seriam detentores de determinado tipo de capital. Segundo tal ótica, falseadora do real, os trabalhadores seriam empresários de suas competências ou habilidades. Deveriam se ver livres, portanto, de qualquer tipo de legislação que entravam a “negociação” dessas competências e habilidades, no mercado de trabalho. Daí decorre o pressuposto, defendido pelo empresariado, de que atualmente o “negociado deve prevalecer so-

bre o legislado”. Não se coloca mais, como mediação nesse processo de retirada de direitos e de precarização do trabalho, a correlação de forças, notadamente desfavorável aos trabalhadores nesse processo de “negociação”.

É nos anos 90, com a ascensão dos governos neoliberais, que toma corpo, no país, a redefinição do processo de trabalho na aparelhagem estatal, que se relaciona com a mudança nos conceitos de gestão e, mesmo, de finalidade do Estado. São incorporados os fundamentos da nova hegemonia do capital na implementação das reformas conservadoras já mencionadas. Ao passo em que o Estado Brasileiro incorpora princípios da iniciativa privada na gestão dos serviços públicos e no processo de trabalho do seu funcionalismo, observa-se um fenômeno crescente de perdas salariais dos professores e servidores das universidades públicas. Ao mesmo tempo, ampliam-se as matrículas nas universidades, bem como o número de cursos. Tudo sem contrapartida em termos de criação de estrutura física e a necessária contratação de mais professores e servidores técnico-administrativos, ou seja, sem o orçamento correspondente para fazer frente às necessidades de qualidade, tanto do ponto de vista do “posto de trabalho” quanto do ponto de vista da qualidade dos cursos e das pesquisas. Os indicadores de avaliação passam também a ser os mesmos da lógica posta pela organização da produção de mercadorias, ou seja, o maior número, em menor tempo e com menor custo.

Na medida em que a luta político-ideológica pende a favor do novo projeto hegemônico da burguesia, a universidade passa a transformar a natureza do trabalho coletivo de produção do conhecimento. O trabalho em grupo, por exemplo, fundamento essencial do fazer universitário, assume características despolitizantes e

Ampliam-se as matrículas nas universidades, bem como o número de cursos. Tudo sem contrapartida em termos de criação de estrutura física e a necessária contratação de mais professores e servidores técnico-administrativos, ou seja, sem o orçamento correspondente para fazer frente às necessidades de qualidade, tanto do ponto de vista do “posto de trabalho” quanto do ponto de vista da qualidade dos cursos e das pesquisas.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

desmobilizadoras, interiorizando nos profissionais os conteúdos ético-políticos presentes na nova hegemonia do capital. O trabalho em grupo na universidade começa a se assemelhar cada vez mais com as formas atuais de trabalho em grupo praticado na produção em série de mercadorias, o que nas fábricas são conhecidas como células de produção.

O trabalho em células / o trabalho em grupos de pesquisa

Um dos instrumentos de reorganização do processo de trabalho na atual fase capitalista são as células de produção. O trabalho em células faz parte de um conjunto maior de iniciativas praticadas pelos agentes do capital com vistas a redefinir todo o processo produtivo nos marcos daquilo que Harvey denominou por Padrão de Acumulação Flexível (HARVEY, 1992). Para o autor, o Padrão de Acumulação Flexível representaria a tentativa de construção de um novo ciclo histórico no processo de reprodução ampliada do capital. O objetivo seria a recomposição das bases de acumulação, abaladas com a crise orgânica que eclodira no mundo capitalista a partir de meados dos anos 70 do século XX.

Inicialmente utilizado na produção de mercadorias como forma de captar a subjetividade operária, os princípios ético-políticos que orientam este tipo de organização do trabalho transcendiam os muros da fábrica moderna e redefinem a sociabilidade nos mais diversos locais de trabalho em que estes princípios passam a ser incorporados e desenvolvidos, de forma consciente ou não. Na fábrica, os operários perceberam a implantação dessas novas estratégias de produção como a realização de uma “lavagem cerebral” que afastou muitos deles do sindicato (LEITE, 1997, p. 208)

O trabalho em células é, atualmente, largamente utilizado na fábrica moderna como instrumento de quebra da solidariedade de classe, nos marcos daquilo que aqui foi chamado de interiorização da “gaiola de ferro” por parte do operário industrial. O trabalho em células, times ou grupos de trabalho, consiste em dividir o conjunto do operariado da fábrica em grupos ou times

de produção, nos mais diversos setores do processo produtivo. As células de produção trabalham a partir de metas, determinadas pela empresa, e são “premiadas” quando alcançam o resultado: simbolicamente, quando têm o cumprimento das metas amplamente divulgado e valorizado entre os outros times, ou, materialmente, através de bônus financeiro. Em grande parte dos casos, cumprir a meta significa não sofrer represálias do grupo ou da empresa via ameaça de demissão por “baixa produtividade”, o que submete os trabalhadores a um clima intenso de competitividade e insegurança. No grupo, os trabalhadores escolhem um coordenador, cuja função é organizar o time para o cumprimento das metas e fazer a ponte entre os operários e a gerência; a cooptação do coordenador da célula pela empresa é uma constante. A intenção é fazer com que todos os operários se esforcem conjuntamente e por iniciativa própria para que as metas colocadas pela empresa sejam cumpridas. Para isso, o grupo se auto-vigia para que o trabalho não desacelere, o grupo se auto-pressiona para chegar lá. Estabelece-se também certa competição entre as diversas células. A gerência incentiva isso operando com as células de produção como se fossem pequenas empresas dentro da empresa maior. A idéia divulgada nos órgãos de formação da força-de-trabalho industrial, como o SENAI, é a de que os trabalhadores teriam aí mais autonomia, já que estariam livres do tacho do feitor. Mas, o feitor ou o capataz passa a ser desnecessário, pois, a nova dinâmica cria as condições para que os trabalhadores sejam capatazes de si mesmos e interiorizem aquilo que já citamos como a “gaiola de ferro”. Fortalece-se a tendência para o enfraquecimento da possível solidariedade de classe e para que os trabalhadores percam de vista o processo de trabalho como um conjunto de atividades que coloca todos em uma mesma situação de classe. Mas, a existência da classe passa também a ser minada na dimensão político-ideológica e cultural. A competitividade, incentivada conscientemente pelos novos princípios de organização do trabalho, cumpre nesse sentido um papel importante.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

Na universidade, o trabalho em grupo assume as mesmas características; destacaremos aqui apenas algumas mais fundamentais que remetem à natureza do trabalho docente. Vale acrescentar que o trabalho docente se realiza predominantemente na ausência de condições materiais adequadas, ou seja, na universidade, o trabalho em grupo: transforma-se em um instrumento de potencialização da competitividade e de enfraquecimento de uma possível solidariedade de classe; estabelece clivagens ao segmentar os trabalhadores entre aqueles que cumprem as metas e aqueles não as cumprem, criando divisão política e ideológica; gera uma sensação constante de estresse e insegurança, com relação ao anseio de manutenção dos patamares de produtividade, determinados pelas agências de fomento (transfiguradas agora nos capatazes dentro da universidade); transforma a produção do conhecimento em uma linha de produção, onde a qualidade perde espaço para a quantidade. Somam-se a isso a falta de recursos necessários à produção (do conhecimento), a intensificação dos ritmos do trabalho (seja na graduação ou na pós-graduação), o achatamento salarial e a tendência de perda de direitos e tem-se, como resultado, o quadro de precarização do trabalho que também se manifesta, de uma forma mais geral, no contexto de outros segmentos do proletariado. Encerraremos, aqui, o exame das determinações objetivas e subjetivas, mais gerais, do processo de precarização do trabalho e das mediações que envolvem este fenômeno com a atividade docente, na universidade pública, e nos deteremos, agora, em uma outra dimensão da nova hegemonia do capital: as implicações políticas do fenômeno da precarização em sua dimensão subjetiva.

E, os docentes?

Criadas as condições objetivas para o apro-

fundamento da nova hegemonia do capital na universidade pública, percebe-se uma grande aderência dos docentes a tal projeto. Isto se dá entre os professores mais antigos, como também entre os mais novos. Entre a nova geração de professores, a situação tende a ser mais grave. Esta geração se insere na carreira no momento em que a nova sociabilidade proposta pelo capital se capilariza no ambiente universitário, ou seja, no contexto político-ideológico da hegemonia neoliberal e no momento em que universidade pública se aproxima mais do *ethos* empresarial. Este profissional sucederá uma geração de professores que viveram um momento importante de luta em defesa da democratização e de fortalecimento da universidade pública. A nova geração de docentes do ensino superior constitui-se, em sua maioria, de jovens profissionais formados já na conjuntura de avanço do neoliberalismo (a partir dos anos 90), tanto na universidade quanto nos mais diversos espaços da sociedade brasileira e que, de certa forma, tende a incorporar elementos dessa nova hegemonia em sua prática política.

A nova geração de docentes do ensino superior constitui-se, em sua maioria, de jovens profissionais formados já na conjuntura de avanço do neoliberalismo (a partir dos anos 90), tanto na universidade quanto nos mais diversos espaços da sociedade brasileira e que, de certa forma, tende a incorporar elementos dessa nova hegemonia em sua prática política.

Embora esse conjunto de professores não necessariamente adira à nova hegemonia do capital, encontra-se mais vulnerável ideologicamente ao processo de despolitização do debate sobre a função social da universidade, pelo enfraquecimento do conceito de esfera pública, em seu interior, e que procura reduzir o seu horizonte de ação a um tipo de imediatismo que associa, cada vez mais, as universidades à lógica do mercado, somente. Neste cenário, campeia o individualismo e produtivismo despolitizante. O produtivismo despolitizador seria aquele cuja ação se baseia em si mesma e não problematiza suficientemente as condições de trabalho, no âmbito da instituição universitária, ou não relaciona a produção científica com o cenário político em que ela se dá. O individualismo transforma a universidade em local onde se privilegiam





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

apenas os projetos pessoais, dissociados de interesses coletivos ou de classe.

Um outro elemento subjetivo importante para problematizar a dimensão político-ideológica do fenômeno da precarização do trabalho, na universidade, e a luta política contra isso, tem relação direta com as próprias ambigüidades iminentes ao perfil de trabalhador que compõe a categoria docente. Trata-se, basicamente, do trabalhador de classe média, com elevadíssimo patamar de qualificação e que incorpora de forma profunda a ideologia da meritocracia. Este trabalhador se aproxima daquilo que determinadas correntes da Ciência Política denomina por situações contraditórias de classe (WRIGHT, 1981). Isso porque, apesar da sua situação de classe o colocar na condição de proletário (é obrigado a vender a sua força de trabalho para sobreviver), a sua posição na sociedade contribui para produzir a seguinte ambigüidade: é proletário, mas não se identifica com o conjunto do proletariado por estar próximo dos padrões de remuneração e consumo da média e alta burocracia do Estado Burguês, bem como de alguns segmentos da pequena burguesia. Vale dizer que muitos colegas se encontram em situação contraditória de classe por questões ainda mais objetivas: fora da universidade, possuem outras atividades que, do ponto de vista da situação de classe, os integram na pequena-burguesia; além disso, ainda fora da universidade, muitos são profissionais liberais cujos interesses de classe não necessariamente convergem com os da maioria do proletariado.

É necessário destacar também um outro aspecto. De um modo geral, independente de sua situação contraditória de classe, os professores do ensino superior constituem um segmento que exerce o trabalho intelectual. Tal segmento, por sua vez, em virtude da tradição de longa duração que atribui um sentido de negatividade ao trabalho manual, confronta-se do ponto de vista do *status* com os segmentos que executam aquele tipo de trabalho. Isto ocorre apesar da situação de precarização salarial que os professores do ensino superior enfrentam atualmente. O fundamental, aqui, é perceber que esses elementos tendem

a manter uma barreira político-ideológica e cultural na base do movimento docente e dificultam as alianças com os segmentos do movimento sindical associados ao trabalho manual ou que estejam em uma condição de proletarização e de precarização mais acentuada.

Há mais um aspecto a ser considerado. Trata-se do tipo de heterogeneidade que o segmento social dos docentes sofre no âmbito das universidades. A questão da heterogeneidade não seria um problema em si, caso não contribuísse para a fragmentação do movimento docente, mas, como veremos, não é isso o que acontece. A fragmentação dos interesses e da própria categoria faz parte de uma ampla estratégia de desmonte das estruturas de organização dos trabalhadores, promovida pelos agentes do capital incumbidos de redefinir a sua hegemonia. Essa é uma realidade que os demais segmentos de trabalhadores também enfrentam, em seus diversos setores de atividade. Cabe, então, especificar o tipo potencial de fragmentação e de heterogeneidade de classe que os professores das instituições públicas de ensino superior enfrentam; vejamos.

As fronteiras entre o público e o privado se tornam cada vez mais tênues, nas universidades públicas, mas não somente. As relações com o mercado se estreitam cada vez mais, seja por intermédio das fundações, seja por intermédio de políticas públicas que priorizam o desenvolvimento científico que atenda somente as demandas imediatas do mercado. Uma das finalidades principais desse tipo de ação é potencializar, nas universidades, o mecanismo de venda de serviços e produtos científicos e tecnológicos. Dessa maneira, cresce a influência do mercado no controle dos rumos da produção científica, nessas instituições, e aqueles setores que não atendam diretamente às suas demandas imediatas tendem a ser marginalizados, no que se refere aos recursos para a pesquisa. São criados, assim, verdadeiros feudos dentro das universidades que, por conta do seu próprio campo de ensino e pesquisa, se beneficiam dessa relação. Isso é mais visível, por exemplo, em setores vinculados ao Agronegócio e às áreas Tecnológicas.

Por fim, tais aspectos relacionados ao perfil





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

de classe da categoria docente e às determinações objetivas e subjetivas imanentes ao fenômeno da precarização acentuam ainda mais as dificuldades para mobilizar o conjunto do movimento docente, nas universidades públicas, seja para a luta em torno da pauta específica dos professores, seja na defesa das bandeiras históricas dos outros segmentos que compõem a comunidade universitária, ou para a construção de um arco de alianças em direção à luta unificada dos trabalhadores na defesa dos seus interesses de classe e contra a precarização do trabalho.

NOTA

¹Até porque os novos empreendimentos empresariais geram cada vez menos empregos em relação ao capital investido, além do quê, nesses empregos gerados recentemente, a remuneração do trabalhador é significativamente menor do que aquela que receberia se realizasse o mesmo trabalho nos locais de origem das empresas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Laís. Novas Tecnologias, Difusão Setorial, Emprego e Trabalho no Brasil: um balanço. **BIB**, Rio de Janeiro-RJ, n. 30, pp. 19-65, 2º semestre de 1990.
- ALVES, Giovanni. **O Novo (e Precário) Mundo do Trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006
- _____. BEYNON, Huw [et all] (Orgs). **Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e Inglaterra. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo-SP: Boitempo, 2000.
- ARRIGHI, Giovanni. **A Ilusão do Desenvolvimento**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- _____. **O Longo Século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo**. Rio de Janeiro-RJ: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.
- KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy e COGGIOLA, Osvaldo. **Novas Tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.
- CASTRO, Nadya Araújo; DE DECCA, Cláudio Salvatore. **Ocupação na América Latina**: tempos mais duros. São Paulo; Rio de Janeiro-RJ: ALASTI, 1998.
- CASTRO, Nadya Araujo; LEITE, Marcia de Paula. Sociologia do Trabalho Industrial no Brasil: desafios e interpretações. **BIB**, n° 37, Rio de Janeiro-RJ, pp. 39-59, 1º semestre de 1994.
- CHESNAIS, François. DUMÉNIL, Gerard [et al]. **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003.
- _____. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
- FRIGOTO, Gaudêncio. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro-RJ: Civilização Brasileira, 1991 [particularmente *Americanismo e Fordismo*];
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HIRATA, Helena Sumiko (Org.) **O “Modelo” Japonês**: Automatização, Novas Formas de Organização e de Relações de Trabalho. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1993.
- HOBBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914 - 1991. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.
- KATZ, Cláudio; BRAGA, Ruy e COGGIOLA, Osvaldo. **Novas Tecnologias**: crítica da atual reestruturação produtiva. São Paulo: Xamã, 1995.
- LEITE, Márcia de Paula (Org.) **O Trabalho em Movimentos**: reestruturação, produtiva e sindicalismo no Brasil. Campinas-SP: Papyrus, 1997.
- LEITE, Márcia de Paula. **O Futuro do Trabalho**: novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Scritta, 1994.
- LEITE, Márcia de Paula; SILVA, Roque Aparecido. A Sociologia do Trabalho Frente à Reestruturação Produtiva: uma discussão teórica. **BIB**, Rio de Janeiro-RJ, n. 42, pp. 41-57, 2º semestre de 1996.
- MARX, Karl. Marx, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. V. I, Tomo I, cap. XIII. (Maquinaria e Grande Indústria).
- RAMOS, Marise Nogueira. **Da Qualificação à Competência**: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Federal Fluminense). Niterói-RJ, 2001.
- RODRIGUES, José. **O Moderno Príncipe Industrial**: o Pensamento Pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.
- RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores**: as concepções do Trabalho e do Capital. São Paulo; Niterói-RJ: Xamã; Intertexto, 2000.
- SALM, Cláudio; FOGAÇA, Azuete. “Modernização Industrial e a Questão dos Recursos Humanos”. In: *Economia & Sociedade*, Campinas n.1 p.111-114, mar./ago./1992.
- WRIGHT, Erik O. **Classe, Crise e o Estado**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. **US**







O produtivismo acadêmico e o trabalho docente

Olgaises Maués

Professora Associada/UFGA
E-mail: olgaises@uol.com.br

Resumo

O texto tem como objetivo analisar algumas mudanças que estão ocorrendo nas Instituições de Educação Superior, a partir das recomendações efetuadas pelos organismos internacionais, com destaque para a CEPAL, o BM, a OCDE e a OMC, que passaram a estabelecer os paradigmas do conhecimento que deveria ser produzido, bem como o novo papel a ser desempenhado por essas instituições. Para tanto, novas regulações foram instituídas e traduzidas em políticas públicas que vêm orientando as ações institucionais, criando uma relação inadequada entre o público e o privado. Nesse contexto, a produção do conhecimento, finalidade maior das Universidades, foi condicionada à lógica do mercado e os professores, como protagonistas dessas ações, têm sofrido pressões imensuráveis para que sejam produtivos e eficientes, o que vem alterando significativamente o trabalho docente.

Palavras-chave: Mercantilização; Produtividade; Trabalho Docente.

A Reforma da Educação Superior tem estado presente nas Agendas dos governos da América Latina de forma marcante, a partir da última década do século passado e dos primeiros anos do terceiro milênio. O destaque dado a esse nível de ensino não é ao acaso. Ele faz parte de um arranjo internacional que indica a importância da educação para o desenvolvimento dos países e que tem no documento *Educación y conocimiento: eje de la transformacion productiva con*

equidad (CEPAL, 1992), o grande inspirador dessas mudanças. Mas, não apenas as recomendações cepalinas têm incidido sobre as “novas” concepções de educação e a vinculação com o desenvolvimento. Outros organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e mesmo a Comissão Européia (CE) também vêm contribuindo efetivamente





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

com uma “nova ordem educacional mundial” (LAVAL, 2003).

As recomendações emanadas desses organismos têm apontado para a adaptação dos sistemas educacionais, sobretudo os de nível superior, às exigências do mercado, colocando as universidades a serviço das empresas. Para tanto “novos marcos regulatórios” foram criados, numa nova vulgata planetária, que Bourdieu (2000) já denunciava, certos vocábulos da “nova língua” destacam-se: mundialização, flexibilidade, governança, empregabilidade, multiculturalismo, pós-modernismo, fragmentação e outros.

Nessa lógica de vinculação da educação ao mercado, o papel e as funções das universidades passam a ser questionados e recorrentemente, surgem “novas” propostas que tentam orientar as reformas desse nível de ensino.

O objetivo deste artigo é analisar alguns dos caminhos apontados pelos elaboradores internacionais de políticas educacionais, buscando relacioná-los às políticas estabelecidas pelo governo brasileiro. Ao mesmo tempo, pretende-se examinar de que forma essas regulações, postas na atualidade, estão incidindo sobre a produção do conhecimento no espaço da academia e como podem estar contribuindo para a criação de uma outra cultura, alterando substancialmente o trabalho docente.

O Papel dos Organismos Internacionais na definição das políticas educacionais das Universidades na Contemporaneidade

A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) elaborou, em 1990, um documento de grande importância intitulado *Transformación Productiva con Equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de la América Latina y Caribe en los años noventa*, no qual faz uma análise da chamada “década perdida”, os anos de 1980, e a partir desse ponto elabora algumas recomendações para a região, tais como a necessidade de fortalecer a democracia, ajustar as economias, estabilizá-las, incorporá-las às mudanças tecnológicas que estão ocorrendo nos países centrais, devendo para tanto modernizar os serviços pú-

blicos, dentre outras medidas. Para tanto, seria preciso que os países latino-americanos adotassem estratégias que permitissem realizar uma transformação produtiva.

A CEPAL enfatiza a necessidade de a região obter a produtividade por meio do acirramento da competitividade, chamada pela Comissão de autêntica, em oposição à competitividade perversa, que seria aquela que degrada o valor do trabalho, do meio ambiente e conseqüentemente atinge a qualidade de vida. A questão da competitividade está muito presente em todo o texto do documento, que destaca que esta deverá estar apoiada “em uma incorporação sistemática e deliberada do progresso técnico ao processo produtivo”. Dito em outras palavras, já se evidencia a recomendação de uma adequação dos indivíduos e dos diferentes setores de um país ao mercado.

O documento cepalino de 1990 deixa a vinculação entre educação e produtividade, muito explícita, ou seja, a reestruturação produtiva, para que ocorra, exige investimentos em recursos humanos, propiciando a busca da equidade. Mas é em outro documento, corolário desse de 1990, que a questão é bem mais definida pela CEPAL. No texto *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1992) fica ainda mais clara essa relação, quando é defendida a idéia de que “a incorporação e difusão do progresso técnico constitui o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade”. Para tal se faria necessário criar as condições educacionais, referentes não apenas à capacitação de pessoal, mas também de incorporação do progresso científico e tecnológico, que pudesse contribuir para a transformação das estruturas produtivas da região, com equidade. Isso significa, segundo o documento, a realização de amplas reformas dos sistemas educacionais.

No documento *Equidade y transformación productiva: un enfoque integrado* (CEPAL, 1996), a questão da necessidade de investimento em educação é ainda mais destacada, como uma espécie de fator integrador, que permitirá que a reestruturação produtiva se dê com equidade. A



educação e o conhecimento aparecem, mais uma vez, como os promotores do progresso e do desenvolvimento.

Os documentos *Transformación productiva com Equidad; Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad; Equidade y transformación productiva: un enfoque integrado* estabeleceram os paradigmas que deveriam orientar as políticas econômicas e sociais, dentre elas as educacionais, a serem implementadas pelos diferentes governos na década de 1990, na América Latina e no Caribe. Pode-se perceber que as orientações emanadas da CEPAL já evidenciam a questão da vinculação direta entre o setor produtivo e o setor educacional, ou seja entre o mercado e a educação.

Um outro organismo que tem interferido decisivamente sobre o papel da educação (e neste trabalho vou me ater ao nível superior) é o Banco Mundial, que tem, mesmo, se arvorado a uma espécie de Ministério da Educação Global. Os documentos que elabora e difunde, colocando as premissas como condicionalidades de empréstimos, os quais representam muito pouco do total investido em educação, mas têm, os documentos e não o dinheiro, conduzido de forma significativa as políticas educacionais, sobretudo para a América Latina. Como a CEPAL, o BM vê na educação a função primordial de promover o desenvolvimento. Contudo, o sentido dado a essa expressão está na linha da relação que as instituições de ensino devem ter com o mercado, dentro do que se poderia chamar de reducionismo econômico.

No documento *La enseñanza superior las lecciones derivadas de la experiencia* (1994), o BM assenta a educação superior nos princípios da equidade, (no lugar da igualdade), na eficiência (no lugar da eficácia) e na qualidade, sem adjetivá-la, mas deixando subtendido que se trata da qualidade total, ou do mercado.

Da mesma forma, a OCDE (2007) também

está envolvida com a educação, malgrado ter sido criada para analisar as questões referentes ao desenvolvimento e ao crescimento econômico. Mas com o passar do tempo, já em 1968, criou um Centro responsável pela pesquisa, pela inovação no ensino (CERI). Esse fato é justificado pela própria Organização, que vê na educação uma das ferramentas que contribui para o crescimento econômico. Ou seja, há um interesse no estudo da educação em termos de eficácia e rendimento, lógicas que impregnam o mercado. É dentro deste escopo que algumas orientações têm sido elaboradas e difundidas em relação ao papel da educação. Assim é que um Relatório de 2007, denominado *Ensino superior e regiões: concorrência mundial e engajamento local*, aponta para alguns resultados interessantes, tais como aqueles que indicam que as universidades poderiam intensificar seu papel no desenvolvimento econômico, cultural e social de sua região. Uma das recomendações que o relatório apresenta é de que as instituições de educação superior devem ter mais autonomia e que devem se interessar mais em manter relação com as pequenas e médias empresas. Também é incentivado que as universidades criem as condições, regulamentares e fiscais, mais propícias à cooperação universidade-empresa. Mais ainda, a OCDE recomenda que as instituições devem demonstrar um espírito de empresa, alargando a oferta de serviços que atendam às necessidades mais abrangentes do mercado e do empresariado.

A Organização Mundial do Comércio (OMC, 2006) é outro dos organismos internacionais que vêm, direta ou indiretamente, influenciando as definições das políticas educacionais, sobretudo em relação à América Latina. O Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), assinado pelos países membros da OMC, autoriza a liberação do comércio de 156 tipos de serviços, dentre eles a educação. O objetivo principal desse acordo é a liberalização do comércio de serviços

Como a CEPAL, o BM vê na educação a função primordial de promover o desenvolvimento. Contudo, o sentido dado a essa expressão está na linha da relação que as instituições de ensino devem ter com o mercado, dentro do que se poderia chamar de reducionismo econômico.



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

com a diminuição das barreiras legais, o que significa a privatização dos serviços públicos. Ora, nessa lógica, a educação - e aí é o ensino superior que mais se adapta a essa mercantilização - precisa se tornar mais performática, para atrair os empresários que estejam interessados nesse negócio.

Silva Júnior e Lima (2003) perguntam, em um artigo, se “A Educação Superior é Mercadoria ou Direito no Âmbito da Organização Mundial do Comércio?” E a resposta que os autores apresentam é da “iminência da institucionalização da mudança da educação, com destaque para ensino superior, de direito social em mercadoria, num processo simultâneo de mundialização da educação sob hegemonia dos Estados Unidos”.

Assim, se reforça a tendência da criação de uma “nova ordem educacional mundial”, na qual os organismos internacionais, citados anteriormente, desempenham papel fundamental, criando novas regulações que deverão reger as políticas que serão estabelecidas pelos governos, em atendimento às condições e às exigências postas como forma de controle.

Para efetivar essas recomendações, algumas ações já foram desenvolvidas em nível mundial, tais como a Conferência Mundial de Educação Superior, que resultou na Declaração da Sorbonne (1998), ou a reunião de 29 países europeus que elaboraram o Processo de Bolonha (1999). Os próximos parágrafos serão dedicados a apreciar esses documentos e as repercussões que os mesmos estão trazendo para a educação na América Latina.

A Conferência Mundial de Educação Superior realizada em 1998 em Paris, promovida pela UNESCO, foi, sem dúvida, um marco fundamental para o estabelecimento do que, em seguida, viria a começar a se configurar como as orientações que deveriam incidir sobre esse nível de

ensino. A Declaração da Sorbonne, documento elaborado com as principais análises e recomendações que emergiram desse evento e assinado pelos ministros da educação da França, Itália, Alemanha e Reino Unido, apresentou, de forma clara e nítida, a compreensão que o organismo promotor e os participantes têm do papel que deve desempenhar a “Educação Superior no Século XXI”. Para as instituições reunidas nesse evento, o papel da educação superior é fundamental para o “desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável”. Ao mesmo tempo, a declaração também

deixa claro que para que esse papel possa ser exercido é preciso que a “educação superior [proceda] a mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender”.

Um outro documento, que tem sido fundamental para definir o papel das universidades no século XXI, é o Processo de Bolonha assinado em 19 de junho de 1999 por 29 ministros do ensino superior da Europa. Este é, na realidade, uma continuação da Declaração da Sorbonne. O documento tem como objetivo principal criar o Espaço Europeu do Ensino Superior, aumentando, com isso, a competitividade dessa parte do mundo em relação aos Estados Unidos e ao Japão. Neste processo, fala-se muito em harmonização, no sentido da organização dos cursos segundo a mesma estrutura, o que permitirá que os estudantes possam, por meio de um sistema de aproveitamento de créditos-curso, serem inseridos em qualquer universidade européia; é a chamada “mobilidade”. Para tanto, o modelo de universidade deverá se ajustar a essas novas exigências, o que pressupõe que haja uma avaliação que permita comparar os diplomas expedidos em qualquer um dos países signatários de tal processo.

Os objetivos centrais de Bolonha são a mobilida-

Fala-se muito em harmonização, no sentido da organização dos cursos segundo a mesma estrutura, o que permitirá que os estudantes possam, por meio de um sistema de aproveitamento de créditos-curso, serem inseridos em qualquer universidade européia; é a chamada “mobilidade”. Para tanto, o modelo de universidade deverá se ajustar a essas novas exigências, o que pressupõe que haja uma avaliação que permita comparar os diplomas expedidos em qualquer um dos países signatários de tal processo.



de, a empregabilidade e a competitividade. Em outras palavras, Bolonha deve ajudar a Europa a se transformar “na economia do conhecimento mais competitiva e a mais dinâmica do mundo”.

Alguns autores europeus (HIRTT, 2006; MEULEMEESTER, 2004; PESTIEAU, 2006) alertam para o fato de que a implantação do Processo de Bolonha representa a mercantilização da educação e que para tal se faz necessária a “desregulamentação” do setor e a criação novas regulações. Esse fato vem ocorrendo e no Brasil isso pode ser traduzido pelas políticas em vigor, dentre as quais destacamos o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído por meio do Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007.

As Novas Regulações

As orientações que emergiram da *nova ordem educacional*, explicitadas pelos organismos internacionais e materializadas por meio de documentos que traduzem o espírito desse momento, que tem na globalização o ícone, vêm exigindo novas formas de regulação para a educação, com destaque para o ensino superior. Vandenberghe (2001) destaca que a descentralização da gestão e a avaliação externa são duas tendências atuais no campo da educação, representando, assim, uma nova forma de regulação. Essa posição é reforçada por Dutercq (2001), quando afirma que, na atualidade, emerge um tipo de regulação que está voltada para os resultados, deixando as ações dos protagonistas mais livres de regras: “os atores devem prestar contas dos efeitos de suas ações tanto internamente, para a instituição, quanto para o público” (p.60).

Barroso (2006) nos ajuda a compreender melhor essa nova regulação deixando clara a posição advinda da reforma a que o Estado (em nível mundial) se submeteu para se adequar à globalização transnacional ou a uma nova fase do capitalismo, que exige uma desregulação e, conseqüentemente, o estabelecimento de novas regulações, a fim de fazer face à necessidade do capital de abrir novos mercados, precisando para tanto da liberalização do comércio, dentre outros fatores.

No Brasil não foi diferente, o Estado se reformou em 1995 (e continua o processo) para, na lógica dos reformadores, se tornar mais ágil, eficaz, podendo utilizar dos mesmos instrumentos gerenciais da iniciativa privada, para alcançar os objetivos de forma mais eficiente. Com isso, passa a se preocupar com os resultados, descentralizando as ações, criando uma aura de autonomia para os setores, já que haveria uma liberdade em desenvolver o processo, sem interferências, importando contudo atingir os resultados previamente fixados por meio de metas.

Ao estudar a situação das políticas públicas educacionais, em Portugal, Barroso (2006) indica a existência de 3 níveis de regulação para a educação. A primeira é chamada pelo autor de transnacional (discursos e instrumentos que são produzidos nos fóruns de decisão e consulta internacional); esta resulta de programas de cooperação desenvolvidos por organismos internacionais, que fazem diagnósticos e sugerem (eufemisticamente) soluções. É o caso, por exemplo, dos programas de cooperação que o Banco Mundial desenvolve no Brasil, como o Programa Dinheiro Direto na Escola.

A segunda forma, indicada pelo autor citado, é a regulação nacional, isto é o modo como o Estado e as autoridades exercem o controle sobre o sistema educacional, por meio do estabelecimento de “normas, injunções e constrangimentos”. As políticas educacionais para a educação superior no Brasil, traduzidas em leis, como a de Inovação Tecnológica (10.973/04), a lei do SINAES (10.861/04), o decreto que cria o REUNI (6.096/07) são alguns dos exemplos das estratégias que o governo brasileiro vem adotando como forma de regulação. Senão vejamos: o primeiro desses exemplos introduz fortemente a noção de “professor-empendedor” na academia, acentuando a compreensão de que a educação é uma mercadoria; a Lei que cria do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior –SINAES– estabelece a avaliação da instituição, de cursos e dos alunos (ENADE), numa concepção somativa e punitiva. E, mais recentemente, vale destacar, o REUNI, que propõe a expansão de vagas,



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

o aumento da relação professor-aluno e a elevação para 90% do índice de conclusão de curso, sem o correspondente aumento de recursos financeiros. Esses são alguns dos casos que retratam as novas formas de regulação, ou seja é a regulação por “contaminação”, como indica uma pesquisa realizada na Europa, cujo sentido é a transposição de medidas, soluções e práticas que deram certo em outros países.

Finalmente, Barroso aponta para a terceira forma de regulação, que seria a micro regulação local, que são as formas segundo as quais os atores, em nível de universidade, por exemplo, ajustam as normas ao local no qual as mesmas serão aplicadas.

Já Lessard (2007) aponta três modos de regulação: a burocrática-estatal, que estaria altamente preocupada com os resultados e a eficiência; a profissional que está presente pelos protagonistas da educação, diretores, professores, especialistas; e a relativa ao mercado que busca atender à lógica do setor privado. Essas formas não são excludentes, ao contrário, esse autor diz que as 3 estão presentes na educação, o que faz com que ele a denomine de “regulação múltipla”.

Contudo, o que chama mais a atenção é o sentido polissêmico da palavra regulação, o que permite variadas interpretações e aplicações. Sem dúvida, a utilização deste conceito está associada à reforma do Estado, como já salientado anteriormente, dando a este os ares de um ente moderno e pós-burocrático, menos prescritivo. Mas também pode-se compreender o sentido da regulação como o contrário da desregulação. Para um dos autores do relatório sobre o Reguleducnet-work¹, Barroso *et al*:

[...] a noção de regulação está inscrita em um debate acerca do lugar do mercado e do Estado, em torno do papel do Estado, que é, ou deveria mais e mais ser, considerado como um “regulador” do mercado. Nesse sentido, regulação se opõe a desre-

O que chama mais a atenção é o sentido polissêmico da palavra regulação, o que permite variadas interpretações e aplicações. Sem dúvida, a utilização deste conceito está associada à reforma do Estado, como já salientado anteriormente, dando a este os ares de um ente moderno e pós-burocrático, menos prescritivo. Mas também pode-se compreender o sentido da regulação como o contrário da desregulação.

gulação e a noção de Estado regulador faz par com aquela do mercado (2002).

No Brasil, por efeito de contaminação, ou outro, a regulação transnacional tem interferido grandemente nas políticas de educação. As discussões, por exemplo, estabelecidas pela CEPAL, em relação ao papel da educação para o desenvolvimento econômico, assim como as recomendações do Banco Mundial relativas à diferenciação das instituições (Universidades, Centros Universitários e Faculdades), bem como as da OCDE, que indica que o Estado deve investir menos na educação superior, estabelecendo parcerias com a iniciativa privada, ou o teor da Declaração da Sorbonne ou do Processo de Bolonha, todas têm contribuído para as novas formas de regulação da educação superior.

A Universidade Pública, a Produção de Conhecimento e o Produtivismo Acadêmico

A partir desse quadro, no qual a educação superior tem uma nova regulação que a aproxima mais do mercado (algumas das políticas já citadas neste texto exemplificam o fato), um novo paradigma de conhecimento é estabelecido para as Universidades.

Neave (2003), ao analisar a universidade na atualidade, indica que, desde 1980, tanto na América do Norte (Canadá e Estados Unidos), como em parte da Europa Ocidental (com destaque para a França, Inglaterra, Alemanha e Países Baixos) teve fim a política que ligava a Universidade à demanda social. Hoje, segundo esse autor, o que vigora é uma política ligada aos custos, com uma atenção para a produção. Houve diminuição dos orçamentos e aplicação de indicadores de performance ligados a uma atenção nos resultados. Isso, segundo ele, implicou redução do tempo de estudos (o doutorado, por exemplo na Inglaterra diminuiu o tempo para 3





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

anos) e há um redesenho da educação superior em relação a sua organização. Isto se acentua na medida em que as autoridades insistem na ligação entre universidade e mercado.

Um aspecto interessante a ser analisado, que pode ajudar a compreender a “nova ordem educacional” e as novas regulações é examinado por Schugurensky (2003), ao fazer um estudo da educação superior no Canadá. Esse autor coloca o que ele chama de um difícil dilema, isto é, como os governos democráticos e as universidades podem conciliar os objetivos do setor público, os interesses privados e o ethos acadêmico. Isso porque, no estudo empreendido, fica evidente a perda de autonomia das universidades e a ingerência cada vez maior do mercado na definição dos cursos, dos programas, dos currículos, das pesquisas a serem desenvolvidos. Um fenômeno, que o autor identifica como heteronomia, significando que:

No modelo heterônomo, o poder para definir a missão, a agenda e os produtos das universidades reside cada vez mais nas agências externas e cada vez menos nos seus próprios órgãos de gestão. Enquanto o princípio da autonomia sugere a capacidade de autodeterminação, independência e liberdade, o conceito de heteronomia se refere à subordinação a uma ordem imposta por agentes externos.[...] o modelo heterônomo não significa que a universidade passa a ser subitamente governada por atores extra universitários, senão que sua prática cotidiana (suas funções, suas prioridades, sua organização interna, suas atividades, sua estrutura de prêmios e castigos) está cada vez mais condicionada à lógica do mercado e ao Estado. (SCHUGURENSKY, 2003, p.4)

As novas regulações para as universidades vêm acentuando, cada vez mais, a lógica produtivista, numa racionalidade técnica e pragmática. O Estado investe menos na educação superior pública, o mercado interfere cada vez mais

nas funções desta, exigindo uma produção de acordo com as necessidades empresariais. Dessa forma, o vínculo entre quem produz conhecimento (a universidade) e quem o consome, a partir das demandas postas (do mercado), se fortalece cada vez mais. Isso significa uma espécie de privatização do conhecimento (NAIDORF, 2003), que cria o capitalismo acadêmico (SLAUGHTER e LESLIE, 1997), já que o conhecimento é comercializado, no sentido da obtenção de recursos que possam garantir o funcionamento da Universidade, tudo dentro do novo marco regulatório da competitividade.

A privatização do conhecimento vem sendo apontada como resultante das parcerias público-privado, fruto das regulações estabelecidas, que têm em algumas políticas, como a de inovação tecnológica, o incentivo necessário para a concretização desse escopo. A diminuição do financiamento público para as universidades federais, como é o caso brasileiro, e o crescente aumento de recursos privados para financiamento de pesquisas têm contribuído para a privatização do conhecimento público. Isso se dá, por exemplo, por meio de cláusulas nos contratos estabelecidos entre as Universidades e as Empresas. A lei 10.973 de 2004 é muito clara a respeito. O parágrafo único do artigo 5º. da citada legislação reza que “A propriedade intelectual sobre os resultados obtidos pertencerá às instituições detentoras do capital social, na proporção da respectiva participação”. Tal imposição é reforçada no artigo 12 que

A privatização do conhecimento vem sendo apontada como resultante das parcerias público-privado, fruto das regulações estabelecidas, que têm em algumas políticas, como a de inovação tecnológica, o incentivo necessário para a concretização desse escopo.

determina que é “vedado” ao pesquisador “divulgar, notificar ou publicar” o resultado do seu trabalho, “sem obter expressa autorização”.

Esse tipo de regulação leva, quase diretamente, ao que Slaughter e Leslie (1997) denominaram de capitalismo acadêmico, ou seja a submissão das universidades à economia e ao mercado, estando em jogo o controle e a apropriação do conhecimento por esse setor da economia. Para as autoras, o capitalismo acadêmico é a marca pro-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

funda das instituições públicas de educação superior na contemporaneidade, como fruto direto da globalização e da retração dos governos, em matéria de investimentos para esse nível de ensino.

As funções que passam a ser impostas às universidades pelos organismos internacionais (BM, OCDE, OMC) têm criado um outro ethos, que vem alterando a natureza do trabalho docente, por meio de incentivos, recompensas ou punições para esses profissionais. A competição por recursos tem obrigado os professores a entrarem em uma outra lógica, que os leva a dirigir as investigações que realizam no sentido de obter recursos externos, moldando-as às exigências dos editais.

Para tanto, isto é, para obter o financiamento pleiteado, os professores precisam ser produtivos, atender aos padrões das agências reguladoras, com destaque, no caso brasileiro, para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esta agência é a responsável pelo estabelecimento do padrão de excelência que os docentes, que atuam na pós-graduação *stricto-sensu*, devem alcançar.

A exigência de pelo menos 1 publicação qua-

lificada (revistas indexadas e que tenham A ou B no ranking estabelecido; editoras que também são classificadas) por ano; da capacidade de ter no mínimo 1 projeto de pesquisa com financiamento externo; a participação, com apresentação de trabalho, em eventos nacionais e internacionais; a inserção em comissões nacionais de avaliação (consultores ad-hoc); o fato de ser bolsista de produtividade; o número de orientandos que defendem no tempo estipulado as dissertações e teses; o fato de ter bolsista de iniciação científica, de ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, são alguns dos indicadores de produtividade que são considerados para que o professor possa, em uma espécie de círculo vicioso, integrar o corpo docente dos Programas de Pós-Graduação e também conseguir financiamento externo para desenvolver pesquisa.

Na medida em que os professores alcançam o padrão de desempenho estipulado pelas agências de fomento, os Programas aos quais pertencem são bem avaliados e, por conseguinte, as Universidades que os abrigam também ganham uma espécie de selo ISO 9000, o que as torna mais com-



petitivas, na linguagem econômica, no mercado, podendo assim alavancar mais recursos da iniciativa privada. É uma lógica perversa e destruidora. Perversa, na medida que está criando entre os docentes um sentimento de que são os responsáveis pelos insucessos que, por ventura, a instituição a qual pertencem venha a sofrer. Destruidora, porque isso vem aumentando o trabalho desse profissional, incluindo-o nas estatísticas, que cada dia são mais significativas, das doenças nervosas, psicológicas e mentais, tais como a síndrome do pânico, a depressão, o esgotamento, (ESTEVE, 1999), levando-o a ter uma baixa estima e pouca confiança em si próprio.

Uma tentativa de finalizar o que está em curso

O pragmatismo do qual a Universidade vem se revestindo tornou-a uma instituição que precisa produzir para sobreviver, transplantar os princípios do mercado para o exercício gerencial, fazer mais com menos, no discurso da eficiência e da racionalidade próprios da economia. Essa lógica da racionalidade econômica foi implantada pelos organismos internacionais que passaram a dar as diretrizes para o setor educacional, na medida em que identificaram neste uma ferramenta eficiente para impulsionar o desenvolvimento econômico de um país. Mas, para tanto, era necessário modificar suas finalidades originais, aquelas que aparecem tanto no momento em que esses espaços de cultura surgiram no século XIII, quanto aquelas que foram reforçadas na chamada universidade moderna ou humboldtina. A preocupação com a produção do conhecimento e a socialização deste foi a base dessa instituição. A preocupação com a sociedade é uma outra marca que distinguia a academia em relação a outras instituições que, por vezes, desempenhavam funções semelhantes.

A globalização teve um papel importante na definição dos novos papéis que a Universidade deveria passar a desempenhar, nessa nova ordem econômica, na qual emergia uma sociedade chamada “do conhecimento”. Nesse contexto, um dos principais protagonistas dessa instituição de educação, o professor, foi atingido na sua pleni-

tude. A produção de conhecimento se voltou para atender as exigências do mercado, numa heteronomia, materializada pela subordinação do público ao privado. O capitalismo acadêmico passou a ser uma realidade no interior dessas instituições que deveriam ser autônomas, democráticas e referenciadas pela sociedade. Para tanto houve necessidade de desregular a universidade e estabelecer novas regulações, a partir dessa realidade forjada pela mercantilização e pelo empresariamento da educação.

A falta de investimento por parte do governo tornou o professor um empreendedor, que precisa buscar recursos para financiar suas pesquisas e, para tanto, tem que atender aos critérios das agências de fomento, que se assentam numa contabilidade acadêmica e num quantitativismo absurdo. Essa lógica vem dominando os professores que têm, por uma questão de sobrevivência acadêmica, se inserido nessa racionalidade técnica, modificando seus hábitos e sua rotina, passando a produzir a mais valia, absoluta e relativa.

Essa situação tem estabelecido uma nova forma de convivência entre os professores, criando desconfiças, acirrando competitividades e produzindo, em grande escala, embora com exceções, produções que são apresentadas em forma de artigos ou comunicações, mas, por vezes, pouco lidas. Além desses aspectos outros de maior importância estão acontecendo, como os relativos à saúde do professor, ao lazer, à vida familiar e à sanidade física e mental. O fato começa a se agravar e a ocupar um lugar na agenda dos estudiosos, que têm utilizado os próprios artigos para discutir o assunto.

Contudo, essa não é uma realidade dada, ela foi criada e, como tal, num processo dialético, ela pode ser destruída e construída, ou reconstruída. As funções sociais desse espaço, que deve ser da produção de um conhecimento engajado, comprometido com o social, com a construção de uma outra sociedade, envolve, nessa caminhada, o movimento docente organizado, sobretudo o sindicato, que tem desempenhado um papel fundamental na direção da defesa da educação como um direito humano fundamental, um bem acessível a todos.



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

NOTA

¹ É o relatório que está inserido no projeto “Mudanças dos modos de regulação e a Produção social das desigualdades no sistema de educação: uma comparação europeia”, estudo comparativo da evolução e dos modos de regulação em cinco países, a saber: Inglaterra, Bélgica, França, Hungria e Portugal.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior*. Las lecciones derivadas de la experiencia, 2004. Disponível em <http://www1.worldbank.org/education/tertiary-/documents/010-1344Sp.pdf>. Acesso em: fev. 2002.

BARROSO, J. et al. *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal* Synthèse des études de cas nationaux. 2002. Disponível em <http://www.girsef.ucl.ac.be/Deliverable3.pdf>. Acesso em: jan. 2007.

BARROSO, J. (Org) *A Regulação das Políticas Públicas de Educação*. Espaços, dinâmicas e atores. Coimbra: Educa, 2006.

BOURDIEU, P. *La nouvelle vulgate planétaire*. 2000. Disponível em <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/05/BOURDIEU/13727.html>, maio 2000. Acesso em: fev. 2002.

BRASIL. Lei nº. 10.973 de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em <http://www81.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2004/10973.htm>. Acesso em: mai. 2005.

BRASIL. Lei nº. 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. D.O.U. n.72, Seção 1. p. 3/4

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI. D.O.U., de 25 de abril 2007, p. 7.

CEPAL *Transformación productiva con equidad*. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa (LC/G.1601-P), Santiago de Chile, marzo de 1990. Publicación de las Naciones Unidas.

CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, agosto 1992. Publicación de las Naciones Unidas.

CEPAL. *Equidad y transformación productiva: un enfoque integrado* Santiago de Chile, 1996. Publicación de las Naciones Unidas.

DUTERCQ, Y. *L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français*. *Revue Éducation et Sociétés*. n. 8, v.2, 2001, p 49-64.

ESTEVE ZARAGOZA, J.M. *O Mal-Estar Docente*. A Sala de Aula a Saúde dos Professores. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

HIRTT, N. *Processus de Bologne*. Le goût amer des réformes universitaires. 2006. Disponível em http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=319. Acesso em: dez. 2006.

LAVAL, C. et WEBER, L. (coord) *Le nouvel ordre éducatif mondial*. OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission européenne. Paris : Édition Syllepse, 2003.

LESSARD, C. *Régulation multiple et autonomie professionnelle des enseignants : éléments de comparaison Canada/Québec*. Disponível em <http://crifpe.scedu.umontreal.ca/html/chaieres/lessard/pdf/regulationMultiple.pdf>. Acesso em: jan. 2007.

MEULEMEESTER, J.L. *Privatisation, marchandisation instrumentalisation de l'enseignement : une autre voie est' encore possible?* 2004. Disponível em <http://www.assises-univ-recherche.ouvaton.org>. Acesso em: out. 2005

NAIDORF, J. *La privatización el conocimiento público en universidades públicas*, 2003. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Naidorf.pdf> Acesso em: fev. 2006.

NEAVE, G. *Les études supérieures à l'université aujourd'hui*. *Revue des Sciences de l'Éducation*. v. XXIX, n. 2, 2003.

OCDE. *Les universités pourraient jouer un plus grand rôle dans le développement*, 2007. Disponível em : <http://www.oecd.org/document>. Acesso em: ago. 2007.

OCDE. *Enseignement supérieur et régions*. Concurrency mondiale, engagement local. Disponível em: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/catalogue/9789264034167/index.shtml?xtor=RSS-588>. Acesso em: set. 2007.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

OMC. **Services:** Accord General sur le Commerce des Services l'AGCS: objectifs, champ d'application disciplinés. Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur l'AGCS sans oser le demander. Disponível em http://www.wto.org/French/tratop_f/serv_f/gatsqa_f.htm. Acesso em: abr. 2006.

PESTIEAU, B. **Bologne** : à quelle sauce serons-nous mangés?, 2006. Disponível em http://www.ecoledemocratique.org/article.php3?id_article=323. Acesso em: jan. 2007.

PROCESSO DE BOLONHA. **Declaração conjunta dos ministros da educação europeia.** 1999. Disponível em http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM - Doc/Mid_132/Doc_596/Anexos/Declaração%20de%20Bolonha.pdf. Acesso em: fev. 2002.

SCHUGURENSKY, D. **Autonomia, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo 21.** 2003. Disponível em <http://firgoa.usc.es/drupal/node/9639> Acesso em: maio 2005.

SILVA JÚNIOR, J.R. e LIMA, C. **A Educação Superior é Mercadoria ou Direito no Âmbito da Organização Mundial do Comércio?** Disponível em <http://www.andes.org.br/A%20EDUCACAO%20SUPERIOR%20MERCADORIA%20OU%20>. Acesso em: mar 2006.

SLAUGHTER, S. LESLIE, L.L. **Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University.** Baltimore, Maryland: Editorial: The Johns Hopkins University Press, 1997.

UNESCO. **Declaração da Sorbonne.** 1998. Disponível em http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM - Doc/Mid_132/Doc_597/Anexos/Declaracao%20da%20Sorbonne.pdf. Acesso em: maio 2002.

VANDENBERGHE, V. Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, role de l'évaluation et enjeux em termes d'équité et d'efficacité. **Revue Éducation et Sociétés.** n. 8, v.2, 2001. **US**









Universidade: reforma ou outra configuração?

Ged Guimarães

Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG)
E-mail: ged@fe.ufg.br

Resumo

O governo federal editou, em abril de 2007, o Decreto 6.096 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Na essência, esse decreto incentiva as IFES a apresentarem propostas que elevem o número de alunos por professor, que atualmente é de 9,2, para 18, em cinco anos, contados a partir da aprovação do plano apresentado pela instituição. Em 2006, antecipando-se ao decreto, o Reitor da UFBA apresentou a proposta definida como Universidade Nova em que se reafirma que a universidade forma o profissional, mas em baixo número, porque tem uma estrutura socialmente excludente: poucos ingressam e poucos concluem o curso superior. Pretende-se, neste artigo, examinar os pressupostos teóricos da proposta, sobretudo a idéia de possibilitar *que um maior número de jovens ingresse na Universidade*. Conclui-se que a adesão a planos fundados em princípios quantitativos submete a universidade ao mercado das profissões e vende a falsa idéia de maior oportunidade para todos.

Palavras-chave: universidade, reforma, educação, qualidade.

A proposta, definida como Universidade Nova, apresentada pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), em 2006, identifica a atual estrutura das Universidades brasileiras como apresentado “um poderoso viés profissionalizante, com uma concepção curricular simplista, fragmentadora e distanciada dos saberes e das práticas de transformação da sociedade” (ALMEIDA FILHO, 2007a, p.1). Para superar

essa estrutura, a proposta apresenta, nas palavras de seu autor, “uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira” (p. 4). A Universidade Nova estrutura-se em três ciclos: o primeiro é definido como Bacharelados Interdisciplinares (BI), com duração de três anos e é pré-requisito para a progressão aos ciclos seguintes; o segundo destina-se à formação profissional em licenciatura ou car-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

reiras específicas; o terceiro é a formação em pós-graduação. A respeito da inspiração da proposta Universidade Nova, desde os seus primeiros ensaios, o seu autor afirma: “Não é Harvard, nem Bolonha. Trata-se de uma das mais fecundas fontes do pensamento progressista sobre a educação na história brasileira: ninguém menos que Anísio Teixeira” (p. 13).

Ora, que Anísio Teixeira tenha contribuído de forma significativa para a educação e a cultura brasileira não é objeto de dúvida. No entanto, qual o sentido de voltar a trechos isolados de seus escritos para fundamentar uma proposta para os dias atuais, sem interrogar seus conceitos e as condições que levaram Anísio Teixeira a produzir as suas idéias?

Na proposta da Universidade Nova, não há o questionamento do que é a universidade, pergunta obrigatória a quem se proponha alterar a sua natureza. A rigor, o silêncio em relação a essa pergunta parte de um entendimento claro: a universidade forma para o mercado das profissões, ou mercado de trabalho. Ao se afirmar que ela está formando poucos, logo se propõe uma reforma para que atenda a um maior número de alunos. Essa reestruturação, fundada em princípios quantitativos, segue o que afirma Marilena Chauí (1982, p. 3), ser “o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis do mercado como condição”.

Entendemos que a universidade se tornou uma instituição que serve para formar os mais variados profissionais para a sociedade, no sentido próprio do termo servir. Em outras palavras, a idéia de universidade foi reduzida à de utilidade, eficácia, competência, definidas no plano individual. Não por acaso, escutamos dos pares termos como qualidade, iniciativa, custo-benefício, perfil, antes vinculados às escolas de formação técnica. Estudar, criar conceitos, em uma pa-

lavra, pesquisar, fica deslocado para um plano menor, pois o fundamental tornou-se a prática, o saber fazer. Pesquisar, no sentido de destruir o instituído, revolucionar, fica reduzido à utilidade, a propiciar lucro. Com efeito, a universidade vincula-se aos anseios imediatos daqueles que a procuram e para não ficar, por assim dizer, desatualizada, encontra correspondência nos que fazem o seu cotidiano acadêmico, em número cada vez mais ascendente.

A rigor, se há correspondência entre o que se faz na universidade e as exigências estabelecidas pela sociedade, e se essa instituição não está nem fora nem acima da sociedade, sendo sua parte constitutiva, é porque as circunstâncias im-

põem as necessidades. Todavia, pensar o sentido dessas exigências deve fazer parte de sua natureza, e não somente a procura por um modo mais eficiente no atendimento às demandas sociais.

Mas, a universidade como parte constitutiva da sociedade, é contraditória. É criticada por alguns porque estaria desvinculada dos imediatos anseios sociais e, por outros, por estar vinculada às exigências sociais.

Partilham do primeiro entendimento aqueles que pautam as suas críticas à universidade com fundamento, sobretudo, nos índices oficiais. Constatam, ao mesmo tempo, a crescente demanda por cursos superiores e que os melhores empregos e os salários mais elevados são

dos que mais estudam. Falam que quanto maior a escolaridade, maiores são as taxas de retorno social. Em outras palavras, quanto mais se investe em educação, melhores são o rendimento individual e o retorno social do investimento. Caso contrário, o que há é desperdício, perda de capital investido, prejuízo. Estudos publicados pela UNESCO indicam que

[...] investimentos em capital humano além de terem uma taxa de retorno privado elevada (entre 5% e 15% para cada ano adicional de escolarida-

Ora, que Anísio Teixeira tenha contribuído de forma significativa para a educação e a cultura brasileira não é objeto de dúvida. No entanto, qual o sentido de voltar a trechos isolados de seus escritos para fundamentar uma proposta para os dias atuais, sem interrogar seus conceitos e as condições que levaram Anísio Teixeira a produzir as suas idéias?





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

de), têm também uma taxa de retorno social elevada, que pode atingir três a quatro vezes as taxas de retorno privado, devido a externalidades positivas geradas pelo processo educacional (CAMARGO, 2006, p. 10).

De acordo com a mesma lógica argumentativa, o documento refere-se à importância do investimento governamental em educação:

Se a educação está diretamente relacionada à produtividade e se o mercado de trabalho valoriza estes ganhos de produtividade pagando salários mais elevados, o maior custo, para o indivíduo, da evasão escolar precoce é a perda de oportunidade de aumentar sua produtividade e, portanto, de aumentar sua capacidade de obter renda no mercado de trabalho. (...) Quanto à sociedade como um todo, os principais custos da evasão escolar precoce são uma maior demanda por programas sociais (saúde, assistência social, seguro desemprego etc.) e, portanto, maiores custos para a sociedade de manter estes programas, a redução das receitas tributárias do governo devido ao menor nível de renda da população, e maior probabilidade de que pessoas com menor nível educacional se envolvam em atividades anti-sociais de alto risco (crime, uso de drogas, gravidez precoce etc.) que geram custos adicionais à sociedade (CAMARGO, 2006, p. 11).

Com esse discurso explicativo, são propostas mudanças na educação brasileira, nos níveis fundamental e médio e, atualmente, também na universidade. A decisão imperativa de que a universidade forme um maior número de alunos tem levado alguns a recorrer a Anísio Teixeira, afirmando: “que ela é um direito de todos; que ela deve abrir os portões para a mocidade; que ela deve deixar de ser para alguns para ser de todos; que ela deve deixar de ser rígida em favor da flexibilização etc. (Cf. ALMEIDA FILHO, 2007a, p. 13-17).

Sem entrar no mérito das propostas de Anísio Teixeira, não podemos nos esquecer que, no início da década de sessenta, ele fazia parte de um governo sensível aos anseios populares e de um tempo em que parte significativa da sociedade organizada julgava que a história estava seguramente em suas mãos. Até que ponto seria possível e qual o sentido de, uma reforma universitária inspirada nos princípios defendidos por Anísio Teixeira, sem a correspondente proposta de mudanças nos níveis de ensino fundamental e médio, a defesa e o trabalho para se criar uma outra forma de organização social, econômica e política? Segundo o autor da proposta da Universidade Nova,

hoje, a Universidade brasileira encontra-se num momento privilegiado, em termos de conjuntura externa e interna, para iniciar, consolidar, ampliar e aprofundar um processo de transformação radical da estrutura curricular da educação superior [...], diretamente inspirada nos princípios de Anísio Teixeira (ALMEIDA FILHO, 2007b, p. 2).

Ora, se no início dos anos sessenta, no Brasil, havia uma considerável organização da sociedade, construindo mudanças que colocavam o país em rota de colisão com as relações de dependência do capital internacional, sendo o golpe militar a prova mais evidente, pois veio para frear o ritmo das mudanças que estavam em curso, o que temos atualmente, ao contrário, indica alinhamento às propostas apresentadas pelo Banco Mundial, quando modificam a economia, a previdência social, a estrutura da justiça e destacam a educação superior como um dos subsetores a serem alterados em favor de “um funcionamento mais eficiente e com menor custo” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14). Em outras palavras, isso significa estreitar a relação de dependência e, nem de longe, aponta para a superação.

No início dos anos sessenta, no Brasil, havia uma considerável organização da sociedade, construindo mudanças que colocavam o país em rota de colisão com as relações de dependência do capital internacional, sendo o golpe militar a prova mais evidente, pois veio para frear o ritmo das mudanças que estavam em curso, o que temos atualmente, ao contrário, indica alinhamento às propostas apresentadas pelo Banco Mundial.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

A proposta de Almeida Filho pretende ser mais realista que as apontadas pelos órgãos internacionais. Citamos, para demonstrar o que se afirma, texto do referido professor:

A Universidade Nova traz enorme potencial de ampliação de vagas, [...] pois poderá sem problemas acolher maior proporção aluno/docente. [...] Os alunos terão chances sociais mais importantes do que eles têm no momento. [...] No longo prazo, se todos esses mecanismos de inclusão social funcionarem como esperamos, não vamos precisar de reserva de vagas na Universidade Nova. [...] Para a continuidade da formação nos cursos profissionalizantes, alguns diriam que não seria mais preciso a salvaguarda de programas de ações afirmativas. [...] No limite, a proposta da Universidade Nova tem como objetivo tornar a instituição universitária uma máquina de inclusão social pela educação. [...] Precisamos desconstruir práticas pedagógicas redutoras, passivas, de baixo impacto e ineficientes, ainda vigentes na educação superior, reconstruindo-as como instrumentos de mobilização e participação dos sujeitos no seu próprio processo de formação profissional, político, cultural e acadêmico (ALMEIDA FILHO, 2007b, p. 17-20).

Não se ouve mais que o amanhã será melhor, ou que as coisas vão melhorar, afirmações próprias daqueles que trabalham e acreditam no trabalho. Atualmente, ao contrário, vive-se sob o império do medo, da incerteza, da insegurança em relação às condições de vida.

O atual Reitor da UFBA afirma que encontrou em Anísio Teixeira a inspiração teórica para a sua proposta. No entanto, há vínculos mais estreitos com interesses do Banco Mundial, que apresenta para as universidades o princípio funcional das empresas. E o que é a universidade funcional senão o seu vínculo direto ao *modus operandi* de qualquer empresa capitalista? Ora, o capitalismo, em qualquer das suas fases, traz como princípio indelével o lucro que, cada vez mais, se concentra nas mãos de poucos. Daí a diminuição dos empregos, sobretudo no setor privado, causada de modo quase instantâneo pelas vantagens das aplicações no capital especulativo.

Se, de um lado, essa tendência gera concentração de riqueza sem nenhuma produção, de outro, aqueles, que se aventuram a produzir, o fazem com o mínimo de investimento em mão-de-obra. As tecnologias são reinventadas a todo instante, deixando à margem todo aquele que não consegue traduzir, com rapidez, o investimento em capital financeiro. Em outras palavras, trata-se de uma luta sem tréguas por maior eficiência na exploração, qualificada por Marx como mais-valia relativa.

Assim constituída, a sociedade não oferece esperança para os jovens, nem segurança para as famílias. Não se ouve mais que o amanhã será melhor, ou que as coisas vão melhorar, afirmações próprias daqueles que trabalham e acreditam no trabalho. Atualmente, ao contrário, vive-se sob o império do medo, da incerteza, da insegurança em relação às condições de vida, pois os meios de vida são diminuídos e, como nunca, expropriados.

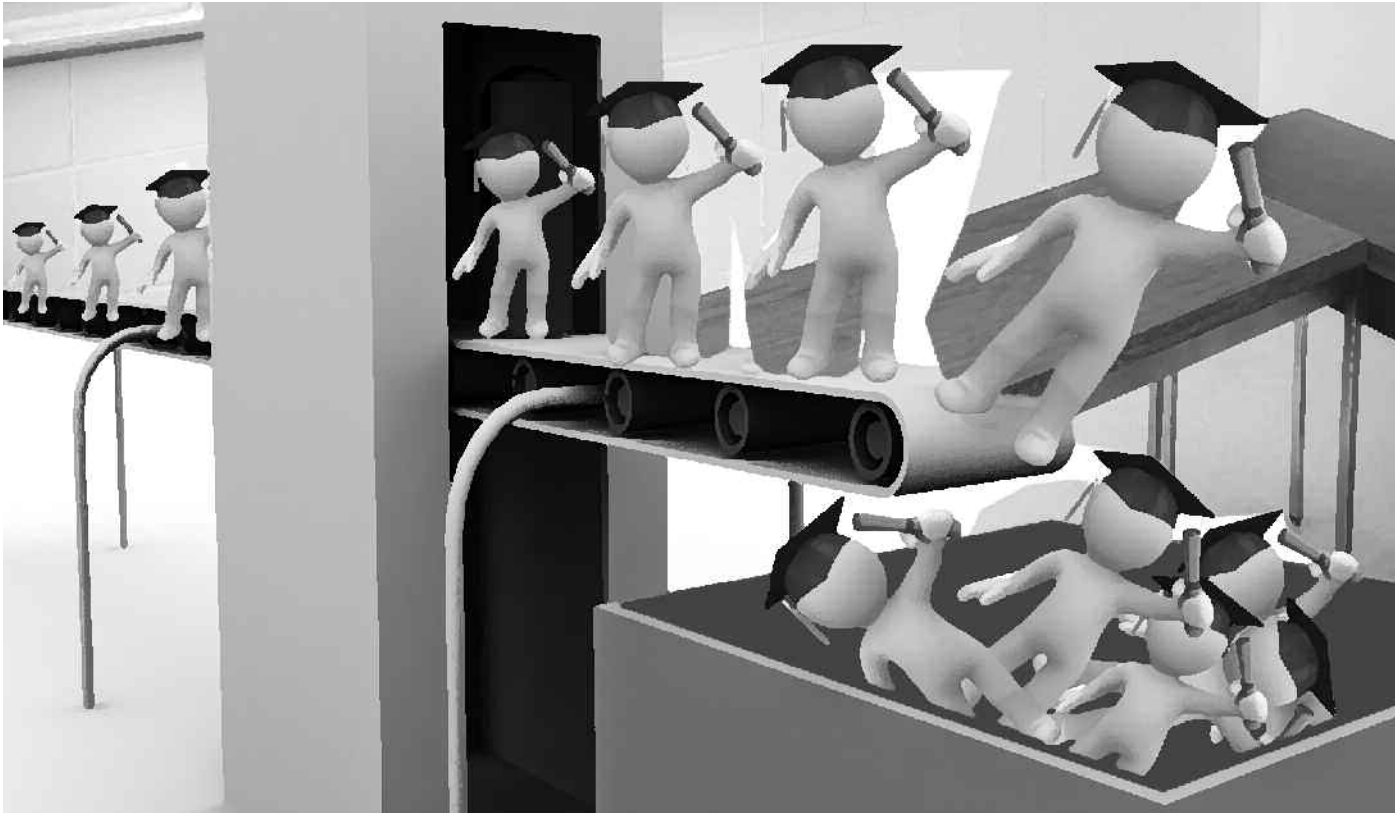
Remeter para as universidades a responsabilidade de melhorar as condições do indivíduo para obtenção de emprego representa dois equívocos básicos. O primeiro diz respeito ao entendimento de que essa instituição – criada na Europa Medieval, na passagem do século

XII para o XIII, e que, desde o seu início, no Brasil foi reduzida a uma reunião de escolas de formação profissional – teria como finalidade, primeira e praticamente a única, formar para o mercado de trabalho. O segundo, decorrente do primeiro, é acreditar que a universidade para todos poderá promover o que chamam de inclusão social e, portanto, mais emprego e salários mais altos. Desejar que a universidade seja mais eficiente, formando, por exemplo, jovens mais críticos capazes de atender às novas demandas, não representa mudança de natureza, mas de procura pela eficácia na utilização dos recursos existentes. Propostas nessa linha têm sido absorvidas, sobretudo pelos órgãos oficiais, que as





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente



transformam rapidamente em decretos. O último, editado em 24 de abril de 2007, que institui o Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais – REUNI – é mais uma prova incontestável. Vejamos:

[...] o programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, no final de cinco anos, a contar do início de cada plano (BRASIL, Decreto nº 6.096, art. 1º, § 1º).

Esse decreto propiciará novas práticas às IFES, já qualificadas pelos seus proponentes como eficazes, flexíveis, atuais. A adesão, podemos antecipar, dar-se-á, não só porque os seus pares definem tal proposta como justa, mas porque outros, embora teçam críticas, dificilmente resistirão ao aceno dos recursos financeiros, previstos no referido decreto.

É para essa universidade que se apresentam propostas de reforma. Mas há uma outra, que não existe, e, quanto mais desprezamos a necessidade de construí-la, mais a primeira é reduzida em seu poder instituinte.

Enfim, de qual universidade se fala? Há uma, essa em que estamos inseridos. Ela é constituída de todas as suas particularidades, quais sejam, prédios, cursos, aspectos administrativos, aspectos acadêmicos, compondo o que a tradição universitária qualificou como pesquisa, ensino e extensão. É para essa universidade que se apresentam propostas de reforma. Mas há uma outra, que não existe, e, quanto mais desprezamos a necessidade de construí-la, mais a primeira é reduzida em seu poder instituinte. Falamos de uma universidade em que os professores consagram sua vida à defesa radical da verdade, sem disputas, individuais ou de grupos, por cargos, por preferência de turnos de trabalho, para não dar aulas na sexta-feira ou na segunda-feira, sem disputas político-partidárias, sem preferências por uma turma, sem elogios falsos para um grupo ou outro. Falamos, também, de uma universidade cujos alunos verdadeiramente estudem, não apenas no período de provas, mas porque





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

querem aprender, superar o que sabem, mergulhar no desconhecido e desvendá-lo. Falamos de estudantes em tempo integral e não do turno matutino, vespertino ou noturno. Falamos de estudantes que expulsam o professor que se limita a dar aulas sem preparação e prefere os chamados seminários. Falamos de estudantes que fazem abaixo-assinado contra o professor que não corrige as provas, aliás, falamos de estudantes que renegam o professor que não aplica provas, reduzindo suas avaliações a trabalhos, que não corrige. Falamos também de uma sociedade que espera que a universidade forme os melhores para pensar a ciência, a arte, as letras e a filosofia, procurando compreender os problemas mais profundos vividos pela sociedade e apontar os caminhos da superação e não os da conformação. Falamos de uma sociedade que, ao enviar os seus filhos para a universidade, deseja que eles se tornem melhores e não apenas conformados, querendo somente se dar bem na vida.

Portanto, fala-se de uma universidade que não existe e, a rigor, jamais existirá. Mas o problema não está aí. A questão central é que não se pergunta mais a respeito da natureza, do sentido da universidade. Aliás, não se pergunta mais a respeito da natureza de quase nada. Ocupa-se, tão-somente, com o tempo presente, mais que isso, o tempo imediato. É exatamente isso que estão querendo da universidade, e ela, que está pensando pouco, tem atendido às demandas que lhe são apresentadas, sobretudo as instituições particulares, que absorvem com mais rapidez os princípios da eficiência, da flexibilidade, do menor custo e são mais sensíveis às mudanças do mundo globalizado. As universidades públicas, sobretudo as federais, são qualificadas como lentas, rígidas, desatualizadas, elitistas, onerosas para o Estado.

As reformas propostas, em qualquer das suas versões e, na mais recente, denominada Universidade Nova, não apresentam nada de novo, a

não ser uma outra *configuração*, que a rigor, adequada as IFES aos reclamos de uma cultura qualificada de moderna, pois constatam a carência existente e desejam recuperar, com poucas lições, distribuídas em três anos, o que os níveis de ensino fundamental e médio não foram capazes de desenvolver, em cerca de quatorze anos de estudos. Falam, para esse fim, até em tutoria para ajudar

os estudantes em suas escolhas “de acordo com as aptidões, vocações e competências” (ALMEIDA FILHO, 2007b, p. 15).

Em uma sociedade em que a cultura é banalizada, a educação reduzida à formação profissional e o indivíduo necessita vender a sua força de trabalho, não é, definitivamente, uma questão vocacional, a opção, por exemplo, por ser professor ou juiz, sabendo que o primeiro tem um piso salarial de oitocentos e cinquenta reais por mês e, o segundo, dezenove mil e quinhentos reais.

A respeito da cultura e tudo que ela representa em nossa sociedade, Jean Starobinski diz:

[...] longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os

homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa. Paradoxo singular que, de um mundo em que a relação econômica entre os homens parece mais estreita, faz efetivamente um mundo de opacidade, de mentira, de hipocrisia. [...] A perversão que daí resulta provém não apenas do fato de que as coisas se interpõem entre as consciências, mas também do fato de que os homens, deixando de identificar seu interesse com sua existência pessoal, identificam-no doravante com os objetos interpostos que acreditam indispensáveis à sua felicidade. O eu do homem social não se reconhece mais em si mesmo, mas se busca no exterior, entre as coisas; seus

Em uma sociedade em que a cultura é banalizada, a educação reduzida à formação profissional e o indivíduo necessita vender a sua força de trabalho, não é, definitivamente, uma questão vocacional, a opção, por exemplo, por ser professor ou juiz, sabendo que o primeiro tem um piso salarial de oitocentos e cinquenta reais por mês e, o segundo, dezenove mil e quinhentos reais.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

meios se tornam seu fim. O homem inteiro se torna coisa, ou escravo das coisas (STAROBINSKI, 1991, p. 35).

Todavia, essa não é uma via de mão única. A realidade é contraditória e a cultura, assim descrita, apresenta uma outra possibilidade, a crítica, princípio fundamental para a formação integral do homem, que não se faz em curto prazo.

Mas o que tem feito a universidade, senão reduzir o sentido da formação à profissionalização dos indivíduos, em tal especialidade, para um suposto e promissor mercado das profissões? E se ela tem feito quase somente isso, a sua finalidade maior, qual seja, elevar a vida individual e a vida social dos humanos, fica desprezada, banalizada, pois o fundamental torna-se a eficácia, a utilidade imediata, a competência individual. Qualquer proposta que não coloque em questão essa tendência, que tem se apresentado como única, e que não passe em revista a sociedade, a cultura e, em decorrência, em que consiste a formação nos níveis fundamental, médio e superior, pode significar, tão-somente, adequação ao instituído socialmente, com uma nova configuração.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Protopia**: Universidade Nova. Brasília; Salvador: Editora da Unb e Edufba, 2007a (prelo).

_____. **Protopia**: notas sobre a Universidade Nova. Salvador: Edufba, 2007b.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1995.

BRASIL. Presidência da República, Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

CAMARGO, José Márcio. **Dívida por educação** –efeitos sobre crescimento e pobreza. UNESCO, dez./2006. (Série Debates 8).

CHAUÍ, Marilena. Aprender, ensinar, fazer filosofia. **Caderno do ICHL**. Goiânia, v. 2, n. 1, jan./jun. 1982.

STAROBINSKI, Jean. **A transparência e o obstáculo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.







O REUNI e a precarização nas IFES

Claudio Antonio Tonegutti* e Milena Martinez**

* Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: toneguti@quimica.ufpr.br

**Professora (aposentada) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

E-mail: profmilena@ibest.com.br

Resumo

Neste artigo fazemos uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Nela abordamos as implicações da proposta do “bacharelado interdisciplinar” na reestruturação da graduação, das metas de taxa de diplomação e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor, confrontando-as, inclusive, com indicadores internacionais, bem como do financiamento proposto no âmbito do REUNI. A conclusão é que as metas pretendidas e o financiamento disponível devem aumentar a precarização do trabalho docente e a perda de qualidade de ensino nas IFES que aderirem ao REUNI.

Palavras Chave: Política Educacional, Ensino Superior, REUNI.

Apresentação

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado no dia 24 de abril de 2007 e contém cerca de 4 dezenas de medidas, entre elas o Decreto nº 6.096 que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

O REUNI tem como objetivo:

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades

federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior (grifos nossos).

As metas globais do REUNI são *a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano* (1º do art. 1º do Decreto nº 6.096), cabendo ao MEC a definição dos parâmetros de cálculo desses indicadores.

Recentemente, o Grupo Assessor nomeado





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

pela Portaria nº. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, apresentou o documento de Diretrizes Gerais do REUNI, versão de agosto de 2007, que define os parâmetros de cálculo das referidas metas, bem como dá orientação para a elaboração dos projetos.

O REUNI é de adesão voluntária de cada Instituição Federal de Ensino Superior (IFES), por decisão do respectivo Conselho Universitário. Cada IFES que aderir deve prever, na sua proposta, as ações que pretenderá levar a cabo para o cumprimento das duas metas. Em contrapartida, pode receber recursos adicionais, condicionados ao cumprimento das metas estabelecidas para cada etapa, limitados a 20% do orçamento de custeio e pessoal do ano inicial de adesão, financiamento esse condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC.

De início, devemos deixar clara a nossa opinião sobre a concepção que se apresenta no REUNI. Há muitos anos lutamos pela ampliação da oferta de vagas nas Universidades Públicas e, portanto, este não é um ponto de discordância. Entretanto, a ampliação da oferta deve ocorrer dentro de parâmetros que permitam a manutenção, ou até a desejável ampliação, do padrão de qualidade do ensino superior público e isto, como poderemos concluir neste trabalho, não é possível dentro dos limites impostos pelo REUNI.

As duas metas, que condicionam todos os projetos apresentados dentro do REUNI são incompatíveis com padrões de qualidade de ensino aceitáveis, aprofundam a precarização do trabalho docente e, na concepção, ferem a autonomia universitária ao impor padrões que são da competência acadêmica das Universidades.

Para uma adequada discussão do REUNI e de suas implicações nas IFES, é importante considerar que o programa foi elaborado no bojo das discussões sobre a proposta formulada pelo Reitor da Universidade Federal da Bahia, Prof. Naomar de Almeida Filho, denominada “Universidade Nova”, segundo ele, inspirada no plano diretor de implantação da UnB (LIMA ROCHA e ALMEIDA FILHO, 2006).

Algumas considerações sobre a “Universidade Nova”

A proposta da “Universidade Nova” foi lançada em meados de 2006, tendo o Prof. Naomar de Almeida Filho realizado palestras em várias Universidades. Nos dias 1 e 2 de dezembro de 2006, foi realizado o I Seminário Universidade Nova na UFBA, em Salvador–BA, e de 29 a 31 de março de 2007, o II Seminário Universidade Nova, na UnB, em Brasília–DF. Na sua apresentação, nesse II Seminário, o Prof. Naomar de Almeida Filho afirma que,

a idéia de estudos superiores de graduação de maior amplitude e não comprometidos com uma profissionalização precoce e fechada, bem como maior integração entre esses estudos e os de pós-graduação, já é realidade em muitos países social e economicamente desenvolvidos. O processo europeu de Bolonha é um exemplo eloqüente dessa concepção acadêmica que, por força das demandas da Sociedade do Conhecimento e de um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade, certamente se consolidará como um dos modelos de educação superior de referência para o futuro próximo”. [...] A proposta aqui denominada de Universidade Nova implica uma transformação radical da atual arquitetura acadêmica da universidade pública brasileira, visando a superar os desafios, resultando em um modelo compatível tanto com o Modelo Norte-Americano (de origem flexneriana) quanto com o Modelo Unificado Europeu (Processo de Bolonha). (ALMEIDA FILHO, 2007).

Pretende-se atingir esse “ambicioso” objetivo, fundamentalmente, com uma profunda reformulação curricular, por meio da qual se introduzirá o denominado Bacharelado Interdisciplinar (BI) de três anos, na versão da proposta apresentada pelo Prof. Naomar de Almeida Filho, e que, na versão proposta pelo Reitor da Universidade de Brasília, Prof. Timothy Mulholland, comporta ainda um bacharelado de estudos gerais, nos dois anos iniciais (MULHOLLAND, 2007). A versão defendida pelo Prof. Timothy Mulholland, por ocasião daquele II

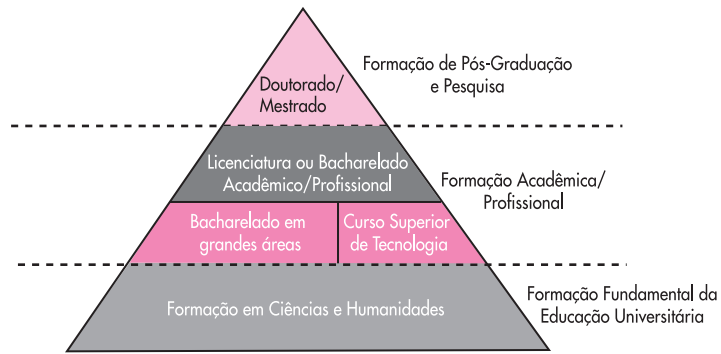




Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

Figura 1

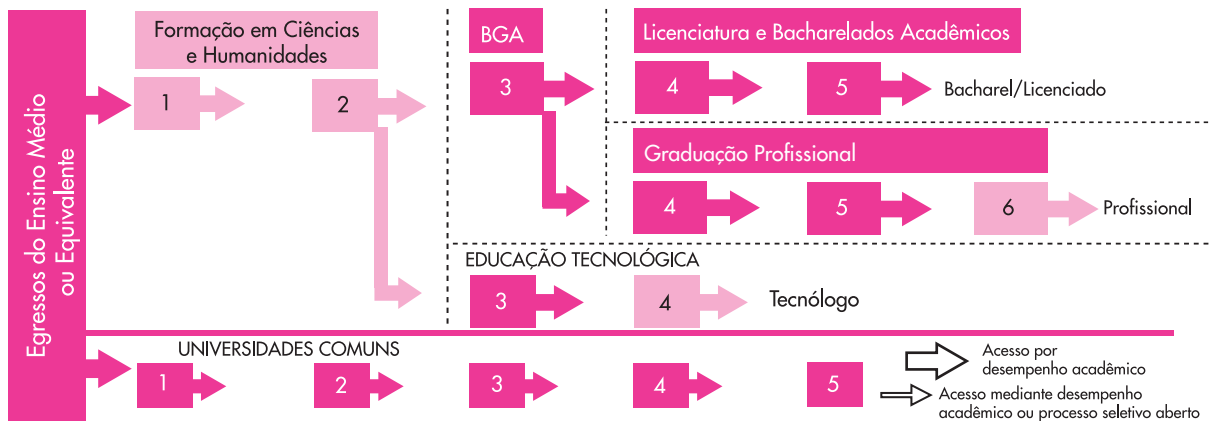
DIAGRAMA GERAL DA ESTRUTURA CURRICULAR PARA A IMPLANTAÇÃO DA UNIVERSIDADE NOVA NA UNB



Fonte: MULHOLLAND, 2007.

Figura 2

CAMINHOS DE INGRESSO E FLUXOS CURRICULARES NA PROPOSTA PARA A UNB



Fonte: MULHOLLAND, 2007.

Seminário, possui a estrutura curricular representada nas figuras 1 e 2 acima.

Esta estrutura curricular proposta para a UnB inspira-se no plano orientador elaborado por Anísio Teixeira, quando da sua fundação. Aponta-se que o antigo plano orientador não chegou a ser completamente implantado e que os principais problemas vivenciados, nos primeiros anos da existência da UnB, quando existia essa estrutura, eram o acúmulo de estudantes em fases profissionais, em alguns cursos, e a competição e concorrência exagerada dos estudantes nas fases iniciais (formação geral).

Como esse desenho curricular, proposto também no projeto Universidade Nova, assemelha-se à fracassada implantação, pela Reforma Universitária de 1968, dos

Ciclos Básicos, convém atentar que as mesmas características, apontadas como problemáticas na UnB, estavam entre os motivos de seu insucesso.

As universidades americanas possuem uma infra-estrutura muito superior, em sua grande maioria, das existentes aqui, o que permite o funcionamento de currículos com variados caminhos possíveis aos estudantes. Nesse sentido, alguns dos caminhos curriculares daquelas universidades podem se assemelhar às propostas acima, mas isto ocorre em condições bastante distintas das existentes aqui.

Já em novembro de 1973, no Encontro de Reitores das Universidades Públicas e Diretores dos Estabelecimentos Isolados de Ensino Superior, realizado em Brasília, a Universidade Federal da Bahia apresentou trabalho sobre a implantação da reforma universitária, no âmbito das diversas universidades brasileiras, por meio de convênio firmado com o Departamento de Assuntos Universitários do MEC. As conclusões apresentadas por esse trabalho, com relação às Universidades Federais, apontam que os principais problemas registrados foram: excedentes internos, congestionamen-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

to nos cursos de maior procura, alto índice de repetência, ausência de disciplinas humanísticas para as áreas de tecnologia e saúde, padronização do ensino, fixação de currículo, prazo exagerado (MAZZONI, 2001).

Na Reforma Universitária de 1968, o desenho curricular foi em grande parte inspirado no modelo americano. Entretanto, as universidades americanas possuem uma infra-estrutura muito superior, em sua grande maioria, das existentes aqui, o que permite o funcionamento de currículos com variados caminhos possíveis aos estudantes. Nesse sentido, alguns dos caminhos curriculares daquelas universidades podem se assemelhar às propostas acima, mas isto ocorre em condições bastante distintas das existentes aqui, inclusive no tocante ao apoio financeiro público para sustentar a permanência do estudante no ensino superior.

Algumas universidades foram mencionadas nas apresentações dos Seminários I e II para ilustrar a estrutura dos bacharelados. Destas, destacamos, para comentar o bacharelado, a Universidade da Califórnia (UCA). Como exemplo, a UCA, na área de química, concede títulos de bacharel em Artes (BA), em química e de bacharel de Ciências (BS), em química. A diferença entre eles, do ponto de vista profissional, é que o BA é indicado para aqueles que pretendem atuar como professores no ensino médio (que, no Estado da Califórnia, requer uma certificação que é obtida em curso complementar após a graduação) ou pretendem, por exemplo, ingressar numa escola profissional de medicina, enquanto o BS é indicado para aqueles que pretendem ingressar no mercado de trabalho, em posições que requerem um conhecimento mais aprofundado da química, ou ingressarem na pós-graduação. Os requisitos gerais da UCA são os mesmos, e no mesmo rigor, para ambos, o que muda é a composição porcentual de créditos em outras áreas, como a de huma-

nidades, e o grau de profundidade de algumas disciplinas específicas (UCA, 2007).

Os cursos de curta duração, no sistema superior americano, são praticados fora das Universidades, nos “two year Colleges”, que é a denominação genérica para três tipos de instituições: *Junior Colleges*, criados a partir do final do século XIX e de natureza privada, que oferecem cursos superiores de dois anos de duração, de natureza acadêmica ou técnica; *Technical Colleges*, que são instituições que oferecem cursos profissionalizantes com o objetivo de levar o cidadão diretamente a uma ocupação ou emprego; *Community Colleges*, que são instituições públicas que oferecem cursos acadêmicos, técnicos e de educação continuada (GHISOLFI, 2004).

Há muita polêmica cercado estas instituições, desde o final do século XIX, quando surgiram, até os dias de hoje. Alguns pesquisadores dizem que a idéia original era democratizar o acesso ao ensino superior, enquanto outros afirmam que são fruto de movimento das elites intelectuais para a reforma do ensino superior americano, com o objetivo de barrar o acesso dos estudantes oriundos da classe trabalhadora,

ou com menos vocação para carreiras que requerem uma atividade intelectual mais intensa, às Universidades mais conceituadas e tradicionais. Quanto a isto, Brint e Carabel (citados por GHISOLFI, 2004, p. 78) são enfáticos em afirmar que “Assim, os colégios comunitários, IES criadas para ‘democratizar’ o acesso ao ensino superior, acabaram servindo para selecionar e preparar estudantes destinados, pela estrutura social, a ocupar diferentes posições no sistema de trabalho – posições subalternas na maior potência capitalista do planeta.”

Considerando esse papel exercido pelos colégios comunitários, os mesmos (segundo aqueles autores) são considerados “IES de ‘segunda clas-

Alguns pesquisadores dizem que a idéia original era democratizar o acesso ao ensino superior, enquanto outros afirmam que são fruto de movimento das elites intelectuais para a reforma do ensino superior americano, com o objetivo de barrar o acesso dos estudantes oriundos da classe trabalhadora, ou com menos vocação para carreiras que requerem uma atividade intelectual mais intensa, às Universidades mais conceituadas e tradicionais.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

se' para cidadãos de 'segunda'". Em sua concepção original, os colégios comunitários pretendiam que os dois anos dos cursos oferecidos capacitassem os seus alunos para o exercício de atividades na sociedade (para o qual forneceriam um "associated degree") bem como para a continuidade de estudos, transferindo, neste caso, os créditos obtidos para uma IES que ofertasse o bacharelado de quatro anos. Para isso, os currículos deveriam dar conta, ao mesmo tempo, das demandas do mercado, com conteúdos aplicáveis imediatamente, e do rigor acadêmico exigido nas IES que ofertam os cursos de quatro anos (GHISOLFI, 2004).

Na prática, acaba sendo um paradoxo e, segundo ainda Brint e Carabel, a legitimação do sistema baseia-se na demanda social e na possibilidade isolada que cada estudante possui, ou não, de continuar os estudos em outra instituição que forneça o bacharelado, visando à ascensão social, mediante a melhoria na sua formação, que, em tese, deve resultar em melhores empregos. Mas, a principal tarefa dos cursos de dois anos é "justamente a de reter a demanda popular por vagas nas IES tradicionais, conservando-as como instituições destinadas à realização de pesquisas e a formação das elites" (GHISOLFI, 2004).

Assim, tanto o bacharelado geral proposto na "Universidade Nova" quanto o proposto na versão UnB não são equivalentes aos das universidades americanas (cujos cursos são de quatro anos), mas podem, sim, servir ao papel que os colégios comunitários exercem na sociedade americana.

Eles também não são compatíveis com o modelo unificado de bacharelado decorrente do processo de Bolonha. Neste, em virtude das necessidades decorrentes da implantação da Comunidade Européia, o que se objetiva é compatibilizar a formação profissional, entre os vários países, pela adequação do desenho curricular, que variava bastante, de país para país. O novo desenho proposto é o da graduação em três ou qua-

tro anos (medidos em unidade de crédito acadêmico unificado), que pode ser seguida de mestrado de dois anos e doutorado de três anos. O curso de graduação continua focado na formação profissional. A formação geral na Comunidade Européia é completada no ensino médio, que, na maioria daqueles países, é em tempo integral (MCTES, 2007).

A falácia dos argumentos

Além do argumento da necessidade de compatibilização curricular (Bolonha e EUA), que, conforme vimos, é bastante questionável, o outro argumento principal que é utilizado para justificar a necessidade da implantação da Universidade Nova, e que também se encontra presente no REUNI, é o de que os estudantes são obrigados a escolher precocemente a profissão e que isto tem resultado nos altos índices de evasão verificados nas IFES. Isto é uma falácia, pois o argumento é colocado como se verdadeiro fosse, sem a apresentação de qualquer dado concreto de pesquisa que possa respaldá-lo.

De fato, encontramos poucas pesquisas que tratam de avaliar qualitativamente os motivos da evasão, do ponto de vista dos estudantes. As que pudemos analisar (Estudos sobre Evasão)¹ não dão base de sustentação para o argumento apresentado nos seminários. O grande fator, explicando cerca de 40 a 50%, da evasão nas IFES, e também nas IES privadas, é a incompatibilidade entre o estudo e o trabalho, associada à sustentação financeira do estudante ou de sua família. A influência sobre a evasão de fatores que poderiam ser ligados à escolha precoce do curso (ou da profissão) é apenas de cerca de 10%. Naturalmente, devemos nos preocupar com estes fatores também, mas propor toda uma remodelação curricular para tentar resolver o problema de 10% e esquecer dos outros 90%, que não vão ser resolvidos pela proposta de "Universidade Nova", é muito esforço para pouco resultado.

Tanto o bacharelado geral proposto na "Universidade Nova" quanto o proposto na versão UnB não são equivalentes aos das universidades americanas (cujos cursos são de quatro anos), mas podem, sim, servir ao papel que os colégios comunitários exercem na sociedade americana.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

A evasão não pode ser analisada somente em seus componentes decorrentes das estruturas existentes nas instituições de ensino. Ela é uma questão complexa, cujo combate requer medidas relacionadas tanto a fatores estruturais internos quanto a fatores externos, do próprio estudante ou do meio social onde vive. Mesmo o conjunto dos cursos de graduação apresenta uma grande variação, quanto à incidência da evasão. Fatores, que vão desde as repetências sucessivas, nos primeiros anos, até a falta de recursos para os alunos se manterem, mesmo numa universidade pública.

A questão das dificuldades dos estudantes para acompanhar os cursos estão principalmente relacionadas ao desempenho do ensino médio brasileiro, que, como é notório, possui, em grande extensão, problemas sérios de qualidade. Em maio de 2007, Comissão Especial instituída para “*Estudar Medidas que Visem Superar o Déficit Docente no Ensino Médio*”, do Conselho Nacional de Educação/MEC, foi bastante categórica em seu relatório, ao apontar a falta de financiamento público como um dos principais problemas.

Ao apresentar, no relatório, a tabela abaixo, essa Comissão discute que o investimento no ensino básico tem relação sensível com o rendimento escolar e que o Brasil é o que investe menos e, portanto, não é de se estranhar que os estudantes brasileiros tivessem tido o pior desempenho entre os estudantes dos países que participaram do PISA 2003. Mesmo países vizinhos do Brasil, como Argentina e Chile, investem pelo menos o dobro em educação básica do que o Brasil. Con-

Tabela 1

DESEMPENHO MÉDIO E INVESTIMENTO POR ALUNO NA EDUCAÇÃO BÁSICA		
País	Rendimento escolar no PISA 2003 (pontos)	Investimento por aluno/ano (US\$ PPC)
Finlândia	548	7.121
Japão	548	6.952
Coreia do Sul	538	5.882
Alemanha	502	7.025
EUA	491	9.098
Espanha	487	6.010
Portugal	468	6.921
México	405	1.768
Brasil	390	944

* Valores em dólar por paridade do poder de compra (US\$ PPC)
Fonte: Brasil – MEC - CNE, Comissão Especial 2007.

clui a Comissão que *independentemente do país, neste campo inexitem mágicas: não há como melhorar a qualidade do ensino sem que haja investimento adequado.* (grifos nossos)

Essa Comissão trouxe à discussão os resultados sobre evasão obtidos por outra Comissão Especial de Estudos, em 1996, alertando, particularmente, para a evasão nas licenciaturas, que, na época, tinha o perfil mostrado na tabela 2 abaixo.

Segundo a Comissão, “observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor, em decor-

Tabela 2

EVASÃO NAS LICENCIATURAS EM 1997	
Curso de Licenciatura	Evasão em %
Matemática	56
Química	75
Física	65
Biologia	42
História	44
Geografia	47
Letras	50
Educação Artística	52

Fonte: Brasil – MEC - CNE, Comissão Especial 2007.

rência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente”.

De uma forma geral, os baixos salários praticados na maioria dos países para a carreira docente (e no Brasil encontram-se dos mais baixos, dentre os países pesquisados), é um dos principais fatores para esse desinteresse, que, diga-se de passagem, não ocorre somente no Brasil. No caso das licenciaturas, uma boa parcela da evasão pode ser atribuída a essa falta de perspectivas no campo profissional, que está fora da esfera de influência das IES.

As duas metas do REUNI

O projeto Universidade Nova, que, em sua essência, propõe a reestruturação de toda a graduação, com a inserção do “bacharelado interdisciplinar” como a primeira etapa de estudos, e a pretensão de, com isto, possibilitar um incremento na diplomação (mesmo que esse diploma tenha duvidosa utilidade para os estudantes egres-



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

tos), pode se constituir numa das estratégias para que as IFES, que aderirem ao REUNI, possam atingir a meta de 90% de diplomação, em relação aos ingressantes.

A meta de 90% de alunos diplomados, em relação aos alunos ingressantes cinco anos antes, designada Taxa de Conclusão da Graduação 5 (TCG5), é completamente deslocada da realidade educacional, não só do Brasil como também da grande maioria dos países desenvolvidos. Somente um país do mundo, o Japão, possui índice nesse patamar, mas num contexto educacional e socioeconômico completamente diverso do nosso.

Damos um panorama deste indicador no contexto educacional internacional, mediante os dados apresentados na tabela 3 (OCDE, 2007). Para este indicador (*survival rate*), que denominamos aqui de taxa de sucesso na diplomação, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) classifica os cursos de nível superior como de tipo A e de tipo B. Os cursos de tipo A são extensamente baseados em estudos teóricos e são orientados para prover qualificações para o ingresso na pós-graduação e nas áreas profissionais que requerem altas habili-

dades específicas. No Brasil, os cursos tipo A são aqueles tipicamente ofertados pelas IFES. Além destes, a OCDE classifica cursos do tipo B, mais orientados profissionalmente, que usualmente levam a acesso direto ao mercado de trabalho. Os seus programas são tipicamente de duração mais curta do que os de tipo A, usualmente de dois a três anos, e geralmente não possuem o objetivo de levar à concessão de graus universitários. No Brasil, os cursos tipo B típicos são os superiores de tecnologia.

O cálculo do indicador da OCDE leva em conta a diplomação e a duração dos cursos, sendo, então, similar ao indicador da Taxa de Conclusão de Graduação, considerando o ingresso cinco anos antes (TCG5), objeto da simulação na tabela 2 do Documento Complementar das Diretrizes do REUNI. Tomamos o valor correspondente a 2004, pois os dados da OCDE correspondem àquele ano. Pode-se verificar que as IFES possuem um índice de diplomação bastante bem situado quando comparado com países desenvolvidos.

Assim, não encontramos uma justificativa plausível para esta meta, exceto o interesse político do governo em forçar o aumento do número de egressos do ensino superior público, a qualquer preço. Além dela, a outra meta do REUNI, a de atingir, em cinco anos, a relação aluno/professor (RAP) de 18 para 1, também é muito problemática.

Antes de discuti-la, é oportuno registrar que, segundo a nota de rodapé n. 1, no Documento de Diretrizes do REUNI (2): “A relação de dezoito estudantes de **graduação** presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais.” (grifo nosso)

O artigo 57 da LDB dispõe que “Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas” e o Decreto n. 5.773 de 9 de maio de 2006, que regulamenta vários pontos da LDB,

Tabela 3

TAXAS DE SUCESSO NA DIPLOMAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (2004)	
País	Taxa de Sucesso (Cursos tipo A) %
Japão	91
Coreia do Sul	83
Reino Unido	78
Espanha	74
Alemanha	73
Finlândia	71
Portugal	68
Austrália	67
Áustria	65
Hungria	64
Suécia	60
Estados Unidos da América	54
México	53
Média - OCDE	70
Média - Comunidade Europeia	71
Brasil - IFES (*)	75

Fontes: OCDE - Education at a Glance 2007
 (*) Brasil - MEC - Diretrizes do REUNI - Complementar



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

dispõe, no parágrafo único do artigo 69, que: “O regime de trabalho docente em tempo integral compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho na mesma instituição, nele reservado o tempo de pelo menos vinte horas semanais para estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação.”

Desta forma, a meta foi construída de forma arbitrária e, inclusive, ferindo a autonomia universitária, que é assegurada pela própria LDB, no tocante à competência para dispor dos currículos e programas dos seus cursos bem como das vagas, que serão fixadas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio (LDB, art. 53). Note-se que a Lei nada dispõe, e nem deveria, sobre a razão estudantes por professor, nem sobre o número de estudantes em sala de aula, que é um indicador que reflete o quantitativo global na instituição, ou em determinado curso, e não expressa o trabalho de atendimento dos estudantes pelo professor no ensino superior.

Por exemplo, suponhamos uma razão de 10 estudantes por professor em determinado curso. E que este curso está estruturado em 4 anos, com 5 disciplinas anuais, de 4 horas/aula cada uma. Se o ingresso por vestibular fosse de 50 estudantes, numa situação ideal, teríamos um total de 200 estudantes neste curso, distribuídos pelos 4 anos. E também um total de 20 disciplinas. Caso houvesse um professor responsável por cada disciplina, teremos também um total de 20 professores, o que estabelece a razão (200/20) de 10 estudantes por professor. Note-se que o número de estudantes que cada professor está atendendo, em sua disciplina é 50, e não 10, como o indicador 10 alunos por professor pode dar a entender, num primeiro momento.

Agora, para que os professores possam cumprir o mínimo de 8 horas semanais de aula, considerando o nosso exemplo acima, poderia-se or-

ganizar as disciplinas em duas turmas de quatro horas cada, com vinte e cinco estudantes em cada turma, o que totalizaria, para o professor, as oito horas semanais de aula.

Se desejássemos elevar a razão de 10 para 18 estudantes por professor, com base no nosso exemplo acima, teríamos que elevar o ingresso para 90 estudantes, com um total de 360 estudantes no curso. Cada uma das turmas passaria a ter 45 estudantes e cada professor do curso estaria atendendo 90 estudantes. Além do mais, é preciso destacar que a regra de três simplista do MEC, apresentada no rodapé das “Diretrizes”, nem ao menos destaca os 10% a 20% de docentes, em média, que não estão durante determinado semestre em sala de aula, por licença maternidade ou de saúde ou, mesmo, por outros encargos acadêmicos. Isto causaria um acréscimo adicional, de mesmo percentual, de alunos de graduação por professor em exercício.

Se quisermos manter o tamanho das turmas próximo da situação anterior, então teriam que ser abertas 4 turmas para cada disciplina, e o professor teria que passar a ministrar 16 horas semanais de aula. O raciocínio aqui desenvolvido é resumido na tabela 4 abaixo, neste caso, também sem o acréscimo do 10% a 20% que seria necessário para dar conta dos afastamentos.

Podemos facilmente imaginar que há significativas diferenças na qualidade do trabalho docente entre classes de 25 ou de 50 estudantes. Ou entre uma carga horária semanal de 8 horas e uma de 16 horas. O atendimento dos estudantes nas disciplinas não se restringe à sala de aula e, portanto, o número total de estudantes que o professor tem que atender, num determinado semestre possui um peso importante na qualidade de ensino. Por outro lado, disciplinas práticas (laboratórios didáticos, oficinas, clínicas etc.) não comportam, nem de perto, o tamanho de classe padrão arbitrado pelo MEC,

O atendimento dos estudantes nas disciplinas não se restringe à sala de aula e, portanto, o número total de estudantes que o professor tem que atender, num determinado semestre, possui um peso importante na qualidade de ensino. Por outro lado, disciplinas práticas (laboratórios didáticos, oficinas, clínicas etc.) não comportam, nem de perto, o tamanho de classe padrão arbitrado pelo MEC.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

Tabela 4

ALGUNS ARRANJOS PARA A RAZÃO ALUNOS/PROFESSOR E PARA ALUNOS ATENDIDOS										
Impresso por vestibular	Total alunos	Disciplinas (4h/aula)	Turmas por disciplina	Alunos por turma	Total turmas	Profs.	RAP	Carga horária total turmas	Aluno atendido por prof.	Carga horária prof.
50	200	20	1	50	20	20	10	80	50	4
50	200	20	2	25	40	20	10	160	50	8
90	360	20	1	90	20	20	18	80	90	4
90	360	20	2	45	40	20	18	160	90	8
90	360	20	3	30	60	20	18	240	90	12
90	360	20	4	22,5	80	20	18	320	90	16

dade desse índice.

Assim, se a média é fixada em 45 alunos em sala de aula, e teremos salas (laboratórios, clínicas etc.) com 5 ou 10 alunos, isto implica que, para atingir a razão exigida, temos que ter salas de aula também com 80 ou 85 alunos.

A UFPR e as metas do REUNI

A análise da razão aluno por professor (RAP) definida pelo REUNI será feita utilizando os dados da Universidade Federal do Paraná (UFPR), como um exemplo dos cálculos que podem ser realizados para qualquer das IFES.

Pela definição adotada nas “Diretrizes” do REUNI, somente são consideradas as vagas ofertadas em cursos de graduação presenciais nos processos seletivos iniciais (vestibular ou outro tipo de processo seletivo inicial). Para cada curso de graduação é atribuído um tempo de duração padrão, bem como um fator de retenção (que pretende refletir a dificuldade de formar o aluno naquele curso no tempo de duração padrão). A partir destes dados, é calculada a matrícula projetada para cada curso ofertado pela IFES e a soma dessas matrículas projetadas sobre todos os cursos resulta na matrícula projetada em cursos de graduação presenciais (MAT) para a respectiva IFES, pela fórmula:

$$\text{MAT} = \cdot \text{vagas de ingressos anuais} \times \text{duração nominal} \times (1 + \text{fator de retenção})$$

A matrícula projetada não corresponde necessariamente ao número de alunos que estão matriculados em disciplinas oferecidas pela universidade em um determinado período letivo. Esse cálculo está resumido, para a UFPR, na tabela 5. (p. 60).

A medida do corpo docente utilizada no cálculo da relação de alunos de graduação por professor toma por base, segundo as “Diretrizes”, o número de docentes “com equivalência ao regime de dedicação exclusiva” e será ajustada em função das dimensões dos programas de pós-graduação da universidade. Os docentes com equivalência de dedicação exclusiva (DDE), com base no “Banco de Professores Equivalente” (Portaria Interministerial nº. 224 de 23 de julho de 2007), é dado por:

$$\text{DDE} = (\text{total de professores equivalentes da IFES}) / 1,55$$

Segundo o cálculo determinado pelas “Diretrizes”, o número de professores também não corresponde aos efetivamente atuantes na IFES, sendo sempre menor, tanto mais, quanto menos docentes estão, de fato, em dedicação exclusiva.

O ajuste final da medida do corpo docente será realizado em função das dimensões dos programas de pós-graduação. São consideradas duas situações:

a) universidades com número de estudantes na pós-graduação por docente da instituição acima da média nacional de 1,5; e

b) universidades que não atendem a esse critério.

Para se obter a relação entre alunos de pós-graduação por professor da universidade, divide-se o número de alunos de mestrado e doutorado pelo número equivalente de docentes em dedicação exclusiva (DDE).

O cálculo da dedução do número de professores devida à pós-graduação, é feito tomando-se por base:

a) o número de alunos de mestrado e doutorado matriculados nos programas da universidade



Produção do conhecimento versus produtividade e a precarização do trabalho docente

Tabela 5

Curso e Turno	CURSOS E VAGAS OFERTADAS NO VESTIBULAR 2005/2006				
	Ingressantes (Ni)	Dura o Padr o (D)	Fator de Reten o (R)	Matricula Projetada	
Administra o - M	55	4	0,1200	246	
Administra o - N	110	4	0,1200	493	
Agronomia - MT	132	5	0,0500	693	
Arquitetura e Urbanismo - MT	44	4	0,1200	197	
Bacharelato em Ci ncia da Computa o -TN	110	4	0,1325	498	
Ci ncias Biol gicas - MTN	100	4	0,1250	450	
Ci ncias Cont beis - N	110	4	0,1200	493	
Ci ncias Econ micas - M	110	4	0,1200	493	
Ci ncias Econ micas - N	110	4	0,1200	493	
Ci ncias Sociais - M	80	4	0,1000	352	
Comunica o Social - MN	90	4	0,1000	396	
Desenho Industrial - M	66	4	0,1150	294	
Direito - M	84	5	0,1200	470	
Direito - N	88	5	0,1200	493	
Educa o Art stica - T	32	4	0,1150	143	
Educa o F sica - MT	120	5	0,0660	640	
Enfermagem - MT	55	5	0,0660	293	
Engenharia Ambiental - MT	45	5	0,0820	243	
Engenharia Cartogr fica - MT	44	5	0,0820	238	
Engenharia Civil - MT	176	5	0,0820	952	
Eng. de Bioprocessos e Biotecnologia - MT		30	5	0,0820	162
Engenharia El trica - MT	88	5	0,0820	476	
Engenharia Florestal - MT	66	5	0,0820	357	
Engenharia Industrial Madeireira - MT	60	5	0,0820	325	
Engenharia Mec nica - MT	88	5	0,0820	476	
Estat stica - N	66	4	0,1325	299	
Farm cia - MT	108	5	0,0660	576	
Filosofia - M	75	4	0,1000	330	
Filosofia - N	50	4	0,1000	220	
F sica (Bacharelato) - M	70	4	0,1325	317	
F sica (Licenciatura) - N	70	4	0,1325	317	
Geografia - M	30	4	0,1000	132	
Geografia - N	36	4	0,1000	158	
Geologia - MT	33	4	0,1325	149	
Gest o de Informa o - M	50	4	0,1200	224	
Hist ria - T	60	4	0,1000	264	
Letras - M	70	4	0,1150	312	
Letras - N	70	4	0,1150	312	
Matem tica (Bacharelato e Licenciatura) 44T		4	0,1325	199	
Matem tica Industrial - T	40	4	0,1325	181	
Matem tica (Licenciatura) - N	44	4	0,1325	199	
Medicina - MT	176	6	0,0650	1.125	
Medicina Veterin ria - Curitiba - MT	48	5	0,0650	256	
Medicina Veterin ria - Palotina - MT	60	5	0,0650	320	
M sica - T	40	4	0,1150	178	
Nutri o - MT	66	5	0,0660	352	
Oceanografia - Pontal do Paran - MT	30	4	0,1325	136	
Odontologia - MT	92	5	0,0650	490	
Pedagogia - M	70	4	0,1000	308	
Pedagogia - N	100	4	0,1000	440	
Psicologia - MT	80	5	0,1000	440	
Qu mica - MT	66	4	0,1325	299	
Tecnologia em Sistemas de Informa o - N50		3	0,0820	162	
Tecnologia em Sistemas de Informa o - T50		3	0,0820	162	
Terapia Ocupacional - MT	30	5	0,0660	160	
Turismo - N	44	4	0,1000	194	
Zootecnia - MT	45	5	0,0500	236	
Fisioterapia - Litoral - MT	30	5	0,0660	160	
Gest o Ambiental - Litoral - MT	30	4	0,1200	134	
Servi o Social - Litoral - N	30	4	0,1200	134	
Gest o e Empreendedorismo - Litoral - N 30		4	0,1200	134	
Total da Matr cula Projetada para a UFPR				20.854	

Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

de, ponderado pelo fator Fav, que é função da avaliação CAPES dos programas.

b) o número de alunos de mestrado e doutorado que a universidade possuiria se tivesse a média nacional atual de 1,5 alunos de pós-graduação por professor.

Para as universidades com relação de alunos de pós-graduação por professor acima da média nacional, situação (a), a dedução do número de professores devida à pós-graduação far-se-á pela equação seguinte, garantido um mínimo de 5% DDE:

$$DPG_a = (\cdot (m_i + d_i) \cdot Fav_i - 1,5 \cdot DDE) / 6$$

onde:

m_i = alunos no curso i de mestrado

d_i = alunos no curso i de doutorado

Fav_i = fator de avaliação da CAPES para o curso i , que é fixado como

1,0 para cursos nível 3

1,1 para cursos nível 4

1,2 para cursos nível 5

1,3 para cursos nível 6

1,5 para cursos nível 7

O desconto devido à pós-graduação (DPG) será:

igual a DPG_a , se o DPG_a é maior que 5% de DDE

ou

igual a 5% de DDE, se o DPG_a for menor ou igual a 5% de DDE

Por esta fórmula, a dedução da pós-graduação é calculada como o máximo entre o resultado

da equação de DPG e 5% sobre o DDE.

Para a situação (b), ou seja, as universidades que possuem uma relação média de alunos em seus programas de pós-graduação por professor (DDE) inferior a 1,5 a dedução é calculada segundo a equação abaixo, limitado a 5% DDE:

$$DPG_b = (\cdot (m_i + d_i) \cdot Fav_i) / 6$$

Definidos, assim, os seus indicadores componentes, o cálculo final da relação de alunos de graduação por professor (RAP) é obtido por:

$$RAP = MAT / (DDE - DPG)$$

Apresentamos, na tabela 6, um resumo desse cálculo para a UFPR, considerando a situação (a), ou seja, que o número de alunos de pós-graduação por professor está acima da média nacional.

Assim, em 2006, na UFPR a relação alunos de graduação por professor (RAP) era de 13,8 e a matrícula projetada (MAT) era de 20.854. A partir desse cenário, a elevação da relação de alunos de graduação em cursos presenciais (RAP) para 18 em cinco anos (mantendo o mesmo número de docentes) implica na elevação das matrículas projetadas (MAT) para 27.289, ou sejam, 6.435 novas matrículas projetadas (um aumento de 30,86%).

O desconto pela pós-graduação e a precarização geral

Na simulação para as IFES, constante do “Documento Complementar de Diretrizes do REUNI”, a média geral do conjunto das IFES para a elevação das matrículas projetadas é de cerca de 60%, ou cerca de 300 mil novas matrículas projetadas

Tabela 6

RESUMO DO C LCULO DA MATR&CULA PROJETADA ESPERADA AO FINAL DO REUNI PARA A UFPR	
UFPR - Professor Equivalente (Portaria 224/2007)	2649
Docentes com Equival ncia de Dedicat o Exclusiva (DDE)	1.709
N mero de Estudantes de Mestrado e doutorado (1)	3.236
Relat o Aluno PG por Docente - UFPR	1,89
M dia Nacional = 1,5	
M dia Conceito CAPES PG UFPR (2)	4,17
Favi (pela m dia) UFPR	1,15
Desconto pela P s-Gradua o (DPGa) UFPR	193
Corpo Docente Ajustado	1.516
RAP =	13,76
Matr culas projetadas (MP) para RAP = 18	27.289
Aumento de MP necess rio em 5 anos	6.435

(1) Utilizou-se o dado de 2006 (Relat rio Anual de Atividades UFPR 2006)

(2) O C lculo feito curso a curso. Aqui estimamos pela m dia



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

ao final do REUNI (2012), **considerando a não contratação de novos docentes** para que a relação de alunos de graduação presencial por professor (RAP) seja elevada para 18, e garantido um mínimo de 20% de novas vagas de ingresso a serem ofertadas pelas IFES que aderirem ao REUNI.

Um registro importante deve ser feito sobre o desconto pela pós-graduação. O documento de “Diretrizes” do REUNI prevê duas fórmulas, uma para ser utilizada no caso das IFES que se encontram acima da média nacional, na relação de alunos de pós-graduação por professor, com equivalência em dedicação exclusiva (que é de 1,5 alunos de pós-graduação por professor) e outra para utilizada no caso das IFES que estão abaixo da média nacional. Isto trata o conjunto das IFES de forma distinta (matematicamente e politicamente), criando distorções e indicando ações diferentes para cada uma para que as metas do REUNI possam ser atingidas.

As IFES do grupo abaixo da média nacional são fortemente desestimuladas, no contexto do REUNI, a proporem ações que visem à ampliação e melhoria das suas pós-graduações.

As IFES do grupo abaixo da média nacional são fortemente desestimuladas, no contexto do REUNI, a proporem ações que visem à ampliação e melhoria das suas pós-graduações.

As IFES do grupo acima da média nacional podem, conforme a situação, propor melhorias e a ampliação das suas matrículas na pós-graduação, como parte das ações visando a atingir as metas do REUNI. Isto é, um esforço na pós-graduação reflete uma diminuição das matrículas projetadas e, portanto, um menor número de vagas iniciais a serem oferecidas.

Isto pode levar, a médio prazo, na divisão das IFES em algumas poucas como “centros de excelência”, onde as atividades de ensino, pesquisa e extensão estarão bem desenvolvidas. O conjunto maior será induzido a ampliar fortemente a graduação, com pouco estímulo (de infra-estrutura e pessoal) para a pesquisa e a extensão.

Outro problema grave das fórmulas propostas é que elas não levam em conta as atividades de

Isto pode levar, a médio prazo, na divisão das IFES em algumas poucas como “centros de excelência”, onde as atividades de ensino, pesquisa e extensão estarão bem desenvolvidas. O conjunto maior será induzido a ampliar fortemente a graduação, com pouco estímulo (de infra-estrutura e pessoal) para a pesquisa e a extensão.

extensão, que refletem a inserção de cada IFES na sociedade local e regional, bem como especificidades de áreas atendidas pela oferta atual dos cursos, o que traz prejuízos para algumas IFES e favorece a outras, sem qualquer motivo explícito.

A arbitrariedade das fórmulas, tanto pela forma discriminatória de tratar o conjunto das IFES, no tocante à pós-graduação, quanto pelo fato de não incluir outros fatores que possam atender às especificidades e à manutenção clara da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, trará conseqüências desastrosas, pois efetivará, na prática, a introdução de uma política de ensino superior pública voltada para a expansão quantitativa, na vertente apenas do ensino, e transformará, a longo prazo, muitas instituições em “escolões de 3º grau”.

Além da limitação para a ampliação do corpo docente, imposta pela necessidade das IFES que aderirem ao REUNI atingirem a de 18 alunos de graduação em cursos presenciais por professor (RAP), teremos sérias restrições às contratações no serviço público federal decorrentes do Projeto de Lei Complementar nº. 01/2007, um dos componentes do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC). Ele propõe a modificação da Lei de Responsabilidade Fiscal (Lei Complementar 101/00), com o objetivo de estabelecer limites para despesas com pessoal e encargos sociais de cada Poder da União, determinando que somente será admitida a correção dos recursos alocados a tal item no orçamento da União pela variação acumulada do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), verificado no período de 12 meses, encerrado no mês de março do ano imediatamente anterior, acrescido de 1,5%.

O PL nº. 01/2007 trará, além da ampliação do superávit primário para favorecer ao pagamento da dívida pública, como resultado a restrição no crescimento da folha de pagamento de pessoal, nos próximos dez anos, a, praticamente, o crescimento





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

vegetativo verificado nos últimos anos. Não há nele espaço para expansão, e, quando muito, apenas a possibilidade de reposição de servidores, egressos por aposentadoria ou outros motivos.

Aliás, o próprio Decreto nº. 6.096, que instituiu o REUNI, explicita, no /3, do art.3º, que “O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária operacional do Ministério da Educação”, já apontando para esta possibilidade. Em outras palavras, há uma incompatibilidade legal, insuperável, entre o PL nº 01/2007 e o REUNI, no que se refere à possibilidade da ampliação do quadro docente e de servidores técnico-administrativos.

Além do mais, a análise de aspectos jurídicos do Decreto nº. 6.096/2007 que institui o REUNI (ANDES-SN, 2007) aponta para sua ilegalidade, caso a sua aplicação implique em aumento de despesa. Nesse sentido, temos que a Constituição Federal, em seu art. 84, inciso VI, alínea a, estabelece que os decretos do Presidente da República podem dispor sobre *organização e funcionamento da administração federal, quando não implicar aumento de despesa nem criação ou extinção de órgãos públicos* (grifo nosso). Por este motivo, no próprio texto do Decreto há um resguardo para garantir a sua constitucionalidade, que consta em seu art. 7º, o qual estabelece que *As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação*. Recursos novos demandariam projeto de lei específico e, portanto, na prática o financiamento do REUNI deve ocorrer por remanejamento nominal de recursos, já previstos no plano plurianual em vigor.

Um outro problema sério na proposta de financiamento, contida no REUNI, é que ela avança sobre a execução orçamentária do próximo governo (2011 e 2012), conforme mostrado na tabela 7 adiante, pois somente cerca de 44% dos recursos prometidos possuem previsão de alocação para execução no período 2008-2010

(que é o tempo de mandato restante para o atual governo).

É bastante obvio que, como o REUNI é um programa de governo estabelecido por decreto, e não é uma lei, não há como o atual governo garantir a sua execução além de 2010. Qual a credibilidade de um programa de governo que pretende lançar para o próximo mais da metade da conta a ser paga?

O cronograma do desembolso previsto é mostrado nas primeiras três colunas da tabela 7 adiante. Os recursos referentes a 2008 foram previstos no projeto de lei orçamentária anual para 2008 (projeto da LOA 2008), encaminhado pelo executivo ao Congresso Nacional. Em 2012 não há previsão nas Diretrizes do REUNI para a alocação de recursos de investimentos.

A possibilidade de descontinuidade do REUNI, a partir do próximo governo, deveria alertar a comunidade universitária das IFES para o colapso nas atividades didáticas e de apoio que poderá advir, visto que os novos estudantes já estarão em atividade e o financiamento correspondente deixaria de existir.

O incremento nas matrículas pela adesão das IFES ao REUNI é estimado supondo-se que em 2012 (final do REUNI) haveria um acréscimo de 60% sobre o total das matrículas nas IFES, conforme já comentado anteriormente em relação às metas do programa. Pelos dados do Censo do Ensino Superior de 2005, as IFES (em 30/06/2005) apresentavam 579.587 matrículas em cursos de graduação presenciais e, portanto, o acréscimo de 60% representa cerca de 350 mil novas matrículas em 2012, ou o acréscimo a cada ano de cerca de 70 mil novas matrículas.

É possível comparar o custo/aluno anual, pelo padrão atualmente em curso nas IFES, com aquele pretendido para as novas matrículas abertas e financiadas pelo REUNI. Utilizando o valor do custo/aluno (retirados os inativos e pensionistas) nas IFES, estimado pelo Tribunal de Contas

É bastante obvio que, como o REUNI é um programa de governo estabelecido por decreto, e não é uma lei, não há como o atual governo garantir a sua execução além de 2010. Qual a credibilidade de um programa de governo que pretende lançar para o próximo mais da metade da conta a ser paga?





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

da União em 2003, que foi de R\$ 9.468 e reajustando-o pelo IGP-DI de 2005 (TONEGUTTI, 2007), verifica-se que as novas matrículas REUNI serão financiadas pelo governo federal a um custo de 42% do custo das atuais matrículas, considerando as despesas de custeio e pessoal. Isto é, ao invés de investir na criação das 350 mil novas matrículas os 12 bilhões necessários, o governo pretende aplicar neste custeio apenas 5 bilhões, retirando-os, ainda, de fonte não especificada, possivelmente negligenciando correções pela inflação dos valores futuros.

Em outras palavras, o REUNI significa, também, aprofundar a precarização no ensino superior público federal pela diminuição dos recursos totais que serão efetivamente destinados às IFES no período 2008-2012, em relação ao total de estudantes efetivamente matriculados. Isto também significa que as condições e oportunidades oferecidas atualmente pelas IFES aos estudantes, que se encontram muito longe das ideais, devem diminuir. Assim, se, por um lado, o REUNI pretende aumentar a inclusão, pela ampliação das vagas de ingresso, por outro lado, deve resultar no aumento da exclusão, pela diminuição das oportunidades para o total de estudantes matriculados (bolsas, estágios, ações da assistência estudantil etc.).

Como nada é de graça, e há um custo aluno real, quem vai pagar a parte maior da conta dos 58% economizados no custo/aluno serão os docentes, os servidores técnico-administrativos e os estudantes. Os dois primeiros principalmente com muito “trabalho, suor e lágrimas”, em vista do es-

forço adicional que virá pela não contratação do pessoal necessário ao atendimento da nova demanda, e os últimos pela diminuição das condições de permanência e da qualidade de ensino. Cabe então perguntar:

A quem serve o REUNI?

Aos estudantes ?

A partir da brutal ampliação das vagas de ingresso, sem a contratação de novos professores, com uma nova e perversa estrutura curricular e com os 90% de aprovação, podemos inferir que as turmas vão crescer, e muito. E, por conseqüência, a qualidade do atendimento deve diminuir bastante.

Caso adotado o modelo da Universidade Nova (ALMEIDA FILHO, 2007), os dois ou três primeiros anos do bacharelado interdisciplinar (BI) proposto serão compostos de turmas com excessivo número de alunos e conteúdos genéricos. Certamente, nesse nível, deixará de haver a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, pilares essenciais para a existência da Universidade.

Com o BI, as IFES deixam de ser uma opção atraente para os potenciais candidatos egressos do ensino médio e que, hoje, concorrem com boas chances de sucesso no ingresso. Eles não vão querer entrar num curso genérico, por dois ou três anos, para, depois, passarem por outra seleção para um curso profissional. Eles vão preferir procurar outra instituição (privada ou estadual) que ofereça o curso desejado.

Independentemente disso, os cursos que já são os mais concorridos devem continuar man-

Tabela 7

FINANCIAMENTO VERSUS NOVAS VAGAS NO REUNI						
Ano	Proposta Aloca o REUNI Custeio/Pessoal	Proposta Aloca o REUNI Investimento	Proposta Aloca o REUNI Total	Novos ingressos nas vagas REUNI	Matr culas adicionais REUNI	Custo anual das matr culas (custeio e pessoal) pelo padr o atual
2008	174.157.000	305.843.000	480.000.000	70.000	70.000	809.398.372,86
2009	564.247.000	567.671.000	1.131.918.000	70.000	140.000	1.618.796.745,72
2010	975.707.000	593.231.000	1.568.938.000	70.000	210.000	2.428.195.118,58
2011	1.445.707.000	603.232.000	2.048.939.000	70.000	280.000	3.237.593.491,44
2012	1.970.205.000	0	1.970.205.000	70.000	350.000	4.046.991.864,29
Total per odo	5.130.023.000	2.069.977.000	7.200.000.000			12.140.975.592,88
Total 2011+						
2012 (R\$)	3.415.912.000	603.232.000	4.019.144.000			

Fonte: Diretrizes do REUNI . Elabora o pr pria





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

tendo essa característica, pois ela decorre de uma escolha dos candidatos ditada por parâmetros que a Universidade pouco pode influenciar. Mas, certamente, nesse contexto, o perfil dos candidatos deverá ser diferente do hoje existente para esses cursos e haverá um gargalo que gerará uma concorrência excessiva dentro da universidade (fato já verificado quando vigoravam os ciclos básicos da reforma universitária de 1968).

Vale ressaltar que a modificação do perfil desses novos universitários vai favorecer às instituições privadas, principalmente considerando que a meta de quase dobrar a relação professor/aluno, preconizada pelo MEC, vem em conjunto com a meta da aprovação de 90%.

A queda na qualidade de ensino será inevitável, bem como a queda do prestígio dos diplomas concedidos pelas IFES perante a sociedade.

Aos docentes?

Já no art.1º do Decreto do REUNI está claramente definido que a ampliação de acesso se dará, “**pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de RECURSOS HUMANOS EXIS-**

Os cursos que já são os mais concorridos devem continuar mantendo essa característica, pois ela decorre de uma escolha dos candidatos ditada por parâmetros que a Universidade pouco pode influenciar. Mas, certamente, nesse contexto, o perfil dos candidatos deverá ser diferente do hoje existente para esses cursos e haverá um gargalo que gerará uma concorrência excessiva dentro da universidade.

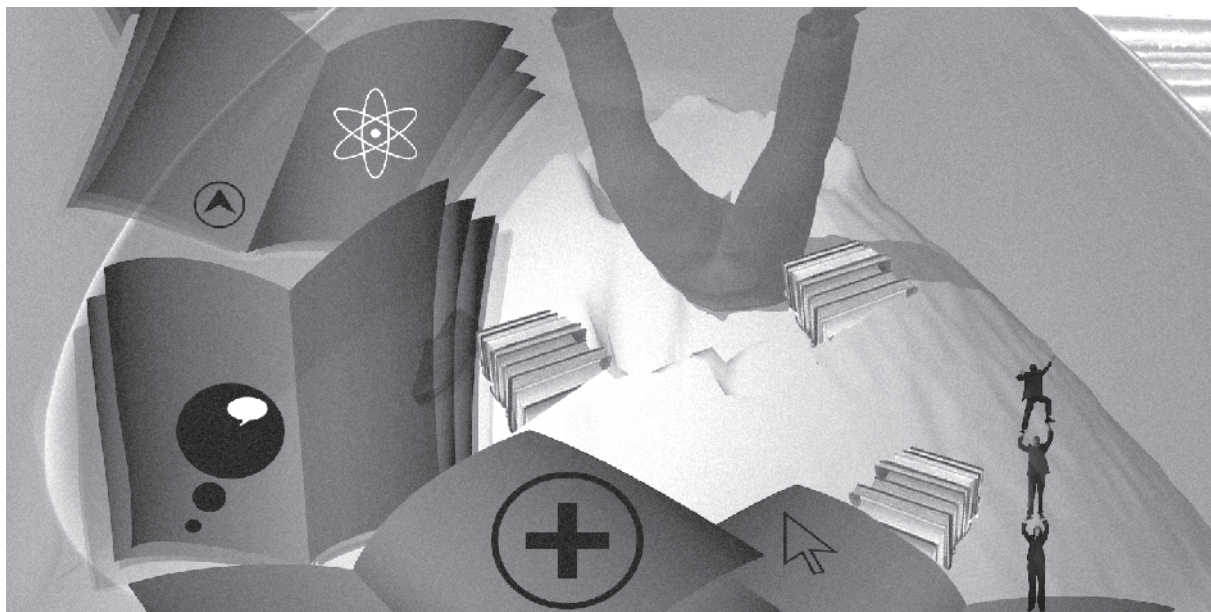
TENTES nas universidades”.

A precarização está institucionalizada para o quadro de docentes, gerando uma sobrecarga de trabalho e a ausência de condições objetivas para garantir a qualidade do ensino.

A alta razão diplomados/ingressantes é contraditória em relação à meta de um docente para dezoito estudantes projetados, pois a meta de melhoria na diplomação requer maior trabalho docente, no atendimento dos estudantes, e, portanto, uma relação menor de alunos por professor.

No contexto das propostas do REUNI, que afirmam ter como objetivo uma maior aproximação entre graduação e pós-graduação, a relação de 1/18 vai implicar colocar

os alunos da pós-graduação para atuar no apoio à graduação (já que não se poderá contratar professores reais em número necessário para atender à nova demanda), com o prejuízo dos indicadores da pesquisa e da avaliação dos cursos realizada CAPES, e/ou a contratação de serviços com pessoal não docente para tarefas típicas da profissão docente.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

Às instituições?

A perda geral da qualidade nas atividades acadêmicas e o provável fim da indissociabilidade entre ensino pesquisa e extensão, como consequência da proposta do REUNI, acarretará a perda de credibilidade e de legitimidade das Universidades Federais. Se tomarmos como parâmetro unicamente a meta da diplomação de 90% de estudantes, em relação às vagas iniciais ofertadas, esta já desqualificaria a credibilidade, uma vez que esta meta não é atingida nem pelos países da OCDE, que gira, atualmente, em torno de 70%.

Os recursos financeiros prometidos são incompatíveis com a qualidade de ensino e a sobrecarga de atividades que as novas matrículas vão causar devem piorar as condições de gestão das IFES, nos próximos anos, caso haja a adesão ao REUNI.

A incerteza quanto ao provimento efetivo do maior montante, previsto para o financiamento do programa, que está estipulado para o próximo governo, poderá causar o colapso das IFES, a partir de 2011.

A reestruturação pretendida não passa de uma tentativa para atender a metas de cobertura educacional, impostas por organismos internacionais, a custo reduzido, sem importância à sua repercussão na qualidade de ensino. Ela não responde ao anseio da sociedade, não respeita as condições concretas existentes nas IFES e o calendário, que foi proposto para a discussão de modificações, de tal monta na estrutura acadêmica, não respeita o tempo acadêmico próprio que essas medidas requerem para serem discutidas e acordadas com qualidade. Não se mudam currículos e programas em alguns meses de discussões, atropeladas por datas limite, impostas por interesses externos às IFES.

Agradecimentos

À Profa. Lighia B. H. Matsushigue, 2ª. Vice Presidente da Regional São Paulo do ANDES-SN, pela leitura atenta do manuscrito e pelas importantes sugestões. Aos membros do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) do ANDES-SN pelas profícuas discussões sobre o REUNI que possibilitaram a melhor compreensão de alguns aspectos tratados neste artigo.

NOTA

¹ Sobre os estudos de evasão, ver:

ANDIFES/ABRUEM/SESU-MEC, Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Outubro de 1996. CUNHA, Aparecida Miranda, TUNES, Elisabeth, DA SILVA, Roberto Ribeiro. **Evasão do curso de química da universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido**. Quim. Nova, v. 24, n.1, 262-280, 2001; ANDRIOLA, Wagner Bandeira, ANDRIOLA, Cristiany Gomes, MOURA, Cristiane Pascoal. **Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da universidade federal do Ceará (UFC)**, Aval. Pol. Públ. Educ., v. 14, n. 52, 365-382, 2006; RIBEIRO, Marcelo Afonso. **O projeto profissional familiar como determinante da evasão universitária – um estudo preliminar**. Rev. Bras. Orient. Profis., v. 6, n. 2, 55-70, 2005; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. **A evasão nos cursos de graduação da universidade federal de Mato Grosso, campus universitário de Cuiabá – 1985/2 a 1995/2 – Um processo de exclusão**. Dissertação de Mestrado, UFMT, 2001.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar, **Universidade Nova** – apresentação da proposta. Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Apresentacao>>. Acesso em: 20 out.07.

ANDES-SN. **Em defesa dos professores, da autonomia e da democracia nas universidades federais - nota da diretoria do ANDES-SN aos docentes das IFES**. Brasília, 2007. Disponível em <<http://www.andes.org.br>>. Acesso em: 07 nov. 07.

BRASIL-MEC-CNE – Câmara de Ensino Básico – Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem superar o déficit docente no ensino médio. **Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais**, Relatório, Brasília, maio 2007.

BRASIL - MEC – **Diretrizes gerais do REUNI**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 20 out. 07.

BRASIL – PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA - **Decreto nº 6.096**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.->





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2007/Decreto/-D6096.htm>. Acesso em: 20 out.2007.

GHISOLFI, Juliana do Couto. **Políticas de educação superior norte americanas**. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA ROCHA, João Augusto de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Anísio Teixeira e a Universidade Nova**. Salvador, 2006. Disponível em <<http://www.universidade-nova.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova/Conceitos>>. Acesso: em 20 out.2007.

MAZZONI, José Rafael. **Reforma universitária e o ciclo básico**. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2001.

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Portugal). **Espaço europeu do ensino superior – o processo de Bolonha**. Disponível em <http://www.-mctes.pt/?id_categoria=12&id_item=1029&action=2>. Acesso em: 20 out. 2007.

<http://www.expandir-unb.br/Programa_mais_material_palestras.htm>. Acesso em: 20 out. 2007.

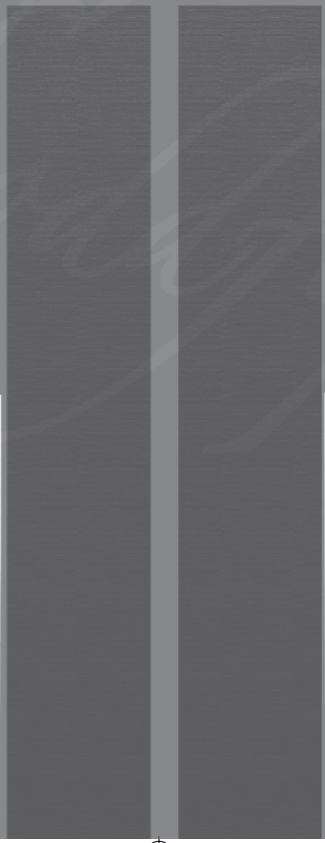
MULHOLLAND, Timothy, **O Projeto UNB – Universidade Nova**. Disponível em <http://www.expandir-unb.br/Programa_mais_material_palestras.htm>. Acesso em: 20 out. 2007.

OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. **Education at a glance 2007**.

TONEGUTTI, Claudio Antonio, Financiamento da educação pública: elementos para reflexão. **Universidade e Sociedade**., ano XVI, n. 39, 2007.

UCA - Universidade da Califórnia – Campus de Berkley. **Catálogo de Cursos**. 2007. Disponível em < <http://catalog.berkeley.edu/undergrad/requirements.html> >. Acesso em: 20 out. 2007. **US**







REUNI e Banco de Professor Equivalente: novas ofensivas da contra-reforma da educação superior brasileira no governo Lula da Silva¹

Kátia Lima

Professora da Escola de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF,
Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Superior/UFF e CNPq e
do Coletivo de Estudos de Política Educacional/EPSJV/FIOCRUZ e CNPq.
E-mail: katiaslima@globocom.com

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre o significado político e acadêmico das ações recentes do governo Lula da Silva para as universidades federais (Programa REUNI e Banco de professor-equivalente). Partindo da consideração do Programa de Aceleração do Crescimento/PAC como mais uma etapa da contra-reforma do Estado brasileiro, o texto analisa como estas ações recentes da contra-reforma da educação superior constituem importantes estratégias do processo de alteração das funções sociais da universidade pública, mediante a precarização do trabalho docente, a desqualificação da formação profissional e a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reduzindo as universidades federais a centros universitários. Por fim, o texto reafirma o papel central da universidade pública brasileira na produção e difusão do conhecimento crítico e na superação da heteronomia cultural e da inserção capitalista dependente de nosso país na economia mundial.

Palavras-chave

Neoliberalismo, educação superior, trabalho docente.

Apresentação

As análises do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e do Banco de Professor-Equivalente partem de algumas considerações iniciais. Em primeiro lugar, estas ações integram a contra-reforma da educação superior conduzida

pelo governo Lula da Silva, desde 2003. Um processo inscrito na contra-reforma do Estado, em curso no Brasil, nos anos de neoliberalismo e que vem alterando profundamente as concepções de público, privado e estatal. Em segundo, tanto o Programa REUNI como o “Banco de Professores-Equivalente”, fazem parte do Plano de De-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

envolvimento da Educação/PDE lançado pelo governo federal, em abril de 2007 (BRASIL, MEC, 2007), e o PDE, por sua vez, está articulada a um conjunto de ações presentes no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2007-2010), lançado em janeiro de 2007. Ambos, PDE e PAC, expressam o projeto político-econômico do governo Lula da Silva: um “Brasil equitativo, sustentável e competitivo”, em absoluta consonância com as políticas do Banco Mundial para o país.

O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões sobre o significado político e acadêmico das ações recentes do governo Lula da Silva para as universidades federais. Partindo da consideração do PAC como mais uma etapa da contra-reforma do Estado brasileiro, o texto analisa como as ações recentes da contra-reforma da educação superior - o Programa REUNI e o “Banco de Professores-equivalente” - constituem importantes estratégias de alteração das funções sociais da universidade pública, por meio da precarização do trabalho docente, da desqualificação da formação profissional e da quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reduzindo as universidades federais a centros universitários. Por fim, o texto reafirma o papel central da universidade pública brasileira na produção e difusão do conhecimento crítico e na superação da heteronomia cultural e da inserção capitalista dependente de nosso país na economia mundial.

Programa de Aceleração do Crescimento: mais uma etapa da contra-reforma do Estado brasileiro

A contra-reforma do Estado brasileiro vem se constituindo em eixo norteador do governo Lula da Silva. Esse processo foi anunciado pelo então candidato à Presidência da República, na “Carta ao Povo Brasileiro”, divulgada em 2002 (Silva, 2002); no Programa de Governo “Coligação Lula Presidente - um Brasil para todos: crescimento, emprego e inclusão social” (Coligação

Lula Presidente, 2002) e no Plano Pluri-Anual 2004-2007 (BRASIL, Governo Federal, 2003). Apesar das críticas ao governo neoliberal de Cardoso, o governo Lula da Silva, em seu primeiro mandato (2003-2006), realizou um conjunto de contra-reformas (previdência, tributária, educação superior) e iniciou o processo de contra-reforma sindical e trabalhista em absoluta consonância com as políticas dos organismos internacionais do capital para os países da periferia do sistema capitalista, aprofundando a pauta de ação política realizada por Cardoso, em seus oito anos de governo (LIMA, 2007).

Vitorioso no processo eleitoral de 2006, o segundo governo Lula da Silva implementa mais uma fase da contra-reforma do Estado brasileiro, como evidenciam os documentos centrais elaborados pelo governo: do Programa de Governo 2007-2010 “Lula de novo com a força do povo” (Comissão de Programa de Governo, 2006) ao PAC 2007-2010 (BRASIL, Ministério da Fazenda, 2006).

O núcleo central da contra-reforma do Estado conduzida pelo governo está constituído pela retomada do conceito de público não-estatal, eixo norteador das políticas do governo Cardoso-Bresser Pereira. A partir deste conceito, materializado no Plano Diretor da Reforma do Estado, um vasto número de serviços financiados e executados pelo poder público passaria para o setor de atividades não exclusivas do Estado, sendo implementadas por meio de parcerias público-privadas e/ou pelo estabelecimento de contratos de gestão entre unidade executora e governo. Trata-se de um processo que fortalece o empresariado brasileiro e os investidores internacionais, sedentos por novos campos de exploração lucrativa, por intermédio da privatização de setores estratégicos do país (da infra-estrutura à educação e ciência), criando as condições efetivas para a configuração de uma profunda tendência à conversão neocolonial (LIMA, 2007).

Inscrito na contra-reforma do Estado brasileiro, o PAC consiste em um conjunto de medidas destinadas a incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infra-estrutura; e remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos) ao crescimento.



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

Inscrito na contra-reforma do Estado brasileiro, o PAC consiste em um conjunto de medidas destinadas a incentivar o investimento privado, aumentar o investimento público em infraestrutura; e remover obstáculos (burocráticos, administrativos, normativos, jurídicos e legislativos) ao crescimento (BRASIL, Ministério da Fazenda, 2006). Além do fortalecimento do setor privado e da ampliação das parcerias público-privadas (PPPs) para todas as áreas de infra-estrutura e sociais, o PAC vem implementar a proposta apresentada pelo ex ministro Delfim Netto denominada “Déficit Nominal Zero”, ou seja,

Para implementar a idéia proposta por um dos maiores ícones da ditadura militar, o governo Lula incluiu no PAC medidas que visam cortar gastos sociais pelos próximos 10 anos. Não por acaso, um dos itens do Programa denomina-se “Medidas Fiscais de Longo Prazo”, e prevê a limitação por 10 anos dos gastos com os servidores públicos, a limitação do reajuste do salário mínimo a índices pífios até 2011 e a criação do Fórum Nacional da Previdência Social, que visa propor uma nova Reforma da Previdência, para retirar mais direitos duramente conquistados pelos trabalhadores (ÁVILA, 2007, p. 1).

A intensificação da privatização dos serviços públicos e da retirada dos direitos, historicamente conquistados pelos trabalhadores, é conduzida pelo Estado por meio de um intenso reordenamento político e jurídico que transforma direitos em serviços e mercantiliza a totalidade da vida social. Esta intensificação, porém, vem sendo conduzida a partir de novas estratégias. Se, até meados da década de 1990, estas políticas estavam pautadas nas diretrizes do “Consenso de Washington”, isto é, em uma austera disciplina fiscal, na redução dos gastos públicos, na desestatização e privatização em larga escala, na desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas e na liberalização financeira e comercial, a partir deste período, diante do quadro de estagnação econômica e de ampliação das desigualdades sócio-econômicas, que caracterizam os anos de neoliberalismo, este processo será conduzido sob

“nova roupagem”, a partir do estabelecimento de parcerias público-privadas, de contratos de gestão e pela ampliação da participação política da sociedade civil, nas políticas elaboradas pelos governos neoliberais, como as Organizações Não-Governamentais (ONG’s) e as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS) (NEVES, 2005). Trata-se, portanto, do projeto identificado como “pós-Consenso de Washington”. Este “novo consenso” foi analisado por Joseph Stiglitz, economista-chefe do Banco Mundial e ex-chefe da assessoria econômica da presidência dos Estados Unidos, como um indicativo da necessidade de articulação entre as “políticas centradas no mercado e a necessidade de participação ativa da população no desenvolvimento econômico, criticando a convicção de que os mecanismos de mercado possam resolver, automaticamente, os problemas do crescimento econômico” (FIORI, 2001, p. 89).

Estas críticas eram direcionadas aos princípios orientadores do que Antunes (2004, p.107) identifica como “neoliberalismo clássico”, isto é, críticas que configuram “traços de discontinuidades” em relação à “fase clássica do neoliberalismo”, caracterizada por um “distanciamento entre o Estado e o povo” gerado pela lógica do Estado mínimo e do mercado como gestor da vida social. Este “novo consenso” intensifica a difusão de um conjunto de noções que reivindicam a construção de um “Estado mais próximo do povo”, um “Estado em um mundo em transformação”, temática específica do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial, elaborado pelo Banco Mundial (1997), e retomada em 2002, nos documentos intitulados: “O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados” (Banco Mundial, 2002) e “Um Brasil justo, sustentável e competitivo” (BANCO MUNDIAL, 2002a). Nestes dois últimos documentos, encontramos uma efetiva articulação entre o aprofundamento da pauta neoliberal para o país, especialmente o corte do financiamento público para as áreas sociais (reformas fiscais) e o fortalecimento dos setores privados (estímulo ao clima empresarial e à ação do setor financeiro), e a realização de políticas



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

focalizadas no alívio à pobreza, conduzidas pela retomada da teoria do capital humano, somada à teoria do capital social. Enquanto o capital humano está relacionado com a capacidade e habilidade individuais, o capital social estará fundamentado no conjunto de ações e relações que os grupos sociais estabelecem, estimulando a “confiança mútua, a harmonização social e a participação cívica”.

Para este “novo” projeto capitalista dependente é necessária uma educação escolar que cumpra duas funções centrais: a formação de um determinado contingente de força de trabalho que atue no processo de adaptação de conhecimento/tecnologia produzidos nos países centrais e a difusão de uma nova sociabilidade burguesa, para garantia da coesão social, adequada ao padrão de acumulação capitalista própria do imperialismo de hoje.

Ações recentes da contra-reforma da educação superior: estratégias para educar o consenso

É neste horizonte político que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) está inscrito. Assim como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), o PDE apresenta um conjunto de ações consideradas prioritárias para o governo federal. Podemos destacar nove ações que estão diretamente relacionadas com a educação superior: 1) Universidade Aberta do Brasil/UAB; 2) Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES); 3) Programa Nacional de Pós-doutorado; 4) Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior; 5) Apoio financeiro à produção de conteúdos educacionais digitais multimídia; 6) PROEXT; 7) Nova Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 8) Programa REUNI; e 9) “Banco de Professores-equivalente” (BRASIL, MEC/MPOG, 2007).

Considerando o objetivo deste trabalho, deterei minhas análises no significado político e acadêmico do Decreto Presidencial nº. 6.096/07, que ins-

titui o REUNI (BRASIL, Presidência da República, 2007), do Documento intitulado “Diretrizes gerais do Decreto 6096 - REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais” (BRASIL, MEC, 2007a) e das Portarias Interministeriais nº. 22 e 224², todos divulgados em 2007 (BRASIL, MEC/MPOG, 2007).

O Programa REUNI apresenta os seguintes objetivos: aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de alunos por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação, por meio da flexibilização dos currículos, da criação dos cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissional) e da educação a distância, incentivando a criação de um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre as instituições de ensino. Todas estas ações deverão ser realizadas no prazo de cinco anos.

Para cada universidade federal que aderir a este contrato de gestão com o MEC, pois se trata de um “termo de pactuação de metas”, o governo promete um acréscimo de recursos, limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal. Entretanto, uma análise cuidadosa do parágrafo terceiro do artigo 3º e do artigo 7º, do Decreto Presidencial, deixa claro em que termos ocorrerá esta “expansão”, pois “o atendimento aos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC” e “as despesas decorrentes deste processo devem estar circunscritas às dotações orçamentárias consignadas anualmente ao MEC” (BRASIL, Presidência da República, 2007).

Para avaliarmos a viabilidade do financiamento prometido pelo governo para cada universidade federal, que aderir ao Programa REUNI, é fundamental conhecermos como tem se constituído a dotação orçamentária do MEC, no governo Lula da Silva. Quando comparamos a alocação das verbas

Para este “novo” projeto capitalista dependente é necessária uma educação escolar que cumpra duas funções centrais: a formação de um determinado contingente de força de trabalho que atue no processo de adaptação de conhecimento/tecnologia produzidos nos países centrais e a difusão de uma nova sociabilidade burguesa.



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

GOVERNO FEDERAL - RELAT RIO DA EXECU O OR AMENT RIA - 2003			
Itens Selecionados	Programado valores correntes (R\$ mil)	Realizado valores correntes (R\$ mil)	% Realizado
Seguran a P blica	2.826.061	2.405.122	85,11
Assist ncia Social	9.240.408	8.416.353	91,08
Sa de	28.025.667	27.171.847	96,95
Educa o	14.940.246	14.224.272	95,21
Cultura	353.383	231.343	65,47
Urbanismo	915.500	342.852	37,45
Habita o	370.449	122.255	33,00
Saneamento	225.233	58.683	26,05
Gest o Ambiental	2.409.727	947.750	39,33
Ci ncia e Tecnologia	2.133.580	1.993.197	93,42
Agricultura	9.367.547	6.505.713	69,45
Organiza o Agr ria	1.609.738	1.429.517	88,80
Energia	4.435.304	3.905.492	88,05
Transporte	5.743.839	3.048.097	53,07
TOTAL DOS GASTOS SOCIAIS	82.596.682	70.802.493	85,72
SERVI O DA D EVIDA	167.331.866	132.491.140	79,18
Servi o da D vida Interna	136.327.172	107.579.138	78,91
Servi o da D vida Externa	31.004.694	24.912.002	80,35

Fonte:Relat rio Resumido da Execu o Or ament ria do Governo Federal e Outros Demonstrativos- valores correntes - www.stn.fazenda.gov.br.
Obs:O servi o da d vida externa refere-se d vida externa p blica.

federais com o pagamento da dívida pública e com o financiamento das áreas sociais, particularmente a educação, fica evidente qual tem sido a prioridade do governo desde o seu primeiro ano de mandato.

A execução Orçamentária do Governo Federal, no ano de 2004, também priorizou o pagamento da dívida pública, indicando, inclusive, uma re-

dução nos valores efetivamente realizados na área de educação.

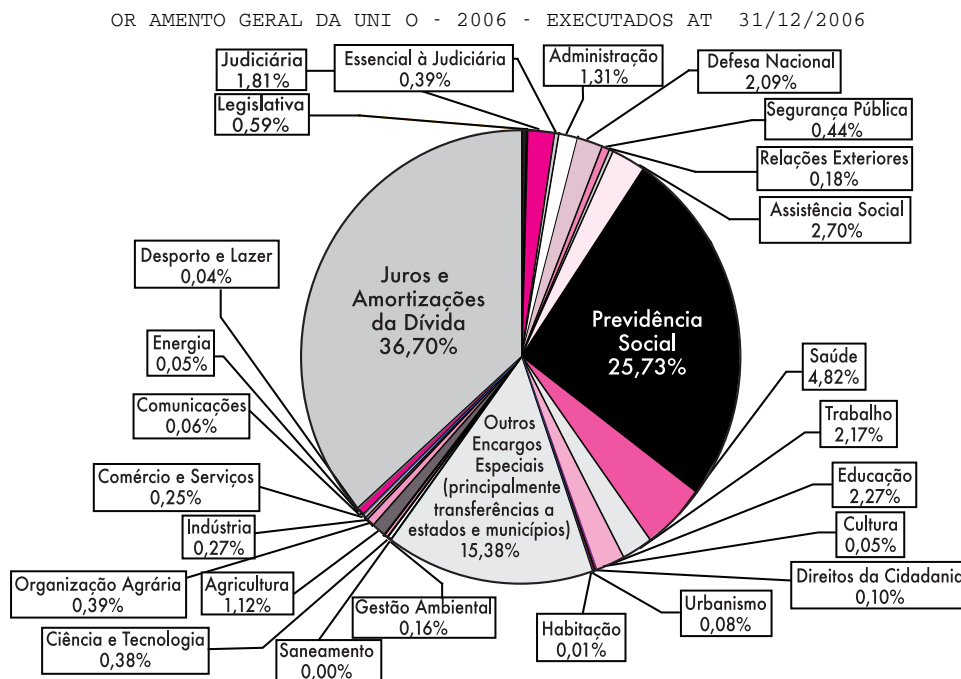
Em 2005, este quadro não foi alterado.

O ano de 2005 foi mais um ano de sacrifício para o povo brasileiro: recorde de arrecadação de tributos; recorde de contingenciamento de investimentos e gastos públicos, tudo para se cumprir e

GOVERNO FEDERAL - RELAT RIO RESUMIDO DA EXECU O OR AMENT RIA - 2004			
Itens Selecionados	Programado para o ano valores correntes (R\$ mil)	Realizado at novembro valores correntes (R\$ mil)	% Realizado
Seguran a P blica	3.064.212	1.994.474	65,09
Assist ncia Social	13.237.982	12.125.636	91,60
Sa de	33.562.793	26.941.169	80,27
Educa o	14.932.897	11.017.600	73,78
Cultura	425.263	185.653	43,66
Urbanismo	1.276.434	577.932	45,28
Habita o	568.613	179.714	31,61
Saneamento	184.961	7.207	3,90
Gest o Ambiental	1.526.564	770.375	50,46
Ci ncia e Tecnologia	2.701.097	1.825.207	67,57
Agricultura	12.187.809	6.057.583	49,70
Organiza o Agr ria	2.619.365	1.438.001	54,90
Energia	727.501	251.492	34,57
Transporte	4.420.145	1.876.992	42,46
TOTAL DOS GASTOS SOCIAIS	91.435.636	65.249.035	71,36
SERVI O DA D EVIDA	190.772.647	124.119.549	65,06
Servi o da D vida Interna	142.688.769	100.201.717	70,22
Servi o da D vida Externa	48.083.878	23.917.832	49,74

Fonte:Relat rio Resumido da Execu o Or ament ria do Governo Federal e Outros Demonstrativos- valores correntes- www.stn.fazenda.gov.br. Obs: O servi o da d vida externa refere-se d vida externa p blica.

Produção do conhecimento versus produtividade e a precarização do trabalho docente



superar a estéril meta de superávit primário [...] Todas estas dívidas - interna e externa - implicaram no pagamento de um serviço (ou seja, a soma dos juros e do principal destas dívidas), pela esfera federal, de R\$ 139 bilhões em 2005, bem mais que os R\$ 99 bilhões gastos com a soma de todas estas áreas sociais: Saúde, Educação, Assistência Social, Agricultura, Segurança Pública, Cultura, Urbanismo, Habitação, Saneamento, Gestão Ambiental, Ciência e Tecnologia, Organização Agrária, Energia e Transporte (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2006).³

Em 2006, o total de verba pública executada na área da educação até o final do ano correspondeu a 2,27% do Orçamento Geral da União, enquanto o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública somou 36,70%, conforme análise da organização Auditoria Cidadã da Dívida em seus “Boletins da Dívida” (2006).

Fica evidente, portanto, que a “política nacional de expansão do acesso à educação superior”, implementada pelo governo Lula da Silva, expressa uma ampliação do acesso focalizada no ensino, sem financiamento público, deteriorando, conseqüentemente, a qualidade da formação profissional e do trabalho docente desenvolvido

nas universidades federais. Para viabilizar esta política nacional de “expansão”, as Portarias Interministeriais números 22 e 224/07 (Brasil, MEC/MPOG, 2007) representam as primeiras medidas efetivas de implementação do Decreto presidencial, constituindo, em cada Universidade, “um instrumento de gestão administrativa de pessoal”: o “Banco de Professores-equivalente” (art. 1º). O “Banco” foi construído dando-se a cada docente em exercício em determinado mês de 2007, um peso diferenciado, segundo a sua condição de trabalho. Na medida em que o Programa REUNI objetiva a expansão do ensino de graduação, fica evidente que ações do governo estimulam as universidades federais à contratação de professores substitutos para o trabalho em sala de aula, esvaziando o sentido do regime de trabalho em dedicação exclusiva, base de realização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Da análise do Decreto Presidencial nº. 6.096/07, das Portarias Interministeriais números 22 e 224 e do documento intitulado “Diretrizes Gerais do REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais”, surgem as seguintes questões: como aprovar 90% dos concluintes dos cursos de graduação? Com aprovação automática? Por que o documento afirma que a taxa de



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

conclusão dos cursos de graduação é resultado da eficiência de cada universidade, desconsiderando as condições objetivas de formação profissional de nossos estudantes? A criação de cursos de curta duração não irá fragmentar a formação profissional dos nossos estudantes? Por que privilegiar o ensino, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, característica central da universidade pública? Aumentar a relação professor-aluno, estimular a contratação de professores substitutos não gera uma ampliação do sobretrabalho para os professores? Se existe o respeito ao princípio da autonomia universitária, por que o programa REUNI constitui um “termo de pactuação de metas”, condicionando a alocação de verba pública para expansão das universidades à adesão ao Programa?

A adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e a do trabalho docente. A precarização dos processos de formação ocorre por meio do atendimento de um maior número de alunos por turma, da indicação de uma “aprovação automática”, para garantia da elevação da taxa de alunos concluintes, e da criação de cursos de curta duração e/ou ciclos (básico e profissionalizante), representando uma qualificação aligeirada, superficial, desvinculada da pesquisa, com perspectivas polivalentes, conformadas às demandas do mercado. A implementação deste Programa resultará em uma Universidade desfigurada, descaracterizada enquanto tal, transformada em “escola de 3º grau”, subtraída de suas funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural. Considerando a necessidade do cumprimento das metas de “expansão”, propostas no decreto, que exigem aumento do número de turmas e de cursos, pelo aumento da relação aluno-professor em sala de aula da graduação, e, ainda, os limites orçamentários existentes, a dinâmica de contratação de professores nas universidades deverá pautar-se pelo “Banco de Professores-

A adesão das universidades federais ao REUNI implica diretamente dois níveis de precarização: a da formação profissional e a do trabalho docente.

equivalente”, precarizando ainda mais as condições de trabalho, na medida em que estimula a contratação de professores sem dedicação exclusiva (ANDES/SN, 2007).

Na aparência, o Programa REUNI fortalece a universidade pública, especialmente as universidades federais, viabilizando a ampliação do acesso à educação superior. Em sua essência, o REUNI cria as condições objetivas para a precarização do trabalho docente, tanto dos substitutos, como dos professores em regime integral e dedicação exclusiva; a desqualificação da formação profissional, por meio do aligeiramento e da certificação em larga escala, e, por fim, a realização de um completo reordenamento das funções da universidade públicas, pela transformação das universidades federais em centros universitários, na medida em que privilegia a massificação do ensino nos cursos de graduação.

A proposta de diversificação dos cursos de graduação, apresentada pelo Programa REUNI, não constitui, entretanto, nenhuma novidade. Trata-se da retomada das políticas elaboradas pelo Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo, expressas no documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1994), no qual são apresentadas estratégias para a reforma da educação superior, na América Latina, Ásia e Caribe. Estas estratégias são reafirmadas nos documentos *Higher education sector study* (vol 1 e 2) (Banco Mundial, 2000) e *Higher education in Brazil - challenges and options* (BANCO MUNDIAL, 2002b), que explicitam a concepção de educação para os países periféricos: adaptação e difusão de conhecimentos.

Analisando as bases de fundamentação, teórica e política, do Programa REUNI, encontramos como referência a reformulação da educação superior europeia denominada “Processo de Bolonha”, que tem seu início em 1999 e prossegue no início do novo século, com a finalidade de construir um espaço europeu de educação superior até o ano 2010, por meio das seguintes estra-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

tégias: adoção de sistema de graus comparáveis e facilmente inteligíveis; adoção de um sistema baseado, essencialmente, em ciclos; e promoção da mobilidade de estudantes. Um processo que vem sofrendo duras críticas, pela fragmentação da formação profissional que realiza, e pelo indicativo de formação de um promissor mercado educacional europeu, facilitando a ação das empresas educacionais (LIMA, 2007).

Simultaneamente, o Programa REUNI é uma face do Projeto Universidade Nova (UFBA, 2007). Apesar do REUNI e do UniNova apresentarem as mesmas argumentações e a mesma proposta de elaboração de uma “nova arquitetura curricular” para as universidades públicas brasileiras, o UniNova, na medida em que centralizou sua proposta nesta “nova arquitetura curricular”, gerou um conjunto de críticas de reitores e demais administradores das universidades federais que reivindicavam financiamento público para a realização das metas de expansão e reestruturação destas instituições federais. O REUNI, portanto, é o UniNova com (pouco) financiamento público, condicionado ao cumprimento das metas expressas em um contrato de gestão.

Considerações para os debates e as ações políticas

Aderir ao REUNI, efetivar este contrato de gestão com o MEC significa: 1) aligeirar e desqualificar a formação profissional; 2) intensificar a precarização do trabalho docente; 3) alterar profundamente as funções das universidades federais, transformadas em centros universitários, quebrando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, decretando, efetivamente, o fim da autonomia universitária.

Existe autonomia das universidades para estabelecerem suas próprias metas no processo de adesão ao REUNI? Não, não existe. O documento intitulado “Diretrizes Gerais do REUNI” apresenta as estratégias de controle e acompanhamento impostas pelo MEC e que condicionam a (possível) alocação de verbas:

O processo de acompanhamento da execução das metas propostas pelas universidades integrantes do REUNI será realizado por meio da Plataforma

PingIFES, cujo objetivo consiste na coleta de informações sobre a vida acadêmica das instituições federais de ensino superior. Seus dados são utilizados na distribuição dos recursos orçamentários das IFES, a partir de critérios acordados com os órgãos de representação das universidades [com base no] horizonte fixado pelas metas relativas à abertura de novas vagas, às taxas de conclusão dos cursos e ao aumento gradativo da relação entre o número de alunos e professor estabelecidas nos projetos de cada universidade aderente [...] Além disso, o processo de verificação das informações incorporará a extensa gama de dados coletados por diversos órgãos (INEP, CAPES), inserindo-se, ainda, no contexto do sistema de avaliação estabelecido pelo SINAES [e articulado ao] envio de analistas “in loco”, cuja análise deverá estar especialmente focada nos aspectos previstos no REUNI e consolidados na proposta da universidade (BRASIL/MEC, 2007a).

Desta forma, o Programa REUNI e o “Banco de Professores-equivalente”, expressões atuais da contra-reforma da educação superior brasileira conduzida pelo governo Lula da Silva, têm como objetivos alterar substantivamente o sentido da universidade pública, transfigurando suas funções sociais, desqualificando, tanto a formação profissional, como o trabalho docente, aprofundando, conseqüentemente, a heteronomia cultural e a inserção capitalista dependente de nosso país, na economia mundial.

O ANDES/Sindicato Nacional vem se posicionando historicamente contra este projeto de desqualificação da educação superior e construindo, de forma coletiva, um outro projeto para a universidade brasileira. Reafirmar a luta pela educação pública e pela valorização do trabalho docente, defendendo a expansão do acesso com qualidade e financiamento público, são as tarefas políticas e acadêmicas que estão na ordem do dia.

NOTAS

¹ Texto que fundamentou a apresentação realizada na Aula Inaugural organizada pela ADUFF SSind em 29 de agosto de 2007.

² Em julho de 2007 foi divulgada a Portaria Interministerial





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

224/07 que substituiu a Portaria 22, de 30 de abril de 2007, alterando a pontuação referente ao professor substituto. A nova portaria foi publicada no Diário Oficial da União Seção 1, n. 141, página 70 de 23 de julho de 2007.

³ Disponível em [http://www.dividaauditoriacidada.org.br/Boletim nº 14 de 14/02/2006](http://www.dividaauditoriacidada.org.br/Boletim%20n%2014%20de%2014/02/2006). Acesso em março de 2006.

⁴ Consultar especialmente: Cadernos 2 do ANDES/SN, Educação Superior: uma proposta para enfrentar a crise; Projetos de Lei: Financiamento da educação e Democratização da educação; Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas e As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE para a educação superior, entre outros documentos disponíveis em www.andes.org.br. Acesso em 25 de agosto de 2007.

REFERÊNCIAS

ANDES/ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE para a educação superior. **Caderno 25**. Brasília: ANDES, 2007.

ANTUNES, Ricardo (2004). **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA (2006). **Boletins da Dívida**. Disponível em: <http://www.divida-auditoriacidada.org.br/> Acesso em: 22 de ago. de 2007.

ÁVILA, Rodrigo Vieira (2007). **PAC: Programa de Atendimento aos Credores**. Disponível em: <http://www.divida-auditoriacidada.org.br/artigos/artigo.2007-01-25.0110962553> Acesso em: 22 de ago. de 2007.

BANCO MUNDIAL (1994). **La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, 1994. Disponível em: www.bancomundial.org.br Acesso em: 10 de fev. de 2002.

BANCO MUNDIAL (1997). **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. O Estado em um mundo em transformação. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_folder/94.html Acesso em: 7 de ago. de 2000.

BANCO MUNDIAL (2000). **Higher education sector study** (v. 1 e 2). Disponível em: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPO-REXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html> Acesso em: 22 de ago. de 2007.

BANCO MUNDIAL (2002). **Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados**. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/1512.html Acesso em: 10 de dez. de 2003.

BANCO MUNDIAL (2002a). **Brasil justo, competitivo e sustentável**. Contribuições para o debate. Disponível em: http://www.bancomundial.org.br/index.php/content/view_document/1512.html Acesso em: 10 de dez. de 2003.

BANCO MUNDIAL (2002b). **Higher education in Brazil - challenges and options**. Disponível em: [http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPO-](http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPO-REXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html)

[REXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html](http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPO-REXTN/0,,contentMDK:21436434~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html). Acesso em: 22 de ago. de 2007.

BRASIL/Governo Federal (2003). **Plano Pluri-Anual 2004-2007**. Disponível em: <http://www.planobrasil.gov.br/>. Acesso em: 22 de ago. de 2002.

BRASIL/Ministério da Fazenda (2006). **Plano de Aceleração do Crescimento/PAC 2007-2010**. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/releases/2007/r220107-PAC.pdf>. Acesso em: 21 de ago. de 2007.

BRASIL/Ministério da Educação (2007). **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=content&task=view&id=593&Itemid=910&sistemas=1> Acesso em: 22 de ago. de 2007.

BRASIL/Presidência da República (2007). **Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 22 de ago. de 2007.

BRASIL/Ministério da Educação e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (2007). **Portarias Interministeriais n. 22 e 224**. Constitui em cada universidade federal um banco de professor-equivalente. Disponível em: http://www.adunb.org/portaria_interministerial22.pdf. Acesso em: 22 de ago. de 2007.

BRASIL/Ministério da Educação (2007a). **Diretrizes gerais do Decreto 6.096 - REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf> Acesso em: 22 de ago. de 2007.

COLIGAÇÃO LULA PRESIDENTE (2002). **Programa de Governo Um Brasil para Todos: Crescimento, Emprego e Inclusão Social**. Disponível em: <http://www.andrepasos.com.br/docftp/programadegoverno.pdf>. Acesso em 22 de ago. de 2002.

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO (2006). **Programa de Governo 2007-2010 Lula de novo com a força do povo**. Disponível em: http://www.pt.org.br/sitept/index_files/pdf/plano_governo/plano_governo.pdf. Acesso em: 21 de ago. de 2007.

FIORI, José Luiz. **60 lições dos 90**. Uma década de neoliberalismo. RJ: Record, 2001.

LIMA, Kátia (2007). **Contra-Reforma da Educação Superior: de FHC a Lula**. SP: Xamã, 2007 (no prelo).

NEVES, Lucia Maria W. (org.) (2005) **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, Luis Inácio Lula (2002). **Carta ao Povo Brasileiro**. Disponível em: <http://www2.fpa.org.br/portal/modules/news/article.php?storyid=2324>. Acesso em: 22 de ago. de 2007.

UFBA (2007). **Nova arquitetura curricular para um novo tempo**. Disponível em: <http://www.universidadenova.ufba.br/twiki/bin/view/UniversidadeNova>. Acesso em: 22 de ago. de 2007.

UNAFISCO SINDICAL (2007). **Execução Orçamentária do Brasil: de FHC a Lula**. Disponível em: http://www.unafiscosindical-sp.org.br/estudos/execucao_orcamentaria.pdf. Acesso em: 2 de ago. de 2007. **US**





AUTONOMIA



PODER



Governo Serra, universidades paulistas e “autonomia” universitária

Lalo Watanabe Minto

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e pesquisador
no Instituto Brasileiro de Estudos Contemporâneos (IBEC/SP)
E-mail: lalowm@yahoo.com.br

Resumo

Propõe-se a analisar o conjunto de políticas vigentes para o ensino superior no Estado de São Paulo, tendo como foco a autonomia universitária. Questiona-se a autonomia efetivamente existente, seus limites históricos, bem como a continuidade de tais políticas com relação à década de 1990, contexto em que se produziu uma série de mecanismos com vistas a restringir ainda mais tal autonomia. No atual governo paulista produziu-se um novo e frontal ataque, expressão de uma política com traços fortemente autoritários, que põs em evidência o lado mais conservador de certos setores no interior das próprias universidades públicas paulistas. Conclui-se, por fim, que a luta por uma universidade efetivamente autônoma não se esgota nos embates travados em seu interior – que expressam o conjunto das lutas sociais de nossa história recente – mas reafirmamos a sua importância e urgência.

Palavras-chave: ensino superior, autonomia, governo Serra.

Durante maio e junho de 2007, ocorreu uma grande mobilização nas universidades públicas, em especial nas três estaduais paulistas (Unicamp, Unesp e USP). Além disso, uma série de ocupações de edifícios públicos, como reitorias, diretorias (de unidades e acadêmicas), acompanhadas e/ou seguidas de uma greve que envolveu, inclusive, setores que não costumam participar dessa forma de manifestação, representaram o auge dessa mobilização. Em todas elas, cabe ressaltar, os estudantes tomaram a frente da mobilização

e carregaram funcionários técnico-administrativos e, em alguns casos, também docentes¹.

Os formadores de “opinião pública”, sobretudo a grande imprensa escrita e televisiva, e os setores mais conservadores da sociedade (incluindo seus ideólogos, no interior das universidades) não cansaram de repetir palavras de ordem contra as “irresponsáveis” formas de manifestação dos estudantes, funcionários e professores.

Disposto a cumprir todos os requisitos de uma política educacional que, num país subserviente





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

aos organismos internacionais ditos multilaterais, não pode conviver com universidades autônomas, o governador José Serra lança mão de um triplo arsenal, velho conhecido na nossa história, composto essencialmente:

1. pela forma autoritária de legislar sobre questões fundamentais à educação, tendo o decreto como instrumento principal;
2. pelo caráter nocivo de uma política que dá continuidade ao legado de três mandatos tucano-neoliberais, no Estado de São Paulo, facilitado por uma certa “blindagem” da grande imprensa paulista e nacional;
3. pela Polícia Militar (PM), que se mostrou pronta para reprimir e tentar desmobilizar qualquer forma de manifestação pública contra esta política.

Com esses instrumentos, assaz eficazes quando se trata de fortalecer os interesses do capital e reprimir qualquer pretensão de autonomia, o governo Serra promove um forte ataque às universidades estaduais, desferindo-lhes o que pode ser um golpe muito duro.

O objetivo deste texto é discutir alguns aspectos essenciais para compreender a política educacional adotada pelo governo estadual. Buscar-se-á estabelecer elos entre a história recente da educação brasileira e a reordenação estrutural da economia, no âmbito da mundialização do capital. Igualmente, refletiremos sobre os acontecimentos específicos da mobilização mencionada, indagando sobre seus alcances e implicações futuras.

O primeiro ato: os decretos e o autoritarismo do governo²

Muito se tem dito sobre os decretos do governo paulista, editados desde o primeiro dia de mandato (1º/01/07), e sobre um “impasse” nas universidades estaduais, em especial na USP. Entretanto, pouco se diz de seu conteúdo, como que numa tentativa de fazer a sociedade acreditar que se trata de rumores apenas, questões corporativas ou mero oportunismo político dos que resistem a estes decretos. Apesar da insistente remissão a um suposto caráter inofensivo dos decretos, coroado por governo, reitores e sobretudo por setores da imprensa, foi justamente

o conteúdo desses decretos³ que motivou a deflagração de ocupações, da greve e outras mobilizações, no primeiro semestre de 2007.

Mas, será que se trata de um simples impasse, como afirmou a imprensa? Há muito, inúmeras denominações têm sido utilizadas para referir-se a situações parecidas na educação superior: *crise do modelo, improdutividade, inadequação de funções* etc. Ao menos desde o golpe militar de 1964, este nível educacional vem sendo alvo de tentativas de desqualificação pelos setores dominantes. Não raro, o intuito dessas investidas é construir consensos sobre a necessidade de reformar a educação, pesando de forma mais forte sobre as universidades. Uma explicação plausível para isso é que, ao inaugurar um período em que os governantes declinam das pretensões de desenvolvimento soberano do país, assim, progressivamente, a universidade autônoma deixa de ser essencial. Voltaremos ao assunto.

O quadro na página oposta, elaborado pelo *Fórum das Seis*⁴, traz um breve resumo dos cinco principais decretos, no que diz respeito aos seus impactos sobre as universidades paulistas, ao Centro Paula Souza e à FAPESP.

Não estamos diante de uma novidade histórica. O tratamento autoritário e anti-autonomia universitária adotado pelo governo estadual é fruto de um longo processo. Um notório político brasileiro, exilado nos tempos da Ditadura Militar (1964-85), em dado momento também apresentou uma explicação sobre a “crise”, que permanece atual⁵. Dizia assim: “As expectativas mais mórbidas sobre a performance do sr. Paulo Maluf à frente do Governo do estado têm sido lamentavelmente confirmadas pelos fatos”. E completava:

Evidências eloqüentes dessa conduta do Governo do Estado encontram-se na forma como lidou com a greve dos funcionários públicos há alguns meses [...]. Poder-se-ia mencionar também o corte de verbas das universidades estaduais, acompanhado do também irrisório reajuste concedido aos seus professores. Ou lembrar que o Executivo descumpriu solenemente sua promessa pública, [...], no sentido de que concederia um reajuste



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

DECRETOS	OBJETIVOS FORMAIS	ALGUMAS CONSEQÜÊNCIAS
51.460 (11/01/07)	Dispõe sobre as alterações de denominação e transferências que especifica, definindo a organização básica da Administração Direta e suas entidades vinculadas e demais providências correlatas.	Fragmenta o: a educação básica fica na Secretaria de Educação; o Centro Paula Souza, na Secretaria de Desenvolvimento, desmembrado da Unesp; e as universidades estaduais, na Secretaria de Ensino Superior (recentemente criada). A FAPESP fica na Secretaria de Desenvolvimento.
51.461 (11/01/07)	Organiza a Secretaria de Ensino Superior e demais providências correlatas.	Ataca a autonomia universitária; desconhece a pesquisa básica, privilegiando a operacional; ignora o tripé que caracteriza as universidades – Ensino/Pesquisa/Extensão; sequer prevê o financiamento das universidades e nem sua articulação com a educação básica.
51.471 (02/01/07)	Dispõe sobre a admissão e a contratação de pessoal na Administração Direta e Indireta e demais providências correlatas.	Veda, por tempo indeterminado, a admissão ou contratação de pessoal, no âmbito do Estado, atividades agora ainda mais centralizadas no Executivo, via Secretaria de Gestão Pública.
51.636 (09/03/07)	Fixa normas para a execução orçamentária e financeira do exercício de 2007 e demais providências correlatas.	Obriga as universidades a ingressarem no SIAFEM/SP e autoriza a Secretaria da Fazenda a deduzir – das liberações financeiras do Tesouro do Estado – valores equivalentes às contribuições previdenciárias patronais não recolhidas pelas universidades (art. 12).
51.660 (14/03/07)	Institui a Comissão de Política Salarial (CPS) e demais providências correlatas. Composição da CPS: Secretários da Fazenda de Economia e Planejamento, de Gestão Pública, do Emprego e Relações do Trabalho e Procurador Geral do Estado.	A CPS estabelece as diretrizes de política salarial e a Secretaria de Gestão Pública conduz as negociações salariais junto às entidades representativas dos servidores integrantes da Administração Direta e das Autarquias. Todas as reivindicações, instituições ou revisões de vantagens e benefícios serão analisadas previamente pela Unidade Central de Recursos Humanos da Secretaria de Gestão Pública.

adicional para o funcionalismo caso a arrecadação do ICM viesse a superar a que era então prevista pelos secretários (SERRA, 1980, p. 105).

Acrescentava ainda:

[...] o comportamento do Governo do Estado no que se refere à questão social e cultural não se desdobra apenas nas evidências anteriores. Com efeito, os exemplos parecem renovar-se ininterruptamente, confirmando o caráter socialmente regressivo do Governo que administra o Estado mais desenvolvido da Federação (Idem, p. 105-6).

Esse notório político é o atual governador do Estado, José Serra. Suas palavras, cujo desejo de serem “esquecidas” deve ser grande, foram publicadas pela *Folha de S. Paulo*, em 23 de outubro de 1979. Isso seria irrelevante – afinal, tem sido fre-

qüente o mote “esqueçam o que eu escrevi” –, se não estivéssemos, hoje, diante de um dos mais sérios ataques contra as universidades paulistas, cujo executor é justamente o governador Serra.

De 1979 para cá, o que mudou? Muita coisa, evidentemente, haja vista a diametral inversão que levou o então crítico da política governamental ao posto de governador. O que pouco mudou foi o tratamento dado pelo governo à educação. Isso não significa que estamos diante de um processo histórico linear, mas sim de tendências históricas que apontam para um mesmo processo em curso: a necessidade da reestruturação global dos Estados-nacionais, que se desenvolve desde os anos de 1970. Vale lembrar a experiência-piloto de governos neoliberais no Chile, comandada por Augusto Pinochet. Nesse processo, retiram-se do



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

controle estatal parcelas crescentes dos fundos públicos que sustentam as políticas sociais. Com menos recursos para investimentos e gastos com o social, e diante de necessidades crescentes (educação, saúde, previdência social etc.), a lógica do mercado passa a ser imposta como inexorável. O Estado é “reduzido” para as questões sociais e “ampliado” para a satisfação do interesse privado.

A lógica de expansão e acumulação ininterruptas, inerente ao capital, passa a mediar relações sociais que antes não estavam subordinadas diretamente ao seu controle, por exemplo, a educação. A *privatização*, portanto, é a forma por meio da qual se produz este movimento no interior do campo educacional. O critério deixa de ser predominantemente “educacional” (seja lá como este for entendido), tornando-se o critério exclusivo do capital: a produção de mercadorias na sua totalidade.

Na educação superior, *privatizar* implica duplo movimento: a) criar condições para que o setor privado ocupe o espaço histórico “desprezado” pelo setor público, por meio de políticas de favorecimento, por exemplo, isenção de impostos e/ou assistencialismos como o PROUNI etc., bem como um conjunto de políticas que viabilizam negócios altamente lucrativos; e b) contingenciar ainda mais os investimentos na universidade pública e a introdução de práticas privatistas e empresariais em seu interior. Isto é feito mediante políticas essenciais à reforma pretendida, sobretudo a partir dos anos de 1990: *avaliação*

institucional, essencialmente quantitativa, tanto para o ensino como para a pesquisa; *diferenciação institucional*, que visa a quebrar o modelo de universidade fundada no tripé ensino, pesquisa e extensão; “*autonomia*” (universitária), que trataremos mais adiante.

As tabelas 1 e 2, a seguir, dão uma idéia da situação do ensino superior no Estado de São Paulo. Destacam-se duas características do processo de privatização: a ampliação do setor privado como um todo (instituições confessionais, comunitárias etc e instituições com fins lucrativos), com relação ao total do ensino superior (cerca de 81,8% das matrículas em 2005); e a preponderância, no interior do setor privado, das Instituições de Ensino Superior (IES) com fins lucrativos, que, por sua vez, tendem a concentrar seus negócios nas IES não-universitárias.

A ideologia que expressa tal necessidade, imanente ao modo de produção capitalista, é o neoliberalismo. Daí porque é necessário apropriar-se dos fundos públicos (advindos da arrecadação de impostos, taxas e contribuições) para dinamizar os lucros do capital. O que, antes, era possível mediante a própria produção e reprodução capitalistas, agora não é mais. O montante de recursos extraídos das nações mais pobres, na forma de pagamento dos “serviços da dívida externa”, é uma boa mostra disso. Em 2006, por exemplo, o governo federal gastou R\$ 275 bilhões com o pagamento da dívida pública (inter-

Tabela 1

QUADRO GERAL DO ENSINO SUPERIOR, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA Estado de São Paulo, 2005						
	IES	Matrículas	Vagas ofertadas	Ingressos	Concluintes	Docentes
Públicas Total	51	182.102	54.805	51.377	16.875	31.319
Universidades	7	119.589	28.628	26.523	20.785	28.840
Privadas Total	470	1.002.926	765.122	350.230	57.258	120.430
Universidades	30	467.227	349.749	151.973	23.893	90.782

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior (2005).

Tabela 2

PERCENTUAIS DE PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES COM FINS LUCRATIVOS EM RELAÇÃO AO QUADRO GERAL DO ENSINO SUPERIOR Estado de São Paulo, 2005						
	IES	Matrículas	Vagas ofertadas	Ingressos	Concluintes	Docentes
No ensino superior	73,1	57,9	74,7	65,4	57,3	51,6
Entre as universidades	40,5	47,9	71,5	58,2	50,1	35,1

Fonte: MEC/INEP, Censo da Educação Superior (2005).





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

na e externa) – aproximadamente 36,5% do orçamento – ao passo que investiu R\$ 17 bilhões na educação⁸, em todos os níveis.

A continuidade da política educacional

Do ponto de vista das políticas neoliberais, da *Reforma do Estado* (projeto central dos governos de FHC) aos decretos do governo Serra há uma inegável continuidade. Como não se enseja mais a soberania nacional, trata-se de um projeto educacional que infirma a concepção de universidade dissociada de pretensões autônomas para o país. Apesar das alegações ideológicas de que a “crise” é um problema das instituições, estamos frente ao resultado de mudanças históricas que tornaram necessária sua reforma. O que se fez em termos de política educacional, nos anos de 1990, nada mais foi do que procurar adequar as nossas instituições de ensino e de pesquisa às demandas desta “nova” sociedade brasileira, agora definitivamente subordinada aos ditames do grande capital internacional.

A política que José Serra impõe com os decretos visa selar, de vez, a forma subordinada de inserção das universidades estaduais na nossa sociedade, cumprindo o papel que lhes reserva a forma de inserção do Brasil no contexto de mundialização do capital.

Não por outra razão, o ex-presidente FHC buscou perenizar a mensagem de que o governo brasileiro faria “o possível e o impossível” para ajustar-se aos ditames da economia internacional. Num país onde o grosso da produção científica é feito nas universidades públicas, soberania nacional pressupõe **universidade autônoma**. Mas Serra parece ter aprendido bem a lição de esquecer tudo aquilo que um dia afirmara.

Diferentemente dos anos de 1990, quando os ataques mais centrais à autonomia ocorreram sob o disfarce de diversas metamorfoses conceituais, a atual administração tenta promover diretamente a extinção da autonomia universitária. Não se trata apenas de repetir o discurso da eficiência ou da eficácia organizacional, da “responsabilidade social” das universidades ou da sua “capacidade operacional” de gerir recursos públicos e privados (CHAUÍ, 2001, p. 204-5); a política que José Serra impõe com os decretos – com ou sem “au-

têntica interpretação” – visa selar, de vez, a forma subordinada de inserção das universidades estaduais na nossa sociedade. Uma inserção que, dada a relevância das atividades-fim dessas instituições, cumpre o papel que lhes reserva a forma de inserção do Brasil no contexto de mundialização do capital. Se ainda fosse crítico, o governador recorria à expressão que usou à época para referir-se a Maluf: “aberrante política econômico-social”.

Naquela ocasião, Serra também destacava que “O descaso pelas atividades de saúde e educação pública” refletia-se na “redução do montante de verbas para o ensino superior, em relação às despesas orçamentárias totais [...] e, inclusive, em termos absolutos”. Muito atual, se lembrarmos que, em 2005 e 2006, os governadores paulistas (respectivamente, Geraldo Alckmin, do PSDB e Cláudio Lembo⁹, que o substituiu, do PFL, atual DEM) vetaram a ampliação de verbas para a educação aprovada pela Assembléia Legislativa. Soma-se a isso o fato de termos, hoje, um financiamento das universidades estaduais que inclui, por exemplo, o pagamento de aposentadorias, encargos sempre crescentes.

O ex-crítico da política governamental finalizava, concluindo que:

As razões que explicam a selvagem política econômico-social do Executivo estadual são deploráveis, embora simples de entender. Está claro, desde logo, que o governador necessita de recursos para obras supérfluas [...], bem como para construir e pôr em marcha sua máquina de clientela, favoritismo e cooptação. No caso das instituições universitárias e de pesquisa existe ainda o problema de que elas se prestam muito pouco para a prática do empreguismo, pois têm estruturas de ingresso e promoção razoavelmente definidas e requerem pessoal com alta qualificação (atributo que não é forte dos que cercam o governador). (SERRA, 1980, p. 107).

Mas, sobre esses aspectos, cabe ao eventual leitor tirar suas próprias conclusões.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

O eixo do embate: a “autonomia universitária”

A perda da “autonomia” tem sido o foco dos debates sobre os decretos. O golpe desferido contra as universidades por meio do citado tripé (decretos-mídia-PM), gostemos ou não, revela os limites de uma autonomia que, a despeito de poucos momentos de maior liberdade, nunca foi de fato conquistada. A nossa história está recheada de exemplos.

Durante todo o período colonial, a coroa portuguesa proibiu o ensino superior. O estatuto colonial da espoliação direta, e/ou intermediador da espoliação do nosso território por outras nações, jamais o tolerou. Nos idos do Império (século XIX), esse ensino fora criado por força das circunstâncias, mas sem jamais ousar construir-se de forma autônoma. Até 1934, o Brasil não tem mais do que escolas isoladas, das profissões liberais, voltadas para a formação exclusiva dos filhos de nossas elites. Ademais não há pesquisa científica.

Nos marcos da revolução de 1930, o projeto nacional de construção de uma sociedade capitalista minimamente autônoma se fortalece. O contexto histórico do entre-guerras o favorece. É tempo de renovações nos mais diversos campos da produção intelectual, artística e cultural, sem falar na questão política. Surge o modernismo, os tenentes ousam organizar-se contra a velha ordem oligárquica, surge o Partido Comunista Brasileiro etc. Daí em diante, surgirão também as nossas primeiras universidades¹⁰.

Contudo, o amálgama dos interesses nacionais autônomos com os velhos interesses oligárquicos não se desfaz por completo. As tentativas de fundar universidades autônomas também foram barradas ao seu tempo. A elite paulista, ciente da perda de certo espaço na vida política nacional (mas não na econômica), funda sua própria universidade, a USP, em 1934. Em determinado sentido, é possível dizer que a recém criada universidade goza de certa autonomia, mas devido

ao seu caráter elitista, trata-se de uma autonomia muito restrita.

Se dermos um novo salto histórico, chegaremos aos anos de 1960, quando o Golpe Militar de 1964 desferiu um primeiro ataque anti-autonomia nas universidades. Florestan Fernandes nos mostra que, apesar de tudo, a USP – mais tarde, outras universidades também – ousou escapar dos limites de “universidade das elites para as elites”. Quando a ordem burguesa internacional opera, de forma bem-sucedida, a sua reestruturação global, os projetos outrora autônomos de desenvolvimento nacional tornam-se grandes ameaças. Uma universidade com relativa autonomia também. Daí tornar-se alvo imediato dos militares contra-revolucionários que acendem ao poder e nele permanecem por 21 anos.

A extinção da autonomia durante a Ditadura não foi, portanto, uma mera questão “militar”. Tratava-se da necessidade, direta e imediata, do grande capital de construir um novo ciclo de expansão, agora em escala irreversivelmente global. Mas, se com o Golpe de 1964 não se sela de vez a possibilidade dessa autonomia, nos anos de 1980 e, sobretudo, de 1990, os governos civis brasileiros o fariam. As contradições políticas que se evidenciam no pós-ditadura, de certa forma atrasariam o processo de adequação do Brasil à nova ordem global. Não por outro motivo, Roberto Campos (1999), pensador liberal e colaborador-partícipe da Ditadura, não se cansou de dizer que a Constituição de 1988 (“constituição besteiro”), ao garantir direitos sociais, gerara um grande retrocesso. Visão, aliás, corroborada pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, documento do governo brasileiro, elaborado no ex-Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), que apontava para o “retrocesso burocrático” do texto constitucional e a necessidade de reverter tais conquistas, sobretudo as dos direitos sociais (BRASIL, MARE, 1995, p. 27-9).

Nos marcos da revolução de 1930, o projeto nacional de construção de uma sociedade capitalista minimamente autônoma se fortalece. O contexto histórico do entre-guerras o favorece. É tempo de renovações nos mais diversos campos da produção intelectual, artística e cultural, sem falar na questão política.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

Por óbvio, não estamos diante de um quadro irreversível, mas deve-se dizer que a propalada “perda de autonomia” e o clamor que ressoa desde as universidades estaduais paulistas, decorrem de um processo de longa data. Sua reversão, portanto, é algo bastante complexo, e não é lícito nos iludirmos com a idéia de que, deixando todo o resto como está, poderemos conquistar a plena *autonomia* da universidade. Poder-se-ia, talvez, reconquistar preceitos legais e/ou ajustes jurídicos (algo distante daquilo que Serra foi instado a anunciar com o “Decreto Declaratório nº 1”, em 30/05/07), o que, por certo, tem muita importância.

As perdas recentes

A luta que hoje mobiliza milhares de estudantes, professores e funcionários nas universidades públicas visa, portanto, recuperar parte do terreno que vem sendo perdido desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, em particular para as universidades paulistas, da Constituição Estadual de 1989. Com os já mencionados decretos de Serra, a possibilidade da **extinção** efetiva dessa autonomia torna-se uma ameaça real.

Mas que autonomia é essa? O Art. 207, da Constituição de 1988, define a autonomia nos seguintes termos: *As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*. Nos anos de 1990, contudo, a regulamentação da autonomia, seja na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), seja por meio de outros mecanismos, converteu-se numa verdadeira guerra de interesses. Em meio a essa disputa, certas interpretações sobre o significado da autonomia tornaram-se, via de regra, meios para sua subversão. Os governos neoliberais de FHC, bem como os diversos interesses privados que o apoiavam, foram conquistando espaços cada vez mais decisivos. Diante de sua maior força, esva-

ziu-se, paulatinamente, o significado da autonomia. (Cf. MINTO, 2006, p. 236-40). Um bom exemplo disso se deu com a LDB/96, na qual a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não foi reafirmada.

Tratando de questões mais objetivas, que nos afetam diretamente, reflitamos um pouco mais sobre os três elementos que compõem o princípio da autonomia no texto constitucional, à luz da experiência de USP, Unesp e Unicamp:

a) Desde os anos de 1990, as reformas para o ensino superior, nos níveis federal e estadual, vêm referendando práticas que ferem diretamente a

autonomia didático-científica. Duas das mais importantes referem-se ao financiamento e à avaliação das pesquisas. Sobre a primeira, há uma clara diferença de prioridades, que pesa negativamente sobre as ditas ciências humanas, sistematicamente as que recebem menos recursos das agências de fomento. Um recente comunicado da CAPES, acerca das concessões de bolsas de estudo para 2007, indica isso em seu item 3º: “definição das áreas prioritárias de acordo com as diretrizes estratégicas definidas pelo Governo Federal, tais como a Política Industrial, Tecnologia e de Comércio Exterior”. Sem falar na relação direta das pesquisas com o financiamento privado de empresas e/ou fundações priva-

das que invadem as instituições. Sobre a segunda, cabe lembrar dos critérios de produtividade (essencialmente quantitativos) impostos por agências como a CAPES, nas avaliações dos programas de pós-graduação, que, em última instância, também definem o financiamento.

b) A *autonomia administrativa*, a rigor, já nasceu condenada. O governador paulista detém a prerrogativa de referendar a escolha de reitores, mediante as inaceitáveis listas tríplexes ou similares, nas quais os candidatos mais votados nos processos de escolha são submetidos à decisão final do governo. Sem falar, é claro, na inexistência do vo-

A elite paulista, ciente da perda de certo espaço na vida política nacional (mas não na econômica), funda sua própria universidade, a USP, em 1934. Em determinado sentido, é possível dizer que a recém criada universidade goza de certa autonomia, mas devido ao seu caráter elitista, trata-se de uma autonomia muito restrita.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

to paritário: são os professores que definem todos os processos deliberativos nas instâncias internas à universidade, já que seus votos detêm, por lei, no mínimo, 70% de peso. c) *Autonomia de gestão financeira e patrimonial* não implica autonomia financeira. O que se conquistou foi a subvinculação – não garantida por lei, mas negociada a cada ano, durante a tramitação da LDO – de um percentual do ICMS arrecadado (9,57%, inalterado há dez anos), cujo destino são as três universidades estaduais paulistas¹¹. E nunca é demais lembrar que *possuir autonomia para gerir* é diferente de ter acesso a *todos* os recursos necessários a uma *efetiva autonomia*. Além de esse percentual permanecer congelado há uma década, a situação se agrava pelo fato de que, dentre as verbas destinadas à manutenção e desenvolvimento do ensino das universidades paulistas, encontra-se o pagamento dos servidores aposentados, o que onera cada vez mais seus orçamentos.

Esses são apenas alguns exemplos que confirmam a gravidade da situação atual. Apesar de manifestações como a do deputado federal Antonio Carlos Mendes Thame (PSDB/SP), para quem os decretos “não existem” (THAME, 2007), eles estão em vigor e poderão ser a gota d’água no, já histórico, processo de ataque à autonomia universitária.

A última cartada do governo estadual

Pressionado pela resistência aos decretos que vêm bombardeando a educação pública, desde o primeiro dia de seu mandato, o governador Serra viu-se obrigado a editar o “Decreto Declaratório nº 1”, de 30/05/07, que “*Dá interpretação autêntica aos Decretos nº 51.636, de 9 de março de 2007, nº 51.471, de 2 de janeiro de 2007, nº 51.473, de 2 de janeiro de 2007, e nº 51.660, de 14 de março de 2007; dá nova redação às disposições que especifica do Decreto nº 51.461, de 1º de ja-*

As reformas para o ensino superior, nos níveis federal e estadual, vêm referendando práticas que ferem diretamente a autonomia didático-científica.

Das duas das mais importantes referem-se ao financiamento e à avaliação das pesquisas. Sobre a primeira, há uma clara diferença de prioridades, que pesa negativamente sobre as ditas ciências humanas.

neiro de 2007, que organiza a Secretaria de Ensino Superior, e dá providências correlatas”.

Em princípio, essa reação do governador pareceu não fazer sentido, mas há forte indício de que se tratou de saída direta e sigilosamente negociada em reunião com reitores e dirigentes das três universidades estaduais¹². Afinal, governo, seus aliados, reitores e grande mídia afirmavam insistentemente que não havia motivo para alarde. No entanto, há poucas razões para acreditar que, desta vez, o Executivo paulista esteja disposto a abrir mão de seus questionáveis projetos para a educação. Vejamos então o que **NÃO** mudou com o Decreto Declaratório nº 1:

1) O Decreto nº 51.460, de 01/01/2007, que criou a Secretaria de Ensino Superior e reordenou a forma de organização da educação, no Estado de São Paulo – separando, por exemplo, o Centro Paula Souza da Unesp e subordinando-o, junto com a FAPESP, à Secretaria de Desenvolvimento – sequer foi mencionado, portanto, no que concerne à fragmentação da área educacional não se trata de falta de “autenticidade interpretativa”. Assim, prevalece a subordinação da FAPESP e do Centro Paula Souza à Secretaria de Desenvolvimento, das universidades à Secretaria de Ensino Superior (ex-pasta do Turismo com nome modificado) e da educação básica à Secretaria de Educação.

2) Nesse mesmo sentido, nada foi feito com relação à reivindicação de extinção da Secretaria de Ensino Superior (uma das bandeiras da mobilização de greve), criada, aliás, de forma inconstitucional, segundo o jurista Dalmo de Abreu Dallari¹³.

3) A nova redação dada ao Artigo 2º, inciso III, alíneas “c” e “d”, do Decreto nº 51.461, de 2 de janeiro de 2007 – “c) ampliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão; d) busca de formas alternativas para oferecer formação nos níveis de ensino superior, com vista a aumentar o acesso à Universidade, respeitadas a autonomia universi-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

tária e as características específicas de cada Universidade;” – não é garantia suficiente para preservar a autonomia universitária. Isto porque a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão, um dos fundamentos da universidade, segue sob ameaça, na medida em que o Decreto estipula a “busca de formas alternativas para oferecer formação nos níveis de ensino superior”. Aliás, trata-se de uma bandeira conservadora, que remonta aos tempos da Ditadura Militar, e que foi tão cara às reformas do ensino superior nos governos de FHC, tendo Paulo Renato Souza como ministro da Educação. Neste mesmo tom, o atual Secretário do Ensino Superior, José Aristodemo Pinotti, declarou várias vezes seu objetivo de “flexibilizar” esse ensino, principalmente nas modalidades à *distância* e *curtos de curta duração*. Em recente entrevista, declarou ainda que é necessário construir:

[...] um sistema público de excelente qualidade de ensino a distância. Para permitir que o jovem trabalhado (sic) possa estudar [...]. A idéia é consorciar as universidades públicas, ter as três oferecendo os conteúdos. Podemos usar os telecentros de São Paulo como postos avançados na periferia, com aulas em telões, o que dá um caráter semipresencial (PINOTTI, 2007).

4) Quanto à manutenção da “autonomia financeira” – separação que só pode ser entendida como estratégica para deslocar o foco do embate para questões menores – o “Decreto Declaratório” refere-se apenas à preservação da autonomia “na forma do inciso VII, do artigo 54, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do artigo 271 da Constituição do Estado”, sem se referir ao restante do Artigo 54 e à totalidade do Artigo 53, que tratam especificamente do exercício desta autonomia.

5) Vale dizer, por fim, que toda a “política social” do governo estadual não se altera. Apenas exclui, em parte e momentaneamente, as universidades estaduais paulistas (mas não o Centro Paula Souza) de seus efeitos. A esse respeito, vejamos a análise feita pelos estudantes da USP (COMENTÁRIOS sobre os impactos...):

Uma outra questão é a de que os decretos relacionam uma transformação não somente na Universidade e em todas as outras autarquias públicas (das quais agora chamamos a atenção!) mas em toda a Gestão Pública, que envolve a Secretaria da Fazenda, a Secretaria de Planejamento e a Secretaria de Desenvolvimento. Como exemplo, devemos expor a relação desta questão à divulgação da arrecadação do ICMS.

O ICMS deixou de ter publicada mensalmente a previsão de arrecadação, o que impede a projeção de gastos e o plano estratégico da Universidade, assim como as correções salariais dos funcionários das autarquias. Publicando os dados do ICMS anualmente, o governo do Estado de São Paulo é que fará a previsão do valor da arrecadação de um dado mês, como um doze (1/12) avos do valor anual anterior. No novo cenário, caso a arrecadação do ICMS do mês seja inferior ao previsto pelo cálculo com base no ano anterior, o recurso destinado à Universidade, como às outras autarquias, será menor. Por outro lado, se a arrecadação for maior, esta será retida pela Fazenda, podendo somente ser liberada pelo Governo em caráter *excepcional*. Além disso, no decreto, altera-se o limite do percentual destinado às universidades públicas paulistas, que era um mínimo de 9,57%, e que agora é um teto fixo (2007).

Ademais, se o Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 garante às universidades a prerrogativa da autonomia e essas instituições são obrigadas a obedecer, segundo o mesmo parágrafo, ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, está mais do que claro que, para além de possíveis recuos quanto à administração financeira e à prestação de contas das universidades, a garantia da **autonomia universitária** exige muito mais do que isso. É preciso que haja garantia de recursos para a pesquisa, autonomia para decidir sobre a distribuição desses recursos, a contratação de docentes e funcionários, a expansão de vagas nas universidades públicas (tudo isso exige verbas crescentes).

Se não há riscos para a autonomia, como insistem governo e mídia, caberiam então duas op-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

ções: a) revogar os decretos; ou, simplesmente, b) editar um novo em substituição aos anteriores, modificando sua redação (e conteúdo), mas não lhes dando “interpretação autêntica”. Qualquer uma dessas opções significaria o governo admitir aquilo que está evidente: de fato, a autonomia foi e **está** diretamente ameaçada de **extinção**.

Seria exagerado dizer que não houve um recuo do governo estadual no que se refere aos conteúdos dos decretos. Mas, por óbvio, tal recuo é assaz pequeno, tendo em vista a importância e a dimensão histórica que o problema suscita. É muito provável que o governador Serra, diante de uma conjuntura que lhe é politicamente favorável¹⁴, tenha utilizado o Decreto Declaratório nº 1 com a intenção de fragmentar o movimento grevista.

Quem ganha e quem perde

Embora a revogação dos decretos possa significar apenas o retorno a uma condição ainda longe de ser adequada aos interesses da sociedade, ela é uma necessidade incontestável. Sem tal revogação, a luta pela transformação social – que não se resume à instituição universitária – por certo tornar-se-á mais difícil. Assim, o desafio que se abre à sociedade, por meio da luta pela revogação dos decretos, não diz respeito a interesses meramente corporativos, pois o que está em jogo é a garantia do futuro desta e das gerações vindouras. Quem perde, portanto, com o desfecho das desocupações e das greves por todo o estado é a sociedade paulista e brasileira, na medida em que não se conseguiu deter mais este passo do processo de destruição da universidade pública.

Quem ganha com a manutenção dessa política educacional repressiva são os setores mais conservadores da elite brasileira, a saber, aqueles diretamente ligados aos interesses do grande capital transnacional e a “burguesia nacional” que, subordinada a tais interesses, obtém seu quinhão disputando as migalhas que lhe sobram, a saber, as atividades do capital para as quais lhes é possibilitada participação sem ferir os interesses do grande capital; mas sim complementando-os de forma integrada.

Lucram também os grandes empresários do ensino, cuja “ética” profissional e idéias sobre o papel do ensino superior privado são expressas de modo paradigmático por João Carlos Di Gênio, proprietário da segunda maior universidade do país, a Unip, de São Paulo, e João Uchôa Cavalcanti, fundador e proprietário da Estácio de Sá, do Rio de Janeiro, a maior universidade brasileira em número de matrículas. O primeiro, ao ser questionado sobre o fato de que, substancialmente, é a rede pública de ensino superior que produz pesquisas no país, é explícito quanto aos objetivos da rede privada: “Depois que o governo criou a figura do centro universitário, ninguém mais quis abrir universidade. Porque [...] não precisa fazer pesquisa e nem precisa ter um terço dos professores em tempo integral, como a universidade”¹⁵. Já o segundo é ainda mais eloqüente, afirmando que a “pesquisa é uma inutilidade pomposa, é uma perda de tempo federal”; ao que acrescenta veemente: “eu não me interessei [...] e nem acho que eu seja uma pessoa muito interessada pela educação. [...] Estou interessado no Brasil? Não, não estou interessado no Brasil. Na cidadania? Também não. Na solidariedade? Também não. Estou interessado na Estácio de Sá”¹⁶.

Não nos esqueçamos que há ganhos também – menores em proporção, é evidente – no interior das universidades. Os setores que se beneficiam com a atual política são aqueles que, de modo geral, trabalham no sentido do benefício privado com pesquisas, cursos pagos, venda de serviços, consultorias a empresas, fundações, “inovações tecnológicas” e patentes etc. Para estes, evidentemente, não interessa uma universidade autônoma.

Os exemplos não param aí. Dois documentos divulgados por docentes da Unicamp deixam isso muito claro¹⁷: o primeiro, um manifesto assinado por parte dos membros docentes do Conselho Universitário (Consu – órgão deliberativo mais importante da universidade), que, dentre outras coisas, considera “crime comum” as manifestações estudantis; o segundo, um abaixo-assinado contra os “métodos” dos estudantes, desqualificados como “violentos” e “autoritários”. Na Unesp/Araraquara, o desfecho da ocupação





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

da diretoria da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), com o uso da força repressiva: invasão da Tropa de Choque da Polícia Militar, com direito a algemas e registro na delegacia, mesmo sem resistência por parte dos estudantes. Em todos esses exemplos, fica claro que o poder estabelecido nega a possibilidade de diálogo nas universidades. Nem mesmo a “tradição” de manter a PM fora dos *campi* promete ser respeitada. Em reunião com os estudantes após o desfecho da ocupação da Diretoria Acadêmica (DAC), a reitoria da Unicamp manifestou-se favorável à presença da polícia, “sempre que for necessário”.

Diante do quadro, aqui exposto, não nos surpreende que a repressão ao movimento estudantil – tanto hoje como outrora, protagonista de lutas importantes em defesa da universidade pública – tente retornar à cena com força similar à da época da Ditadura Militar¹⁸. Tais lutas fazem parte de um processo que se realiza dentro e fora das universidades. Em seu interior, quebra-se o faz-de-conta de uma suposta “democracia plena”¹⁹, explicitando certas posições até então silenciosas; fervilham pedidos de reintegração de posse (não se sabe ao certo de *quem* nem *para quem*), capazes de constranger até mesmo o governo estadual e a reitora da USP, que tentam atribuir culpa um ao outro quanto ao “impasse” devido aos 51 dias em que a universidade teve sua reitoria ocupada²⁰. Fora, os setores conservadores da sociedade não perdem a ocasião para desqualificar e/ou (o que é pior) criminalizar os movimentos sociais, algo recorrente na história. Um interessante registro é ilustrativo: em ata da Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho Universitário da Unicamp (2000, p. 124-5), o conselheiro Eliézer Rizzo de Oliveira, por ocasião da desocupação da DAC negociada entre estudantes e reitoria, criticava a “tendência governamental” de criminalizar os movimentos sociais, que, segundo ele, pressionava o então governador Mário Covas e o ministro José

Serra. O aceite da reitoria em negociar com os estudantes fora congratulado pelo mesmo conselheiro, que julgava “absolutamente inaceitável” o uso de “medidas duras” na Unicamp.

O que fazer?

Se é verdade que sem universidade autônoma nenhum país pode ser autônomo e soberano, a ocasião sugere que toda a sociedade reflita sobre tais decretos e que possa, então, decidir *autonomamente* se quer ver três de suas principais universidades impedidas, definitivamente, de governar seus rumos, de decidir seu futuro. Um futuro,

como vimos anteriormente, pouco alterado com o Decreto Declaratório nº 1 do governo Serra.

Ademais, não basta ganhar apenas essa batalha. A efetiva autonomia universitária depende da reversão de perdas acumuladas ao longo do tempo. Perdas que abrangem: o controle das verbas que financiam pesquisas; a formulação dos critérios de avaliação do trabalho acadêmico; a escolha não-autônoma de seus dirigentes, como os reitores e diretores de unidades; a democracia no interior da universidade, sobretudo nos órgãos colegiados de caráter deliberativo (Conselho Universitário, Congregações etc.), comandados por grupos de docentes que representam apenas pequena parte da categoria; o

contingenciamento dos salários de seus servidores, o que estimula práticas privatistas como a manutenção de fundações privadas dentro da universidade pública; a não-reposição de quadros docentes e de funcionários técnico-administrativos; a falta de financiamento adequado da permanência estudantil etc.. Enfim, são inúmeras e justas as demandas que ensejam o recrudescimento das lutas.

Será possível reverter tais perdas? Trata-se de uma questão que a história terá de responder. Para o que interessa no momento, é urgente que a luta prossiga e seja ampliada, e que seus partici-

Os setores que se beneficiam com a atual política são aqueles que, de modo geral, trabalham no sentido do benefício privado com pesquisas, cursos pagos, venda de serviços, consultorias a empresas, fundações, “inovações tecnológicas” e patentes etc. Para estes, evidentemente, não interessa uma universidade autônoma.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

pantes se tornem, cada vez mais, conscientes da importância das lutas que desenvolvem. A falsa polêmica criada – por insistência da mídia e de intelectuais servis à ordem, oferecendo ampla “blindagem” ao governo – sobre os métodos de mobilização (como as ocupações e as barricadas) provoca uma tensão que busca deslocar o eixo dessa luta para questões menores. Não foram poucas as tentativas de desqualificar o movimento estudantil que, sob a alegação de suposta “rebeldia sem causa” (ou coisa similar), alimentaram essa falsa polêmica. Algumas vozes se esquecem, no entanto, de que a história é dinâmica, trazendo sempre novos conflitos à superfície e, com eles, renovadas formas de disputa política.

É urgente que a luta prossiga e seja ampliada, e que seus participantes se tornem, cada vez mais, conscientes da importância das lutas que desenvolvem. A falsa polêmica criada sobre os métodos de mobilização (como as ocupações e as barricadas) provoca uma tensão que busca deslocar o eixo dessa luta para questões menores.

Por isso, sem partir de uma compreensão mais ampla do momento histórico e de suas particularidades, qualquer comparação com movimentos estudantis e sociais de outrora é, no mínimo, inocua²¹. É imprescindível escapar a essa tentativa de controle de caráter ideológico²².

A compreensão dessa política educacional, composta fundamentalmente pelo tripé decretos-mídia-repressão policial, torna-se relativamente simples quando considerada à luz da nossa história. Ela é a continuidade de projetos que vêm sendo implantados no país e, em especial, no Estado de São Paulo há, pelo menos, 12 anos. Ademais, autoritarismo do governo – como atesta o próprio José Serra em texto de 1979, já citado – bem como tentativas de destruição da autonomia, do caráter público e da indissociabilidade constitucional entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades, não são novidades na história da educação paulista.

Ainda prevalece no Brasil uma visão preconceituosa que atribui à sua população a incapacidade de perceber a nocividade do vivenciado e lutar por mudanças. Preconceito este que também induz a um imobilismo social que, ao ser quebrado com a mobilização que envolveu as três universidades estaduais paulistas, é vorazmente re-

chaçado pela “opinião pública” (leia-se: grande imprensa escrita e televisiva), por setores da própria universidade, por aqueles mais comprometidos com o poder estabelecido e, sobretudo, pelo próprio governo. É necessário e urgente mudar este quadro!

NOTAS

¹ Um breve levantamento contabiliza: 13 ocupações de reitorias (UFAL, UFBA, UFES, UFGD, UFJF, UFMA, UFPA, UFPE, UFPR, UFRGS, UFRJ, UFSM e USP) – a mais longa delas foi iniciada no dia 03/05 e encerrada no dia 22/06 na USP; uma ocupação no campus da UFMT; da Sala dos Conselhos (UFS); uma Diretoria Acadêmica (Unicamp); Diretorias de Unidades (os *campi* da Unesp de Araraquara,

Franca, Rio Claro, Ourinhos, Presidente Prudente, São Paulo, São José do Rio Preto, Assis, Ilha Solteira e da USP-São Carlos). Até 14/07/07, os funcionários de 40 instituições federais de ensino superior permaneciam em greve.

² Segundo dados do Portal do Governo do Estado de São Paulo, de 1º de janeiro a 4 de julho de 2007, o Executivo editou 501 decretos (mais o “Decreto Declaratório nº 1”), uma média de 2,7 decretos/dia.

³ Conforme estudo da Associação dos Docentes da USP (Adusp) este “pacote” inclui: cinco decretos principais e uma série de decretos de teor similar. (disponível em: http://www.adusp.org.br/dossies/decretos/Dossie_Decretos_Serra.pdf).

⁴ Reúne as entidades representativas de docentes e funcionários das três universidades estaduais e do Centro Paula Souza (Adunesp, Sintunesp, Adunicamp, STU, Adusp, Sintusp e Sinteps) e que também conta, desde 2001, com a participação de estudantes, por meio dos seus representantes nos DCEs. A versão aqui apresentada está ligeiramente modificada.

⁵ A publicação que reúne, dentre outros, o citado artigo, chama-se sintomaticamente “A crise da USP” (ARAÚJO, 1980).

⁶ Ironicamente, José Aristodemo Pinotti, nomeado inicialmente, Secretário de Ensino Superior por Serra, foi





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

reitor da Unicamp, nomeado por decreto do então governador Paulo Maluf, em 20/02/1982.

⁷ Fizemos uma discussão mais aprofundada sobre as relações entre o público e o privado na educação superior brasileira em MINTO (2006).

⁸ Dados extraídos do *Jornal Auditoria da Dívida* (REDE Jubileu Sul/Brasil, 2007).

⁹ Cabe notar que, na ocasião, Lembo afirmou que consultara Serra – já eleito – antes de tomar tal decisão.

¹⁰ As nossas universidades nem mesmo foram criadas a partir de projetos, de fato, institucionais. Boa parte delas surgiu da “agregação” de faculdades isoladas já existentes. Em estudo sobre a USP, Florestan Fernandes utilizou o adjetivo “frankenstein” para se referir a este processo. (Cf. FERNANDES, 1984).

¹¹ Ao menos nos últimos dois anos, a postura do governo paulista frente às negociações da LDO, na Assembléia Legislativa, dá sinais de que a própria subvinculação dos 9,57% do ICMS pode não vir a ser cumprida em futuro breve. Essa situação ocorreu em 2005 quando o veto de Geraldo Alckmin sobre o dispositivo da LDO, que previa o aumento de recursos para a educação, implicou a ausência, na lei, do percentual do ICMS a ser repassado para as universidades, no ano de 2006.

¹² Conforme matéria intitulada “Diário Oficial fura jornais paulistas”, publicada pelo Observatório da Imprensa em 31/05/07.

¹³ Disponível em: http://conversa-afiada.ig.com.br/materias/435001-435500/435244/435244_1.html.

¹⁴ Cabe lembrar que Serra foi eleito em primeiro turno, com cerca de 58% dos votos válidos.

¹⁵ Trechos de entrevista concedida ao jornal *Folha de S. Paulo* (4/8/2002).

¹⁶ Trechos de entrevista concedida ao jornal *Folha Dirigida* (16/10/2001), elaborados e reproduzidos por FRI-GOTTO (2001).

¹⁷ Os documentos são, respectivamente: “Contra a violência: Em defesa da universidade pública e gratuita e de sua autonomia” e “Episódio da invasão na UNICAMP: manifestação de docentes”. Ambos estão disponíveis na Internet. (ver bibliografia).

¹⁸ A repressão ao movimento estudantil, dentro e fora das universidades, também não é novidade na nossa história. Uma breve consulta a documentos oficiais e extra-oficiais que orientaram as mudanças institucionais que configuraram a dita “reforma universitária” de 1968, dão uma boa mostra disso. (ver FÁVERO, 1991).

¹⁹ Segundo o manifesto de parte dos docentes que compõem o Conselho Universitário da Unicamp, trata-se de um “equilibrado estágio democrático”.

²⁰ SECRETÁRIO da Casa Civil critica reitora da USP, 2007 (ver bibliografia).

²¹ Ver MARTINS (2007) e TOLEDO (2007).

²² A história brasileira está repleta de momentos em que o controle ideológico da mídia foi decisivo. Um bom exemplo disso pode ser visto em “Brazil: Beyond Citizen Kane”, instigante documentário sobre a história da Rede Globo de Televisão, dirigido pelo cineasta britânico Simon Hartog (1993) e, desde então, proibido no Brasil por ordem judicial. (disponível gratuitamente em: <http://video.google.com/videoplay?docid=570340003958234038>). Para saber mais sobre o referido documentário, ver também BRASIL (2003).

REFERÊNCIAS

ADUSP. O ataque do Executivo às universidades estaduais se aprofunda. **Informativo** n. 232, 26/03/2007. (disponível em <http://www.adusp.org.br/noticias/Informativo/232/inf23201.html>).

ARAÚJO, Braz José de. (Org.) **A crise da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Imprensa Oficial**, São Paulo. p. 03-105.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. APP-sindicato; CUT/CNTE, Curitiba, junho de 1997.

BRASIL. MARE. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**: sinop-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

se estatística – 2005. (consultado em <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>).

BRASIL. SÃO PAULO. **Constituição do Estado de São Paulo**: promulgada em 5 de outubro de 1989. **Imprensa Oficial**, São Paulo. p. 107-53.

BRASIL, Antônio. **Muito além do cidadão Kane**. 15/7-/2003. Disponível em: <http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/artigos/asp1507200392.htm> (consulta no dia 02/06/07).

CÂMARA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Ata da 137ª sessão ordinária. Campinas, 06/06/2000. p. 124-138. Disponível em: <http://www.sg.unicamp.br/pautas/ata137-cepe.pdf> (consulta no dia 14/08/07).

CAMPOS, Roberto. **A terceira Revolução Industrial. Folha de S. Paulo**, 04/07/1999, Brasil, p. 4.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

COMENTÁRIOS sobre os impactos financeiros do decreto 51.636 e sua alteração pelo Decreto Declaratório nº 01 de 30 de maio de 2007. Documento produzido pelos estudantes da USP. Disponível em: <http://ocupacaousp-noblogs.org/post/2007/05/31/nota-sobre-o-decreto-declarat-rio-n-01-de-30-de-maio-de-2007> (consulta no dia 02/06/2007).

CONTRA A VIOLÊNCIA: Em defesa da universidade pública e gratuita e de sua autonomia. Disponível em: <http://proj.lis.ic.unicamp.br/assinatura/> (consulta no dia 12/07/07).

DALLARI, Dalmo de Abreu. Entrevista concedida a Paulo Henrique Amorim. Disponível em: http://conversa-afiada.ig.com.br/materias/435001-435500/-435244/435244_1.html.

DIÁRIO Oficial fura jornais paulistas. **Observatório da Imprensa**. In: http://observatorio.ultimosegundo.ig.com.br/blogs.asp?id_blog=3. (consulta no dia 02/06/07).

EPISÓDIO da invasão na UNICAMP: **manifestação de docentes**. Disponível em <http://g1.globo.com/Noticias/-Vestibular/0,,MUL59277-5604,00.html> (consulta no dia 30/06/07).

FÁVERO, Maria de Lourdes A. **Da universidade “mo-**

dernizada” à universidade disciplinada: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FERNANDES, Florestan. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os “homens de negócio” e a política educacional do MEC. **Painel (Boletim informativo da FCL/Unesp)**. Araraquara, n. 9: 4, dezembro de 2001.

MARTINS, José de Souza. Os sans-culottes de uma Paris imaginária. **O Estado de S. Paulo**, 01/07/2007.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

PINOTTI, José Aristodemo. Entrevista concedida ao portal de notícias da Unicamp, 02/07/2007. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/canal_aberto/-clipping/julho2007/clipping070702_estado.html (consultado no dia 12/07/2007).

PORTAL do Governo do Estado de São Paulo. <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm> (consulta no dia 04/07/2007).

REDE Jubileu Sul/Brasil. **Jornal Auditoria Cidadã**, março de 2007. Disponível em: <http://www.divida-auditoriacida.org.br/> (consultado no dia 12/07/2007).

SECRETÁRIO da Casa Civil critica reitora da USP. **G1** – portal de notícias da Globo, 29/07/2007. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL-60969-5604,00.html> (consulta no dia 12-07-07).

SERRA, José. Defesa Pública e Mal-Estar Social. In: ARAÚJO, Braz José de. (Org.) **A crise da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SERRA se atrita com as universidades. **O Estado de S. Paulo**, Editorial, 02/02/2007, p. A3.

THAME, Antonio Carlos de Mendes. Verdades e mentiras na universidade. **Folha de S. Paulo**, 16/05/07, p. A3.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Invasão na USP: questões centrais. **VEJA**, 13/06/2007.

Sobre os decretos, ver compilação com todos os decretos principais e suas respectivas alterações em: http://www.adusp.org.br/dossies/decretos/Dossie_Decretos_Serra.pdf





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

Seleção de Blogs das manifestações estudantis (greve e ocupações) do ano de 2007:

UFAL – <http://ocupacaoufal.blogspot.com/>

UFBA – http://ufba_greve.blogspot.com/

UFES – <http://ocupaufes.wordpress.com/>

UFJF – <http://ocupacaoujf.blogspot.com/>

UFMA – <http://ocupareitoriaufma.weblogger.terra.com.br/>

UFMT – <http://ocupacaoufmt.blogspot.com/>

UFRGS – <http://www.ocupacaoufrgs.blogspot.com/>

UFRJ – <http://www.ocupacaoufrj.blogspot.com/>

UFS – <http://paralisacao2007.blogspot.com/>

UFMS – <http://ocupacao02.ifastnet.com/fusion/news.php>

Unesp – Araraquara (<http://greveararaquara.blogspot.com/>)

Assis (<http://www.grupos.com.br/blog/ocupassis2007/>)

Bauru (<http://grevenaoferias.blogspot.com/>)

Franca (<http://ocupacaofranca.blogspot.com/>)

Marília (<http://www.ocupacaounesp.blogspot.com/>)

Rio Claro (<http://ocupacaorioclaro.blogspot.com/>)

Ourinhos (<http://ocupacaoourinhos.blog.terra.com.br/>)

São José do Rio Preto (<http://doibilce.blogspot.com/>)

São Paulo (<http://www.parouparou.blogspot.com/>)

Unicamp – <http://ocupacaodacunicamp.blogspot.com/>

FE (<http://pedagoemgreve.blogspot.com/>)

IFCH (<http://greveifchunicamp.blogspot.com/>)

IA (<http://parouparou.blogspot.com/>)

FEF (<http://fefinforma.blogspot.com/>)

IG (<http://igemgreve.blogspot.com/>)

IB (<http://bioemgreve.blogspot.com/>)

Enfermagem (<http://enfermagemgreve.blogspot.com/>)

USP – <http://ocupacaousp.noblogs.org/>

USP/São Carlos – <http://caaso.wikidot.com/>







Sobre universidade e currículo neste novo século

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Professora da Faculdade de Educação - Unicamp
E-mail: eaguira@unicamp.br

Resumo: O texto objetiva mapear as condições da universidade e sua estruturação curricular em um período caracterizado por mudanças epistemológicas que alteram as bases nas quais o projeto moderno de universidade foi construído. A análise assenta-se nas configurações propostas pelas reflexões do movimento que se estabeleceu, marcadamente após a década de 1990, sobre os debates travados entre e por autores modernistas e pós-modernistas. O resultado das contribuições dos educadores engajados nesse movimento busca permitir romper com as ortodoxas teorias sobre circunstâncias da pós-modernidade, tomadas como extremamente relativistas, e com as teorias críticas, tomadas como excessivamente pessimistas. O texto analisa, ainda, as contribuições do movimento denominado *after post-modernity*, bem como o debate que se configurou como “guerras da ciência”, estabelecido na Europa e nos EUA, e as questões epistemológicas que resultam desse quadro para o currículo da universidade.

Conclui que as pressões sobre a universidade significam que não se pode esperar que a sua expansão se dê na direção de uma realização mais plena do ideal humboldtiano, mas, também, que o desafio da conjuntura atual, embora difícil, não está exigindo a edificação de um outro modelo, particularmente um modelo de eficiência ou um projeto unificado e unificador de universidade.

Palavras-Chave: universidade; educação superior; modernidade; pós-modernidade; currículo.

As análises que faremos neste texto têm por objetivo mapear as condições da universidade e sua estruturação curricular, em um período caracterizado por mudanças epistemológicas, que alteram as bases nas quais o projeto moderno de universidade foi construído.

Frente a questões postas por tais circunstâncias, assentamos nossa análise nas configurações propostas pelas reflexões do movimento que se estabeleceu, marcadamente após a década de 1990, sobre os debates travados entre e por autores mo-

dernistas e pós-modernistas e o conseqüente movimento de reflexões desencadeado na Europa, nos Estados Unidos e na Austrália, depois das contribuições trazidas pelas sinalizações pós-modernas que, de forma geral, têm sido referidas como *after post-modernism* ou *post postmodernism* (depois da pós-modernidade).

A noção que o termo *after post-modernism* ou o termo *post-postmodernism* traz, neste contexto, é vista por Olalquiaga (1992) como a que busca otimizar as possibilidades já existentes nas condi-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

ções históricas que foram caracterizadas pelo pensamento pós-moderno. É um movimento cujos debates se voltam para o que é possível fazer no tempo presente, e em um futuro provável, quanto às questões acadêmicas, teóricas e práticas, que se encontram polarizadas entre um excessivo pessimismo e uma despreocupação com os efeitos do poder institucionalizado.

Na Austrália, o movimento teve como marco o Seminário desenvolvido na Universidade de Griffith, em 1993, que resultou no livro *After Post-modernism*. Os objetivos do Seminário, assim como os do livro, foram: discutir as políticas de educação e de identidade; explorar modos e meios de transcender análises pós-modernas de educação; ultrapassar a mera reiteração da crise que emergiu, tanto da teoria crítica, como da fragmentação das teorias políticas da pós-modernidade. O Seminário buscou reunir pensadores com grande contribuição para aquilo a que Bauman (1998) se refere como o crescente senso de fracasso, de insuficiência e de irrealismo das tradicionais funções e ambições dos intelectuais, sob as condições pós-modernas na universidade. O resultado das contribuições dos educadores engajados neste movimento busca permitir romper com as ortodoxas teorias sobre circunstâncias da pós-modernidade, tomadas como extremamente relativistas, e com as teorias críticas, tomadas como excessivamente pessimistas. Os principais temas relacionam-se à justificação para intervir em política educacional, às implicações de uma recusa em abandonar os *temas universais*, e a expectativa sobre o que uma agenda de ação, direcionada teoricamente, poderá fazer.

As discussões do evento levaram Smith a assumir que as contribuições críticas da pós-modernidade esclarecem a existência de novas configurações sociais, políticas e culturais e que, após elas, percebemos que “os novos tempos claramente precisam de novos modos de entender e agir sobre as formas e manifestações sociais da ‘velha’ política” (1995, p. 1). O autor conclui que, nesse sentido, “em nenhum lugar essas contradições complexas são mais evidentes do que na educação” (Idem). Sua crítica é sobre a estruturação

da educação para atender ao capitalismo interno e internacional. Critica o que chama de *delivery-education* — que considera um processo de política educacional “cliente-centrado” — e os planejamentos de políticas educacionais que visam ao seu atendimento.

Em resposta ao impasse entre teorias críticas e pós-modernas, o resultado das discussões do Seminário reconhece um novo sentido de urgência para intervir em educação, no âmbito teórico e prático.

Um outro movimento surgiu nos anos de 1990, inicialmente na Inglaterra e depois, com mais intensidade, nos Estados Unidos, conhecido como *guerras da ciência*, desencadeado a partir da publicação, em 1992, do livro *The Unnatural Nature of Science: Why Science Does Not Make Common Sense*¹, do embriologista Lewis Wolpert. Após a publicação, uma série de discussões ocorreram entre os autoproclamados defensores da racionalidade e dos ideais das Luzes, contra os ditos *anticiencistas* que estariam corrompendo a Razão, a Verdade e a Objetividade. Na análise de Santos (2006), este debate teve a aparência de um *remake* da discussão na obra de C.P. Snow, as “Duas Culturas” — humanística e científica — da década de 1950.

Nesse cenário, outros dois livros assumiram relevância especial nos debates: *Dreams of a Final Theory: The Search for the Fundamental Laws of Nature*², do americano e prêmio Nobel de Física, no ano de 1979, Steven Weinberg, publicado em 1993, e o *Higher Superstition: The Academic Left and its Quarrels with Science*³, dos americanos Paul R. Gross (biólogo) e Norman Levitt (matemático), de 1994. Estas obras tornaram-se referência para muitos dos autores que criticavam as posições pós-modernas, dizendo-as hostis à ciência, e contrapunham-se aos alegados ataques à ciência e à racionalidade que, segundo eles, provinham de uma *esquerda acadêmica* que habitava as universidades americanas.

Essas *guerras da ciência* tornaram-se ainda mais ruidosas com a publicação, em 1996, do polêmico texto *Transgressing the boundaries: towards a transformative hermeneutics of quantum gravity*⁴, do americano Alan Sokal, na revista *Social Text*, em





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

uma edição especial sobre as implicações sociais e filosóficas da ciência. Supostamente, o texto de Sokal apresentava uma *reinterpretação pós-moderna* do domínio dos estudos da gravidade quântica. No entanto, em novo texto, publicado em 1996, e intitulado *A Physicist Experiment with Cultural Studies*⁵, Sokal revelou que sua intenção havia sido mostrar a facilidade com que se pode escrever coisas, que tenham sinais exteriores próprios daquilo que os pós-modernos escrevem, e ter o texto publicado sem contestação. Este acontecimento ficou conhecido como o *Embuste de Sokal*. A publicação que revelou o embuste causou uma onda de indignação nos mais diferentes âmbitos, inclusive dos editores responsáveis pela revista *Social Text*, que consideraram o episódio uma violação da ética acadêmica.

A publicação alimentou o debate nas *guerras da ciência*, que prosseguiram, particularmente, com um novo texto escrito por Sokal e Bricmont, dois professores de física, publicado na revista *Língua Franca*, em 1997, intitulado *Intellectual Impostures*⁶, com denúncias sobre o que acreditavam ser abusos de vários autores pós-modernos (Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Félix Guatarri, Luce Irigaray, Jacques Lacan, Bruno Latour, Jean-François Lyotard, Michel Serres e Paul Virilio), no uso de referenciais da ciência e que teriam influência na erosão da crença na Razão e na Objetividade. Nesse texto, Sokal e Bricmont pretendem mostrar que oito dos mais conceituados autores franceses abusam de conceitos e termos provenientes das ciências físicas e da matemática, de tal forma, que pode ser posta em causa sua honestidade intelectual.

Para Santos (2006), o que esteve na ponta dos debates, nas respostas à suposta ameaça *anticiência*, foram diferentes visões quanto ao papel da ciência, e de suas concepções, na transformação política da sociedade, quanto aos impactos dessas concepções no financiamento público da ciência - particularmente os mais volumosos - mas, também, quanto às diferentes visões de ciência, não apenas entre cientistas naturais e cientistas sociais, mas entre os próprios cientistas naturais e entre os próprios cientistas sociais. Quanto à uni-

versidade, Santos (2006, p. 25) acredita que os debates se travaram pelas “visões antagônicas sobre o significado da diversidade cultural e, portanto, do reconhecimento do multiculturalismo no ensino superior”.

Na análise da questão feita por Lee (2006), as *guerras da ciência* estão associadas a uma série mais ampla de preocupações: as *guerras das culturas*. Para o autor, elas pertencem à história de debates e conflitos do mundo moderno sobre como produzir conhecimento válido e quais são, ou podem ser, seus porta-vozes, isto é, qual o âmbito da autoridade e da orientação, na ação social, que pode ser considerado legítimo.

Em Portugal, o debate das *guerras da ciência* foi travado, particularmente, entre o sociólogo Boaventura de Sousa Santos e o físico António Manuel Baptista, o qual, em 2002, publicou o livro *O Discurso Pós-moderno Contra a Ciência: Obscurantismo e Irresponsabilidade*⁷, escrito para contestar as idéias defendidas nos livros de B.S. Santos. Baptista defende que a ciência pretende descobrir as leis da natureza e não se limita a uma convenção social. Contesta a utilização que, em sua análise, os pós-modernos fazem de conceitos físicos, como a mecânica quântica.

Em 2003, B.S. Santos organizou uma volumosa publicação com o título *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente - Um Discurso sobre as Ciências Revisitado*⁸, com trinta e quatro capítulos e oitocentas e vinte e uma páginas, em colaboração com importantes acadêmicos de diversas áreas - oito filósofos, três antropólogos, nove sociólogos, um psicanalista, um cientista político, um economista, sete físicos, quatro biólogos, dois matemáticos, um especialista em estudos culturais, um historiador - e de variados países (Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Colômbia, Estados Unidos, Índia, Inglaterra, México, Moçambique e Portugal). Os autores expressam apoio às idéias de Santos e apresentam reflexões a respeito das *guerras da ciência*, reflexões sobre questões teóricas, metodológicas e epistemológicas da prática científica e sobre as relações entre ciência e sociedade.

Em 2004, Baptista alimentou novamente o





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

debate com a publicação de *Crítica da Razão Ausente*⁹. Por ocasião do lançamento do livro, A.M. Baptista, em uma entrevista, diz que a obra é uma resposta à resposta:

Quase todos os que não desprezam o sentido comum sabem que, em ciência, as teorias, para serem aceitas, têm de estar de acordo com as observações e a experiência e que os cientistas acreditam que existe um mundo exterior ao pensamento. Portanto, existe uma parte lógica, racional, e outra derivada da observação e experiência. Metaforicamente, acho que podemos até falar de uma dialética entre teoria e experiência. Os objectos, os acontecimentos da investigação científica assim como os resultados por ela alcançados são independentes dos caprichos, das emoções, da vontade ou arbítrio dos investigadores. A escola, de que faz parte o professor Sousa Santos, diz que a "ciência" é outra coisa: é uma actividade que tem que produzir resultados sempre bons para a sociedade (2004, p. 4)¹⁰.

No Brasil, embora não tenhamos ainda uma série de discussões direcionadas nesse sentido, em 1999, a PUC-Rio realizou um Seminário Internacional dedicado a refletir sobre as novas formas de compreender e produzir o saber, intitulado *Novas Epistemologias: desafios para a Universidade do Futuro*¹¹, que resultou em livro com o mesmo título. Para os organizadores, havia necessidade de estimular uma urgente conscientização da universidade diante dos desafios, inseridos no mundo atual, sobre as novas formas de compreender e produzir saber. O Seminário teve caráter interdisciplinar, reunindo especialistas nacionais e internacionais da área das ciências humanas, sociais e naturais, dentre eles, um prêmio Nobel em Física¹². Entre os tópicos temáticos destacaram-se indagações envolvendo questões epistemológicas específicas sobre o papel do conhecimento e sobre a sensação de incerteza nas duas culturas – a humanística e a científica. Para os organizadores, o debate crítico dessas questões corresponde a uma avaliação, necessária e urgente, do próprio espaço universitário.

Recentemente, várias publicações buscam ir para além das *guerras da ciência* e descobrir áreas de

consenso, particularmente nas discussões acadêmicas e nas discussões no campo das políticas (geral, científica e cultural). Há um entendimento de que os debates que vêm sendo travados impedem avanços no campo das ciências e das culturas (SEGERS-TRAILE, 2000; LABINGER e COLLINS, 2001; LOPEZ e POTTER, 2001; SCOTT, 2000).

Para o movimento *after post-modernism*, o prefixo *after* indica que há uma ambigüidade na pós-modernidade em relação a ter continuidades e descontinuidades epistemológicas e temporais com a modernidade. Entendem e discutem que, no presente, elementos de modernidade coexistem com os de pós-modernidade. O movimento busca sair das amarras postas, ainda que inadvertidamente, pelos posicionamentos binários entre as defesas das verdades universais e do pensamento relativista. Connor (1992, p. 1), em suas análises, conclui que esses paradoxos não são mutuamente excludentes, mas correlatos, e que cada um requer, confirma e regenera o outro; assim, ao invés de escolhermos entre um e outro, eles devem ser pensados juntos. Em suas palavras: “não devemos nos submeter nem à orientação em direção aos universais, aos valores absolutos e transcendentais, nem ao pluralismo, relativismo e contingente”. O tempo presente se caracteriza como o de um processo, sem uma determinada elaboração final quanto às construções e desconstruções dos aspectos marcantes da modernidade.

Em nosso estudo, acompanhamos o pensamento de Smith (1994) quando entende que, para o impasse entre os posicionamentos dos críticos e dos pós-modernos está colocado o sentido de urgência de respostas para intervir em educação, tanto teoricamente como materialmente, como uma preocupação do *after post-modernism*¹³.

Acreditamos que, para os estudiosos da questão da universidade, a conclusão de Matthewman e Hoey (2006, p. 530) sobre o cenário atual é instigadora para tomarmos novas posições quanto à educação superior. Da mesma forma como são postas as questões pelo movimento *after post-modernism*, os autores argumentam que “seria um erro pretender que 20 anos de teoria social nunca existiram, além disso, seria igualmente errado pretender que o



legado do pós-modernismo não é real”. Para eles, mesmo os críticos *da esquerda* concebem que teorizações pós-modernas forçaram uma maior atenção ao contexto, às especificidades históricas, ao gênero, à etnicidade, à sexualidade, à geografia, ausentes no pensamento moderno. Demonstram que a questão não está ligada a ser ou não ser pós-moderno, pois, em suas pesquisas, verificaram que nenhum dos autores tomados como pós-modernos, quando questionado, se identificava como pós-moderno. Muitos se perguntavam se uma pós-modernidade existia, alegando ser esta um estado, na atual compreensão cultural. Tais autores afirmam que não se pode falar que há uma teoria pós-moderna, uma nova ou outra explicação do real, mas, antes, que há uma confluência de fatores intelectuais, históricos e tecnológicos que se apresentam como desafios, aos quais as respostas dadas pelos encaminhamentos do pensamento moderno não são suficientes. Para eles, é um erro pretender que a pós-modernidade, como movimento, nunca tenha existido ou que já seja passado.

Wexler (1995) entende pós-modernidade como um sinal cultural de uma fase desintegrativa do sistema positivista, uma transição para um processo cultural mais amplo. Vê que um novo movimento cultural emerge, com novos ideais e novas formas de pensar a vida individual e social, e que traz as tradições para uma reapreciação e uma recriação, embora sem prover uma alternativa única.

Wexler trabalha com a idéia de re-leitura (“reReadings”), isto é, um movimento de mudança em direção a uma cultura com diferente conjunto de crenças, marcadamente menos racionalista, menos cientificista, menos materialista e menos mecanicista e mais espiritual, mais transcendental, mais vitalística. Como exemplificação, o autor argumenta que o cânone sociológico, particularmente em Durkheim e Weber, vistos como sociólogos do método positivista e científico, está tendo suas teorias “re-lidas” em ele-

mentos nucleares significativos para um novo período cultural ou uma nova cosmologia social. Reforçando uma tendência de re-leitura, o autor diz: “eu incluo em teoria social, teóricos psicanalistas e filósofos existencialistas socialmente orientados que, seja por treino, por afiliação profissional ou por inclinação, são também teóricos sociais” (WEXLER, 1995, p. 74). Esta direção relê a sociologia clássica e combina tendências culturais do novo período para prover o delineamento de uma “teoria social de nova era”.

Nas questões da educação e da universidade, a idéia de Wexler é a de que uma teoria social da educação, em uma nova era, faz retomar a necessidade da educação da mente, e não somente a do corpo, e reconhece a necessidade da re-intelectualização da “energia libertada”, conforme discutida por Weber.

Assim, o que o novo contexto de mudança cultural oferece é a abertura de fontes alternativas para o pensamento e para a aprendizagem, o que não significa apenas o multiculturalismo, o qual, para Wexler, “aborta uma consciência mais global em favor da acomodação liberal” (1995, p. 78). O autor deixa claro o que ele está denominando por re-intelectualização.

O trabalho da re-intelectualização – educação para a mente - do pensamento disciplinado com mais amplas fontes culturais, aponta para o outro lado do narcisismo, para o qual a educação centrada no sujeito abre uma terceira via, uma alternativa ‘way-out’¹⁴ e para além da polaridade entre consumo e produção como base para o pensamento e a prática educacional (WEXLER, 1995, p. 76).

Este posicionamento de Wexler aproxima-se ao de Derrida (1999, p. 127) que, por ocasião da sua Aula Inaugural proferida na Universidade de Cornell, afirmou, mesmo sendo considerado um autor pós-moderno, “sou decididamente a favor das Luzes de um novo iluminismo (Aufklärung) universitário”.

Derrida (1999), embora retome a questão da razão, colocada por Humboldt (1997) como prin-

Nenhum dos autores tomados como pós-modernos, quando questionado, se identificava como pós-moderno. Muitos se perguntavam se uma pós-modernidade existia, alegando ser esta um estado, na atual compreensão cultural.



Reorganização da classe trabalhadora

cípio da pesquisa, diz que a razão é *apenas* uma espécie de pensamento que não se reduz à técnica, nem à ciência, nem à filosofia. Vê que a universidade está, no momento atual, com a responsabilidade de responder, de forma diversa da que apresentou anteriormente, à questão da pesquisa e do ensino, rejeitando a subordinação destes às ofertas e procuras do mercado, que se regula por um ideal de competência puramente técnico.

Na discussão sobre a formação que cabe à universidade, no presente período, Knigth (1995) sustenta que o tradicional projeto de formação em humanidades, como um projeto de emancipação, é limitado, por envolver proposições que se voltam apenas a aspectos valorados pelos parâmetros da modernidade. Há a necessidade de um novo projeto, que envolva as transformações da natureza do conhecimento. É nesse cenário que o termo pós-humanismo é utilizado por Knigth: para designar um projeto novo e diferente. Entende que os aspectos analíticos da pós-modernidade apresentam um quadro adverso ao humanismo clássico. Argumenta que não se trata de uma rejeição a uma, ou a outra, forma de humanismo, mas um posicionamento que, ao invés de ser apresentado como anti-humanismo, é um pós-humanismo, com a característica de ser descontínuo com o “velho humanismo”, estar situado em outro território e ter diferente campo epistemológico.

Para Hayles (1990), o pós-humano evoca a estimulante perspectiva de escapar aos velhos pensamentos cristalizados, deixando emergir novas formas de pensamento sobre o que significa ser humano. Mas, o pós-humano não significa o fim da humanidade, significa, ao contrário, o fim de uma certa concepção de humano, uma concepção que tem sido aplicada a uma fração da humanidade que detém a riqueza, o poder e que se autoconceitua como seres autônomos, expressando e exercitando sua vontade por meio de escolhas individuais.

Podemos dizer que Readings (1996, p. 38) é outro dos autores que chama a atenção para uma reapreciação da universidade. Ele é enfático ao afirmar, não apenas, que as pressões sobre a universidade significam que não se pode esperar que esta se expanda na direção de uma mais plena

realização do ideal humboldtiano, mas, também, que o desafio da presente conjuntura é difícil, embora não seja exigida a edificação de um outro modelo, particularmente um modelo de eficiência ou um projeto unificado e unificador. Para ele, a primeira ruptura do modelo da universidade moderna é a da metanarrativa que articulava a universidade à produção do sujeito nacional. Entende que a universidade não é mais moderna, na medida em que não precisa da grande narrativa da cultura para poder trabalhar. Contrariando as afirmações de Rorty (1994), sustenta que a recusa das grandes narrativas não é, ela mesma, um projeto. A segunda ruptura é com a velha estrutura disciplinar. Readings (1996) é um dos autores que sugere que a divisão dualista entre humanidades e ciências naturais, realidade estrutural da universidade, bem visível desde o século XIX, não apresenta mais a indiscutibilidade teórica ou prática que já teve. Para ele, essa ruptura leva, conseqüentemente, a uma ruptura em relação ao enfoque da pesquisa sob a rubrica restrita à comunidade da química, da biologia, da física etc. e, assim, a própria noção de comunidade precisa ser reinventada. A ação da pesquisa, resultante daí, não oscilaria entre produtora da cultura ou prestadora de serviço ao consumidor.

Readings vai mais longe e reclama uma reavaliação do ensino em relação à questão do tempo. Para ele, o tempo da educação é, ainda, considerado em termos de uma metanarrativa modernista – o tempo de conclusão de curso seria um critério universal de qualidade e eficiência em educação. Essa questão é forte no nível de graduação e está cada vez mais forte no nível da pós-graduação – mestrado e doutorado –, principalmente quando se impõe como critério nas avaliações de órgãos financiadores. Concluindo sua análise sobre a universidade instituída pelo projeto da modernidade, o autor a vê como uma instituição arruinada, mas admite que tais ruínas não precisam tornar-se objeto de nostalgia romântica. Propõe um esforço para “trans-avaliar o fato de que a universidade não mais habita uma história contínua de progresso, de revelação progressiva da idéia unificadora de universidade”





(READINGS, 1996, p. 45), a qual ele entende ser tanto a formação de sujeitos para o Estado-Nação, como a produção da ideologia de seu pertencimento ao Estado-Nação (modelo microscópico da organização do Estado-Nação).

Com essa proposição, Readings (1996) procura chamar a atenção para a complexidade da mudança de direção e para o reconhecimento da impossibilidade de que uma nova racionalidade poderá reduzir tal complexidade. Indaga como a universidade, enquanto sistema institucional, gerará significados. A questão que permanece é como o pensamento cultural pode ser formulado na universidade. O desafio é difícil e não admite respostas fáceis, mas, em suas palavras, a universidade “poderia funcionar como o lugar habitado por uma comunidade de pensadores, sob a condição de que repensemos criticamente a noção de comunidade, de maneira a libertá-la da tradição organicista e da corporação medieval” (p. 66).

Para colocar a importância de rever as práticas pedagógicas das universidades, Whitson (1991) chama a atenção para a ocorrência da metáfora “jogar fora o bebê com a água do banho”, na literatura anti-pós-moderna, que deixa de considerar os desafios postos aos discursos educacionais. Aclara que não existe a universidade pós-moderna, pois não há um projeto utópico que a institui ou uma conceituação que a defina, nem concreta nem imaginativamente. O que há é reflexão sobre a instituição *universidade*, num tempo histórico que faz importantes questionamentos aos paradigmas da modernidade e aponta alterações no mundo — particularmente na forma epistemológica de produzi-lo —, que se apresentam como fortes presenças a serem consideradas na estruturação da universidade dos tempos atuais.

Morgan e McWilliam (1995, p. 116) defendem que a pós-modernidade não pode ser injustamente acusada de ser um império lingüístico, em luta pela hegemonia sobre o discurso educacional. Para as autoras, ao contrário de se ver imperialista, a forma discursiva da pós-modernidade é uma manifestação dos diferentes entendimentos sob quais os discursos podem ser *reconstituídos*: “Como heterogêneo e não homogêneo,

como multi-canalizado e não monolítico”.

Para a universidade atual, os questionamentos à racionalidade e à objetividade, como única forma de entender e criar os fenômenos do mundo, problematizam a forma epistemológica da estruturação curricular. A centralidade da razão como forma privilegiada de apreensão dos fenômenos e, por isso, objetivo principal, quando não único, do currículo universitário do projeto instituído pela modernidade, passa a ser epistemologicamente expandida e a ser trabalhada juntamente com outras possibilidades de saberes. Em termos de estruturação curricular, a disciplinarização do conhecimento, questionada na rigidez da metáfora da árvore do saber (DELEUZE E GUATARRI, 1995) e na fragmentação que provoca na formação do estudante, adquire novas organizações (áreas interdisciplinares, transdisciplinares, em redes de saberes, áreas temáticas, aprendizagens baseadas em problemas etc.). Aclaram-se, para muitas universidades, a complexidade e a multiplicidade das relações dos saberes nas quais os fenômenos estão envolvidos e a inexistência de fronteiras entre eles, a não ser por uma imposição arbitrária de uma forma de *ler* o mundo. Para Deleuze e Guatarri (1995, p. 8), “as multiplicidades são a própria realidade e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”.

Os currículos têm sido construídos com conhecimentos hierarquizados, seguindo a implicação da imagem arbórea (DELEUZE E GUATARRI, 1995), com disciplinas que se multiplicam para dar conta das áreas e sub-áreas de especializações. Neste sentido, são fechados, centralizados e não permitem a interconexão das áreas. O desafio curricular atual é romper com esse paradigma cristalizado sobre entender e desenvolver a formação do estudante e sobre entender e produzir o conhecimento.

As questões atuais que estão postas para a universidade fazem Readings (1996) dizer que é um anacronismo, voltado ao fracasso, fazer a universidade tentar enveredar por caminhos de reconstituição utópica das grandes narrativas. O autor entende que as questões atuais provocam e





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

estimulam os que se interessam em pensá-la, a assumir o desconforto de reinventá-la, sem desalentos paralisantes e sem encantos ilusórios. Da mesma forma, Barbieri (1996, p. 7) defende que, na época em que triunfa a ditadura do marketing, da publicidade consumista e da padronização imbecilizante da linguagem televisiva, a chance que resta à Universidade é abrir espaço na fronteira do que constitui a sua diferença específica – o pensamento crítico e inovador. O autor afirma também que: “Originária dessa matriz e reinventada a cada época por força de sua reativação, a instituição universitária, para vencer os impasses de nossos dias, demanda redobrado empenho de quem se dispuser a repensá-la no nível dos avanços do conhecimento e no compasso das transformações em curso” (BARBIERI, 1996).

Considerações finais

Diante destas estimulações e provocações, empreendemos algumas considerações a respeito da universidade, neste novo século, sem contudo defini-la como universidade da pós-modernidade ou sem querer conceituá-la, ou mesmo instituir-lhe um projeto utópico:

- à universidade cabe um projeto mais incluso do que apenas aquele voltado para a tradição humanista ou ao projeto humboldtiano centrado no racionalismo, cientificismo e objetivismo – um projeto que abranja novas formas de entender, organizar e produzir conhecimento, estimulado por uma perspectiva que amplie as formas cristalizadas da modernidade e a privilegiada centralidade da razão;

- a organização da universidade, neste novo século, ultrapassará a atual separação entre as áreas – humanidades e ciências exatas – uma vez que a separação acentuada perde sua força estruturante, tanto na composição do conhecimento como na organização dos currículos. A dissolução das fronteiras entre os conhecimentos é resultante do entendimento da relação de complexidade e multiplicidade em que estão envolvidos os fenômenos do mundo natural e humano;

- podemos especular que, tendo sido aclarada essa complexidade e multiplicidade das rela-

ções dos saberes que descrevem os fenômenos, a tradição de fazer a reestruturação curricular por meio da criação de múltiplas disciplinas, para dar conta de novas áreas ou sub-áreas de especializações, não mais se repetirá nos novos desenhos curriculares. Assim, currículos fechados, centralizados e sem conexão entre os conhecimentos, têm pouca probabilidade de continuidade;

- em termos de estruturação curricular, podemos apontar para a superação da disciplinarização do conhecimento, questionada na rigidez da metáfora da árvore do saber e na fragmentação que esta rigidez provoca na formação do estudante (DELEUZE E GUATARRI, 1995);

- aceitando que o desenvolvimento da ciência prospera em todos os domínios e atinge amplos aspectos das atividades humanas, o desafio curricular atual é preparar o estudante para que saiba trabalhar com os elementos científicos e tecnológicos da vida social, bem como com a relação destes com os aspectos éticos, nas questões que enfrentarão em suas atividades profissionais. Este posicionamento está ligado à defesa em favor de nova forma de oferecer a educação geral, na formação do estudante. Esta deve ser uma educação geral em consonância com os reclamos do tempo presente, entendendo-a como ênfase curricular que trabalha valores de significados atuais e as relações dos princípios intelectuais, éticos e morais, com as necessidades de cada tempo histórico. A análise que fazemos da atual ausência do enfoque curricular em educação geral está relacionada a uma visão de universidade como função, como instituição que tem por finalidade ser instrumento do desenvolvimento industrial e tecnológico, por meio da preparação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho ou como instrumento para o fortalecimento da ideologia de um partido que representa o Estado.

Retomamos, aqui, o sentido das palavras de Derrida (1999), que vê estar a universidade com a responsabilidade de responder, de forma diversa da que apresentou anteriormente, à questão da pesquisa, do ensino e da extensão, rejeitando a subordinação destes às ofertas e procuras do mercado, que se regula por um ideal de competência puramente técnico.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

Fazemos uso da força das palavras de Barbieri (1996, p. 7) para afirmar que cabe à Universidade abrir espaço na fronteira do que constitui a sua diferença específica - o pensamento crítico e inovador - e que, como instituição milenar que é, deve continuar reinventando-se a cada época. Sua reativação, hoje, se destina a vencer os impasses postos pelos atuais debates epistemológicos e pelas demandas trazidas por eles no nível e no compasso das transformações culturais e sociais que empreende.

NOTAS

¹ *A Natureza não Natural da Ciência*: porque a Ciência não faz o senso comum. Este livro ainda não está publicado no Brasil.

² *Sonho para uma Teoria Final*: a procura de leis fundamentais da natureza. O livro ainda não foi publicado no Brasil.

³ *A Superstição Superior*: a Esquerda Acadêmica e suas Brigas com a Ciência.

⁴ *Transgredindo as Fronteiras*: em direção a uma hermenêutica da gravidade quântica.

⁵ *Um Experimento de Físico com Estudos Culturais*.

⁶ *Imposturas Intelectuais*. O texto foi publicado posteriormente em livro e este foi editado em vários países. Em Portugal foi publicado pela Gradiva - Lisboa..

⁷ Livro Publicado pela Gradiva - Lisboa.

⁸ Publicado pela Ed. Afrontamento, Lisboa.

⁹ Livro também publicado pela Editora Gradiva.

¹⁰ "Jornal das Letras", Lisboa, ano XXIV, maio - 2004, p. 4-5.

¹¹ O livro do Seminário, com o título *Novas Epistemologias: Desafios para a Universidade do futuro*, foi publicado pela Editora NAU e teve a organização de Olinto, H.K. e Schollhamer, K. E.

¹² Trata-se do físico Steven Chu, prêmio Nobel de Física de 1999.

¹³ O termo *post postmodernism* é utilizado por Smith (1995) no mesmo sentido do termo *after post-modernity*.

¹⁴ O termo pode ser traduzido por: muito à frente, ultra-moderna, ativista, à frente de seu tempo, futurista, que pensa à frente.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, A. M. *Jornal das Letras*. Ano XXIV, Lisboa, maio de 2004, p. 4-5.
 BARBIERI, I. Apresentação. In: *Universidade sem Cultura?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.
 BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. São Paulo: Ed.

Zahar, 1998.

CONNOR, S. *Theory and Cultural Value*. Oxford: Blackwell, 1992.

DELEUZE, G. e GUATARRI, F. *Mil Platôs*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DERRIDA, J. Mochlos ou o conflito das Faculdades. In: DERRIDA, J. *O olho da Universidade*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

HAYLES, N.K. *Chaos Bound: Orderly Disorder in Contemporary Literature and Science*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1990.

HUMBOLDT, W. Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: CASPER, G. e HUMBOLDT, W. *Um mundo sem Universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

KNIGHT, J. Fading Poststructuralisms: Post-Ford, Posthuman, Posteducation? In: WEXLER, P. E SMITH, R. *After Post-Modernism*. London: The Falmer Press, 1995.
 LABINGER, J.A. e COLLINS, H. (Orgs). *The One Culture? A Conversation about Science*. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

LEE, R. O Destino das "Duas Culturas": mais uma salva de tiros nas "Guerras da Ciência". In: SANTOS, B.S. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPEZ, J. e POTTER, G. *After Postmodernism: An Introduction to Critical Realism*. London: Athlone. 2001.

MATTHEWMAN, S. e HOEY D. What happened to Postmodernism? *Sociology*, 40, n. 3, june 2006.

MORGAN, E. e McWILLIAM, E. Keeping an Untidy House: A Disjointed Paper about Academic Space, Work and Bodies. In SMITH, R. e WEXLER P. *After Post-Modernism: education, Politics and Identity*. London: The Palmer Press, 1995.

OLALQUIAGA, C. *Megalopolis: contemporary cultural sensibilities*. Minneapolis: University of Minnesota Press. 1992.
 READINGS, B. *Universidade sem Cultura?* Rio de Janeiro: Ed. UERJ. 1996.

RORTY, R. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SANTOS, B.S. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

SCOTT, J. The Sokal Hoax: The Shame That Shook the Academy. *Língua Franca*, 2000.

SEGERSTRAILE, U. *Beyond the Science Wars: The Missing Discourse about Science and Society*. New York: State University of New York Press, 2000.

SMITH, R. Prologue. In: SMITH, R. E WESLER P. *After Post-Modernism: knowledge, identity and school life series*. London: The Falmer Press, 1995.

WEXLER, P and SMITH R. *After Post-Modernism: knowledge, identity and school life series*. London: The Falmer Press, 1995

WHITSON, J. Poststructuralist pedagogy as counter-hegemonic praxis. (Can we find the baby in the bathwater). *Education and Society*, v. 9, n. 1, 1991.







Emancipação cultural e social frente à pós-modernidade

Antonio Julio de Menezes Neto

Sociólogo, doutor em educação e professor na Faculdade de Educação da UFMG
E-mail: antoniojulio@uai.com.br

Resumo

Este artigo analisa as pesquisas acadêmicas centradas apenas no fragmento e nas micro-análises, em detrimento das grandes análises globais. Centraliza nos movimentos negros, mostrando a importância destes para a construção de sociedades mais igualitárias, mas tenciona com o conservadorismo que pode estar implícito quando estes não levam em conta as grandes contradições culturais, sociais, econômicas e políticas do capitalismo.

Palavras-Chave: Emancipação social; Pós-modernidade; Multiculturalismo; Interculturalismo; Movimentos Sociais.

Introdução

H OBSBAWM (1995) diz que o século XX terminou com o fim da União Soviética e que, desde então, houve uma radical mudança política, social e econômica no mundo. As grandes utopias perderam espaço nas últimas décadas e as idéias da esquerda socialista, principalmente aquelas centradas no marxismo, vivenciam um período de crise. Como consequência, produções acadêmicas, realizadas nas últimas décadas, tenderam a abandonar o ideal de igualdade social e as análises críticas ao capitalismo. *Novos paradigmas* surgiram, quase sempre caindo no *remendo novo em roupa velha*, ou seja, muitas das novidades não são tão novas como se apre-

sentam. Entretanto, devido à busca de substitutos para o *velho ideal socialista*, algumas dessas idéias tornaram-se hegemônicas em amplas áreas da sociedade. Durante esse período, parte do mundo acadêmico também sucumbiu ao neoliberalismo e ao pós-modernismo. As discussões tornaram-se micro e desvinculadas dos grandes problemas sócio-econômicos, perdendo a perspectiva dos grandes debates no campo da economia política. Retraíram-se do enfrentamento da crise das idéias igualitárias, difundindo opiniões que dizem não existir mais *esquerda ou direita*, explicações macro-sociais ou conflitos entre classes, capitalismo ou socialismo, divorciando, desta maneira, cultura, economia e política. Nem mes-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

mo o mundo do trabalho, dizem alguns acadêmicos, existiria mais. Produzem acríticas análises multiculturais pós-modernas, fragmentadas e isoladas de uma perspectiva de análise global, buscando na irracionalidade e no *delírio e crise da razão* o seu novo substrato analítico. Este campo de discussão teórica levou à negação da objetividade e da ideologia, substituindo-as por um subjetivismo descontínuo, local, micro, com ênfase na diferença cultural (mas não na desigualdade socioeconômica).

Tais debates que, em certos momentos históricos, quebraram paradigmas conservadores, como nas organizações feministas e étnicas dos anos 60, levando problemas sócio-culturais importantes para o centro das questões políticas, acabaram muitas vezes - nos anos 80, 90 e no novo milênio - assumindo um viés conservador, aceitando a ideologia vinculada à reprodução do capital e à legitimação do mercado. Neste sentido, torna-se necessário um debate acerca da pós-modernidade e de sua relação com os conceitos multiculturais.

A pós-modernidade e a esquerda

Nessa busca de uma alternativa à crise do marxismo, alguns estudos centraram-se apenas na diferença cultural, desprezando, assim, a luta contra a desigualdade socioeconômica. A razão, os direitos humanos e a perspectiva emancipatória socialista foram relegados ao segundo plano em muitos e influentes recantos acadêmicos, com reflexos evidentes na luta política e nos movimentos sociais e sindicais.

Nesse contexto de transformações no campo social, econômico, político e cultural, trabalhadores e suas entidades representativas vivem um momento especial de crise que atinge a subjetividade do trabalhador como indivíduo pertencente a uma classe (ANTUNES, 1995), enquanto o mundo empresarial e o Estado rediscutem e redefinem os seus papéis. Bem neste momento, algumas análises sociológicas pós-mo-

dernas fragmentam-se na questão étnica, na de gênero, na de família etc., isoladas de uma perspectiva de análise global, trazendo para o campo teórico a contradição entre uma sociedade que se globaliza e se fragmenta, simultaneamente.

A idéia de pós-modernidade ainda é bastante complexa, não havendo uma determinação, uma fronteira teórica clara, que delimite a ruptura ou a continuidade com a modernidade. Para alguns autores de tradição na esquerda, a pós-modernidade seria um conceito ideológico, servindo a interesses que sucumbem ao capitalismo. Porém, para outros autores, também situados à esquerda, na pós-modernidade estaria a possibilidade do desenvolvimento de um pensamento crítico que rompesse com o *dogmatismo* das análises marxistas ortodoxas.

É certo que o capitalismo passou e passa por transformações, principalmente nos últimos vinte anos. Talvez uma caracterização do período recente seja apresentá-lo como uma nova etapa do capitalismo. Ciência e tecnologia, relações sociais e culturais, a economia e a política, teoria e prática, trabalho manual e intelectual, apresentam-se, simultaneamente, como fragmentados e como globalizados. Mas o capitalismo atual continua sua expansão no que toca a sua ideologia básica e, aproveitando-se das características desta época de comunicação global, continua ampliando o seu processo de exploração e exclusão. Desta maneira, torna-se fundamental avaliarmos esse processo.

Na tradição marxista atual, dois autores, pelo menos, são fundamentais para esta discussão: David Harvey (1992) e Fredric Jameson (1994), pois trabalham na perspectiva de que não existe uma ruptura entre capitalismo e a chamada pós-modernidade. Existiria, sim, uma ênfase das atuais análises na questão cultural e uma legitimação do mercado e que, portanto, as mudanças não poderiam ser analisadas dentro de uma ruptura com o capitalismo. Estas análises pós-modernas encaminhariam para uma negação conservadora do con-

Algumas análises sociológicas pós-modernas fragmentam-se na questão étnica, na de gênero, na de família etc., isoladas de uma perspectiva de análise global, trazendo para o campo teórico a contradição entre uma sociedade que se globaliza e se fragmenta, simultaneamente.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

ceito de centralidade do trabalho nas análises sociais, para a negação do conceito de classe social como possibilidade de explicação das contradições, no mundo atual, e para a busca do consenso na diferença, com a nova morte do sujeito.

David Harvey (1992) discute a crise do Estado de Bem-Estar, analisando o Estado mínimo como uma das características da pós-modernidade. Para ele, as mudanças atuais, que configurariam um período pós-moderno, seriam decorrentes da crise de acumulação do capitalismo moderno, com a correspondente crise de regulamentação do Estado de Bem-Estar, advinda da crise do fordismo, do keynesianismo e do sindicalismo integrado de resultados, fatores que, em tempos de prosperidade na acumulação capitalista, propiciaram a produção em massa. Na pós-modernidade, a produção torna-se flexível e o mundo do trabalho sofre transformações, com os sindicatos aceitando a desregulamentação, visando à manutenção do emprego. Outras características seriam o triunfo da estética sobre a política, a ênfase nas análises culturais, o pluralismo, o fragmento e uma naturalização da noção de mercado, comunicação e democracia pluralista como inseparáveis, da aceitação do efêmero, da estética no lugar da ética, do descontínuo, do caótico, e um novo ciclo de compressão tempo/espaço com vistas a encurtar o tempo de reprodução do capital.

Por outro lado, Harvey avalia que a pós-modernidade exerce influência positiva nas análises atuais, quando se preocupa com as diferenças e as culturas, concluindo que as meta-narrativas da modernidade apagavam ou menosprezavam estas questões. Porém, para ele, “há mais continuidade do que diferença entre a ampla história do modernismo e o movimento denominado pós-modernismo” (Harvey, 1992, p.111).

Discutindo acerca das críticas dos pós-modernos ao marxismo, como uma teoria estruturalista, Harvey afirma que: “Marx e muitos marxistas

Na pós-modernidade, a produção torna-se flexível e o mundo do trabalho sofre transformações, com os sindicatos aceitando a desregulamentação, visando à manutenção do emprego. Outras características seriam o triunfo da estética sobre a política, a ênfase nas análises culturais, o pluralismo, o fragmento e uma naturalização da noção de mercado.

(penso em Benjamin, Thompson, Anderson, entre outros) tinham olho para o detalhe, para a fragmentação e para a disjunção. Olho que com frequência é substituído por uma caricatura nas polêmicas pós-modernas” (ibidem, p.111).

Dando seqüência a suas reflexões acerca da pós-modernidade, Harvey diz que esta, ao buscar desconstruir e deslegitimar todo discurso, acaba por perder toda a base racional. Em suas palavras:

o pós-modernismo quer que aceitemos as reificações e partições [...] todos os fetichismos de localidade, de lugar e de grupo social, enquanto nega o tipo de megateoria capaz de apreender os processos político-econômico (fluxo de dinheiro, divisões internacionais do trabalho, mercados financeiros etc) que estão se tornando cada vez mais universalizantes em sua profundidade, intensidade, alcance e poder sobre a vida cotidiana (Ibidem, p.112).

Ainda, segundo Harvey (1992), a pós-modernidade, se reconhece o direito a outros sujeitos, como as mulheres, as minorias raciais, os desempregados, os jovens etc., priva estes mesmos grupos do acesso às fontes mais universais de poder. Assim, para ele, “a retórica do pós-modernismo é perigosa, já que evita o enfrentamento das realidades da economia política e das circunstâncias do poder global” (p. 112).

Para Fredric Jameson (1994) existiria na pós-modernidade uma reificação das relações sociais. Estas seriam transformadas em coisas. O mundo da produção, da mercadoria e do trabalho estaria sendo negado, trazendo a conseqüente negação do conceito de classe social. Existiria uma análise computadorizada, tecnicista e consumista na pós-modernidade. Além disto, com a negação de classe social, surgem as análises centradas apenas em grupos, em micropoderes e na micropolítica, nas quais os sujeitos seriam genericamente rotulados, tendo como conseqüência a morte deste sujeito. Analisa que a contradição e a desigualda-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

de são substituídas pelas categorias da diferença, justificando a desigualdade e negando as contradições. Para ele, estas análises centradas nas diferenças são apenas tolerâncias liberais, que não incomodam ao sistema global. Assim, o neoliberalismo, que fragmenta o mercado, e a pós-modernidade, que fragmenta as análises macro, dando ênfase apenas ao localismo, às particularidades, tendem a se encontrar. Nas palavras de Jameson, “Isto não surpreende no caso da perspectiva atual, que afirma consistentemente a identidade do pós-modernismo com o próprio capitalismo em sua última mutação sistêmica” (1994, p.45).

Essas discussões adquirem relevo na medida em que as teorias acerca do processo de globalização aparecem concomitantes às discussões acerca da pós-modernidade. Diversos paralelos podem ser traçados, mas a discussão principal situa-se na questão do local e do global. A globalização é um processo contraditório que, ao mesmo tempo em que rompe as fronteiras das nações, abre espaço para os conflitos locais, para a regionalização, para o fragmento, o mínimo. Assim, a pós-modernidade estaria dando continuidade a diversas mistificações, ao negar o papel das meta-narrativas. Ao suprimilas, o processo de globalização fica ideologicamente diluído em análises fragmentadas, nas quais não se consegue uma crítica global ao processo de reprodução ampliada do capital, neste momento de enorme expansão do sistema capitalista.

As análises pós-modernas negariam qualquer possibilidade de um engajamento em um projeto global. O conceito de totalidade com diferenciações, a representação unificada e universal do mundo, a utopia da emancipação humana perdem sentido nas análises pós-modernas. Porém, diversas questões ficam colocadas: num mundo que se globaliza, como o sujeito ou o grupo poderiam agir coerentemente, negando as análises globais? Em termos educacionais, como trabalhar com o fragmento, numa realidade em que a cultura entra todos os dias dentro de nossas casas,

de uma forma globalizada, pelos monopólios dos meios de comunicação? Como negar a discussão do poder, quando os governos tornam-se mínimos, visando a atender aos interesses de poucos grupos monopolizados? Como não discutir o poder, quando os grandes grupos econômicos se mundializam? Como enfatizar as diferenças, sem cair na negação da desigualdade? Como relativizar tudo, quando o movimento do capital é concreto, no sentido de sua enorme expansão e reprodução?

O multiculturalismo colonizado

Parte dos debates multiculturais sofreu forte influência da pós-modernidade. Todavia, um grande (e sublimado) problema é que muitas destas análises multiculturais pós-modernas foram gestadas para tentar explicar a sociedade estadunidense e não poderiam ser generalizadas, se não fosse o processo de dominação econômica e cultural daquele país sobre o resto do mundo.

Esse debate é essencial hoje, tanto nas academias quanto junto aos movimentos sociais, pois, muitas vezes, importamos estas discussões dos meios acadêmicos estadunidenses, sem levar em conta as diferenças sociais, culturais e econômicas e sem atentarmos para o fato de que o exemplo é frágil, pois, nos Estados Unidos, foi construída uma sociedade culturalmente intolerante e socialmente desigual. Bourdieu e Wacquant (1998) afirmam, criticando a hegemonia cultural estadunidense, que “O imperialismo cultural repousa no poder de universalizar os particularismos associados a uma tradição histórica singular, tornando-os irreconhecíveis como tais” (p.17). Os mesmos autores dizem mais:

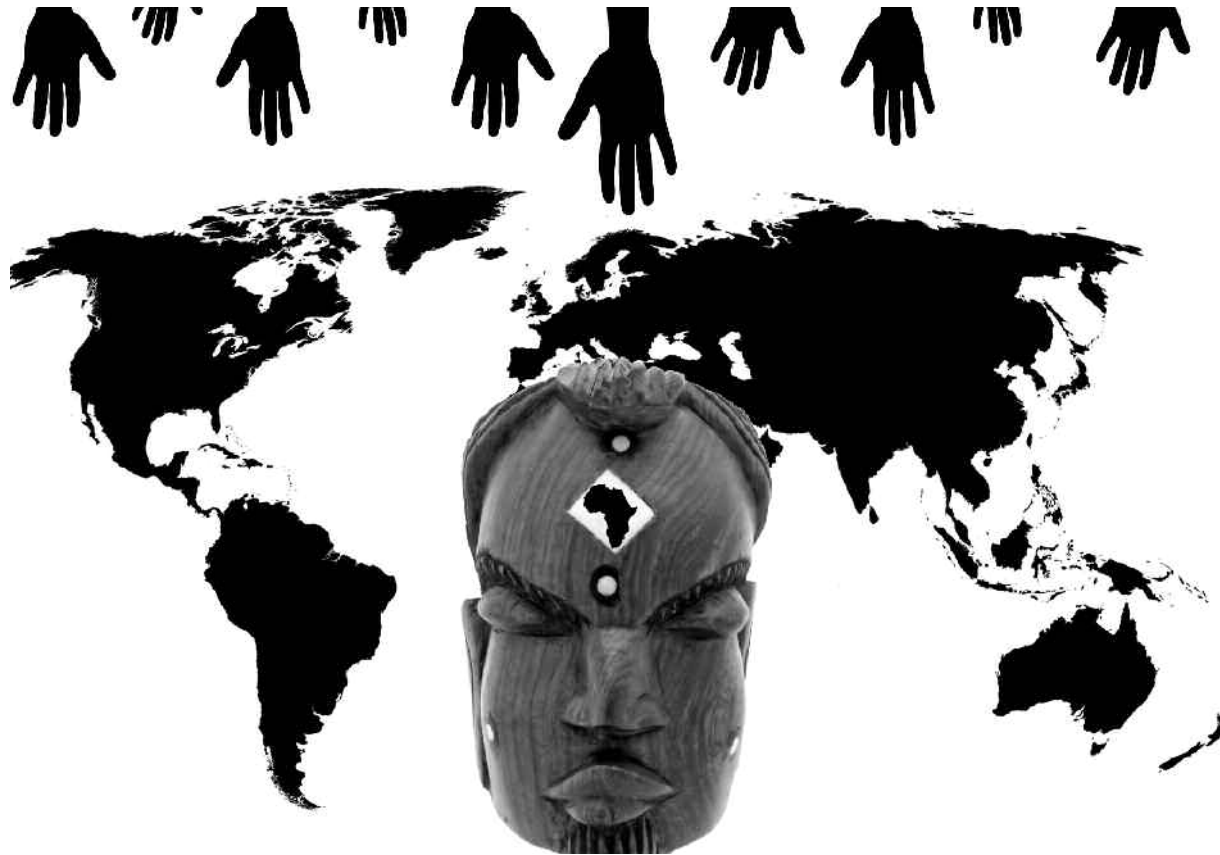
Eis o que se passou, por exemplo, com o debate impreciso e inconsistente em torno do “multiculturalismo”, termo que, na Europa foi utilizado, sobretudo, para designar o pluralismo cultural na esfera cívica, enquanto nos Estados Unidos, ele remete às seqüelas perenes da exclusão dos negros e à crise da mitologia nacional do sonho americano, correlacionada ao crescimento generalizado das desigualdades

A discussão principal situa-se na questão do local e do global. A globalização é um processo contraditório que, ao mesmo tempo em que rompe as fronteiras das nações, abre espaço para os conflitos locais, para a regionalização, para o fragmento, o mínimo.





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente



no decorrer das duas últimas décadas. (BOURDIEU e WACQUANT, 1998, p.18-19).

Dentro dessa ótica, o presente trabalho focaliza algumas ações do movimento negro brasileiro e apresenta algumas considerações acerca da construção de uma *sociedade intercultural emancipada*. Esse debate, pela sua importância atual e pelas discussões sobre “cotas” nas universidades públicas, torna-se fundamental no meio educacional.

As lutas dos movimentos negros: a perspectiva brasileira e estadunidense

No Brasil, os movimentos negros são marcantes em nossa história, desde os quilombos até as atuais lutas pelas “ações afirmativas”. Afinal, o Brasil foi construído pelo trabalho dos africanos e seus descendentes¹, por intermédio de sua força, destreza e inteligência. Mas, em uma sociedade que desprezava o trabalho e a pobreza, atribu-

Em uma sociedade que desprezava o trabalho e a pobreza, atributos entregues ao negro, o racismo impôs-se e serviu para legitimar a exploração deste segmento social, oprimindo-o e realizando a dominação de classe, sob o véu das abomináveis teorias racistas.

tos entregues ao negro, o racismo impôs-se e serviu para legitimar a exploração deste segmento social, oprimindo-o e realizando a dominação de classe, sob o véu das abomináveis teorias racistas.

Tal situação referenda a organização, os estudos e ações políticas específicas acerca dos problemas que afetam a população negra no Brasil, justificando, inclusive, políticas específicas no campo das ações afirmativas. Mas, tais esforços políticos devem ser conjugados, e nunca separados, com a luta mais ampla dos setores populares brasileiros, envolvendo todos que, indiferente de sua raça, anseiam pela construção de um mundo mais justo, baseado na profunda democracia, nos direitos humanos e na superação do capitalismo. Existem muitas questões específicas que devem ser debatidas nos movimentos negros e, neste sentido, é plenamente justificável a existência de movimentos que lutam pelos di-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

reitos *multi e interculturais*, no Brasil, assim como de todos os movimentos que lutam pelos direitos à pluralidade, seja de etnia, gênero, sexualidade, necessidades especiais etc.. E, diga-se, às custas exclusivamente destes movimentos, diversas conquistas foram efetivadas.

Podemos demarcar os anos 50, com a criação do Teatro Experimental do Negro, como um marco na organização dos movimentos negros no Brasil. Desde então, diversos movimentos negros surgiram, com ênfase para o Movimento Negro Unificado, no ano de 1997. A existência destes movimentos sociais e dos estudos culturais é fundamental, como também o é a luta por políticas públicas específicas, centradas nas ações afirmativas. Porém, não se pode ceder ao modismo conservador dos pós-modernos e perder a visão crítica das desigualdades sociais, principalmente em um país, reconhecidamente injusto, como o Brasil.

Os movimentos negros brasileiros devem basear sua luta política e seus estudos acadêmicos na realidade brasileira (sem desconsiderar as rea-

O pior é que, na formação do proletariado brasileiro, o negro foi preterido em relação ao imigrante e, assim, encontrou-se na condição de sem-trabalho. Portanto, era um trabalhador desocupado ou ocupante dos piores postos de trabalho.

lidades locais e mundiais) para desfazer mitos, como o da *democracia racial* brasileira, inspirado, entre outros, em Gilberto Freire, mas também para desfazer outro mito, importado dos EUA de que *o nosso racismo é pior do que o deles, porque camuflado*. Tanto Bourdieu e Wacquant (1998) quanto Alves (2001) tratam da questão étnica, envolvendo a problemática brasileira, e denunciam a dominação cultural estadunidense que, muitas vezes, *exporta* os seus problemas:

É ela (a esquerda americana EUA) que produz atualmente nossa inacreditável autoflagelação, considerando-nos piores do que todos os demais nos campos mais diversos: no racismo [...], no machismo [...], na perseguição à homossexualidade. Isto para não falar em nossos crimes ecológicos [...]. (ALVES, 2001, p.79).

[...] A maior parte das pesquisas recentes sobre a desigualdade etnoracial no Brasil, empreendidas por americanos e latino-americanos formados nos Estados Unidos, esforçam-se em provar que, con-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

trariamente à imagem que os brasileiros tem de sua nação, o país das três tristes raças [...] não é menos “racista” do que os outros; [...] Ainda pior, o racismo mascarado à brasileira seria, por definição, mais perverso já que dissimulado e negado. [...]. Em vez de considerar a constituição da ordem etnorracial brasileira em sua lógica própria, essas pesquisas contentam-se, na maioria das vezes, em substituir na sua totalidade o mito nacional da “democracia racial” (tal como é mencionada, por exemplo, na obra de Gilberto Freire), pelo mito segundo o qual todas as sociedades são “racistas”, inclusive aquelas no seio das quais parece que a primeira vista, as relações “sociais” são menos distantes e hostis (BOURDIEU e WACQUANT, 1998, p.22).

Ao longo do século, encontraremos autores brasileiros que se preocuparam com este tema. Florestan Fernandes (1972) foi um dos pioneiros, destacando que, no período pós-escravidão, ao negro restou a imersão na economia de subsistência, enquanto o branco conhecia a concentração de riqueza e poder. O autor defende que este fato foi propiciado pelo próprio sistema capitalista de classes sociais que absorve diferentes setores sociais de forma diversa, mas, Fernandes (1972) também localiza especificamente o problema da cor como uma pesada herança do passado, que se reproduz continuamente no capitalismo brasileiro. Destaca que o mito da democracia racial advém do período colonial, quando famílias brancas dominantes incluíram os mestiços nos trabalhos domésticos, dando-lhes educação e domesticando-os, para que se apresentassem como *negros de alma branca*. Este fato criava o mito que, no capitalismo, todos tinham condições de progredir e vencer na vida. Até o negro poderia inserir-se o mundo dominante dos brancos.

É significativo, ainda, o trabalho desenvolvido por Ianni (1972), no qual o autor, fazendo uma análise do período escravocrata e sua

contradição com a racionalidade capitalista, busca a gênese da desigualdade racial que se solidificou no Brasil, desfazendo os mitos da sociedade miscigenada e demonstrando que estes mitos servem à preservação da dominação social, econômica e política. Afirma que a ideologia racial do branco começa a se fazer presente desde a abolição e que, desde o início da República, o negro tendeu a ser apresentado como *trabalhador negro*, sempre de forma pejorativa. E, o pior é que, na formação do proletariado brasileiro, o negro foi preterido em relação ao imigrante e, assim, encontrou-se na condição de sem-trabalho. Portanto, era um trabalhador desocupado ou ocupante dos piores postos de trabalho. Para corroborar os seus estudos, Ianni (1972) empreende uma série de pesquisas de campo, vinculando a estrutura de classes e a situação racial na sociedade brasileira, demonstrando que a sociedade brasileira legou ao negro a sua inserção numa sociedade para a qual ele não estava preparado. Assim, Ianni vincula a questão racial com a problemática das classes sociais no Brasil. Para esse estudioso da questão:

As manifestações de preconceito, tais como as barreiras raciais, os estereótipos ou as ideologias raciais, são fenômenos que exprimem situações reais de contato entre grupos diversos; mas eles não são inteligíveis a não ser quando a análise ultrapassa essas manifestações fenomênicas e atinge suas raízes, que não são étnicas, raciais ou culturais, ainda que se expressem nessa esfera. Os dilemas gerados

pela coexistência desses grupos no interior das nações não podem ser esclarecidos no âmbito das suas manifestações estritamente culturais, sociais ou demográficas. Eles somente podem ser compreendidos quando os analisamos no contexto das estruturas econômico-sociais e políticas, tendo em vista o seu caráter social dominante: a formação da sociedade de classes (IANNI, 1972, p.225-226).

E, ainda hoje, como fruto do período escravocrata, estudos e pesquisas comprovam que os não-brancos, com alguma ascendência africa-

Gradativamente, estes movimentos vão perdendo o sentido da totalidade e começam a lutar exclusivamente pelos direitos dos negros, tornando-se, muitas vezes, conservadores e descompromissados com a luta contra o sistema capitalista excludente.





Reorganização da classe trabalhadora

na, possuem participação subordinada nos melhores empregos, engrossando, assim, as classes populares que padecem de baixos indicadores sociais². Desta forma, o racismo social é feito e, sempre, refeito.

Os movimentos negros estadunidenses

Um breve olhar para a história dos EUA torna-se fundamental para não seguirmos, acriticamente, os mesmos caminhos. Vejamos, na história daquele país, alguns problemas enfrentados pelos movimentos que buscaram alternativas ao racismo e à exclusão social. Para tanto, recortaremos sua história recente.

O movimento negro estadunidense lutou contra a intolerância e pelos direitos civis, por meio, por exemplo, dos embates pacifistas de Luther King, que conclamava negros e brancos, na luta pela igualdade de direitos. Já o movimento *black power* tinha como meta a luta pelos direitos humanos e pela igualdade, usando, muitas vezes, a linguagem do marxismo e da transformação revolucionária. Porém, gradativamente, estes movimentos vão perdendo o sentido da totalidade e começam a lutar exclusivamente pelos direitos dos negros, tornando-se, muitas vezes, conservadores e descompromissados com a luta contra o sistema capitalista excludente, como demonstram alguns problemas listados a seguir.

Em primeiro lugar, observa-se, hoje nos EUA, uma filiação negra em torno da conservadora *Nação do Islã*, quando muitos negros convertem-se ao islamismo para *marcar* sua diferença. Este processo culminou na grande *Marcha da Nação Islã*, em 1995, quando quase um milhão de homens negros marcharam para Washington. Observe-se que somente homens negros puderam participar, sendo que mulheres –negras ou brancas– e homens não-negros simpatizantes de uma sociedade plurirracial e igualitária foram deliberadamente excluídos (ALVES, 2001).

Em segundo lugar, nota-se que muitos negros que ascenderam socioeconomicamente para a classe média, tornaram-se conservadores políticos. Este fato é usado para a reprodução do capital, transformando a luta dos não-brancos, com alguma ascendência africana, em uma questão de mercado. Alves (2001) diz que as obsessivas identificações raciais estadunidenses teriam *razões* que não seriam apenas raciais, mas também econômicas:

Um delas, não-contemplada a priori, mas não-negligenciável a posteriori, é a própria expansão capitalista do mercado doméstico de bens de consumo, com a oferta de produtos e a propaganda ajustadas ao recorte identitário das minorias-alvo.

Estas, com um total nacional de 77 milhões de pessoas e já representando mais da metade da população da Califórnia, levam as agências publicitárias a movimentar anualmente 2 bilhões de dólares em campanhas adaptadas ao perfil psicossomático e idiossincrático de cada minoria. É bom lembrar que esta expansão do mercado e consumo capitalista está sendo estendido também para a comunidade *gay* (p. 75).

Em terceiro lugar, não custa lembrar que os EUA vivem momentos complexos, com nítidas dificuldades no enfrentamento das questões de uma sociedade, cada vez

mais, dividida entre etnias e grupos. Os brancos conservadores estadunidenses sempre procuraram demarcar a questão da raça e a resposta de boa parte dos movimentos negros têm sido de *copiar* o modelo conservador dos brancos, não enfrentando seriamente a exclusão da totalidade, resultante do capitalismo, e sim, fechando-se em lutas raciais e de gênero. Assim, os problemas decorrentes das diferenças entre as classes sociais, presentes de maneira marcante na sociedade estadunidense, fica submetida, e às vezes diluída, às diferenças étnicas e de gênero.

Deve-se, também, realçar a especificidade estadunidense quanto à definição do negro. Numa sociedade, historicamente racista e segregacionista, instituiu-se que qualquer pessoa que tivesse

Os estudos culturais teriam muito mais sentido se fossem preservadas as categorias diversas, como trabalho, diferenças sócio-econômicas, interesses de classes, igualdade, direitos humanos, luta pelo socialismo, emancipação humana, alienação, pois igualdade sócio-econômica e diferenças culturais não se excluem.





algum sangue negro seria discriminada, sendo rotulada de *negro*³. Desta maneira, negou-se o interculturalismo, pois somente existiria o branco *puro* e os outros seriam *negros*. Bourdieu e Wacquant (1998), discutindo esta questão para ressaltar a especificidade racista dos EUA, afirmam que:

Os norte-americanos são os únicos a definir “raça” a partir somente da ascendência e, exclusivamente, em relação aos afro-americanos: em Chicago, Los Angeles ou Atlanta, a pessoa é “negra”

não pela cor da pele, mas pelo fato de ter um ou vários parentes identificados como negros, isto é, no termo da regressão, como escravos. [...]. No Brasil, a identidade racial define-se pela referência a um continuum de “cor”, isto é, pela aplicação de um princípio flexível ou impreciso que, levando em consideração traços físicos como a textura dos cabelos, a forma dos lábios e do nariz e a posição de classe (principalmente a renda e a educação) engendram um grande número de categorias intermediárias [...] e não implicam ostracização radical nem estigmatização sem remédio. (p.23)

Dessa maneira, criamos as possibilidades da interculturalidade emancipatória que vá além, por exemplo, do africanismo e do eurocentrismo, fazendo com que cada um assuma, não apenas a sua ancestralidade, mas, principalmente, a possibilidade de sermos, cada um, diferentes e multiculturais, mas também interculturais e igualitários, nos terrenos sociais e econômicos.

[...]Mas todos estes mecanismos que têm como efeito favorecer uma verdadeira ‘globalização’ das problemáticas americanas, dando assim razão, em um aspecto, à crença americano-centrista na ‘globalização’ entendida, simplesmente, como americanização do mundo ocidental e, aos poucos, de todo o universo, não são suficientes para explicar a tendência do ponto de vista americano, erudito ou semi-erudito, sobre o mundo, para se impor como ponto de vista universal, sobretudo, quando se trata de questões, tais como a da “raça” em que a particularidade da situação americana é particularmente flagrante e está particularmente longe de ser exemplar. [...] Poder-se-ia invocar, evidentemente, o papel motor que desempenham as grandes fundações americanas de filantropia e pesquisa na difusão da doxa ra-

cial norte-americana no seio do campo universitário brasileiro, tanto no campo das representações quanto das práticas. (p.25)

Em direção à emancipação cultural e social

Estudos e lutas culturais são fundamentais para a constituição de uma sociedade democrática, para os movimentos sociais e para o processo educativo. Mas não podemos esquecer que vivemos numa sociedade capitalista com vergonhosas

diferenças sociais e, neste sentido, não teríamos como tornar invisível a totalidade social e as diferenças de classes, centrando lutas e estudos apenas no *direito* à diversidade cultural. Os estudos culturais teriam muito mais sentido se fossem preservadas as categorias diversas, como trabalho, diferenças sócio-econômicas, interesses de classes, igualdade, direitos humanos, luta pelo socialismo, emancipação humana, alienação, pois igualdade sócio-econômica e diferenças culturais não se excluem. Pelo contrário, quase sempre são parte do mesmo problema. Conciliá-los é um grande desafio dos movimentos políticos, sociais, pedagógicos e culturais. Dizem os

educadores estadunidenses Mc Laren e Farahmandpur (2002):

Racismo, sexismo e exploração econômica continuarão a nos rondar neste milênio, a menos que alianças transnacionais possam ser criadas, com sucesso, entre os grupos da classe trabalhadora e dos marginalizados, através da mobilização política em torno de questões que incluem a exploração econômica, o racismo, o sexismo e a homofobia. Tal mobilização não deve consistir em amálgamas feitos restritamente de esforços separados (*i.e.*, particularismos militantes), mas deve girar em torno de uma luta internacionalista mais ampla, anticapitalista, pela justiça social e econômica (p.105).

Historicamente, as classes populares abrigam as mesmas pessoas que, quase sempre, são víti-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

mas do racismo, da exploração e do preconceito. Não criaremos sociedades mais justas sem eliminarmos o abismo político e socioeconômico que separa pessoas, classes, raças, religiões etc., sem compreendermos que o sistema dominante ainda é o capitalismo, que separa, exclui e concentra poder e renda.

Na construção de um mundo mais justo, a cultura deve ser preservada, mas também pode e deve ser misturada, incorporada e tornada híbrida. Enfim, tornada intercultural, entendido este conceito como um processo dinâmico, recíproco, diverso, solidário e plural. Do contrário, corremos o risco de criarmos *ghetos* separados, capazes de levar povos ao fanatismo e às guerras racistas e religiosas, como já estamos assistindo em diversas partes do nosso planeta. Somente evitaremos estas tragédias contextualizando a cultura na totalidade social, levando em conta o universalismo e a diversidade, o micro e o macro, o local e o global.

Devemos buscar a emancipação humana, indiferente de raça, gênero ou categoria cultural. Lutar para que o racismo seja uma mancha superada na nossa história e que construamos uma sociedade que entenda que a luta pela igualdade, material e de direitos, é uma luta primordial e que as culturas, raças e condições sexuais sejam vistos na bela diversidade intercultural que podemos edificar.

Dessa maneira, criamos as possibilidades da interculturalidade emancipatória que vá além, por exemplo, do africanismo e do eurocentrismo, fazendo com que cada um assuma, não apenas a sua ancestralidade, mas, principalmente, a possibilidade de sermos, cada um, diferentes e multiculturais, mas também interculturais e igualitários, nos terrenos sociais e econômicos. Nos dizeres de Souza Santos (2002), “o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; o direito de ser diferentes quando a igualdade nos des caracteriza”. Somente nestas condições, construiremos uma sociedade mais digna e respeitosa do que as que até hoje conhecemos, superando as chagas das divisões de classe, do capitalismo, do preconceito, do racismo e da intolerância.

No Brasil, é impossível pensarmos em trans-

formações estruturais sem levarmos em conta a situação racial. Mas, concomitantemente, não podemos pensar a construção de uma nova sociedade, plurirracial e intercultural, tolerante e igualitária, cidadã e socialista dentro dos marcos e limites do nosso modelo econômico e político. Para combatermos o racismo, diversas medidas são necessárias, mas não podemos perder de vista a necessidade de construção de um novo modelo econômico, social, cultural e racial.

NOTAS

¹ A história tradicional do Brasil apresenta o negro como uma vítima, um *coitado* que era apenas explorado e maltratado. As novas versões históricas estão buscando retratar o negro em sua real dimensão, ou seja, ele foi o sujeito da história brasileira, pois foi o grande construtor da nação.

² A FOLHA ONLINE (2004) relatou que “Uma pesquisa divulgada ontem pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostra que pardos e negros [...] têm taxa de desemprego maior e renda menor quando comparados com a população branca. Segundo a pesquisa, a renda média de um trabalhador branco [...] é 105% maior do que a de um negro ou pardo. A taxa de desemprego também é maior entre negros e pardos. Nesse grupo, 15,3% da população procurava emprego. Entre brancos, a proporção é de 11,1%, enquanto no total da população ela é de 12,8%. [...] As diferenças entre negros e brancos vão ficando ainda mais agudas quando a PME compara o perfil da ocupação entre os dois grupos populacionais. A presença de negros e pardos é muito maior em ocupações que exigem menos qualificação e pagam salários mais baixos. Da população negra ou parda ocupada, 11% estavam empregados em março em serviços domésticos e 10% na construção civil. Entre os brancos, essas porcentagens eram, respectivamente, de 5% e 6%. Outra maneira de constatar essa desigualdade no perfil do trabalho é comparar a taxa de pessoas subocupadas, ou seja, brasileiros que trabalhavam habitualmente menos de 40 horas semanais e que declararam que desejavam trabalhar mais. Entre negros e pardos, a taxa é de 5,4%, ante 4,3% entre brancos”.


³ Esta era, inclusive, uma maneira de evitar o cruzamento interracial nos EUA, pois brancos que tivessem filhos com negros, seriam *castigados* com o estigma de ter filhos negros.



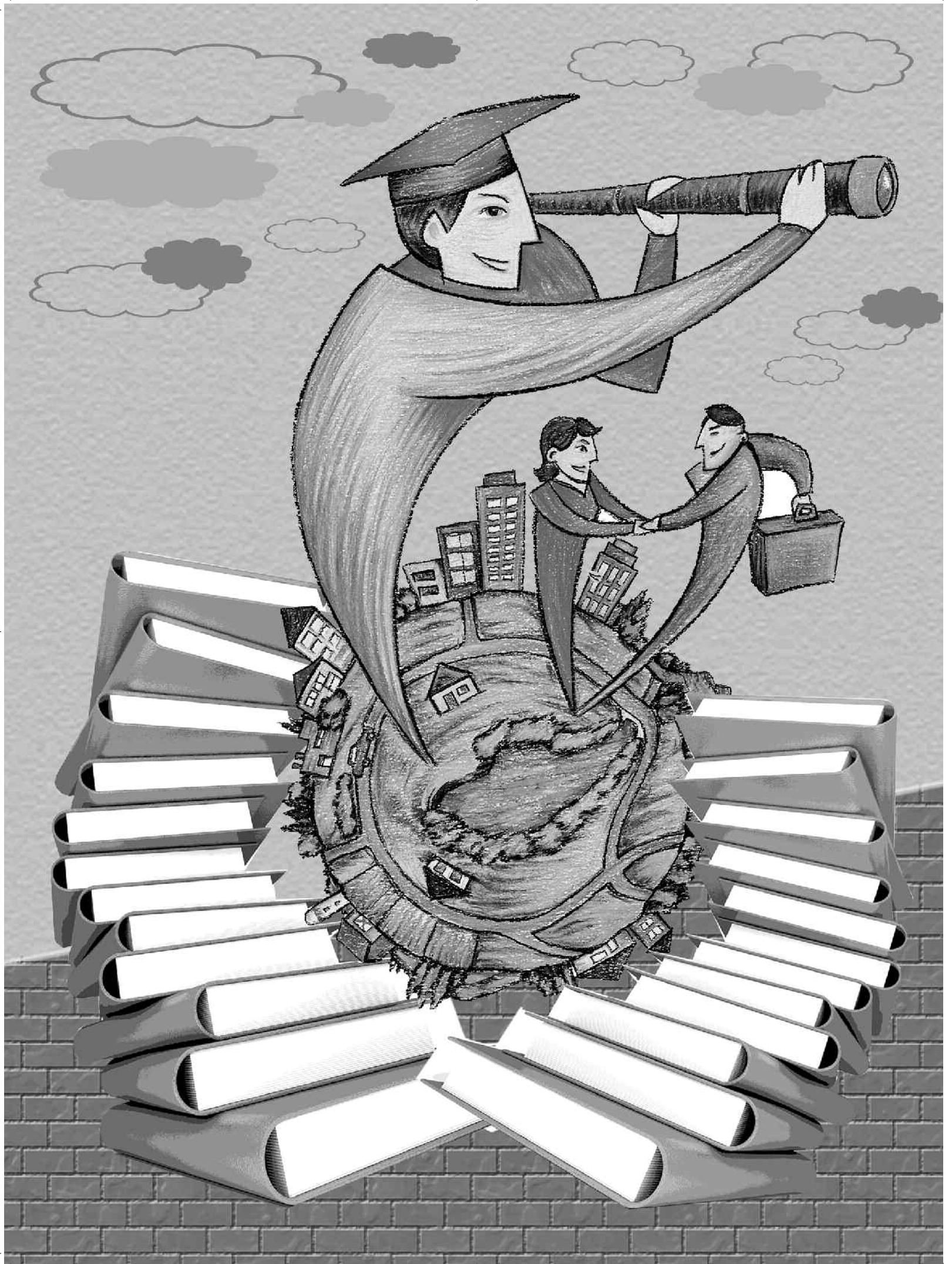


Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

REFERÊNCIAS

- ALVES, J. A . Lindgren. Excessos do culturalismo: pós-modernidade ou americanização da esquerda. **Impulso**, v. 12, n. 29, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho**- ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas-SP Editora da UNICAMP, 1995.
- APPLE, Michael W. O que os pós-modernistas esqueceram: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T.(Org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. (2002). A nova bíblia do Tio Sam. **Le Monde Diplomatique**. mai/2000 e Porto Alegre: II Fórum Social Mundial. www.forumsocialmundial.org.br
- FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão, 1972.
- FOLHA ONLINE. Branco ganha 105% a mais que negro e pardo. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 5 de junho de 2004.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. e SILVA, T.T.(Org) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- HOBSBAWM, Eric. **A era dos extremos**. O breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Otávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.
- JAMESON, Fredric. **Espaço e imagem**. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.
- Mc LAREN, Peter; FARAHMANDPUR, Ramin. **Pedagogia revolucionária na globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SOUZA SANTOS, Boaventura. **Quais os limites e possibilidades da cidadania planetária?**. Porto Alegre: II Fórum Social Mundial, 2002. www.ethos.org.br 







Trabalho docente e condições de desenvolvimento profissional de docentes universitários

Alvanize Valente Fernandes Ferenc*
Maria da Graça Nicoletti Mizukami**

* Docente da UFV-MG
E-mail: avalente@ufv.br

** Docente do PPGE-UFSCar
E-mail: gramizuka@gmail.com

Resumo

A solidão do exercício do magistério que atualmente se verifica no ensino superior, a intensificação do trabalho docente, a lógica do produtivismo “incentivada” pelas diversas práticas avaliativas que incidem sobre o exercício docente foram questões que motivaram este trabalho. O estudo apoia-se nas narrativas de oito professores de uma universidade pública sobre a sua história de vida profissional, sendo a entrevista o instrumento utilizado na interlocução com os sujeitos. Nestas entrevistas, aquela instituição ainda aparece como espaço de autonomia para o desenvolvimento e a atuação profissional do professor; por mais que a universidade esteja num processo contínuo de sucateamento, os professores investem e acreditam nela, buscando o reconhecimento da comunidade. Contudo, fica explícita a necessidade de investimento no professor universitário, tanto em termos de pesquisa e produções, como na criação de espaços em que o professor-pesquisador, valendo-se da relativa autonomia que possui, possa estabelecer uma interlocução mais cotidiana com seus pares, sobre seus saberes, estratégias e embates na prática educativa.

Palavras-chave: condições de trabalho docente; desenvolvimento profissional; professores universitários.

Apresentação

Constituído em nosso espaço de exercício profissional, este trabalho teve como ponto de partida algumas percepções particulares e iniciais (a solidão do exercício do magistério no ensino superior; a intensificação do trabalho docente; certa lógica do produtivismo *incentivada* pelas diversas práticas avaliativas que incidem sobre o docente e

sua instituição etc.), mas ele é resultado da interlocução com o campo científico e com sujeitos que nesse espaço vivem, convivem e se relacionam.

Tivemos como ponto de ancoragem do estudo uma universidade pública brasileira, mineira, *lócus* de atuação profissional de uma das autoras, espaço de reflexões e dúvidas de ordem epistemológica e empírica, nas dimensões individuais e co-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

letivas. Buscamos compreender como o professor universitário vem aprendendo a ensinar e como são construídos as estratégias e os saberes nesse processo. Para fins deste artigo faremos um recorte na pesquisa e analisaremos, mais especificamente, os depoimentos dos professores sobre o trabalho docente e suas condições de desenvolvimento profissional.

Foram nossos interlocutores, nessa pesquisa, oito professores universitários pertencentes aos Centros de Ciências Humanas, Letras e Artes, de Ciências Exatas e Tecnológicas e de Ciências Agrárias da instituição em estudo. Estes professores encontravam-se em diferentes fases na carreira, do docente iniciante ao experiente. Atribuímos aos professores iniciantes os nomes fictícios de Artur, Bruno, Caio e Dani e, aos experientes, os nomes de Enzo, Figo, Gabi e Henri.

Utilizamos a entrevista como instrumento de coleta de dados, pelo fato de ela permitir a aproximação, o diálogo mais próximo da pesquisadora com os participantes da pesquisa. As informações, quando transcritas, foram organizadas por categorias em forma de narrativas, evitando a fragmentação do conteúdo explicitado pelos participantes. A narrativa foi, portanto, o meio de acesso às formas como os professores experimentam e constroem o seu mundo, suas experiências, suas intenções, crenças, teorias etc. (MIZUKAMI *et al.*, 2000). Segundo Fenstermacher (1997, p. 123) “[...] Através das narrativas nós começamos a entender as razões dos atores para as suas ações e dessa forma somos encorajados a compreender tais ações através dos olhos do ator. Essa compreensão se constitui na enorme contribuição para o aprendizado e aperfeiçoamento do ensino”.

O espaço de ancoragem do estudo

Por ser a instituição de ensino superior pública o universo em que os sujeitos desta pesquisa exercem a sua profissão, aprendem e consolidam repertórios sobre a docência, portanto, contexto de atuação e de desenvolvimento profissional, adotaremos como ponto de partida uma discussão, em linhas gerais, sobre a universidade pública brasileira, para, em seguida, reportar-nos a

questões visualizadas em seu interior, no cotidiano do exercício profissional.

Estudos evidenciam que a universidade pública brasileira tem passado por mudanças substanciais (CASTANHO, 2000; CHAUI, 2001; RIBEIRO, 2002), de ordem estrutural, de objetivos, de funções ou da própria identidade. E isso se justifica na medida em que a universidade, ao longo dos anos, sempre esteve envolvida com o seu entorno social, com seus conflitos, avanços e crises.

Nenhuma instituição social, e a universidade é uma delas, pode viver sem crise. Já foi demais estudado o caráter conflitivo das formações sociais; já foi por demais evidenciada a crise como algo que reside no próprio coração das sociedades; já se repisou à exaustão que todas as instituições envolvidas nas malhas das sociedades vivem, no seu microcosmo, as mesmas vicissitudes do macrocosmo social (CASTANHO, 2000, p.15).

Segundo Silva Junior e Sguissardi (2001, p. 269), dentre as várias mudanças nas universidades públicas está a subordinação de sua autonomia ao setor produtivo, dependendo dos recursos daí advindos, por meio da prestação de serviços e assessorias; e ao próprio Estado, de acordo com os contratos de gestão. E, no que se refere exclusivamente à identidade das universidades, a mudança da universidade que produz conhecimento para instituições de “administração de dados e informações em um processo de assessoramento ao mercado”.

Retomando um pouco da história contemporânea da universidade pública, encontram-se argumentos que permitem a compreensão do panorama atual. Segundo Ribeiro (2002, p. 9), os anos de 1970 representaram um marco em termos dos padrões de qualidade da universidade brasileira. Entretanto, “em meados da década seguinte”, ela começa a apresentar problemas e dificuldades para manter o padrão de qualidade construído, chegando nos finais de 1990 àquela que, provavelmente, pode ser considerada “a pior de todas as suas crises”. Ainda segundo Ribeiro (2002): “Foi nesse contexto que um conjunto de medidas e leis produziu uma nova configuração





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

no sistema de educação superior”. Segundo Catani e Oliveira:

[...] desde o primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) têm sido implementadas uma série de políticas e um conjunto de medidas cotidianas que já configuram a existência de nova reestruturação da educação superior no Brasil que envolve, em especial, um novo padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, inclusos no atual paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública. Além disso, o governo vem empreendendo ações que tornem o ensino superior brasileiro cada vez mais variado, flexível e competitivo, de acordo com a dinâmica do mercado, embora controlado e avaliado pelo estado (2000, p. 2-3).

Essas mudanças dizem respeito, também, à própria sobrevivência da universidade pública, que necessita de recursos para a sua manutenção e expansão institucional; precisa aumentar a sua produtividade, o que inclui a exigência da produtividade de seus docentes, materializada, por exemplo, pela corrida desenfreada aos órgãos financiadores, a submissão de projetos a diversos órgãos, quase que simultaneamente, o que contribui para a intensificação do trabalho docente, cotidianamente. Isso fica evidente, também, nas parcerias estabelecidas entre a universidade pública e empresas particulares, buscando a produção de tecnologias que tornem as empresas mais competitivas e a instituição mais *equipada* para desenvolver o seu trabalho, ou seja, o conhecimento vira um bem de troca, legitimado por um Estado ausente de seu papel de mantenedor da educação superior.

Nesse contexto, que Catani e Oliveira (2001, p.182; 2000 p.3) compreendem como “identidades institucionais em processo de formulação”, espera-se das instituições, entre outras mudanças, a alteração do seu “modelo único”, caracterizado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que, historicamente, vinha tentando consolidar-se “como um sistema nacional com um maior grau de integração, homogeneida-

de, convergência, inclusive, afinado com o desenvolvimento econômico e social do país.”

Chauí (2001), Catani e Oliveira (2001) analisam que, a partir do momento em que a universidade pública, compreendida como instituição social, científica e educativa, reconhecida historicamente por sua capacidade autônoma de lidar com as idéias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento, abrir mão dessa identidade histórica, ela poderá voltar-se para a reprodução do poder e das estruturas existentes e não à sua transformação.

Falando do familiar e estabelecendo interlocuções: estranhamento?

As mudanças pelas quais a universidade tem passado no que tange à sua estrutura, funções e identidade, podem ser vistas em diferentes campos. Aqui interessa-nos explicitar as implicações destas mudanças sobre o trabalho docente. Falamos, portanto, de um lugar de envolvimento e de análises, pois o trabalho no ensino superior tem nos possibilitado o convívio com as especificidades de uma cultura e apreensão de alguns de seus significados.

A experiência no magistério superior evidenciou-nos, entre outras questões, a solidão do exercício da docência na atual fase, pois cada professor parece estar centrado em questões individuais, próprias, referentes aos *seus* alunos, *seus* projetos, *suas* pesquisas. Poucos são os espaços de troca, de reflexão sobre os avanços, descobertas e entraves da prática docente. Pequenos são os momentos em que se conseguem driblar as demandas, muitas delas, burocráticas (relatórios, pareceres) e estabelecer uma interlocução, por exemplo, sobre os saberes a ensinar.

Contudo, o campo universitário é feito de contradições. O exercício da profissão, a prática docente exige-nos, continuamente, a interlocução com o outro, haja vista os desafios de diferentes ordens que a compõem, tais como: compreender a cultura organizacional, as diversas regulações do campo, as regras que definem os desempenhos; a seleção dos conhecimentos mais significativos e a sua transposição para a prática





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

da sala de aula; o desenvolvimento de práticas pedagógicas que propiciem bons resultados. Para muitos professores a maior dificuldade é lidar com o que é considerado um papel já superado, ou em vias de extinção, pela própria tecnologia existente, ou seja, a transmissão do conhecimento (CUNHA, 2001; MASETTO, 2002), essa verdadeira *caixa-preta*¹ do exercício docente.

Podemos visualizar, quando analisamos o docente universitário no cotidiano institucional, um processo de intensificação de seu trabalho. De acordo com Hargreaves, apoiando-se nas teorias de Larson sobre trabalho,

[...] ‘a intensificação [...] representa uma das maneiras mais tangíveis através das quais os privilégios de trabalho dos empregados instruídos sofrem uma erosão’. Com efeito, ‘representa uma quebra, muitas vezes abrupta, na orientação para o lazer esperada por muitos trabalhadores não-manuais privilegiados’, no sentido em que ‘compele a redução do tempo do dia de trabalho durante a qual não é produzida qualquer mais-valia’ (1998, p.132-133).

Esse processo de intensificação indica, de um lado, a escassez de tempo de preparação, o que apresenta como solução, “traduções simplificadas de saberes especializados impostos externamente” (APPLE *apud* HARGREAVES, 1998, p.134); de outro lado, há o apoio voluntário de muitos professores à intensificação, confundida com o profissionalismo. Densmore² (*apud* HARGREAVES, 1998) relata que há casos de professoras que, movidas por um sentimento de dedicação profissional, acabavam por assumir responsabilidades adicionais, depois do horário de trabalho e à noite, criando *lições suplementares*.

Pensamos que a intensificação do trabalho do professor universitário é representada, por exemplo, pela transformação de “sobrecarga de trabalho temporária”, quando da produção de trabalhos dentro de prazos estabelecidos, em “sobrecarga crônica e persistente” (HARGREAVES, 1998). Ela pode contribuir, por exemplo, para a desmobilização do professor quanto à participação em espaços coletivos de reflexão e ação sobre a profissão docente, como os órgãos de

classe ou associações.

Nesse contexto de dilemas e desafios, o professor universitário é chamado a contribuir, tanto no campo do ensino, como, também, da pesquisa, da extensão, da administração, quase simultaneamente³. Aliada a isso, apresenta-se a necessidade de desenvolver parcerias com instituições públicas e particulares, buscando melhorar a produtividade de sua instituição, ou, muitas vezes, complementar seu salário. Contudo, a profissão de professor universitário requer, ainda, a produção de conhecimento de diferentes naturezas. Para tanto, investe-se em “treinamentos”, “aperfeiçoamentos⁴”, organizam-se congressos, reuniões, seminários em áreas específicas, cujo objetivo é promover o desenvolvimento, a socialização da produção, das descobertas e, pode-se dizer, a formação científica do professor universitário. Entretanto, o desenvolvimento da pesquisa não promove, necessariamente, mudanças no trabalho docente, em sala de aula. Candau (1997), inclusive, levanta a hipótese de que quanto maior o envolvimento com a pesquisa e a pós-graduação, menor é a preocupação com a formação de professores. Então, se a dedicação à pesquisa pode apresentar um afastamento do professor universitário da formação de outros professores, o que dizer da própria formação para o ensino?

Diante disso, pode haver um descompasso entre o campo de produção de conhecimentos científicos e o de aprendizagem e desenvolvimento de outros saberes da profissão⁵. Certamente, o professor avança na produção científica, mas isso não garante o avanço quanto aos conhecimentos e estratégias sobre o ensinar. Assim como existe uma situação de “menor *status* acadêmico”, dentro das universidades, em termos das licenciaturas (PEREIRA, 2000, p. 137; ZABALZA, 2004), também, acreditamos existir situação homóloga em relação ao ensino, pois o que projeta o professor e lhe dá *status* acadêmico é a produção científica. Aqueles professores que articulam a produção acadêmica com o ensino estão, hierarquicamente, em segundo lugar. Contudo, se o professor dedicar-se a questões de ensino e de educação, de maneira geral, será visto em último





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

lugar na hierarquia acadêmica, na universidade (CANDAU, 1997). Para Cunha,

No caso do docente do ensino superior, tendo como base a realidade brasileira, os saberes também são atingidos pela estrutura de poder que permeia as distintas profissões e o prestígio que é dado às diferentes dimensões da docência universitária. Considerando as funções tradicionais de pesquisa e ensino, espera-se que os professores construam saberes que respondam a essas duas demandas, para exercer sua profissão com êxito. Entretanto, na inspiração mais recente, as funções de pesquisa carregam maior valor agregado na representação sobre o perfil docente, repercutindo sobre sua formação e prática pedagógica [...] (2002, p. 45-46).

Pode-se visualizar a convivência de campos hierárquicos e concorrenciais no exercício docente: de um lado a investigação, produção e desenvolvimento científico, que desperta interesse e, mesmo, investimentos; de outro, práticas de ensino obsoletas, baseadas na reprodução do conhecimento e marcadas por resultados bastante precários. “Há uma desvalorização do ensino como produção de conhecimento, ficando este e suas formas de produção, apropriação e circulação restritas à pesquisa – isolada como atividade na pós-graduação” (FERNANDES, 2002, p.99).

Balzan (2000, p.117), em um artigo sobre a “Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico”, argumenta que nem todos os professores universitários precisam ser pesquisadores. Afirma que “se, por um lado, é legítimo esperar que o professor universitário seja um pesquisador, por outro lado deve haver lugar na universidade para pessoas que gostem de ensinar, que tenham a paixão pela docência, mas que não se considerem *talhadas* para a pesquisa”. Mas, destaca o autor, o fato de não se assumir como pesquisador não pode impulsionar o professor a cair na lógica de se tornar um “*dador de aula*”. Do professor são exigidas a atualização e a capacidade de transportar os alunos para além das fronteiras do conhecimento, independentemente da área. Contudo, o autor evidencia, em

sua produção, diferentes práticas de ensino orientadas pela pesquisa como “princípio metodológico” e mostra a sala de aula, também, como lugar de construção do conhecimento. Embora tenhamos que admitir que nem todos os professores universitários tenham envolvimento ou condições estruturais para desenvolver pesquisa, há que sublinhar a necessidade de o professor produzir conhecimentos, não se recolhendo ao papel de consumidor de conhecimentos produzido por outros. E, ainda, há por parte dos órgãos de fomento (Capes, CNPq, Fapemig, Fapesp, dentre outros) a cobrança de que os professores universitários sejam formadores de outros pesquisadores. As universidades que não possuem cursos de pós-graduação têm o desenvolvimento de suas pesquisas comprometido, devido à dificuldade de financiamento.

Assim, nos parece insustentável e contraditória a tese de supressão da pesquisa, ou seja, de compartilhar a idéia da existência de profissionais, na universidade⁶, que não pesquisem, mesmo porque a universidade pública brasileira é responsável por 90% da pesquisa desenvolvida no país e onde se “concentra a quase totalidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*” (TRINDADE, apud CATANI e OLIVEIRA, 2002, p.33). A universidade é, portanto, o espaço privilegiado de relação e de produção do saber. Se o professor não desenvolve pesquisa, por não obter financiamento, por exemplo, ele tenderá a buscar outros lugares de socialização e produção de seus saberes, como: as relações com alunos, com a própria experiência de ensino, nas salas de aula, em cursos de extensão, em revistas etc..

Se existem problemas quanto à dedicação ou investimento dos professores no ensino, pensamos que a resposta não está na fragilização da pesquisa ou mesmo na constituição de instituições que se dediquem, exclusivamente, à pesquisa ou ao ensino. O ensino precisa ser compreendido como objeto de pesquisa e de investimento, e não como lugar de reprodução de conhecimentos, apenas. “A concepção de que só se ensina aquilo que está pronto e acabado supera a concepção de que também se aprende com aquilo





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

que se ensina, como se fosse possível não produzir conhecimento sobre a ação de ensinar” (FERNANDES, 2002, p.99).

Pode-se destacar que muitos professores não possuem uma formação pedagógica (das ciências da educação, da didática...) ou mesmo uma inserção no campo das ciências humanas e sociais, que sirva de repertório e fundamento ao exercício de ensinar, sendo, pois, um instrumento de compreensão de sua própria tarefa como educador (CUNHA, 2001).

Uma explicação para a ausência de formação para o ensino superior encontra subsídios na origem, contexto e modelo inspirador da Universidade Brasileira. Esta instituição nasceu inspirada no padrão francês da universidade napoleônica, mas com adaptações, caracterizada pela autarquia, supervalorização das ciências exatas e tecnológicas, desvalorização da filosofia, da teologia e das ciências humanas; e pela atuação estanque dos cursos voltados para a profissionalização, sendo desprovida de um conteúdo político, como instituição centralizadora. A perspectiva de formação, nos cursos nascidos neste modelo de instituição, era orientada por um processo de ensino, no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos do professor, que possui o conhecimento, para um aluno, que não sabe. O professor era selecionado por ser bem sucedido em sua carreira profissional, não havia uma formação específica para a tarefa de ensinar. Tal procedimento era fundado na crença de que *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Ensinar era concebido como a transmissão de conhecimentos, por meio de grandes aulas expositivas ou palestras (MASETTO, 2002, p.10-11).

Possivelmente vigora, ainda hoje, essa perspectiva de que o saber específico é o que garante ou instrumentaliza o professor para o exercício de ensinar. Alguns professores afirmam que vão se tornando professores pela experiência, resultado de um processo de socialização que se vale, por um lado, da intuição, das rotinas de outros professores e, por outro, das construções feitas por eles mesmos (BENEDITO, 1995 *apud* PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p.36). Mas,

quais são esses saberes, estratégias, rotinas construídas, apropriadas pelos professores universitários, na experiência, das quais eles têm se valido diante dos entraves que aparecem quando do exercício da docência? Será que as bases para ensinar sustentam-se, apenas, pelos saberes apreendidos no exercício profissional? Mizukami diz que, “Embora a literatura reconheça que a aprendizagem pela experiência tenha força na construção de práticas pedagógicas, pouco se conhece, até o momento, sobre tal processo. O genérico ‘aprender pela experiência’ pode mascarar questões importantes relativas ao desenvolvimento profissional [...]”. (2000, p.141).

Tomando como referência, apenas, pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas do século XX, já veríamos o equívoco em considerar que as bases para o ato de ensinar ancoram-se apenas na prática docente, ainda que o saber experiencial ocupe uma posição importante no ensino, tanto quanto em qualquer outra atividade laboral. No entanto, existem conhecimentos formalizados que podem servir de referência para o professor, evitando que a prática docente seja uma eterna experiência da redescoberta, de cada sujeito, individualmente (GAUTHIER *et al.*, 1998, p.24).

Em se tratando do exercício profissional do professor universitário, em sua relação com alunos, por exemplo, precisamos considerar, ainda, a legitimidade, a intencionalidade e implicações da prática pedagógica desse profissional, uma vez que ele socializa, também, regras, valores, códigos de comportamento social. Para Santos,

A tirania da informação não é apenas a da mídia, porque inclui, também o nosso trabalho na universidade. Quero insistir, nessa tecla, porque o nosso trabalho como professores é a base com a qual se educam e se reeducam as gerações. Quanto mais o nosso trabalho for livre, mais educaremos para a cidadania. Quanto mais o nosso trabalho for acorrentado, mais estaremos produzindo individualidades débeis. É urgente que o ensino tome consciência dessa situação, para esboçar a merecida reação, sem a qual corremos o risco de ficar cada vez mais distantes da busca ideal da verdade (SANTOS *apud* ANASTASIOU, 2002, p.36).





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

SIOU, 2002, p.181).

Diante de todas as demandas que buscam concretizar-se no exercício profissional do professor universitário, há de se pensar na (in)disponibilidade de tempos, espaços e contextos para que o professor, cotidianamente, invista em sua formação para o exercício da docência, mais particularmente na aprendizagem e no exercício de ensinar, ou seja, por exemplo, no enfrentamento, dos entraves quanto à “transposição didática”, ou seja, a transformação dos saberes acadêmicos em saberes escolares, considerado um dos grandes desafios para o professor universitário (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Reconhecemos, no entanto, que existem dentro da universidade algumas iniciativas de acolhimento, de *preparação* do professor universitário, quando este inicia o exercício profissional. Falando mais pontualmente do nosso contexto de investigação, podemos dizer que se tem investido em cursos de capacitação, de curta duração, oferecidos para que o professor tenha alguma referência sobre a docência. Envolvem aspectos administrativos, curriculares, metodológicos, interpessoais, técnicos. Entretanto, tais práticas têm seus limites quanto ao acompanhamento no início do exercício docente, podendo representar ritos de passagem na entrada, como profissional, na universidade.

Estabelecendo interlocuções e apreendendo significados sobre o trabalho docente e o desenvolvimento profissional

Até esse momento nossas análises pautaram-se nas percepções cotidianas e na interlocução com o campo científico. Agora explicitaremos reflexões resultantes do diálogo com os professores, sujeitos desta pesquisa. Trataremos, mais especificamente, dos relatos que os professores fizeram sobre o trabalho docente e as perspectivas de desenvolvimento profissional visualizadas.

Trabalho docente: significados atribuídos

As entrevistas abertas que desenvolvemos articularam-se em torno de três eixos (atuação profissional, trabalho docente e socialização profissio-

nal), que se interpenetravam. As falas dos professores, entretanto, advêm principalmente de suas reflexões sobre o próprio exercício docente na atualidade, expondo as relações que estabelecem com os diferentes atores do processo educativo e sobre as condições de investimento na profissão.

Os professores, sujeitos desta pesquisa, ao analisarem o trabalho como professor universitário, hoje, referem-se a aspectos que envolvem ou que constituem o exercício docente. Eles mencionam dimensões pedagógicas (a relação professor-aluno, a formação continuada do professor), aspectos institucionais (as diferentes funções atribuídas ao profissional) e o lugar ocupado pelo ensino, no cotidiano da instituição.

Na análise feita por Artur aparece o trabalho docente idealizado, como projeto e expectativa de prática, em confronto com as exigências postas pela instituição. Ele argumenta:

Como professor, no início eu achei muito bom, sabe, porque, como falei, dava a oportunidade de sistematizar. Mas, com o tempo, foi me incomodando muito porque [...] a universidade não te dá muito espaço para estudar. Ela não incentiva que você... Ela obriga que você faça isso, faça aquilo, mas ela não te dá tempo para você realmente estudar, você se preparar. É importante que você participe de comissão, que você se encha de trabalho; você está entulhado de coisas, mas não estuda. Quando você estuda, sentem que você está com tempo. Sabe, preparar aulas, essas coisas, eu estou sentindo cada vez mais falta, [...]. O tempo que eu tenho para me dedicar à universidade, acaba muito sugado por reuniões, projeto disso, projeto daquilo. Eu sinto falta de estudar. Eu estudava muito mais quando não estava na universidade. [...] (ARTUR).

Qual a dimensão do trabalho docente? Qual o equilíbrio necessário entre as diferentes funções atribuídas ao professor universitário? Não é contraditório que, em um lugar reconhecido como aquele da produção do saber, o investimento na formação seja secundarizado, precarizado? Bem sabemos que vivemos tempos de *compressão espaço-temporal*, ou seja, não podemos entender o nosso trabalho como um projeto de fu-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

turo, histórico, mas como uma prática efêmera (HARVEY *apud* CHAUI, 2003). Isso justifica a prática docente como um movimento de superfície. Ah, onde está a nossa reflexão de raiz, de profundidade e de conjunto?

Artur explicita outros aspectos do trabalho docente. Assim como Bruno, toma, como foco de análise, a atividade de ensino, a relação que os alunos estabelecem com o conhecimento e as atribuições institucionais.

Aí eu cheguei aqui [na instituição em estudo] e tive esse choque, né. Por quê? Cheguei aqui, imagina, eu estava acostumado a pegar turma de 15, 19 de 20, 25 alunos lá [na instituição pública em que trabalhou anteriormente, como professor substituto] e aqueles meninos, tipo assim, cê conhecia cada um deles. Aí cheguei aqui, o que me deram, de cara? Uma disciplina [...] com 65 alunos. Nunca tinha dado aula num anfiteatro[...]. Nunca dei aula prum povo, para uma turma assim tão grande! A partir daquilo ali, eu já achei assim, esquisito. Como é que se conhece o aluno? Como é que se aproxima do aluno? E eu vi, também, a maioria é pessoal que é obrigado a fazer, porque a disciplina é obrigatória. E gente, muita gente, formando. Entendeu? Gente que não ia mexer com nada disso. Não gostava. Um desinteresse total pela disciplina. Aí comecei a ter dificuldade. [...] Como é que eu vou por esse pessoal em sala de aula? Como é que vou passar? E eu via o pessoal que assinava e saía. Sabe? Aí comecei a pensar que o problema era comigo e descobri que não era. Isso é geral. Eu achei muito esquisito isso [...]. Eu não estava acostumado com isso [...] (BRUNO).

Às vezes eu acho bom, às vezes eu acho decepcionante porque, às vezes, a sensação que eu tenho é que é uma grande, imensa, perda de tempo. Por que uma perda de tempo? Porque o aluno, ele, a própria estrutura de ensino, o aluno acaba muito acostumado na questão do acúmulo. Ele quer a nota, ele quer uma facilidade, muito poucos querem realmente... estão realmente dispostos a aprender. Então os alunos, muitos deles, a grande maioria deles faz corpo presente. Não tem uma disponibilidade, principalmente, porque o conhe-

cimento na universidade é muito fragmentado e [eles] são pessoas muito jovens. Eles não têm uma visão do que pode acontecer. A sensação que eu tenho, às vezes, é que é como se eu estivesse falando, falando, falando... e eu estou simplesmente fazendo um papel de falador e o aluno de ... anota o mínimo possível para conseguir a nota. Tanto é que eu comecei a ver isso nas provas. Comecei a ficar muito angustiado com as provas, onde, às vezes, ali estava refletido o que eles aprenderam [...]. Ao mesmo tempo em que eu fico muito decepcionado, acho que eu estou perdendo um precioso tempo - eu e eles. Mas, ao mesmo tempo, às vezes, eu sinto que é um espaço de construção, que é como uma sementeira. Há uma instituição, há um esquema que é muito maior que a sala de aula, que é muito massificante, um nível competitivo muito grande, uma preocupação com coeficiente, com nota, com a... muito mais a burocracia do que, necessariamente, com o conteúdo. Mas ao mesmo tempo que tem um lado que desanima, tem um outro lado que insiste, que briga, que gosta de estar ali discutindo que, de repente, tem a ... eu vejo assim, quando o pessoal fala: nossa, isso aí parece que você falou para mim! Eu sinto que tocou a pessoa (ARTUR).

Artur e Bruno, professores iniciantes no magistério, demonstram preocupação, insatisfação com a prática pedagógica, com a relação professor-aluno, balizada pelas condições estruturais oferecidas pela universidade, cuja expansão se dá à custa do aumento do número de alunos por professor, independentemente dos resultados, em termos da qualidade de ensino praticada. Fazem uma crítica à relação que os alunos estabelecem com o conhecimento na instituição de ensino, uma ótica pragmática e utilitarista.

Enzo, professor experiente, ao falar sobre o trabalho docente na atualidade, em um contexto de reestruturação da própria universidade, evidencia a preocupação com a forma de se compreender e desenvolver os três princípios (ensino, pesquisa e extensão) que orientam o trabalho na universidade. Ele analisa:

Olha, por exemplo, na universidade pública, sem-



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

pre se fala que o professor tem que fazer três coisas: ensino, pesquisa e extensão. Eu tenho percebido que o ensino é, com muita frequência, relegado a um segundo plano, senão a um terceiro plano. E que a pesquisa, por sua vez, é supervalorizada. Eu acho que a pesquisa é muito importante. Mas, por outro lado, eu acho que o nosso papel mais importante é o ensino. Isso, muitas vezes não é colocado dessa maneira. Muitas vezes a gente ouve até colegas dizerem: ele só dá aula... Eu acho que nós temos que fazer as três coisas, mas se aquilo são pés de um tripé, eu acho que o tamanho do pé não precisa ser igual pra todas as pessoas (ENZO).

Em função da exigência de produtividade, medida, por exemplo, pelo quanto se pesquisa e se publica, o ensino tem sido colocado em um lugar marginal dentro da universidade, atingido pela *estrutura de poder* de que o saber se veste dentro da instituição. A dimensão do ensino fica reduzida a uma prática de transmissão e reprodução de conhecimento, não raro, para alunos considerados apáticos e desinteressados. Não se olha para o ensino como lugar de socialização do conhecimento científico, de mediação entre o saber produzido e os alunos, que se encontram em um processo de formação, de constituição de referenciais para o exercício profissional, que precisam ter uma relação ativa, reflexiva frente ao conhecimento.

Os professores, ao analisarem a questão da valorização profissional, apresentaram diferentes justificativas. A valorização profissional passa pelos diferentes lugares que ocupam. Trabalhar em uma instituição localizada em uma cidade pequena, que vive da universidade, ou seja, tem toda a sua economia dependente da instituição de ensino, acaba por projetar o trabalho docente e atribuir valor social ao professor. Esta é uma questão sobre a qual vários professores (Artur e Dani, por exemplo) comungam opiniões:

[...] apesar de não ser valor econômico, né, tem o valor social, que é muito maior, porque, em VCA [nome da cidade substituído], cê ser professor universitário te abre muita porta. Pesa, sabe, que

não é de qualquer lugar que você está falando. Você está falando de um lugar de produção do saber. Então, há um valor, sim, e eu não vou negar essa importância (ARTUR).

Eu acho que, aqui em VCA, há uma valorização muito grande do professor universitário, não sei se por fatores sócio-econômicos da região, da cidade, o que eu acho que talvez possa ser diferente em grandes centros, que talvez não seja tão valorizada a profissão e para o governo, então, acho que não existe muita valorização (DANI).

Se Artur e Dani analisam que, em uma cidade pequena o trabalho docente é valorizado, Figo, por outro lado, se contrapõe a essa análise. Acha que a docência, aqui circunscrita à atividade de ensino, não é valorizada em termos locais, por uma cidade de economia dependente da universidade, e nem mesmo dentro da instituição.

Lá em casa o pessoal fala que a minha prioridade é a universidade, é o ensino, né? É verdade, eu me sinto muito apaixonado. Mas eu acho que não é valorizado. A gente vê isso não só na questão da sociedade de VCA, que é uma... sociedade especial, que está tudo em torno da universidade, mas como também no próprio âmbito da própria universidade, a gente não vê que é destacada a questão do professor, em si, ta certo?! (FIGO).

Enzo acrescenta que a profissão docente, historicamente, foi perdendo o seu valor. Afirma:

Eu só acho o seguinte: se voltarmos um pouquinho mais ainda na história, professor era uma coisa que tinha um *status* social muito grande. Lá vai o professor. Junto com o padre e o médico, os três, digamos assim, eram considerados muito importantes. Eu acho que o status do professor, a importância que se dá ao professor e ao ensino diminuiu muito, o que é uma coisa simplesmente terrível, né? Porque eu não tenho nenhuma dúvida da importância da minha profissão. É extremamente importante, tanto a nível universitário quanto, talvez até mais, o ensino médio e o ensino fundamental (ENZO).

Caio, por sua vez, fala da dimensão política do trabalho docente. Destaca o desprestígio re-



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

sultante da responsabilização do professor, funcionário público, pela precariedade nas ações sociais, causada pela falta de investimento, pela falta de recursos fornecidos pela União. Vejamos:

Eu acho que professor está um pouco... está desprestigiado. Eu tenho esta impressão aí, sabe? Com estas reformas todas, está passando a idéia que o causador de todos os males do país, o grande vilão, são os funcionários públicos. E os professores entraram na lista. Também, juízes, né? Então cê tem, lógico, professores ruins, mas tem professores bons; juízes ruins, juízes bons. Então, juntou tudo, botou num balaio e não consegue diferenciar (CAIO).

Ao indicar o desprestígio social do professor, alimentado por uma concepção de que o investimento público, e aqui se coloca o investimento em educação superior, é sinônimo de gasto, “Gasto Social”, Caio toca em um ponto crucial da atual reforma universitária, ou seja, o enxugamento do investimento no ensino superior público.

Henri, por sua vez, explicita o papel social do professor, a crença de que o trabalho docente tem um sentido mais amplo, ou seja, a prática educativa tem poder transformador. Isso não o coloca numa posição ingênua. Ele argumenta:

Menina, apesar de tudo isso eu acho que é realmente o tipo da profissão que você vê frutos, né?! Muitos, você não vê, mas sabe que existem os frutos. Mas, sobretudo, aquela consciência que eu tenho, que nós vamos resolver o problema de nação através da educação. Todos os outros países foram assim, o nosso também é assim, não é mesmo? Então eu estou inserido nesse processo, isso pra mim tem muito mais valor do que o dinheiro que eu recebo, né?![...] Então, a compensação financeira realmente não, não temos. Mas, de novo, a compensação em termos de realização humana, né? Em termos de conhecimento de mundo, em termos de participação no mundo? Muito maior, nosso Deus! Isso aí compensa? Não há a compensação de dinheiro. Há essa realização assim, enquanto ser humano! Isso aí sem dúvida, quer dizer, eu enquanto professor, eu exerci mais influência, óbvio, do que se

eu tivesse sido telegrafista (HENRI).

Os docentes participantes da pesquisa continuam exercendo o magistério, motivados pela possibilidade de criar novos rumos, novas perspectivas, promover mudança nos alunos; pelo reconhecimento dos alunos, seja em sala ou fora, na rua; por *adorar* o que fazem, mesmo já tendo tempo para se aposentar; por causa da interação com o humano, por emocionar-se com cada ser humano que está à sua frente e contribuir com ele; pelo fato de se sentir vivo dentro de uma sala de aula e por exercer uma profissão na qual acreditam, sentindo-se realizados por poder fazer a diferença, transformar, enfim, pela possibilidade de continuar na luta.

Entretanto, como coloca Artur, nem sempre o docente se sente realizado profissionalmente e como ser humano:

Às vezes, lecionar se torna uma experiência muito vazia; vazia não, muito solitária. Solitária. Solitária. É isso, que me incomoda um pouco. Aí eu me sinto não valorizado. É como sendo assim: só ir pra e sair da aula, fazer só meu papel social, não quero. Dentro da universidade, a docência em si não é valorizada. Cê é valorizado pela pesquisa, pelo quanto de dinheiro que você busca para o Departamento, busca para a Universidade, mas não, dar aula (ARTUR).

A solidão a que se refere Artur é uma característica básica de um modelo de instituição submissa às determinações do mercado e a avaliações externas, que incentiva a concorrência e a competitividade em seu interior, e permite que tais aspectos governem as práticas educativas dos docentes.

Condições de trabalho docente

Os nossos entrevistados são de diferentes áreas do conhecimento. Quando analisam as condições de trabalho na universidade referem-se a questões relativas à prática de ensino (possibilidades de desenvolver metodologias de ensino mais interativas, infra-estrutura para as aulas práticas...), à pesquisa (estrutura física e recursos materiais) e às relações interpessoais.



Artur faz uma análise dos diferentes lugares de desenvolvimento do trabalho docente e mostra aspectos contraditórios em relação à valorização da pesquisa, ou seja, uma cobrança de produção que se subordina a atividades administrativas.

No início, eles criam essa ilusão que tem condição. Depois, não. Depois, você é considerado que trabalha se você é sobrecarregado de cargos burocráticos, se você faz parte da comissão disso, se você coordena isso, se você faz isso, não em cima de sala de aula. O que você faz em *sala de aula*, eles não estão nem aí. O que acontece lá, o importante, a instituição valoriza muito a sua produção científica, sabe. Agora, fica muito difícil, eu entrei na Universidade, meu salário [básico] é 1300 reais. Não tem nem condição de eu sair para fazer um curso fora. Não tem nem substituto. A Universidade não estimula [...]. Eu não posso matar uma reunião de colegiado; aconteceu isso muito, na época de um dos chefes lá, eu estava sentado escrevendo um artigo, envolvido num artigo, o chefe entra na minha sala e me convoca para uma reunião do colegiado[...]. Então ali eu vi que não estava interessado em produzir. Só está interessado em tapar, burocraticamente, em eu ser quorum (ARTUR).

Artur viu na universidade a ilusão de condições de trabalho. Percebe que, na prática, não há apoio e valorização do trabalho docente, apenas do *produtivismo* na universidade, e que para ter reconhecimento, o professor precisa envolver-se, também, em trabalhos burocráticos, coordenações. A aula não é objeto de interesse; as salas de aula estão cada vez mais cheias; apesar de o profissional ser valorizado por sua produção científica, a universidade não oferece condições para investimento em novos cursos e em participações em congressos.

O trabalho docente não é uma abstração. Ele é feito de funções valoradas, hierarquizadas. Em várias instituições, o ensino tem sido relegado a segundo plano, enquanto a pesquisa é supervalorizada. É a pesquisa que dá maior *status* acadêmico e projeção social ao profissional, pois parece indicar o quanto a universidade é produtiva e capaz de alimentar parcerias com instituições pri-

vadas e buscar a auto-sustentação.

Fica evidente, nas narrativas dos professores, o lugar menor ocupado pelo trabalho docente, seja na atividade de ensino, na de pesquisa ou na de extensão, no contexto de um Estado que se ausenta de sua responsabilidade social e atribui à universidade, via a, assim chamada, autonomia de gestão, a função de se sustentar, mesmo que para isso a educação precise ser entendida como um produto e o trabalho docente se coloque submisso à lógica do mercado.

Não dá para falar de condições de trabalho de maneira genérica, pois às vezes há até infraestrutura para a pesquisa, mas não há para as aulas práticas, como assim expressou um professor: “Mas em relação aos... alunos eu vejo que existe uma grande deficiência na questão prática, por exemplo: eu hoje gostaria de ter aula dentro de fazenda, porque aspectos como esse que eu citei anteriormente dificilmente eu vou ter no real, entende?! [...]” (FIGO).

Caio, ao analisar as condições de desenvolvimento de seu trabalho, assim como Figo, também enfatiza dificuldades.

Então, a dificuldade maior é esta, por questão de verba, acredito que todas estão passando por esta dificuldade: por falta de dinheiro, falta de funcionários, que se aposentam, não tem mais aquele tipo de serviço que tinha antes. [...] A química, mesmo, comprou um monte de equipamentos e vários funcionários se aposentaram, então isto dificulta bastante, mas acho que esta dificuldade esta em todas as universidades, não é só aqui (CAIO).

Caio toca em um problema que vem se acentuando-se nos últimos anos, ou seja, a questão da redução do número de funcionários, a falta de pessoal técnico especializado, a ausência de reposição do quadro de funcionários após aposentadorias e a escassez de investimentos, de verba pública.

Se as universidades públicas apresentam problemas quanto às condições para que os professores desenvolvam um trabalho de qualidade, tanto no ensino, como na pesquisa ou nas atividades de extensão, por outro lado, elas ainda são reconhecidas, em termos comparativos com ins-



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

tuições particulares de ensino, como um lugar de excelência. É o que argumenta Enzo:

Olha, eu acho que não existe nenhuma dúvida de que o ensino público, as Universidades Federais são as melhores que tem. As públicas, não necessariamente as Federais, como é por exemplo a USP também, a Unicamp e tal. As universidades públicas são as melhores e os próprios provões e as avaliações do MEC têm mostrado isso. Não é? Agora, por que que são as melhores? Acho que isso dá uma longa discussão! Por exemplo, eu sempre tenho falado que o maior inimigo pra qualidade do ensino, em qualquer nível, chama-se hora-aula. Você ser pago por hora-aula. Esse é um dos lugares onde as instituições particulares perdem, porque o professor é pago por hora-aula, enquanto numa universidade pública, como a nossa, você ganha um salário.

Os depoimentos dos professores indicam que há falta de investimento, de reposição de pessoas, de infra-estrutura. Esse é um retrato nada positivo, ainda que os professores digam que existam as condições para as aulas, *aulas teóricas*, recursos audiovisuais, e que eles não ficam esperando as condições adequadas para fazerem o melhor trabalho.

Contextos de desenvolvimento profissional

Se os professores dizem aprender a ensinar na diversidade de situações que se inter-relacionam no trabalho, como docente na universidade, o seu desenvolvimento profissional, entendido como “o desenvolvimento pedagógico”, “conhecimento e compreensão de si mesmo”, desenvolvimento cognitivo ou teórico (IMBERNÓN, 2000), vai abarcar todas essas situações e aspectos contextuais.

Os professores falam de vários locais e situações que contribuem para o seu desenvolvimento profissional. Assim é a sala de aula, com a diversidade de turmas e situações, onde o professor tem medo de ficar se repetindo, o espaço de desenvolvimento profissional (ARTUR); são as orientações de alunos, as pesquisas, as participações em congressos, os momentos em que o pro-

fessor se veria desenvolvendo profissionalmente (BRUNO); é na biblioteca, pelo acesso aos periódicos, ao *site* da CAPES, às discussões e trocas de experiência nos grupos de pesquisa, locais de desenvolvimento profissional (CAIO). É a sala de aula o espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, bem como a interação com os alunos e as atividades de extensão (FIGO). São os diferentes espaços nos quais transitam na universidade e as diferentes relações estabelecidas, situações de desenvolvimento profissional (ENZO e GABI).

O desenvolvimento profissional dos professores se refere a “fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional”, os dilemas, as dúvidas, a falta de estabilidade e a divergência (IMBERNÓN, 2000, p. 44). Essa perspectiva se contrapõe à interpretação de desenvolvimento profissional de cunho idealista, focada apenas na visão de desenvolvimento, progressivo, de habilidades e atitudes.

Caio faz um depoimento que nos permite visualizar o contexto de desenvolvimento profissional do professor universitário, marcado pela falta de investimento na universidade.

Então, aqui, uma dificuldade está até numa carta, um manifesto, para levar para o governador; então, quer dizer, a FAPEMIG^s, antes dava 3% da arrecadação do ICMS para fazer pesquisa, de modo geral. Aí mudaram para 1%, porque 3% não tinha como cumprir, tudo e tal. Desse 1%, o governo não conseguiu repassar nem 11%, de 1%. Então é muito pouco. Você faz um projeto, eles aprovam o seu projeto, é ótimo e tudo, mas, infelizmente, não temos como implementar, porque não tem dinheiro, falta de verba [...]. Você faz porque gosta, mas ...incentivo não está tendo quase nenhum. Verba pra pesquisa está muito pouca; a briga é intensa; a pressão para você ter um currículo bom, com publicações para conseguir é... grande. Então fácil não é, não (CAIO).

Se os professores investem em seu processo de desenvolvimento profissional, o fazem orientados por uma prática quase altruísta e à custa da intensificação de seu trabalho.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

Em meio à ausência de recursos, há o reconhecimento, por parte de um dos profissionais, sujeitos desta pesquisa, de que existia antes um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento profissional.

Ah... tinha! Embora o departamento de Letras não tenha pós-graduação, mas a Universidade de VCA é... eu nunca vi igual, realmente. Apesar da PUC ter aquela estrutura, apesar da Federal do Rio de Janeiro, apesar, então, de conhecer a Universidade em Fortaleza, eu percebo que em VCA tem um clima especial para o pessoal estudar e produzir, sabe, que eu não encontro em lugar nenhum. Ali a nossa área, por exemplo, de Ciências Humanas não é a área mais importante, área de vanguarda da universidade, né? Lá é Ciências Agrárias. Mas eu sempre percebi isso e sempre divulguei isso. Tudo o que a gente quer fazer a gente encontra apoio da administração, com todas as dificuldades de recursos financeiros. Então, eu diria que lá realmente tem condição de progredir; se eu não fiz mais lá é porque não tinha tempo mesmo. Eu também me dediquei a muitas coisinhas menores do que a um mestrado, por exemplo, né, trabalhar por um mestrado lá. Mas eu dei muito curso de extensão, trabalhei muito no vestibular, nossa mãe! Fizemos todos.

Concluindo

Os estudos realizados apontam que a universidade pública tem passado por mudanças substanciais, seja em termos de funções ou de modelo. São aspectos correlacionados. O modelo de universidade pública que orienta a nossa universidade, já há mais de um século, é aquele que reconhecemos como *modelo único*, orientado pelas funções de ensino, pesquisa e extensão. Entretanto, tal modelo tem sido colocado em xeque desde a Lei 5540/68, quando da reformulação do ensino superior, resultado de articulações no âmbito político para promover mudanças no ensino superior. Como a antiga legislação não contemplou essa perspectiva de mudança estrutural, ela continuou em construção/gestação. Foi pela nova LDB 9394/96 que se engendrou e concretizou tal proposição. Assim, a possibilidade de uma

universidade diversificada e flexível ficou em aberto. Em termos da universidade pública, a grande questão colocada é a constituição de Universidades de Pesquisa e Universidades de Ensino, separadamente. Como justificativa para a criação da Universidade de Ensino é utilizado, por exemplo, o alto custo das Universidades de Pesquisa e a sua incapacidade de atendimento à classe popular, que reivindica o direito à educação superior pública. Na verdade, este é um campo concorrencial, movido por lutas políticas, que se travam entre diferentes grupos, entre intelectuais dos mais distintos campos do conhecimento e orientações ideológicas.

É este o contexto atual do trabalho dos sujeitos desta pesquisa. Ao analisarem o seu processo de aprender a ensinar, o fizeram situando a sua instituição de trabalho. Acreditam que a universidade ainda se mantém por causa do esforço, dedicação de educadores que não se fecharam em *seus castelos*.

Os professores percebem as mudanças, mas, mesmo assim, mantêm uma postura positiva frente ao trabalho na universidade, às suas condições de produção e às possibilidades de contribuir para *mudanças no país, pela educação*. Como diz Henri: “ainda acredita-se na possibilidade do professor municiar os alunos de conhecimentos do mundo, conhecimentos importantes à contestação de uma postura de alienígena e à construção da pertença”.

O local de trabalho do professor universitário sofre o impacto das mudanças nos projetos políticos. As cobranças feitas aos profissionais, em termos de produção, as diferentes práticas avaliativas das quais participam, entre outros aspectos, revelam a condição de participantes da sociedade e desqualificam qualquer visão ingênua, que ainda possa existir, da universidade como uma *ilha de saber* e o professor universitário como profissional cercado de autonomia e plenos poderes, por todos os lados.

E, para finalizar a reflexão sobre o trabalho docente e as condições de desenvolvimento profissional, em uma universidade específica, gostaríamos de evidenciar a análise de um dos partici-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

pantes desta pesquisa, professor aposentado em duas universidades públicas, e que se encontrava, à época da pesquisa, recomeçando o seu trabalho como docente em uma universidade particular.

[...] a universidade pública, gratuita e de boa qualidade tá sendo preservada por causa desses idealistas [está se referindo aos professores que participam ativamente do movimento de greve], viu? Porque realmente a política do governo, a política do FMI foi ditada é pra acabar com isso. Não é possível uma instituição... agüentar ficar sem reposição desse quadro de servidores, oito anos. A reposição dos quadros dos professores, de 98 pra cá, tá muito precária, muito raramente uma vaga. E o salário realmente muito baixo, embora o professor tenha a gratificação, a... gratificação de estímulo à docência. [...].

NOTAS

¹ Apoiando-nos em Silva (1992), depreendemos que o termo *caixa-preta* pode ser entendido como os espaços ainda pouco revelados ou conhecidos sobre a construção, seleção, representação e distribuição do conhecimento.

² O autor apresenta exemplo de professores que atuam no Ensino Fundamental. Entretanto, acreditamos que na Universidade, mesmo tendo suas peculiaridades em termos de funções, regime de trabalho de seus profissionais, entre outros, o professor encontra-se, também, em um processo de intensificação da jornada de trabalho, constituído, entre outros aspectos, por uma política de avaliação externa.

³ A afirmativa de que o professor universitário encontra-se num processo de intensificação, marcado por exigências em diferentes frentes, não nos situa numa postura contrária à universidade pública de modelo único, que tem por premissa a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão (modelo Humboldtiano de universidade), em favor de uma universidade diversificada, que tem entre outras características, a constituição de “Universidade de Pesquisa” e “Universidade de Ensino. Procuramos situar as condições de trabalho do professor na universidade atual, marcada pela cobrança de certo “produtivismo” como fator de financiamento e sobrevivência da mesma.

⁴ Termos presentes, por exemplo, em documentos oficiais que orientam a saída de professores para cursar a pós-graduação. Cf. o site: www.ufv.br/PROPLAN, entre outros.

⁵ Zabalza (2004) analisa que, em geral, o que dá identidade, *status* e reconhecimento ao professor universitário é a pesquisa, e não a docência. Isso acaba por transformar

a docência em uma “atividade marginal” entre as atividades dos professores.

⁶ Há um grupo de intelectuais (Schwartzman, S.; Durham, E.; Souza, P. R.; Castro, C.M.; Ribeiro, S. C., apud Ribeiro, 2002) que defendem a construção de universidades diferenciadas, como, por exemplo, Universidade de Ensino (voltada para a formação de recursos humanos especializados) e Universidade de Pesquisa (que além da função anterior, se preste, também, a função de produção de novos conhecimentos). Fornecem como argumento a afirmação da necessidade de uma formação mais rápida que atenda a uma demanda da sociedade e o alto custo gerado pela universidade pública. Cf. a esse respeito Ribeiro (2002), **Educação Superior brasileira: reforma e diversificação institucional**; Castanho (2000), **A universidade entre o sim, o não e o talvez**.

⁷ Devido à sua amplitude e abrangência, o conceito de carreira é bastante importante para nossas discussões. Podemos compreendê-la como “processo temporal de vida profissional de longa duração no qual estão presentes dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, além de fases e mudanças”. Vista como processo de socialização, a carreira pode ser entendida como “processo de marcação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas das equipes de trabalho”. Ela é “portanto, fruto das transações contínuas entre as interações dos indivíduos e as ocupações” (Tardif, 2000, p.70-81).

⁸ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. das G. C. **Profissionalização continuada: aproximações da teoria e da prática**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26, Poços de Caldas, 2003.

_____. Construindo a docência no ensino superior: relação entre saberes pedagógicos e saberes científicos. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.) **Didáticas e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2002.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas-SP: Papirus, 2000.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

- CASTANHO, S. E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- CATANI, A. M., OLIVEIRA, J. F. de. **As políticas de educação superior no Brasil: diretrizes, bases e ações para o século XXI**. Vitória-ES, 2000 (cd-rom do III Seminário da ANPAE - Sudeste).
- _____. A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In: TRINDADE (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 179-190.
- _____. **Educação superior ao Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE (Org.) **Universidade em ruínas: na república dos professores**. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p.211-222.
- _____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. 2003, n. 24.
- CUNHA, M. I. da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.
- _____. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M.T. (org.). **Docência na universidade**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- FENSTERMACHER, G. D. On narrative. **Teaching and teacher education**, v.13, n.12, 1997.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- HARGREAVES, A. A intensificação: o trabalho dos professores - melhor ou pior. In: **Os professores em tempo de mudança**. São Paulo: Mc Graw - Hill, 1998.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1995.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARCELO GARCIA, C. **Aprender a ensinar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: C.I.D.E, 1991.
- MASETTO, M.T. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas-SP: Papirus, 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino. In: ABRAMOWICZ, A, MELLO, R. R. (Orgs.). **Educação: pesquisa e práticas**. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2000.
- PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RIBEIRO, M. das G. M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto: Editora Portugal, 1994.
- SILVA JÚNIOR, J. dos R., SGUISSARDI, V. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. 2.ed.rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista-SP: USF-IFAN, 2001.
- SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.
- _____. Saberes profissionais de professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. s/v, n.13, jan/fev/mar/abr/2000.
- VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas-SP: Papirus, 2000.
- ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre-RS: Artmed, 2004. 







Sob aparente desistência, docentes sofrem com a Síndrome de Burnout

Guacira Araújo Gonçalves Campos Silva

Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT.
Professora da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso.
E-mail: guacira@cpd.ufmt.br

Resumo

Buscamos compreender o processo de formação e a atuação do docente no seu ambiente de trabalho, ultimamente permeado por doenças profissionais, dentre elas, a Síndrome de *Burnout*, cujas consequências refletem-se nas esferas pessoal e institucional. *Burnout* ou “queima da energia laboral” foi reconhecida, há quase três décadas, nos Estados Unidos e na Inglaterra, como doença ocupacional que acomete especialmente profissionais que cuidam de outras pessoas; contudo, no Brasil, seu estudo é bem mais recente. Esta Síndrome, também caracterizada como da “Desistência do Trabalho”, estabelece-se numa reação à tensão emocional crônica gerada pelo contato direto, excessivo e estressante com pessoas que demandam atenção e cuidado. No presente artigo descrevemos as três dimensões associadas ao *Burnout* – exaustão emocional, baixo envolvimento no trabalho e despersonalização – e relacionamos seu aparecimento com condições de trabalho, percebidas como estressoras, em particular, no ambiente de trabalho docente.

Palavras-chave: Educação e Trabalho; Doença Profissional; Síndrome de *Burnout*.

A definição e a etiologia da Síndrome de *Burnout*

A Síndrome de *Burnout* – Síndrome da desistência do trabalho – tem sido tratada como resultante do Estresse Laboral Crônico; neste sentido aparece como principal problema dos profissionais da educação, como afirmam CODO *et al.* (1999, p.238). Entretanto, acreditamos que, ao trabalho excessivo, alia-se a ausência de condições positivas na configuração do próprio trabalho, quando, principalmente, as relações perversas, como o assédio moral, concorrem para caracterizar o modelo de gestão vigente.

Para autores como Benevides-Pereira (2002),

Carlotto & Gobbi (2000), Gil-Monte & Peiró (1997), Maslach & Jackson (1981), *Burnout*, emerge, na verdade, como reação ao estresse ocupacional. Neste sentido, sugerem a revisão teórica, segundo a qual, *Burnout* ocorre quando certos recursos pessoais da pessoa trabalhadora são perdidos, ou revelam-se ineficazes, no atendimento às demandas ou, ainda, quando, pela ausência de recursos estratégicos, não proporcionam o retorno esperado.

Particularmente, concebemos que o estressor determinante localiza-se nos **modelos de gestão**, em que as relações perversas determinam atitu-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

des reiteradas em desfavor da pessoa trabalhadora. Esta se percebe **impotente, solitária, incapaz, excluída** e, por não mais encontrar alternativas (ou, até mesmo, pelo desgaste daquelas até então adotadas), **sucumbe, doente**. A partir daí, o trabalho não mais lhe evoca sentido algum que a motive a continuar realizando-o, que a impeça de desistir, ainda que simbolicamente, a princípio apenas do trabalho. No limite, a depender da intensidade de comprometimento por *Burnout*, a **desistência pode ser da própria vida...**

As pesquisas sobre *Burnout* têm uma longa tradição na América do Norte, mas, na Europa, com exceção da Inglaterra, as pesquisas estão em fase embrionárias. No Brasil, o estresse ocupacional vem sendo abordado há algum tempo, todavia, poucos e mais recentes são os estudos que abordam a Síndrome de *Burnout*, especificamente Benevides-Pereira (2002), Carlotto & Gobbi (2000), Moura (2000), Reinhold (1996).

Para Benevides-Pereira (2002, p. 282), *Burnout* é um processo visto como perda progressiva do idealismo e propósitos da pessoa, como resultado de suas condições de trabalho. Estas variam muito, por exemplo, vão desde intensas jornadas de trabalho até o não-reconhecimento do esforço laboral, por parte de chefes ou colegas. Estressores diários, reiterados e crônicos, seriam os responsáveis pelo desenvolvimento da Síndrome de *Burnout*.

Atualmente, a Síndrome de *Burnout* está bem documentada descritivamente, mas, ainda, no estágio inicial de estudo e classificação teórica. Tem sido encontrada, na literatura, sob diversas denominações, o que pode dificultar o levantamento bibliográfico sobre esta Síndrome. Assim, por Firth (1985), a Síndrome é referida como *estresse ocupacional assistencial*; May & Revich (1985) e Nunes (1989) mencionam *estresse profissional*; Shoröder, Martín, Fontanais & Mateo (1996), e Reinhold (2002) utilizam *estresse ocupacional*; Stella (2001) refere-se à *neurose profissional*; Moraes (1997) refere-se à *neurose de excelência* ou *Síndrome do esgotamento profissional*; e Gil-Monte & Peiró (1997) recorrem à expressão *Síndrome de queimar-se pelo trabalho*. Na prática, são denominações diversas para assinalar o **des-**

gaste em função do trabalho, com maior incidência em pessoas trabalhadoras que cuidam de outras. No conjunto das profissões propensas à Síndrome estão, também, os professores, pois, caracterizam-se como profissionais sujeitos a desgaste físico e emocional, no exercício cotidiano da prática docente. Cortesão (1988) adverte que o mal-estar docente é só a ponta visível de um grande *iceberg*.

Os brasileiros vivem esse problema de perto, como aponta um estudo inédito realizado pela ISMA¹ em oito países [Estados Unidos, Alemanha, França, Israel, Brasil, Japão (em Fidji) e China (em Hong Kong)], no período entre os meses de março de 2001 a 2003. E, por todo o espaço geográfico dito civilizado, sobretudo na Europa, tem sido evidente o aumento do absenteísmo, no que se refere àquele provocado por problemas de foro psíquico (aumentou cerca de cinco vezes na Inglaterra, de 1954 a 1979), fato que, logicamente, direcionou maior preocupação sobre o problema e suas repercussões no campo social. Para a psicóloga Ana Maria Rossi, da ISMA-BR², *Burnout* é o nível de estresse mais devastador e, quando agravado, pode levar à depressão profunda.

O esgotamento pelo trabalho gera consequências também para as empresas. Nos EUA, gastam-se, em média, US\$ 300 bilhões de dólares por ano com as faltas dos funcionários ao trabalho, com a redução da produtividade e as despesas médicas e legais (trabalhadores que processam as empresas por terem adoecido), segundo a ISMA-EUA³. Logo, a Síndrome de *Burnout* traz consequências não só do ponto de vista pessoal, senão também do ponto de vista institucional, por exemplo: o absenteísmo, a diminuição do nível de satisfação profissional, o aumento das condutas de risco, a inconstância de empregos. Há, ainda, as repercussões na esfera familiar, social, e econômica, afetando, portanto, a Síndrome ambos os pólos da relação de trabalho.

No Brasil, encontramos, à época da investigação que procedemos, poucos estudos sobre o estresse ocupacional e a Síndrome de *Burnout* no segmento de professores (REINHOLD, 1996; MOURA, 2000; CODO, 1999; CARLOTTO,





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

2002). Com relação às investigações brasileiras diz Benevides:

[...] À medida que a sociedade passa a entender e valorizar a relevância de propiciar melhores condições laborais, também começam a brotar investigações que possam embasar as modificações necessárias para que tais condições se instalem. Talvez por isto estamos tão atrasados neste aspecto e apenas começando a concentrar esforços neste sentido. Faz-se necessário compensarmos o tempo perdido (BENEVIDES-PEREIRA, 2002, p.274).

Resumindo, a Síndrome de *Burnout* ou da **Desistência do Trabalho** estabelece-se numa reação à tensão emocional crônica, gerada a partir do contato direto, excessivo e estressante, com pessoas necessitadas e condições de trabalho degradantes. Tal doença faz com que a pessoa perca o interesse pelo trabalho, de forma que tudo o que esteja relacionado a ele deixa de ter importância e, por via de consequência, passa a parecer inútil qualquer esforço pessoal.

Praticamente é consenso, quando se fala da Síndrome de *Burnout*, considerar que ela se configura a partir de três dimensões distintas: a **Exaustão Emocional**, traduzida pela sensação de *não poder mais*; o **Baixo Envolvimento Pessoal no Trabalho**, que é percebido pelo *não produzir mais*; e a **Despersonalização**, evidenciada pela atitude de *não se importar* (MASLACH & JACKSON, 1981).

Exaustão Emocional

Esta dimensão relaciona-se a um esgotamento das reservas emocionais daquele acometido e a um sentimento de que *não há mais nada a ser oferecido*, ou seja, trata-se do desenvolvimento de atitudes negativas em relação às pessoas com as quais se trabalha. É percebido o desgaste do vínculo afetivo, pela tensão entre a necessidade de estabelecimento do vínculo e a impossibilidade de concretizá-lo, logo há total esgotamento da energia física e mental. Os trabalhadores do ensino se percebem desprovidos de recursos emocionais e com esgotamento efetivo da energia, devido ao contato diário com os problemas no lo-

cus de trabalho; quando estes sentimentos de impotência se tornam crônicos, julgam-se incapazes de uma doação integral aos alunos. Não se tem dúvida que a exaustão, tanto física, como emocional ou mental, acarreta alto custo, tanto para o trabalhador, que contribui com seu desgaste pessoal, como para a instituição que sofre com a perda da qualidade e da produtividade do trabalho.

Baixo envolvimento pessoal no trabalho

Pela baixa realização pessoal no trabalho, quando não consegue atingir os objetivos aos quais se propõe, o trabalhador é levado a auto-avaliar-se negativamente e, para ele, seu **trabalho perde o sentido**. Tal sentimento é particularmente prejudicial para os trabalhadores do ensino, porque, certamente, a maioria escolhe a profissão para mediar o processo de construção do conhecimento com os alunos, do crescimento intelectual ao resgate da auto-estima. Entretanto, estes profissionais, ao perceberem que não mais cumprem com a função social inerente ao seu trabalho, que não contribuem para a formação dos alunos-cidadãos, apresentam-se vulneráveis a sentimentos de profundo desapontamento e, conseqüentemente, à depressão psicológica. E, então, experimentam dificuldades crescentes para dedicarem-se ao trabalho, por ter sido afetada a sua habilidade profissional e a disposição em atender às necessidades de seus alunos. Assim, com a auto-estima e a autoconfiança, no “fundo do poço”, as relações interpessoais no trabalho ficam prejudicadas, e o baixo envolvimento pessoal do trabalhador torna-se inevitável.

Despersonalização

A terceira dimensão da Síndrome de *Burnout* envolve uma avaliação negativa das realizações pessoais. Ocorre quando o **vínculo racional** substitui o **vínculo afetivo**, evidenciando o desenvolvimento de uma atitude de distanciamento da relação afetiva. Manifesta-se em crítica exacerbada de tudo, e de todos os demais, e também do ambiente, resultando em dificuldades de integração social. Trata-se de uma dimensão característica da Síndrome de *Burnout* e um elemento que a





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

distingue do estresse. Evidencia-se como uma forma, muito definida, que o trabalhador utiliza para defender-se da carga emocional, derivada do contato direto com o *outro*. Neste sentido, as atitudes do trabalhador demonstram insensibilidade em relação às pessoas no trabalho, criando uma barreira que não permite a repercussão dos problemas e sofrimentos alheios, em sua vida. O profissional em *Burnout* acaba ignorando o sentimento de outras pessoas, agindo até mesmo com cinismo e rigidez.

Com esse tipo de atitude o educador, de alguma maneira, sente-se protegido do sofrimento instalado e o trabalho passa a ser tomado pelo seu valor de troca, como afirma Codo (1999), é a *coisificação* do outro pólo da relação educacional.

No Código Internacional de Doenças⁴ (CID10), a própria despersonalização é descrita como uma Síndrome, sob o código F48.1, explicitando tratar-se de um transtorno. Assim vejamos:

[...] no qual o paciente se queixa espontaneamente de uma alteração qualitativa de sua atividade mental, de seu corpo e de seu ambiente, estes últimos percebidos como irrealis, longínquos ou robotizados. Dentre os vários fenômenos que caracterizam esta Síndrome, os pacientes queixam-se mais freqüentemente de perda das emoções e de uma **sensação de estranheza ou desligamento com relação aos seus pensamentos, seu corpo ou com o mundo real**. A despeito da natureza dramática deste tipo de experiência, o sujeito se dá conta da ausência de alterações reais. As faculdades sensoriais são normais e as capacidades de expressão emocional, intactos [...] (Grifos acrescidos).

Para verificar a incidência da Síndrome, bem como a intensidade de manifestação em cada um de seus componentes, encontramos diversos instrumentos de medida, dentre eles: *Indicadores Del Burnout*; *Questionário Del Burnout Del profesorado* (traduzido); *Efectos Psíquicos Del Burnout* (traduzido e adaptado). Porém, tem sido unânime a utilização do MBI - *Inventário de Maslach*, desenvolvido por Maslach e Jackson (1986), na maioria dos estudos que encontramos

sobre o assunto. Segundo a autora, as “escalas foram feitas para medir o envolvimento com o trabalho; severidade no trabalho; o estado total de devoção ao trabalho e o firme propósito de conseguir”.

Para a psicóloga Ana Maria Rossi, presidente da ISMA⁵, no Brasil, 70% dos trabalhadores vivem sob estresse profissional. Já no Japão, o índice é de 85%. Nos EUA, embora 72% sejam considerados estressados, apenas 20% estão sob *Burnout*. Para a autora, os americanos têm mais autoconfiança, assim, ainda que os trabalhadores sofram forte pressão no trabalho, percebem as questões do cotidiano como desafio, e não como problema. Estes são resultados da pesquisa sobre *Burnout*, que acompanhamos a partir da pauta de discussões, relevantes, durante o Congresso Internacional, organizado pela ISMA do Brasil, em Porto Alegre, nos dias 24 e 25 de julho de 2003, trazidos para o IV Fórum Internacional de Qualidade de Vida no Trabalho, realizado no mesmo local, em 22 e 23 de junho de 2004, cujos efeitos tem sido prolongados pelos anos subseqüentes.

O Japão é o único país do mundo onde existe uma palavra para definir a morte por excesso de trabalho: KAROSHI. Sobre o significado do termo, KARO = excesso de trabalho, e SHI = morte. Este termo é utilizado para referência à morte por excesso no trabalho, descrito como quadro clínico extremo, ligado ao estresse ocupacional. A palavra surgiu de *karo* que quer dizer *impor a si muito esforço*. Os japoneses tornaram-se conhecidos como trabalhadores incansáveis, que colocam o serviço acima dos *hobbies*, dos compromissos sociais e familiares, chegando à carga de 80 horas por semana; esta foi a razão encontrada para o suicídio de um trabalhador de 29 anos, em 1969, o primeiro caso registrado sobre KAROSHI no Japão.

Segundo Guimarães (2004), os japoneses já admitem que grande parte do milagre econômico ocorrido em seu país, estava alicerçada em horários inumanos e nas sobrecargas de trabalho impostas; então, paulatinamente, pedem a ocidentalização da vida laboral, com mais tempo para o lazer e para a família.

No Brasil, em pesquisa da Confederação Na-



cional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em uma amostra nacional de quase 39 mil trabalhadores da área, o Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade Nacional de Brasília (UnB) investigou doença profissional, cuja origem se deve ao estresse laboral. Identificou 31,9% dos trabalhadores apresentando baixo envolvimento emocional com as tarefas, 25,1% apresentando exaustão emocional, e 10,7% com despersonalização. Se perguntarmos pela incidência, em nível preocupante, de pelo menos uma das três dimensões que compõem o *Burnout* (exaustão emocional, baixo envolvimento emocional e despersonalização), estaremos falando de 48,4% da categoria, quase metade de toda a população estudada (CODO, 1999).

A Síndrome de *Burnout*, na verdade, afeta a categoria de pessoas trabalhadoras do ensino, no Brasil, em todos os níveis da federação, a exemplo do que verificamos em nosso estudo sobre a problemática, no interior de Mato Grosso. De fato, os índices determinados para cada uma das três dimensões de *Burnout* são ainda um pouco mais elevados, respectivamente, no Estado de Mato Grosso, como um todo, e na amostra recolhida em seu interior, em relação à média nacional; a despersonalização no trabalho atingiu a cifra preocupante de 26,67%, no interior de Mato Grosso (ARAÚJO-GONÇALVES, 2004).

Indícios que caracterizam a manifestação da Síndrome

Conforme apontam Maslach & Jackson (1981), os trabalhadores acometidos pela Síndrome apresentam sintomas de esgotamento emocional, físico e psíquico, muito acentuados, além da despersonalização e da baixa realização profissional.

Para Fidalgo de Freitas (1999), o quadro da Síndrome de *Burnout* costuma obedecer à seguinte sintomatologia: além do **esgotamento emocional**, da **despersonalização** ou da **desumanização** há sintomas físicos indicativos de estresse, como, por exemplo, cansaço e mal-estar geral. Assim, independente do tipo de estresse, a Síndrome de *Burnout* tem a possibilidade de implicar transtornos psicossomáticos. Estes, normal-

mente, se manifestam como **fadiga crônica**, **dores de cabeça freqüentes**, **distúrbios do sono**, **úlceras digestivas**, **taquiritmias**, **hipertensão arterial** e **distúrbios gastrointestinais**, com **perda de peso**, **dores musculares** e de **coluna**, além de **alergias**. E, neste sentido, observa-se que as somatizações manifestas com maior freqüência são alterações da pressão arterial, complicações gastrointestinais, depressão, dificuldade de concentração, distúrbios na memorização, insônia, queda no ritmo normal de trabalho, sudorese e taquicardia.

Ao longo do processo de desenvolvimento da Síndrome de *Burnout* ocorrem manifestações emocionais e manifestações comportamentais, explicitadas pela probabilidade de condutas aditivas e de esquiva. Há considerável aumento da ingestão de café, de álcool e do uso de cigarros. Ocorre o emprego de fármacos e drogas ilegais, aliado ao absenteísmo, baixo rendimento pessoal, distanciamento afetivo dos alunos e colegas, como forma de proteção do ego. O profissional em *Burnout* expressa aborrecimento constante, atitude cínica, impaciência e irritabilidade, sentimento de onipotência, desorientação, incapacidade de concentração, sentimentos depressivos, freqüentes conflitos interpessoais no ambiente de trabalho e na própria família. Açuçadas pela ausência de realização pessoal, há tendências a avaliar o próprio trabalho de forma negativa, percepção de insuficiência profissional, sentimentos de vazio, esgotamento, fracasso, impotência, em suma, baixa auto-estima. Ocorre também a perda do interesse, não apenas daquele direcionado para o trabalho, como também para o lazer e uma diminuição na flexibilidade comportamental.

Em síntese, destacam-se como principais indícios sintomáticos da manifestação da Síndrome, o **cansaço emocional**, em que a pessoa acometida percebe-se esvaecendo, como se não tivesse mais energia vital, e por isso, não podendo dar mais nada de si mesma, durante as atividades de trabalho. Tal situação resulta da **falta de realização pessoal**, afetando sobremaneira a eficiência e habilidade para a realização de tarefas e para adequar-se à organização. Por fim, surge a **des-**



Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

personalização, significando a externalização de sentimentos e atitudes consideradas muito negativas, como por exemplo, certo cinismo na relação com pessoas do seu ambiente de trabalho e, aparente, insensibilidade afetiva.

Enfoques sobre a dinâmica de manifestação da Síndrome da Desistência do Trabalho.

O acometimento pela Síndrome de *Burnout* segue um processo, cuja evolução é observada, gradativamente, na manifestação de sintomas que oscilam com intensidade variável. Inicialmente, é usual haver certa tendência à negação dos sintomas, por parte do trabalhador, logo a Síndrome é observada, primeiramente, pelas pessoas que pertencem ao mesmo meio do portador, uma vez que ele se nega a perceber, porque não as aceita, as mudanças por ele manifestas. A pessoa trabalhadora em *Burnout* é acometida de tal fragilidade que passa a duvidar de sua própria capacidade. Contra isso, de uma forma que entendemos compensatória, passa a investir toda sua energia em desfavor dos obstaculizadores do seu trabalho.

Motivada pela premissa de que *o profissional da docência ideal é aquele que ensina e, seus alunos, aqueles que aprendem*, a pessoa trabalhadora do ensino, esgotada pelo esvaziamento de sua energia laboral, reflete sobre o seu trabalho e percebe que seus alunos *não estão aprendendo*; como num silogismo, deduz que a culpa é dela, que é mau professor, apesar de todo o seu potencial volitivo, afetivo e cognitivo ter sido investido na ação do trabalho. Tal tomada de consciência, *insight*, ou outro termo utilizado (dependente do suporte teórico, de que ele venha fazer uso para a sua reflexão) o impulsiona a lançar mão de mecanismos de enfrentamento, na defesa da própria integridade psíquica. Neste caso, tende à não-percepção do sofrimento que o acomete e manifesta certo distanciamento do objeto do seu trabalho, o aluno, incidindo então a despersonalização - componente da Síndrome de *Burnout*.

Por outro lado, na hipótese de empreender ação de enfrentamento do sofrimento no trabalho, sem suporte social e afetivo, a sua exaustão emocional será diretamente proporcional à defa-

sagem entre o *como* deve realizar o seu trabalho e a realidade que o permeia. Encontramos, nesta situação, um choque entre as aspirações, expectativas e as efetivas realizações, despertando sentimento de frustração, que pode conduzir a pessoa trabalhadora do ensino à depressão, na vida pessoal e, no trabalho, ao *Burnout*.

Há uma fase irreversível da Síndrome, em que, daquelas pessoas acometidas, entre 5% e 10% acabam deixando, de fato, o trabalho. Neste sentido, Reinhold (2002) apresenta cinco fases, que podem ser observadas na dinâmica de instauração do processo de acometimento pela Síndrome de *Burnout*. Na primeira fase, denominada *Idealismo*, o trabalhador do ensino percebe a importância do seu trabalho, dispõe de muita energia e entusiasmo ilimitado. Na segunda fase, o *Realismo*, o trabalhador, gradativamente, vai sentindo que as suas expectativas iniciais foram irrealistas, porque não satisfazem todas as necessidades com a atividade de ensino, mas, apesar disto, empenha-se, cada vez mais, para tentar atingi-las. Em contrapartida, as recompensas e o reconhecimento são ínfimos e inversamente proporcionais à desilusão. Contudo, o trabalhador se dedica ainda mais e, com isso, surgem o cansaço e a frustração. A partir daí, começa o questionamento sobre a própria habilidade e capacidade para exercer o trabalho de ensino e, seguindo nesse contínuo, o professor vai perdendo a autoconfiança; passa então à terceira fase, da *Estagnação e frustração*, ou *quase-Burnout*, em que a fadiga crônica e a irritabilidade, em relação aos alunos e demais colegas, assumem o lugar do entusiasmo e da energia iniciais. A partir de então, torna-se perceptível a diminuição da qualidade do trabalho, podendo ocorrer fugas, manifestas em atrasos e faltas; assim, na quarta fase, *Apatia e Burnout total*, o trabalhador do ensino sente-se desesperado, fracassado, com a perda da autoestima e da autoconfiança, manifestando-se a depressão e, com ela, o sentimento de vazio. Nesta fase, sentindo-se exausto física e emocionalmente, e não vislumbrando perspectivas promissoras, lhe vem o desejo de abandonar o trabalho, no qual não vê mais sentido algum. E, finalmente, na





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

quinta fase, pode concretizar-se o *fenômeno fênix*, embora este nem sempre ocorra: há possibilidade do trabalhador do ensino, cuja energia fora totalmente queimada pela Síndrome, ressuscitar como uma *phoenix*, das cinzas de um *Burnout*, para realizar suas atividades, sob condições de melhor qualidade de vida e de trabalho, que o habilitem ao enfrentamento e, conseqüentemente, ao crescimento pessoal e profissional.

Os trabalhadores mais suscetíveis

Diferentes profissionais, cuja característica funcional implica o contato, direto e intenso, com outras pessoas, sobretudo quando a natureza da atividade tem a ver com a qualidade da referida relação, estão, como vimos, sujeitos à Síndrome. Contudo, dentre as profissões apontadas na literatura como propensas à incidência da Síndrome de *Burnout*, há autores que apontam a **categoria docente** como a mais propensa, quando comparada aos demais profissionais, em função da sua interação com as demais pessoas num ambiente sobrecarregado de emoções. Além das pessoas trabalhadoras do ensino, as da enfermagem, as da área técnica do serviço social, agentes da carceragem e profissionais que são treinadores-desportivos estão, mais recentemente, dentre as categorias profissionais consideradas de maior risco. Como apontado, as conseqüências da Síndrome podem ser o absentismo, queixas somáticas como dores de cabeça, problemas de estômago, cansaço e conflitos de irritabilidade excessiva, podendo levar a pessoa trabalhadora a pedir sua transferência, ou até mesmo, ao abandono da carreira profissional.

Destacamos aqui o alerta de estudos, como o realizado por Codo (1999), a respeito da ocorrência da Síndrome de *Burnout* em professores altamente motivados, os quais reagem ao estresse laboral trabalhando ainda mais, até que entram em colapso; há discrepância entre o investimento no trabalho e o reconhecimento de superiores e colegas, quanto aos bons resultados no desempenho dos alunos.

Advertem Burk & Greenglass (apud MOURA, 2000) que a ocorrência de *Burnout* em do-

centes está mais relacionada às **condições de trabalho** enfrentadas pelos mesmos, do que com as características de sua personalidade. Sob este enfoque, temos visto que a precarização do trabalho docente, com o direcionamento, praticamente unilateral, para o *produtivismo*, tem impingido à pessoa trabalhadora relações perversas permeando o espaço laboral. Isso implica, como conseqüência, o surgimento de crescente número de pessoas que manifestam o adoecimento psíquico, verificável por meio da discussão dos dados provenientes de investigações científicas, disponíveis, a quem possa interessar-se, nos bancos de dados das instituições competentes.

Na Espanha, Eulalia Vaquero, Presidente da Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), manifesta a preocupação com o freqüente sofrimento docente, que acaba afetando os alunos e diz:

Pode-se dizer, em geral, que a profissão docente está submetida freqüentemente, a uma situação de estresse, que pode ir mais além, em algumas situações, convertendo-se em crônico, e identificado por muitos pesquisadores como a Síndrome de *Burnout*, ou Síndrome do Queimado (VAQUERO, 2002, p. 65).

Ainda que não seja por uma denominação específica, a redução na qualidade de ensino parece confirmar-se em objeto de preocupação da confederação; mães e pais se declaram interessados numa adequada saúde laboral do professor por razões solidárias, que se dizem óbvias, porque a ansiedade, o esgotamento emocional, o nervosismo, e a irritabilidade se traduzem pela não-concentração e absentismo, que trazem repercussão na escola, pois afetam a organização escolar e, por via de conseqüência, fundamentalmente, os alunos.

Diante de tal quadro, a mencionada associação, CEAPA⁶, propõe um conjunto de medidas consideradas preventivas à manutenção da saúde dos trabalhadores do ensino.

A incorporação de novos perfis profissionais pela escola, como trabalhadores sociais, mediadores, educadores de rua, etc. são figuras que devem ir incorporando-se ao organograma dos centros, pa-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

ra que colaborem com os professores que, por vezes, se desdobram pelas variadas funções impostas pela sociedade. A equipe de orientação deve estar presente nas escolas, além de medidas relacionadas à formação inicial e continuada, para fortalecer os recursos humanos para o enfrentamento do estresse. Somos conscientes da diversidade dos alunos, das aprendizagens e dos meios tecnológicos (Idem, p. 65).

Entendemos que estas medidas preventivas, se articuladas por profissionais comprometidos com o desenvolvimento do trabalho, certamente contribuirão, de forma favorável, para a manutenção da qualidade de vida, tanto no trabalho como no campo pessoal, contudo, sem esquecer que o trabalhador configura-se em peça-chave desta engrenagem.

Afirma Codo (1999, p.45) que a atividade docente é imediatamente histórica, pelo fato de o educando ser o produto final. Neste sentido, é estabelecida uma relação em que se processa, concomitantemente, a *própria modificação* e a do *outro*. Temos consciência que a condição de relevância incontestável do trabalho profissional docente centra-se nos fatos de *saber* e de *saber-fazer*; contudo, para que essa pessoa trabalhadora cumpra com sua função, ao longo do processo, deve, desde o início, até a concretização no produto final, contribuir para uma relação social perpassada pelo componente afetivo. Concordamos quando os autores consideram o afeto como componente tácito da atividade de trabalho do ensino. E sabemos que, quando não se torna mais possível a manifestação, ainda que implícita, deste componente, caracteriza-se a presença de pelo menos uma das dimensões da Síndrome de *Burnout*, qual seja, a despersonalização; esta inviabiliza a construção processual, pela carência de componente indispensável nas relações interpessoais, em especial neste segmento do trabalho.

No Brasil, inclusive, há previsão legal para classificação da Síndrome de *Burnout*, como **doença profissional**, constante do Regulamento da Previdência Social, em seu anexo II, que trata dos agentes patogênicos, publicado do Diário Oficial

da União em 18 de junho de 1999, e do Código Internacional de Doenças, utilizado pelos pesquisadores, tiragem⁷ da décima edição (CID 10).

Para finalizar, ratificamos que *Burnout* designa uma Síndrome, configurada basicamente por um conjunto de três dimensões, ou seja, a *Exaustão Emocional*, o *Baixo Envolvimento no Trabalho*, e a *Despersonalização*, como resposta a situações laborais, percebidas como estressoras, face às relações perversas no ambiente de trabalho. Tal Síndrome depende da natureza da profissão, que se caracteriza por constante interação da pessoa trabalhadora com outras pessoas em estado-de-necessidade, ou seja, demandando atenção e cuidado. Vale acrescentar, ainda, que a Síndrome de *Burnout* manifesta-se em intensidade crescente, desde a exaustão física, mental e emocional, que evolui para a perda da autoconfiança e da autoestima; logo após, emerge uma postura irônica com agressividade verbal, implicando crise pessoal, falência da energia pessoal, ou seja, exaustão total.

NOTAS

- 1 International Stress Management Association. ISMA.
- 2 ISMA-BR www.ismabrasil.com.br/, acesso em: julho de 2002.
- 3 www.ismaeua.com/ acesso em: setembro de 2002
- 4 Código Internacional de Doenças, www.google.com.br/CID, acesso em: 24/06/2004. Trata-se de um manual muito utilizado pelos profissionais de saúde para manipulação de dados médicos, tais como prontuários, diagnósticos, procedimentos. Estes dados são sempre tratados em código, pois é vetada, pelo Código de Ética Médica, a divulgação do diagnóstico da doença do paciente sem seu expresso consentimento.
- 5 Fonte: www.ismabrasil.com.br/, acesso em julho de 2002.
- 6 Em *El estrés de los docentes*. www.google.com.br/stress
- 7 O item XII, refere-se à Síndrome de *Burnout* (embora com um viés na grafia do texto legal); a correspondente nomenclatura em português é **Síndrome do Esgotamento Profissional**, adotada

REFERÊNCIAS

ARAÚJO-GONÇALVES, G.C.S. **Ocaso no percurso dos trabalhadores do ensino: a Síndrome de *Burnout***. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

- Mato Grosso: Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.
- BENEVIDES-PEREIRA, A.M.T. *Burnout*: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- CARLOTTO, M.S. Síndrome de *Burnout*: um tipo de estresse ocupacional. *Caderno Universitário*. ULBRA – RS, 2001.
- _____. A Síndrome de *Burnout* e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, n.º 7, 2002.
- CARLOTTO, M.S. & GOBBI, M.D. Síndrome de *burnout*: um problema do indivíduo ou de seu contexto de trabalho? *Aletheia*, n.º 10, 2000.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde: CID-10*. Centro Colaborador da OMS para a classificação de Doenças em Português. Universidade de São Paulo. 10ª Revisão. São Paulo: Edusp, 1994.
- CODO, Wanderley. (coord.). *Educação: Carinho e Trabalho*. São Paulo: Vozes; Brasília: CNTE e UNB, 1999.
- CORTESÃO, L. *Contributo para a análise da possibilidade e meios de produzir inovação – o caso da formação de professores*. Tese de doutoramento. Porto. Faculdade de Psicologia. Psicologia e Ciências da Educação, 1988.
- FIRTH, J. Personal meanings of occupational stress: cases from clinic. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1985. p.139-148.
- FREITAS, Fidalgo de. O esgotamento (burnout) nos professores. In: *MILLENIUM* n.º 15 jul/1999.
- GIL-MONTE, Pedro & PEIRÓ, José Maria. *Desgaste psíquico en el trabajo: el Síndrome de quemarse*, 1997.
- GUIMARÃES, L. A. M.; GRUBITS, S. *Série Saúde Mental e Trabalho*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. v. 1.
- _____. *Saúde mental e trabalho em um segmento do operariado da indústria extrativa de mineração de ferro*. Tese-doutorado, Campinas-SP, Universidade Estadual de Campinas, 1992.
- GUIMARÃES, L.A.M. In www.google.com.br. Acesso em: 06/06/2004.
- HERRERO, L. H., GONZÁLEZ, J.L.R. & MARTÍN, M.J.R.R.. *Estrés laboral y variables biomédicas*. 2º *Congreso Virtual de Psiquiatria*, 2001. In: www.psiquiatria.com/congreso.
- MASLACH, Christina, JACKSON, S. (1981). The measurement of experienced *Burnout*. *Journal of occupational behavior*. In CODO, W., 1999.
- MASLACH, Christina, JACKSON, Susan E., LEITER, Michael P. Maslach. *Burnout Inventory Manual*. 3 ed. Palo Alto, California, USA: Consulting Psychologists Press, 1986.
- MAY H.J. & REVICH, D.A. Professional stress among family physicians. *Journal of Family Practice*, 20, 1985. p.165-171.
- MORAES, M.C. *Paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus. Coleção Práxis, 1997.
- MOURA, E.P.G de. Esgotamento profissional (burnout) ou sofrimento psíquico no trabalho. In.: Sarriera, J. *Psicologia comunitária*. Estudos atuais. Porto Alegre: Sulina, 2000.
- NUNES, F.P.S. et ali . Um estudo do índice da Síndrome de *Burnout* em professores do ensino especial. *Anais da 40ª. Reunião Anual da SBPC*, 1989.
- REINHOLD, Helga H. O stress do professor primário. *Anais do Simpósio sobre Stress e suas implicações*. Campinas: Departamento de Pós-Graduação em Psicologia, PUC-Campinas, 1996.
- REINHOLD, Helga. O *Burnout*. In LIPP, Marilda (Org). *O stress do professor*. Campinas: Papirus, 2002.
- SACRISTÀN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- SCHAUFELI, Wilmar & ENZMANN, Dirk. *The burnout companion to study & practice: a critical analysis*. Issues in occupational health. Padstow, U.K.: Taylor & Francis, 1998.
- SHORÖDER, M., Martín, E., Fontanais, M.D & Mateo, D. Estrés ocupacional em cuidados paliativos de equipes catalãs. *Medicina Paliativa*, 3, 1996.
- STELLA, M.I.J. As exigências do trabalho do novo milênio, como fator desencadeante das neuroses profissionais. In.: *Anais do Congresso Interamericano de Psicologia da Saúde*. São Paulo, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. TL54, 2001.
- VAQUERO, Eulalia. *Una ley que fulmina la educación democrática*. ISSN 1131-995X, n.º 111, 2002.







Pós-graduação: processo e resultados de uma “indução voluntária”¹

Lucídio Bianchetti

Professor do Centro de Ciências da Educação da UFSC
E-mail: lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

Toda hegemonia é sempre momento de reprodução e de transformação; de nada nos adiantaria tomar uma posição moral contra o poder quando, na realidade, o problema consiste em saber quem o utiliza, e para que fins.

(ANTONIO GRAMSCI)

Resumo

O modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* implementado pela CAPES, a partir da metade da década de 1990, vem recebendo críticas, sendo ressaltados, entre outros problemas: avaliação com critérios homogêneos abrangendo áreas heterogêneas; predomínio de uma perspectiva contábil, priorizando os resultados em detrimento de processos; preocupação com *rankings*, que induzem produtivismo, com prejuízos à qualidade do trabalho acadêmico e à saúde dos trabalhadores da educação; redução do tempo para a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado. O artigo discute as condições que levam professores e pós-graduandos a continuar produzindo sob tais regras, apesar das críticas cada vez mais fundamentadas, como se estivessem submetidos a uma “indução voluntária”. Denuncia que na base do sucesso deste processo está uma engenhosa fórmula: a vinculação do fomento à avaliação. Deste modo, estão dadas as condições para que o conceito de avaliação, e da própria educação, sejam descaracterizados. Paralelamente, é feito o alerta para os riscos de cair na armadilha de uma análise polarizada ou moralizadora desta situação, como se dela o articulista e seus colegas não fossem parte.

Para desencadear a discussão, inicio o texto buscando responder a algumas interrogações inerentes à responsabilidade de nossa condição de educadores, no contexto atual. Na seqüência, passo a pontuar algumas questões a respeito da história da pós-graduação (PG) em educação, da sua situação atual e das perspectivas, em termos de novas e outras, nem tão novas, questões.

Eis algumas velhas e sempre novas questões.

1. Por que nos reunimos em Conferências e Seminários?

A nós, educadores, não é dado permanecer na aparência ou concretizar aquilo que Karel Kosik (1976) denomina de pseudoconcreticidade, definindo-a como “um claro escuro de verdade e engano”. Para além dessas motivações que estão no imediato e que podem ser do nosso agrado, há outras que vêm sendo engendradas e que se rela-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

cionam tanto ao sentimento de pertença a uma instituição quanto à necessidade de agirmos para confirmar e reforçar esse pertencimento. E, neste sentido, por mais que possamos não concordar, estamos reunidos em Conferências e Seminários porque fomos **induzidos** a nos reunir. E nesta direção, correndo o risco de não ser entendido ou aceito, afirmo que nos reunimos (também) por causa da CAPES; estamos fazendo a CAPES; estamos, no limite, participando da *corrida para alimentar o Lattes*. Reunimo-nos também porque se está conseguindo a façanha de materializar uma metamorfose, que vem vigorosamente transformando a universidade, a partir da reforma do Estado², da condição de **instituição** para a de **organização**³, como tão açodadamente queria, e veio orquestrando, Bresser Pereira (1998) com suas iniciativas e realizações no campo das organizações públicas não estatais e como, tão enfaticamente, denunciou Marilena Chauí (2003), na conferência de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd. E, o que é mais grave, como veremos adiante, esta organização chamada universidade – seja a privada, a confessional, a comunitária ou a pública⁴ – mantém todos os vícios que predominaram nas organizações no período taylorista-fordista (final do séc. XIX até a década de 60 do séc. XX), com a agravante de que, no seu interior, na sua forma de organizar-se e funcionar e, mais particularmente, em relação à CAPES, sequer se concretizam as tão propaladas *vantagens* das organizações flexíveis, indicando uma dificuldade de materializar uma das mais rasteiras e conservadoras categorias em tempos de mudanças rápidas, que é a da adaptação. Aqui o texto de Maurício Tragtenberg: “A escola como organização complexa”, embora publicado em 1976, continua atualíssimo. Põe organização complexa e conservadora!

A afirmação de que estamos sendo induzidos, *fazendo a CAPES*, relaciona-se ao fato de que, ao pertencermos, ao fazermos parte de um Programa de Pós Graduação - PPG, seja como protagonistas seja por uma pretensa omissão, estamos colaborando para a manutenção de uma situação. Ao criticá-la, partimos do princípio do reconhecimento da sua

existência e damos aos responsáveis pela instituição a oportunidade de se avaliarem, de se adaptarem, visando à sua manutenção. Enfim, a crítica pressupõe o reconhecimento da existência e propicia um *feedback* imprescindível para a instituição aprimorar-se, seja vindo ao encontro das solicitações ou indicações, seja melhorando as suas estratégias de controle e de regulação.

Frente a esta realidade, alguns professores e pós-graduandos consideram que, ao criticar a CAPES, colocam-se na condição de externos a ela, como se isto os eximisse da responsabilidade do que está sendo feito. Nós educadores, pesquisadores, no entanto, não podemos aderir, colaborar acriticamente ou apreender esta situação pelo viés da moralização. Nosso desafio como intelectuais não é julgar, mas entender e, praxiologicamente falando, agir com consequência frente a essa compreensão. Para Engels (1976, p. 78):

Se nada ganhamos com os conceitos de verdade e erro, menos ainda alcançamos com os de bem e de mal. Esta antítese move-se, pura e exclusivamente, dentro da órbita moral, isto é, num terreno que pertence à história humana, onde já sabemos que pouquíssimas verdades definitivas e inapeláveis podem fecundar. As idéias do bem e do mal variaram tanto de povo para povo, de geração para geração, que não poucas vezes, chegam a se contradizer abertamente.

A moralização é polarizadora e esterilizante. Como alerta Richard Sennett (2006, p. 24), “os contrastes em preto-e-branco sempre são suspeitos”. E, para não sermos presos nas armadilhas de uma análise com estas características, precisamos fazer um esforço para desembaraçar esse nó denso de questões teóricas e práticas, questões que foram engendradas no passado, continuam se manifestando no presente e se insinuam em perspectiva, transformando a pós-graduação, marxianamente falando, em uma complexa “síntese de múltiplas determinações”. Frente a isto, perguntamos: quais são as velhas e novas questões que precisamos (re)colocar e buscar responder no tocante ao nosso trabalho de pesquisadores no contexto atual da pós-graduação em educação?





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

Avançando, aqui, precisamos levantar novas questões: como escapar de ser panfletário, superficial nessa análise, atribuindo-nos o que achamos que resulta de bom e culpando a CAPES, o governo, por aquilo que não consideramos adequado? Como não cair simplesmente no ativismo e atender todas as exigências e, ao atendê-las, dar nosso aval à instituição? Como aderir ao curso desse movimento sem, contudo, deixar de discernir-lhe as contradições⁵?

2. De onde viemos, em termos de história e da temática central desta análise?

Para compreender as questões relacionadas à pós-graduação, impõe-se que a apreendamos como processo e não como uma mera sucessão de episódios, fatos, leis, pareceres, planos - mesmo que marcantes ou até determinantes. A análise da educação como processo, para além de questões pontuais, não pode prescindir das dimensões retrospectiva, prospectiva e perspectiva. Assim procedendo, conseguiremos ultrapassar as amarras do imediatismo, uma das marcas do pragmatismo utilitarista, bem como dos riscos da intransparência⁶ ou da indiferenciação, do descompromisso que os parâmetros da abordagem pós-moderna⁷ tornam imperativos.

O presente está sendo vivido e feito por nós. À análise deste nosso *quefazer* dedicaremos a maior parte do texto. O significado deste presente, no entanto, foi forjado e veio se tornando operacional a partir de um passado bastante próximo. Dimensão temporal que, como já alertava W. Shakespeare (1564 - 1616), encerra a chave para a compreensão, uma vez que “o passado é prólogo”⁸. As dimensões temporais estão tão dialética e intimamente relacionadas que, embora em forma de questão, Saramago (2003) afirma-as: “Assim, não distingo o que é o passado ou o presente - eles não se contêm?”

Mas talvez nesta questão das dimensões temporais - uma forma de “imaginar o tempo, projetando-o

em todas as direções”, diria Saramago - ninguém tenha sido mais sintético e incisivo do que Gianetti (2002), ao referir-se às apostas que os modernistas faziam ao olhar para o futuro e o desconsolo de constatar que os desideratos não se realizaram: “Por que o amanhã feliz do ontem não se tornou o nosso presente?” (p. 53). E, no nosso caso específico, cabe-nos questionar por que o ideal projetado pelos criadores da pós-graduação, liderados por Anísio Teixeira, segundo o qual esta seria o meio, a “estratégia de reconstrução da universidade brasileira” (MENDONÇA, 2003), não está se realizando, no hoje? Poucas são também as evidências de que isto venha a ocorrer, caso sejam mantidos os parâmetros atuais e a forma de avaliação¹⁰, acompanhamento e fomento, a cargo da CAPES.

3. Uma indução voluntária?

Este subtítulo aponta para uma contradição: a indução, em termos conceituais, exclui ou, pelo menos, limita, reduz a autonomia, a livre determinação. Só para se ter a real dimensão disto, “induzir” tem no verbo estimular um dos seus antípodas (HOUAISS, 2001). No entanto, para além das sinonímias ou antinomias, na materialidade existe um amplo leque de situações, fatores, motivações que vão de um máximo a um mínimo de margem de movimento, de liberdade, de possibilidades de escolha. No caso de admitir que,

nos Congressos, compomos um amálgama que engloba livre vontade - autonomia - e determinação externa - heteronomia -, nos defrontamos com uma situação que contém elementos de auto e heterodeterminação, evidenciando a complexidade, a multidimensionalidade das velhas e novas questões relacionadas à pós-graduação em sua constituição histórica, desafiando-nos a investigar que fatores, que motivações são estas, por quem são desencadeadas e quem delas se beneficia.

Ao afirmar que a CAPES está induzindo a maneira como se organiza, como funciona, enfim, como fa-

Ao afirmar que a CAPES está induzindo a maneira como se organiza, como funciona, enfim, como fazemos a pós-graduação, hoje, estamos afirmando que a autonomia está limitada, reduzida, e que muito do que fazemos, o fazemos desta forma, ou encerrados nesta fôrma, porque não temos liberdade de fazer de outra.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

zemos a pós-graduação, hoje, estamos afirmando que a autonomia está limitada, reduzida, e que muito do que fazemos, o fazemos desta forma, ou encerrados nesta fôrma, porque não temos liberdade de fazer de outra. No que diz respeito à avaliação, por exemplo, tanto por parte da Comissão de Avaliação da Área, quanto por outros autores, afirma-se que essa é feita a partir de “um modelo de avaliação fechado [...] contém uma concepção de avaliação diagnóstica a que é **difícil, quase impossível escapar**” (cf. MORAES, 1999, p. 60) [destaque nosso]. Mas como se traduz, nos programas, esta indução, no nosso dia-a-dia? Como se chegou a implementá-la, e com tanto sucesso, já que, embora a maioria dos pesquisadores a critique, continuam formando mestres e doutores; continuam pesquisando, publicando e participando de eventos; enfim, fazendo a PG desta forma e, por extensão, mantendo e justificando a existência e a forma de atuação da CAPES?

Antes de entrar na especificidade das respostas a essas questões, precisamos fazer um breve recuo para constatar que “compulsoriedades” e induções acompanham a humanidade desde os seus primórdios. Se partirmos do que é constitutivo do contexto fundador e formador do nosso ser, como ocidentais judaico-cristãos perceberemos que Deus cria o homem à sua imagem e semelhança, mas os criados ficam com a obrigação, isto é, são induzidos a *devolver* esse privilégio, em forma de adoração, bom comportamento, boas ações. O não cumprimento desse dever desencadeia a ira do criador, com os decorrentes castigos nos infernos, purgatórios e limbos.

Em termos de concepção materialista da história, esse recuo leva a defrontarmos com longos períodos de escravidão (período greco-romano) e servidão (período feudal), somente restando aos submetidos fazerem o que os proprietários e os senhores exigiam. A humanidade encontrava-se, em termos históricos, no contexto daquilo que Marx denomina de “classes obrigatórias”: o nascimento ou a subjugação determinavam o lugar de cada um na sociedade.

O domínio da burguesia (período moderno e

contemporâneo), na sua face/fase revolucionária, amplamente reconhecida por Marx e Engels nas páginas iniciais do *Manifesto Comunista*¹¹, terá na liberdade um dos valores mais decantados e, supostamente, um dos principais pilares a sustentar a sociedade¹². No entanto, essa liberdade terá o seu conceito alterado, dilatado, a fim de que seja acomodada, no seu interior, a lógica de uma classe que é fiadora de uma liberdade que passará a ser adjetivada.

Tanto no período medieval, por parte da igreja e da aristocracia, mas principalmente nos séculos iniciais de busca da hegemonia por parte da burguesia, o mecenato¹³ será uma das estratégias, um dos meios por excelência para os clérigos, para os reis, os nobres e pessoas de posses e mais recentemente, as empresas e organizações, aliciarem e induzirem artistas e escritores a pintar, construir, escrever as obras, necessariamente direcionadas às preferências dos patrocinadores. Da parte dos construtores, dos pintores, dos músicos, dos escritores e dos artistas em geral, contar com a preferência e a proteção dos Mecenas era a garantia dos meios de sobrevivência e de prestígio. Decorre disso que as maiores construções, as obras mais admiráveis que compõem o patrimônio histórico e cultural da humanidade têm sua origem na escravidão, na servidão e no mecenato. Aquilo, que fez e faz a glória de uns, resultou de uma mistura de escravidão, avassalamento, submissão e busca de reconhecimento, por parte de muitos.

E é exatamente no período de passagem do medieval para a modernidade, mais precisamente em 1548, que o filósofo francês Etienne de La Boétie (1530 - 1563) publicou a sua obra *Discurso da servidão voluntária*, por meio da qual busca entender e explicar como se enraizou tão profundamente, nos homens e nas mulheres, essa inexplicável e “obstinada vontade de servir” (LA BOÉTIE, 1986, p. 16), fazendo com que muitos se submetam ao domínio de um.

No processo de tornar-se hegemônica, a burguesia, apresentando-se como revolucionária em relação às classes que anteriormente dominavam, organiza uma nova forma de governo - repu-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

blicana, democrática, representativa – no lugar da monárquica, destinatária das críticas de La Boétie. Nos ideários desta nova forma de organização de governo e da sociedade não há espaço para a escravidão, para a servidão e, muito menos, para a tirania de qualquer matiz. Nada mais, nem o nascimento, nem a compra, nem a conquista, tornaria compulsória a submissão de alguém a outrem. A liberdade, a igualdade e a fraternidade são elevadas à condição de princípios norteadores da ação dos cidadãos e dos governantes, instituídos estes na condição de representantes do povo. Se, supostamente, nessa nova situação, ninguém mais é obrigado a submeter-se, a servir a um ou a uma classe, como entender que haja tantas pessoas que servem, sem serem forçadas?

Na abordagem clássica de La Boétie, a explicação é simples:

Mas certamente para que todos os homens, enquanto têm algo de homem, deixem-se sujeitar, é preciso um dos dois: que sejam **forçados** ou **iludidos** (...). Pela ilusão, eles muitas vezes perdem a liberdade, mas nisso não são enganados por outrem com a frequência com que são iludidos por si mesmos (1986, p. 20) [destaque nosso].

No entanto, este era o contexto do início da modernidade. Mas como se configura, agora, adentrando no período contemporâneo, essa questão da liberdade/submissão? À medida que o tempo passa, a face revolucionária da burguesia vai se esgotando e criando estratégias para velar, encobrir, dissimular, mascarar a manutenção de um *status quo* onde o domínio não é mais de um sobre todos, mas de uns, melhor dizendo, de uma classe sobre as outras. É nesse contexto que o contraditório conceito de “servidão voluntária”¹⁴ ganha (re)dimensão. Mas será que a **força** e a **ilusão** abrangem todas as situações que compõem o

leque da servidão, nesse período e na atualidade? Utilizando-nos de expressões de La Boétie, quais são as “iscas da servidão, o preço da sua liberdade, as ferramentas da tirania”, hoje? (p. 27). “Qual é a doçura venenosa que adoça a servidão?” (p. 28). “Qual é a força e o segredo da dominação?” (p. 31). Ou ainda, o que torna a atual “servidão” objeto de desejo? Ou ainda, falando na perspectiva de Bourdieu (2004): qual é a **dáviva** que nos faz contrair tamanha **dívida**, nessa dialética entre premiação e castigo?

Se não se registra mais a existência da escravidão e da servidão clássicas, como elementos compulsórios para alguém fazer o que não faria se pudesse se autodeterminar, quais são os elementos, os fatores que nos ajudariam a entender por que desempenhamos tantas tarefas; por que assumimos tantos compromissos; por que a “indução voluntária” é tão forte que fazemos mais do que queremos e fazemos coisas que não queremos ou até fazemos em tal extensão e intensidade que as doenças físicas e psicossomáticas estão atingindo proporções assustadoras?

No Estado burguês, ao invés da compulsoriedade, do mecenato ou do nepotismo¹⁵, o meio de recrutamento de pessoas para assumir cargos, desempenhar funções, serem promovidas torna-se a meritocracia¹⁶. E isto passou a valer para as funções típicas de Estado, para a organização das burocracias, como também para as universidades.

Mas, se não se registra mais a existência da escravidão e da servidão clássicas, como elementos compulsórios para alguém fazer o que não faria se pudesse se autodeterminar, quais são os elementos, os fatores que nos ajudariam a entender por que desempenhamos tantas tarefas; por que assumimos tantos compromissos; por que a “indução voluntária” é tão forte que fazemos mais do que queremos e fazemos coisas que não queremos ou até fazemos em tal extensão e intensidade que as doenças físicas e psicossomáticas estão atingindo proporções assustadoras, como tão bem evidenciam, entre outros,

Codo et al. (1999), ao abordar a síndrome de *burnout*; Sennett (1999) ao tratar d’*A corrosão do caráter*, enfocando as “consequências pessoais do trabalho no capitalismo” e, mais recentemente, *A fábrica da infelicidade*, de Berardi (2005)?

Se, na escravidão e na servidão, o pressuposto básico é a compulsoriedade, quais outras aparecem quando estas condições deixam de existir?





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

Marx e Engels (1987, p. 39) apontam para aquilo que denominam como o “primeiro pressuposto” para alguém existir e fazer história:

[...] os homens devem estar em condições de viver para poder “fazer história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas simplesmente para manter os homens vivos.

“Indução voluntária”, atendimento de necessidades básicas, meio de realização, entre outros aspectos, compõem o *mix* que nos ajuda a entender porque fazemos o que fazemos, nem sempre nas condições desejadas e, muitas vezes, sem as recompensas materiais e simbólicas de que necessitamos. Portanto, não é somente a díade desconhecimento/ingenuidade e a força, conforme falava La Boétie, que explica ou justifica a atual “servidão voluntária” a que estamos submetidos, via determinações emanadas dos órgãos de avaliação e financiamento. A busca de compreensão desse leque de condicionantes torna necessário que se explicitem alguns elementos relacionados à criação da CAPES, aos poderes e às responsabilidades que veio assumindo e exercendo, levando a constituir a situação atual da pós-graduação.

4. A CAPES: contexto de surgimento e poder de indução

Embora tenha sido criada em 1951, a CAPES efetivamente passa a assumir algumas atribuições, que ainda a caracterizam hoje, a partir do ano de 1965¹⁷. No decorrer dos seus primeiros 15 anos,

ela acabou funcionando mais como uma repartição do INEP, com atividades voltadas para a “formação de professores”¹⁸ para as IES, responsabilidade que fica evidente até no próprio significado da sigla: “**Campanha**”¹⁹ de aperfeiçoamento de pessoal do ensino superior”. Em termos de missão, como já apontamos, que lhe foi atribuída e assumida pelo seu primeiro presidente/secretário geral, Anísio Teixeira, caberia à CAPES, e por seu intermédio à pós-graduação, a responsabilidade de transformar e modernizar a universidade brasileira (MENDONÇA, 2003).

Nesses mais de 50 anos de existência – com exceção de um breve período no início do governo Collor (1990-92), quando foi extinta e recriada em seguida por pressão da própria academia –, a Instituição veio se afirmando, granjeando cada vez mais poder, a ponto de, embora tenha surgido como uma política de governo, vir se transformando em uma política de Estado²⁰.

O segredo da legitimação e do poder que a CAPES veio conseguindo assenta-se em alguns fatores dos quais destacamos: 1. a gradativa ampliação de dotação orçamentária, que lhe propiciou organizar e implementar um modelo de avaliação agregado à concessão de recursos, isto é, **avaliação e fomento passaram a ser atribuições vinculadas**, sendo que a uma determinada nota/conceito estão associados mais ou menos recursos financeiros e acesso, ou não, a benefícios como convênios, número de bolsas etc.; 2. a estratégia da **avaliação feita pelos pares**, sendo este um dos principais fatores de legitimação e fortalecimento da instituição no interior dos programas. Para contar com os pares²¹, a CAPES desencadeou estratégias de indução que levaram à criação das Associações Nacionais das diversas áreas, as quais deveriam indicar os representantes, sendo que os primeiros passos para a organização da ANPEd foram dados por inicia-

Enquanto os recursos eram fartos e o número de programas credenciados era reduzido, o sistema funcionou sem grandes questionamentos. A ampliação do número de cursos reconhecidos, com um não acompanhamento proporcional de recursos orçamentários, passou a fazer com que as disputas inter e entre áreas ganhassem dimensões inimagináveis, gerando distorções a ponto de a solidariedade, que caracterizava a criação e a expansão dos cursos de pós-graduação, ser substituída pela competição entre cursos e programas.



tiva da CAPES, como se pode observar em Calazans (2005), Marques (2005) e Saviani (2006).

Enquanto os recursos eram fartos e o número de programas credenciados era reduzido, o sistema funcionou sem grandes questionamentos. A ampliação do número de cursos reconhecidos, com um não acompanhamento proporcional de recursos orçamentários, passou a fazer com que as disputas inter e entre áreas ganhassem dimensões inimagináveis, gerando distorções a ponto de a solidariedade, que caracterizava a criação e a expansão dos cursos de pós-graduação, ser substituída pela competição entre cursos e programas. Paralelamente a isto, o Comitê Técnico Científico (CTC) da CAPES passou a ser uma espécie de arena onde as áreas se digladiam, uma vez que a avaliação se transformou em um meio de recompensa ou punição, com repercussões diretas na distribuição dos recursos. Para se ter uma idéia das disputas entre áreas e das *armas* e estratégias utilizadas nessa *arena* basta ler o artigo de Horta e Moraes (2005).

O poder indutor da CAPES também se evidencia na imposição de um modelo de avaliação único para realidades tão heterogêneas como aquelas que caracterizam as áreas de conhecimento e as regiões do Brasil. Essa avaliação foi iniciada de forma sistemática em 1976, ao se materializarem as determinações presentes no I Plano Nacional de Pós-graduação²², cuja vigência foi de 1975 a 1979. Desse período, até a metade da década de 1990, predominou a preocupação com a formação de professores. A mudança de paradigma, passando a privilegiar a formação de pesquisadores, traz uma série de decorrências em termos de valorização da produção/publicação, que, gradativamente, vai se revestir de uma perspectiva produtivista, com a diminuição do tempo de titulação, cujas óbvias perdas no tocante à formação tão bem explícita Chauí (2003).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347):

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, provocará a inversão proposta

anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Em que pese as justificativas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o **papel indutor do Estado** no redirecionamento da pós-graduação (destaque nosso).

Este modelo, originário da economia²³, acabou por privilegiar os aspectos quantitativos, avaliando e valorizando o que pode ser medido. Paralelamente a alguns aspectos positivos dessas medidas, uma vez que coibiram exageros e até abusos, principalmente em termos de tempo de titulação, as imposições do novo modelo geraram muitas reações críticas por parte da comunidade da pós-graduação. A ênfase no quantitativo levou, inclusive, os membros da Comissão Internacional²⁴ que fora convidada a acompanhar e “avaliar a avaliação” da CAPES a levantar sérios questionamentos a respeito da excessiva valorização do quantitativo e outros aspectos criticáveis do modelo, como se pode observar em Spagnolo e Calhau (2002) e Sguissardi (2006).

5. Onde estamos?

Frente à nova configuração da pós-graduação, passamos a conviver com duas situações distintas: a) de um lado, o governo exibindo números; b) de outro, a comunidade científica reagindo e cobrando, para além de números.

Quanto aos números que o governo exhibe, considerando que a história da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil – e particularmente a da área de educação – acaba de completar seus 40 anos de existência – somos obrigados a concordar que são números expressivos. Baseando-nos em dados que vêm sendo veiculados e que têm servido ao governo como indicação dos acertos de suas medidas, destacam-se:

- os Programas e/ou cursos de pós-graduação reconhecidos pelo MEC totalizam 3.422, em todas as áreas, sendo que destes, 1.180 são programas de doutorado, 2.067 mestrados acadêmicos e 175 são mestrados profissionais;

- o crescimento anual no número de matrículas em 2005 foi de 11% para o mestrado e 14%



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

para o doutorado;

- o número de doutores formados no último ano foi de mais de oito mil;
- o número de mestres foi de mais de 31 mil;
- é creditada à pós-graduação a marca de o Brasil ter chegado a quase 2% da produção mundial de conhecimento (artigos publicados, patentes etc.).

Diferentemente do que vem ocorrendo com o ensino superior, destinatário de críticas de todos os calibres e vindas de todas as direções, a pós-graduação, mesmo gerando polêmicas, é constantemente citada como modelo de sucesso. Os dados apresentados acima evidenciam o porquê dessa posição, predominante, dos órgãos de avaliação e de fomento. “As loas – confirmam Kuenzer e Moraes (2005, p. 1342) – vêm de todos os lados e, de fato, em seus mais de quarenta anos, a pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se, alcançando altos padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional”.

Porém, se, da parte dos órgãos que avaliam e financiam a pós-graduação e do governo em geral, a situação da pós-graduação é assim concebida e exibida, da parte daqueles que a constroem no dia-a-dia de trabalho nos programas – o corpo docente e os pós-graduandos – a posição diverge e é contrária até a esta direção, que só, ou predominantemente, vê aspectos positivos.

6. De onde estamos, para onde vamos?

A publicização dos resultados da avaliação do biênio 1996-97 provocou uma espécie de terremoto, particularmente na área da educação. Muitos cursos foram descredenciados e outros tiveram suas notas/conceitos rebaixados. A avaliação foi uma espécie de libelo, esgarçando e exibindo fragilidades, em especial no tocante ao fato de a “área não publicar”. Foram ficando evidentes as repercussões no que diz respeito à mudança de paradigma que vinha sendo operado: passa-se a uma ênfase na formação de pesquisadores; exacerba-se a face controladora e reguladora do modelo de avalia-

ção; radicaliza-se o privilegiamento dos aspectos mensuráveis, quantificáveis; diminuem-se os recursos para financiamento em proporção à expansão da pós-graduação etc..

A reação da comunidade científica foi forte, com manifestações em reuniões e por meio de documentos²⁵, que, em síntese, propunham a “avaliação da avaliação” e a necessidade de que, no processo de avaliação, se levem em conta as especificidades das áreas e a heterogeneidade e diversidade regional do país. Os conflitos chegaram a tal dimensão que a comissão de avaliação acabou por se dissolver.

Frente ao ocorrido, poderíamos dizer que as análises de Kuhn (1978) a respeito das crises nos momentos ou fases de ruptura paradigmática e suas repercussões concretizaram-se, especialmente na área da educação. Mas, à medida que o tempo foi passando, e a CAPES, com o suporte do CTC, foi não somente mantendo, mas reforçando a face reguladora e controladora do sistema, sem fazer concessões, parece que gradativamente foi-se entrando em uma fase de “consenso” ou, na perspectiva kuhniana, de “ciência normal”. Embora possa parecer um pouco forte, afirmamos que os responsáveis pela pós-graduação, no afã diário de pesquisar, publicar, participar de eventos, dar aulas, orientar, encaminhar projetos de pesquisa, buscar financiamentos, fazer relatórios, atualizar o Lattes etc., encontram-se meio anestesiados, tendo entrado em uma rotina que, kafkianamente, se repete a cada ano²⁶, num

processo no qual o salto de qualidade não acontece.

No entanto, se em termos de conseguir flexibilizar o sistema, pouco se avançou – muito pelo contrário o que tem se percebido é o aprimoramento das estratégias de controle e regulação – em termos de análise e de compreensão do processo, muito se conquistou. E é nesta perspectiva que, nas próximas páginas, buscaremos evidenciar alguns desses aspectos, hoje já compreendidos como processo e não mais co-

No entanto, se em termos de conseguir flexibilizar o sistema, pouco se avançou – muito pelo contrário o que tem se percebido é o aprimoramento das estratégias de controle e regulação – em termos de análise e de compreensão do processo, muito se conquistou.





mo um ato isolado. Já não nos paralisam análises ingênuas e parciais, apreendidas polarizadamente, como se os órgãos de avaliação e de fomento fossem responsáveis por todos os males e impedimentos, e, nos programas, houvesse somente vítimas. Esses aspectos, ao mesmo tempo em que mostram avanços na implementação e expansão da pós-graduação, apontam para as **novas questões** que os envolvidos precisam encarar e buscar superar.

7. Expansão (desigual e combinada) da pós-graduação

Os números exibidos, quanto a matrículas de pós-graduandos e de programas, impressionam. No entanto, não somente não se conseguiu superar a questão das disparidades regionais, como elas vieram se acentuando. O que fica claro, aqui, é que, se a pós-graduação passou de

uma política de governo – criada no período da ditadura – para uma política de Estado, tanto o governo como o Estado, abriram mão, abdicaram do seu papel de regulador, no que diz respeito ao princípio federativo. Pode-se perceber que, em relação à presença de programas nas regiões e nos estados, concretiza-se, de forma perversa, o preceito bíblico segundo o qual “a quem tem se dará e a quem não tem será tirado até aquilo que pensa ter”.

Em 2006, havia 34 programas de pós-graduação na região Sudeste, 19 no Sul, 10 no Centro-Oeste e o pequeno número de três programas na grande região Norte. Quando é analisada a distribuição, dentro do território de cada um dos três estados da Região Sul, percebe-se uma distribuição menos concentrada dos PPGEs próximos à capital, no Paraná e no RS, em função da presença, nestes estados, da universidade pública, estadual no caso do PR, e de federais e comunitárias no RS. Já em Santa Catarina, os programas reconhecidos, tanto o PPGE da UFSC quanto os três programas das IES pertencentes ao

Se, em diversas situações que analisamos neste trabalho, a indução aparece na sua face questionável, certamente na questão das necessidades regionais precisaria ser demandada. Enquanto não houver uma política pública clara a este respeito; enquanto predominar uma expansão “espontânea”, continuaremos a contar com uma baixa capilaridade do sistema, afinal, a educação, tratada como mercadoria, passa a ser regulada pelos princípios da oferta e da procura.

Sistema ACADE (FURB, UNIVALI e UNESC), evidenciam uma tendência de surgir, e afirmar-se, às margens da BR 101 ou próximos ao litoral²⁷.

A nova questão aqui é: como garantir que a expansão da pós-graduação contemple de forma equânime as diversas regiões do país e dos estados? Se, em diversas situações que analisamos neste trabalho, a indução aparece na sua face questionável, certamente na questão das necessidades regionais precisaria ser demandada²⁸. Enquanto não houver uma política pública clara a este respeito; enquanto predominar uma expansão “espontânea”, continuaremos a contar com uma baixa capilaridade do sistema, afinal, a educação, tratada como mercadoria, passa a ser regulada pelos princípios da oferta e da procura. De outra parte, manter-se-á ou se aprofundará uma presença

mais adensada nas proximidades dos centros públicos de formação, como exemplarmente evidencia, mais recentemente, o caso dos PPGEs da FURB, UNIVALI, UNESC, UNISUL e UNOESC, em relação ao PPGE da UFSC e, em períodos anteriores, o caso da UFRGS, na criação de PPGEs do estado, seja pelos egressos formados por esse Programa, seja pelos professores que se aposentaram e estão contribuindo para compor o corpo docente de PPGEs das proximidades e da região.

8. Quantidade *versus* qualidade das publicações

Se, como vimos acima, na metade da década de 1990, a constatação era de que a “área não publicava”, a situação atual é bastante diversa. Professores e pós-graduandos vêm resolvendo, *com sucesso* a questão da quantidade de publicações, deslocando o problema para sua qualidade. Conforme afirmação de um colega que entrevistamos²⁹: “Tudo bem, a quantidade nós alcançamos, mas quem vai qualificar esta quantidade?”.

Na base de um baixo índice de publicações,





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

até a metade da década de 90 do século passado, estava, entre outros fatores, a predominância do paradigma da formação de professores, que fazia com que não houvesse a preocupação de publicar as dissertações e teses ou trabalhos que delas resultassem. Para a maioria dos formados, os textos finais (teses e dissertações) da pós-graduação *stricto sensu* eram os primeiros e os últimos trabalhos escritos. Terminada a pós-graduação, o destino era dar aulas, desempenhar funções administrativas etc. Com o predomínio do paradigma da formação de pesquisadores e com a redefinição dos critérios de avaliação, firmemente assentados na publicação de trabalhos, passou a haver uma forte indução para que todos publicassem³⁰. Passou a predominar, aqui, o que paradigmaticamente havia ocorrido nos *campi* norte americanos, na década de 60 do século passado: “*Publish or perish*”³¹.

E aquilo que deveria ser uma preocupação, uma necessidade e até uma responsabilidade de quem se forma, subsidiado com financiamento público - a publicização dos processos e resultados da passagem pelo mestrado e pelo doutorado e da atuação nesse nível de ensino -, passou a ser buscado porque era exigido!

As estratégias para responder a essa demanda induzida passaram a abranger um leque, que vai, de uma situação desejável - a importância e a necessidade de publicar -, até aquelas que “arranham” a ética acadêmica. Sem dúvida passou a haver uma maior socialização da produção, mas como não havia muita prática de se expor, via artigos/publicações, e os meios para sua veiculação eram poucos, na implementação dessa prática e na criação de meios, foram forçadas saídas questionáveis, como é o caso de: apropriação de trabalhos de alunos; proliferação de coletâneas³², excesso de trabalhos em co-autoria; publicação do mesmo trabalho com pequenas modificações (*requentados*) em mais de um meio de veiculação; pagamento de edições de livros por parte de seus autores; criação desenfreada de periódicos, com arranjos (*eu publico o teu artigo e você o meu*) entre os conselhos editoriais; organização de eventos para dar *vazão* aos trabalhos resultantes das pesquisas etc..

Embora esteja havendo preocupações concretas em termos de coibir abusos e de organizar os meios de veiculação - constituição de comitês científicos para eventos; *referees* para periódicos; a *Qualis* para revistas, eventos e editoras, por exemplo, - muito ainda há que se avançar para alcançarmos um patamar mais aceitável. Frente à situação criada, a questão que se coloca é: estamos publicando por que vemos a importância de socializar nossas reflexões, nossas descobertas, nossos escritos ou por que estamos sendo induzidos, pressionados³³, forçados a *alimentar o Lattes*?

Mas muito mais do que levantar uma nova questão, precisamos prestar a atenção às constatações e às denúncias feitas por Russell Jacoby no livro *Os últimos intelectuais*, analisando exatamente o processo de implementação e o resultado da indução da onda produtivista que deu origem ao bordão “*publish or perish*”, nos *campi* norte americanos na década de 50 e 60 do século XX:

Um espectro ronda as universidades ou, pelo menos, seu corpo docente: o enfado. Uma geração de professores entrou nas universidades em meados do final da década de 1960, quando os *campi* explodiam de tanta energia; hoje esses professores estão visivelmente entediados, se não desmoralizados (p. 13).

E mais adiante:

Os intelectuais mais jovens não necessitam ou desejam um público mais amplo; quase todos são apenas professores. Os *campi* são seus lares, os colegas, sua audiência. As monografias e os periódicos especializados, seu meio de comunicação. Ao contrário dos intelectuais do passado, eles se situam dentro de especialidades e disciplinas - por uma boa razão. Seus empregos, carreiras e salários dependem da avaliação de especialistas, e esta dependência afeta as questões levantadas e a linguagem empregada (p. 19) [destaque nosso].

9. Número e dimensão dos eventos

Depois de os envolvidos com a pós-graduação serem induzidos a criar meios de socializar suas produções, em termos de eventos, chegamos a uma situação que merece ser analisada com cui-





Produção do conhecimento *versus* produtivismo e a precarização do trabalho docente

dados. Se, há uma década, contávamos com poucos eventos e, predominantemente, de dimensões diminutas ou medianas, é espantosa a situação a que chegamos hoje. Além de os encontros científicos serem numerosos, as dimensões que assumiram não encontram paralelo. Se, anteriormente, ia-se para os eventos para assistir e ouvir alguns poucos intelectuais – no sentido que lhes atribui Jacoby (1990) –, professores, pesquisadores, autores, hoje a situação está invertida. É tanta a pressão por publicar, por expor o que se faz, que, não poucas vezes, há mais expositores do que ouvintes. Mudou a natureza dos eventos – em termos de número e dimensão –, mas poucas mudanças foram operadas no seu desenvolvimento, a ponto de predominar a relação ouvinte-expositor, tornada mais complexa pelo pouco tempo de exposição, e menos ainda de discussão, uma vez que são muitos expositores para pouco tempo destinado a cada um, no curto espaço dos eventos.

Claramente, os Encontros, Seminários, Simpósios foram induzidos ao gigantismo e, hoje, sofrem de elefantíase. O que os demanda é mais a necessidade de criar *loci* que propiciem a pós-graduandos e professores expor e relatar suas pesquisas, no estágio em que se encontram, uma vez que o Programa e todos os envolvidos são avaliados pela produção. Subverteu-se o que havia de necessário, de saudável, de desejável na organização dos eventos, que era a possibilidade de socializar dúvidas, angústias, achados, descobertas; procurar parceiros para desenvolver pesquisas grupais; estabelecer interlocuções com colegas de outras instituições e áreas, aprofundando laços, desenvolvendo pesquisas interinstitucionais etc.. Paralelamente ao importante e necessário hábito de socializar e discutir os processos e os resultados das pesquisas, na busca de atender às atuais demandas, passam a ser criadas

estratégias que, além de esbarrar em aspectos questionáveis, tanto na perspectiva acadêmica quanto na ética, como é o caso de encaminhar trabalhos, ter a garantia de que estarão nos anais do evento, e não comparecer para apresentá-los e discuti-los, ou mesmo, solicitar a um colega ou orientando que apresente *no lugar*.

Gradativamente, os envolvidos na Pós-graduação começam a questionar e a denunciar o caráter utilitarista e redutor desses eventos, os processos e os resultados de pesquisas e sua socialização, com tantos condicionantes, particular-

mente na questão do tempo que seria necessário para permitir o aprofundamento, o adensamento, a formação, como aponta Chauí (2003). Ao mesmo tempo, vigorosas críticas são construídas, como a de Moraes (2001), denunciando os riscos do “re-cuo da teoria”, e a de Warde (2006), analisando os limites de se “fazer pesquisa em tempos de pesquisa administrada”³⁴.

Se chegamos a este extremo, com tantos aspectos questionáveis, não seria o caso de, “para além da curvatura da vara” (SAVIANI, 1984), tomar iniciativas, fazer encaminhamentos no sentido de repensar a dimensão e a frequência dos eventos? Não seria hora de se pensar em eventos menores, mais disseminados, presenciais ou virtuais, onde a socialização e a discussão tomassem a maior parte do tempo? Será que responder a induções é o único e último caminho que nos resta?

10. Expansão do número de IES *versus* qualificação do corpo docente

As estatísticas dão conta da expansão, sem precedentes, do número de Instituições de Ensino Superior. Esta expansão, muito mais do que ser decorrência de uma política pública³⁵, caracteriza-se mais como uma *rendição ao mercado*, com iniciativas que não escondem a submissão da

É tanta a pressão por publicar, por expor o que se faz, que, não poucas vezes, há mais expositores do que ouvintes. Mudou a natureza dos eventos – em termos de número e dimensão –, mas poucas mudanças foram operadas no seu desenvolvimento, a ponto de predominar a relação ouvinte-expositor, tornada mais complexa pelo pouco tempo de exposição, e menos ainda de discussão, uma vez que são muitos expositores para pouco tempo destinado a cada um, no curto espaço dos eventos.



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

educação à condição de mercadoria. Como já denunciava Fernandez Enguita, no final do século passado: “Los economistas, y no los pedagogos, son hoy los oráculos de la educación” (1989, p. 28).

É evidente que, nessas circunstâncias, a preocupação com a qualificação do corpo docente não é uma prioridade. Para se ter uma idéia da dimensão desta problemática, de acordo com o presidente da CAPES, Jorge Guimarães³⁶, dos 260 mil professores, que atuam hoje nas IES, somente 20% têm doutorado, e 30% têm mestrado. Além disso, predominam contratos por hora-aula, evidenciando uma situação de precariedade empregatícia e de más condições de trabalho. Como esperar que, de um quadro como este, resulte uma educação de qualidade?

Como decorrência dessas condições de formação no ensino superior, evidencia-se diminuta ou inexistente organicidade deste grau de ensino com a educação fundamental, reforçando assim um círculo vicioso, de dimensões que deixam a descoberto um quadro de conseqüências desastrosas para o país.

A título de conclusão

O filósofo e professor da Universidade de Provence/França, Yves Schwartz, um dos principais estudiosos da gestão do trabalho na atualidade, particularmente ao que se refere ao binômio saúde/doença, desenvolve uma teorização sobre o “uso de si para si” e o “uso de si pelo outro”. Argumenta o autor que o trabalhador, ao desencadear o “uso de si”, em qualquer atividade que desenvolva, lança mão dos seus saberes, das suas experiências, das suas disponibilidades. No entanto, quando o processo do trabalho é regulado por normas, valores, exigências que emanam de outras instâncias, o trabalhador passa para outra qualidade, ou lógica, do “uso de si”: o “uso de si pelos outros”.

Todos os dados, as informações e as argumentações que levantamos no decorrer deste texto, vão em direção ao predomínio de uma indução, de uma heteronomia, de uma alienação do/no trabalho desenvolvido nos PPGes, que submete todos ao “uso de si pelo outro”, no caso,

aqui representado pela CAPES. A façanha de conseguir submeter a todos; de induzir a ação de todos, com base em um modelo único de gerenciamento da pós-graduação *stricto sensu* relaciona-se à **acoplagem da avaliação com o financiamento**. Desse ponto de partida decorre toda uma série de situações que estão provocando desconforto físico e intelectual, problemas de ordem psicossomática e social, em síntese, caracterizam aquilo que está se denominando de *assédio moral*, compreendido como tudo ou todas as situações que provocam ou causam desconforto. Eis uma inquietante e nova questão a ser encarada.

A pressão no ambiente de trabalho da pós-graduação (De MEIS *et al*, 2003) está fazendo com que uns fiquem doentes, outros abandonem essa frente de trabalho e, ainda outros, esboçam reações na direção do enfrentamento e da busca de alternativas. O próprio paradigma é questionado. Em páginas anteriores apontamos para o fato de que, após forte reação inicial, quando da mudança paradigmática implementada na metade da década de 1990, os envolvidos nos PPGes haviam entrado em um período de “consenso”, de “ciência normal”. No entanto, como o próprio Kuhn (1978, p. 25) alerta,

[...] a **ciência normal desorienta-se seguidamente**. E quando isto ocorre – isto é, quando os membros da profissão não podem mais esquivar-se das anomalias que subvertem a tradição existente da prática científica – então começam as investigações extraordinárias que finalmente conduzem a profissão a um novo conjunto de compromissos, a uma nova base para a prática da ciência [destaque nosso].

É nesta direção que pesquisas vêm sendo feitas, posicionamentos vêm sendo tomados, via documentos ou eventos, no sentido de compreender como e por que a situação da pós-graduação chegou a este ponto de, embora criticada, manter-se. Certamente não estamos, ainda, visualizando uma mudança paradigmática, mas a crítica está sendo refinada, aprimorada. E, nesta direção, avançamos na compreensão de que a universidade é uma instituição histórico-social,



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

datada e situada. Sua relação com o Estado e com o mercado não é uma relação de exterioridade. E, ao termos presente que o Estado foi e veio sendo desidratado dos seus ideais e práticas republicanas, torna-se evidente que a universidade, como parte deste todo, como caixa de ressonância do embate entre a sua condição histórica de instituição e a sua condição atual de organização, é um espaço disputado e de disputa. É a própria contradição em processo.

Ao ser concebida, organizada e gerida de forma tão heterônoma, a universidade – e no seu interior a pós-graduação – já não é mais a instituição concebida originalmente como sendo pública, laica e autônoma. Ao mesmo tempo, porém, ainda não é uma organização no sentido neoliberal, por não terem sido extinguidos todos os espaços de contradição e de resistência no seu interior. Com isto, ela não é (mais) uma instituição em cujo interior se permita nossa própria realização e a possibilidade de realizar os ideais republicanos, e (ainda) não é uma organização na qual o mercado detenha completo domínio. Nesse **não é mais** (instituição) e **ainda não é** (organização) situa-se o nosso *locus* espaço-temporal de reflexão e de atuação.

Se a nossa *autonomia é controlada* (PAGÈS *et al*, 1987), muito antes de nos colocarmos a favor ou contra; para além de proceder a uma crítica, na suposta posição de quem está de fora ou de quem não se reconhece co-partícipe desse processo; na busca de não moralizar ou polarizar, é preciso ultrapassar as aparências e empenhar-se em compreender. Afinal, já alertávamos, baseados em Gramsci, que “toda hegemonia é sempre momento de reprodução e de transformação; de nada nos adiantaria tomar uma posição moral contra o poder quando, na realidade, o problema consiste em saber quem o utiliza, e para que fins”.

E, ainda nesta perspectiva gramsciana (2000), precisamos ter presente que o domínio é conseguido a partir de um *mix* composto por

Ao ser concebida, organizada e gerida de forma tão heterônoma, a universidade – e no seu interior a pós-graduação – já não é mais a instituição concebida originalmente como sendo pública, laica e autônoma. Ao mesmo tempo, porém, ainda não é uma organização no sentido neoliberal, por não terem sido extinguidos todos os espaços de contradição e de resistência no seu interior.

adesão, persuasão e coerção. A hegemonia é alcançada na dialética entre o consenso e a coerção, com tudo o que isto significa de desencadeamento de estratégias de convencimento e de violência.

Compreender a dinâmica e a abrangência da situação, entendendo-nos como co-partícipes da forma como a pós-graduação está sendo organizada e desenvolvida, é um primeiro passo para superar o estágio no qual nos encontramos e no qual não estamos nos realizando, e contribuindo, da forma como gostaríamos. E é bom que, além de compreender a situação, assumamos, nos tornemos pró-ativos, pois se não é possível falar em *servidão voluntária*, na acepção clássica, cer-

tamente há evidências de que fomos e estamos sendo induzidos. E, o que é mais complicado, fomos induzidos a fazer coisas que deveríamos estar fazendo por nossa iniciativa, embora talvez não na intensidade com que as estamos fazendo. Nessa direção cito alguns exemplos já indicados e analisados: fomos e estamos sendo induzidos a publicar; a participar de eventos, a socializar o processo e os resultados das nossas pesquisas; a organizar grupos de pesquisa; a aprimorar o recorte das temáticas de pesquisa; a definir melhor as linhas de pesquisa etc.. Será que precisaríamos ser induzidos a fazer o que é nossa obrigação, como trabalhadores da educação?

A insistência na necessidade de nos tornarmos pró-ativos vem na esteira da compreensão de que houve um momento em que **fomos forçados a nos tornar competitivos**³⁷, implementando disputas intra e entre programas e áreas. Ocorre que, melhorando a avaliação/classificação de um programa ou de uma área, a dotação orçamentária seria preservada ou melhorada. Mais uma vez, estamos frente a uma situação que, ao não ser priorizada ou concretizada nos próprios Programas, os órgãos de avaliação e financiamento tomarão a si a responsabilidade de dire-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

cionar, como é o caso, no momento, da **indução para que a solidariedade seja exercitada**. Veja-se o que está previsto na nova *Ficha de avaliação* da CAPES (item 5.2.3, denominado *Solidariedade*), como orientação aos pares que terão a incumbência de avaliar os Programas:

O programa mantém projetos de cooperação sistemática com outros programas, sobretudo os situados em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas, afastados dos grandes centros de ensino e/ou voltados para a inovação na pesquisa? Participa de programas de indução de iniciativas voltadas para esse objetivo? Contribui para formação/atualização de profissionais dessas regiões – como aluno regular, doutorado-sanduíche...?

Ou tomamos a iniciativa ou teremos que dolorosamente encarar e aplicar a nós mesmos a afirmação de Kant (2005): “É tão cômodo permanecer menor”.

NOTAS

¹ Este texto que serviu de base para a conferência de abertura do “VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul” (ANPEdSUL), realizado na UFSM/RS, em junho de 2006.

² De acordo com Chauí, a reforma do Estado empreendida pelo governo FHC (1994-2002) – e, diria, nas suas linhas gerais, mantida no governo Lula – “ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social” (2003, p. 6)

³ A distinção entre uma organização e uma instituição, ainda baseados em Chauí (2003, p. 6), relaciona-se ao fato de aquela “definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular”. Diversamente a instituição social “aspira à universalidade”. Diferentemente desta, a “organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos pólos

da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a **competição** com seus supostos iguais” (destaque nosso). Essa mudança, conforme Casanova (2001, p. 217), “opera de acordo com a teoria neoliberal, que debilita o Estado e dá o poder ao mercado”.

⁴ É cada vez mais evidente e comprovada a face privada da universidade pública, particularmente via fundações que atuam no interior dessas universidades. Veja-se a este respeito o número especial da Revista *Educação & Sociedade* (v. 25, 2004) com o título: “Universidade: Reforma e/ou rendição ao mercado?”. Cf. ainda Sguissardi (2005) e, particularmente em relação à pós-graduação, ver o artigo de Silva Júnior (2005): “A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional”.

⁵ Gramsci é muito claro a este respeito, ao afirmar que devemos “aderir ao curso objetivo do desenvolvimento [da história, de uma situação] e discernir-lhe as contradições” (citado por Neves, 1991, p. 34).

⁶ A referência aqui é ao instigante artigo de Habermas (1987): “A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas”.

⁷ “Pós-moderno”, diz Eco (1985), “é um termo bom à *tout faire*. Tenho a impressão de que hoje se aplica a tudo aquilo que agrada a quem o usa”. Contudo, para além do agrado na utilização do termo, aos intelectuais comprometidos deveria preocupar o processo e os efeitos de análises desse teor. Ao se conseguir a façanha de corroer o poder explicativo das meta-teorias, instaura-se um relativismo que libera da preocupação com o rigor e tudo passa a valer.

⁸ Frase presente na peça *A Tempestade*, de autoria de William Shakespeare, escrita/publicada em 1623.

⁹ Questionamento levantado pelo autor na sua fala de agradecimento no decorrer da cerimônia pela qual a UFSC lhe atribuiu o título de Doutor “*Honoris Causa*”.

¹⁰ De acordo com Dias Sobrinho (2003) - referindo-se à educação superior, embora poderia estar falando especificamente da avaliação na pós-graduação - “sob o domínio do “Estado avaliador” dos últimos anos, a avaliação da educação superior tem sido praticada como instrumento privilegiado de regulação. Portanto, vem exacerbando sua dimensão burocrático-legalista de controle, modelação, ajustamento e fiscalização”.

¹¹ “Não resta dúvida de que a burguesia, historicamente, desempenhou um papel proeminentemente revolucionário” (1986, p. 21), dizem os autores, para em seguida reforçar que “com apenas um século de existência, a burguesia foi capaz de gerar forças produtivas mais variadas e potentes do que todas as gerações precedentes juntas em conjunto” (p. 23).



12 Juntamente com a liberdade, compõe o ideário liberal, a propriedade, a democracia, a igualdade e a individualidade. Além dos clássicos, como é o caso de John Locke (1632-1704), para um aprofundamento dos princípios do liberalismo voltados à educação, cf. Cunha (1991).

13 Não deixamos de ter presente o quanto o nepotismo – do latim: *nepote* = sobrinho (referência a estratégias de recrutamento de familiares por parte de membros da hierarquia eclesiástica) – funcionou como estratégia para promover, prestigiar e cumular de cargos e bens, pessoas nesse período histórico.

14 Lefort (1986) assim refere-se à “servidão voluntária”: “Conceito inconcebível, forjado por um acasalamento de palavras que repugna à língua, para designar o fato político aberrante”. Esta sua observação deriva da questão levantada por La Boétie: “Que monstro de vício é esse, que ainda não merece o título de covardia, que não encontra um nome feio o bastante, que a natureza nega-se ter feito, e a língua se recusa a nomear?” (p. 125)

15 É evidente que o mecenato continua a ser praticado. No entanto, gradativamente, passa a ser uma atribuição do Estado ou das grandes empresas, principalmente aquelas que, com o tempo, criam suas Fundações às quais, mediante incentivos governamentais passam a financiar pessoas ou grupos. O nepotismo, com novas roupagens, também continua a existir (cf. Bianchetti, 2005).

16 Conforme o Dicionário Houaiss: “Sistema de recompensa e/ou promoção fundamentado no mérito pessoal”.

17 Dois fatores podem ser elencados para explicar a importância que a Instituição passa a ter: A elaboração dos “Planos Nacionais de Pós-graduação” (PNPGs), cuja responsabilidade ficou a cargo da CAPES e a publicação, por parte do Conselho Federal de Educação, do Parecer 977/65, instrumento legal que efetivamente inaugura e disciplina a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para mais detalhes ver o artigo “Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65” de autoria de C. R. Jamil Cury (2005).

18 A pós-graduação seria o *locus* de formação de professores e do desenvolvimento da pesquisa brasileira. Durante praticamente os seus primeiros 15 anos pouco pode-se registrar em termos de resultados da “Campanha”. Houve intensas disputas. Apesar de Anísio Teixeira ser um dos nomes mais proeminentes dos primórdios da CAPES, tendo sido seu secretário geral entre os anos de 1951 e 1964, a idealização da “Campanha” foi do economista baiano Rômulo de Almeida, o qual objetivava “formar os quadros necessários ao Programa de desenvolvimento econômico pensado pela equipe que cercava o então presidente Getúlio Vargas” (Mendonça, 2003, p. 291). Diz a autora que “o processo de institucionalização [da CAPES] foi marcado por intensas discussões e por uma luta pela hegemonia que vão se refletir na organização e

na prática da instituição” (p. 292). Disputaram a hegemonia dois grupos formados pelos “pragmáticos” e pelos “políticos”. Anísio Teixeira mediou essas disputas, posicionando-se, no entanto, favoravelmente ao segundo grupo. Em 1964, tendo seu mandato encerrado, Anísio não é reconduzido ao cargo. A “Campanha” passa a ser “Coordenação”.

19 A CAPES – embora a sigla tenha permanecido inalterada – passou por três diferentes denominações: “Campanha” (1951 - 1964); **Coordenação** (1964 - 1991); **Fundação** (1992 – atual).

20 A diferença entre política de governo e de Estado situa-se no fato de que a primeira se afirma no início de um período de governo e declina ou é extinta quando outro assume. Diferentemente, uma política de Estado é aquela que, independentemente da coloração partidária do governo que assume se mantém inalterada. Em relação a CAPES, isto fica escancarado quando do término do governo FHC (1995-2002) e início do governo Lula (2003 -): não só não houve mudanças, como determinados aspectos da política de governo anterior, como é o caso dos mestrados profissionalizantes, foram radicalizados.

21 A situação híbrida que se cria com a presença dos colegas, dos representantes de área na CAPES e, por seu intermédio, da CAPES nos programas, gerou e gera muitas críticas, a ponto de constantemente serem levantados questionamentos com este teor: “Afim, esses nossos colegas são nossos representantes na CAPES ou são representantes da CAPES nos PPGs?”

22 O I PNPG (1975-1979) apresenta como destaque a capacitação dos docentes que atuavam nas universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, além da importância dada às ciências básicas e à necessidade de se evitar as disparidades regionais. No II PNPG (1982-1985), a questão central passa a ser não apenas a expansão da capacitação docente, mas a elevação da sua qualidade, destacando-se, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. No III PNPG (1986-1989) o principal destaque foi o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. O IV PNPG (1990-2004) teve um processo de elaboração atípico, diferenciado dos documentos anteriores, além de não chegar a se constituir propriamente num Plano Nacional de Pós-graduação, como os demais. Possui caráter *indicativo e não normativo*, apresentando preocupações como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. O V PNPG (2005-2010) tem como objetivo principal o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender, com qualidade, as diversas



Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

demandas da sociedade, visando o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país.

²³ Na exposição de motivos para a necessidade da criação da ANPEd, em 1976, o presidente da CAPES apresentou como modelo a Associação Nacional de Economia. No texto “Origens da ANPEd: de instituída a instituinte”, Carvalho (2001) faz um detalhamento a respeito de como a ANPEC foi estruturada e como foi apresentada como “modelo a ser seguido” (p. 135) para a organização da ANPEd.

²⁴ A partir de 1995 a CAPES passou a ser assessorada por uma comissão internacional; contratou a COPPE/UFRJ para informatizar o sistema como um todo e desenvolver, de modo preciso, indicadores de produtividade dos programas, a partir das informações prestadas pelos Programas via Coletacapes.

²⁵ Algumas manifestações consideradas paradigmáticas desses posicionamentos podem ser verificadas no texto “Reavaliando as avaliações da CAPES” (Fávero, 1999) e nos Documentos: “Decifra-me ou te devoro” e a “A mudança de critérios da avaliação dos programas de pós-graduação: subsídios para uma tomada de posição para a Área de Educação”, de autoria respectivamente do Fórum Nacional de Coordenadores de Cursos e Programas de Pós-graduação em Educação, Região Norte e Região Nordeste (Natal, 1998) e do Colegiado do PPGE da UFF (1998).

²⁶ Referência à obra *O processo*, de Franz Kafka.

²⁷ No início do segundo semestre do ano de 2006 saiu o resultado da avaliação dos Programas que encaminharam seu pedido de reconhecimento junto a CAPES. Em Santa Catarina, mais três Programas passaram a fazer parte do Sistema: O da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); o da UNOESC de Joaçaba e o da UNISUL de Tubarão.

²⁸ Em artigo veiculado pelo *Notícias CAPES* e pelo site abaixo, datado de 17 de novembro de 2005, o presidente da CAPES afirmava que a “Questão regional é desafio para a pós-graduação”. Argumentava que o atendimento ou a superação das disparidades regionais é um dos objetivos do V Plano Nacional de Pós-graduação (V PNPG – 2005-2010) e enumerou iniciativas para, gradativamente, equacionar esta questão. Cf.: http://portal.mec.gov.br/sesu/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=3519&banco=1.

²⁹ Esta manifestação é parte de entrevista com um colega professor/orientador, entrevista que faz parte do projeto de pesquisa: “Política Educacional. Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: Produção Científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação”, financiado pelo CNPq e coordenado por mim e pela colega Dra. Ana Maria Netto Machado (PPGE/UNIPLAC/-SC). Foram entrevistados 74 professores, orientadores e

coordenadores que atuam em PPGEs avaliados pela CAPES, com notas a partir de 5. Ressalte-se que, antes de ser aceito como pesquisador do CNPq (o que ocorreu em 2005), desenvolvemos parte deste projeto via Edital Universal do CNPq (2003-2005).

³⁰ Em interessante artigo a respeito da pressão para que todos os envolvidos na pós-graduação publiquem, com o título: *The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout*, De Meis et al (2003) afirmam que publicar o primeiro artigo, hoje, passou a ocupar o espaço que era preenchido pela defesa da tese ou dissertação no ritual de passagem que caracteriza a pós-graduação.

³¹ Uma bem humorada e instigante versão desta condicionante nas universidades brasileiras, mais de 40 anos após o seu aparecimento nos EUA, pode ser encontrada no artigo de Olinda Evangelista (2006) intitulado “Publicar ou morrer”, concluído com o bordão: “publicar *pero sin morir*”.

³² As coletâneas passaram a ser uma estratégia de ‘defesa’ ou sobrevivência dos pesquisadores, uma vez que: a) a autoria única de um livro demanda um tempo que não é mais concedido, a não ser no período de doutorado, pós-doutorado, licença etc.; b) na perspectiva quantitativa que passou a predominar, **um livro ou um artigo** em uma coletânea, conta como **um produto!**

³³ Conforme De Meis et al (2003, p. 1): “*Brazil’s scientific community is under pressure*” e avançam afirmando que cresceu muito o número de publicações – em periódicos nacionais e internacionais – contrastando com a estagnação ou diminuição dos recursos repassados à pós-graduação e à pesquisa e que isto está provocando muita competição e causando stress (acessado em 15/05/2006).

³⁴ Em artigo anterior esta pesquisadora – no ano de 1997 –, alertava para o fato de que “se as agências federais de apoio à pós-graduação e os demais órgãos dos quais emanam as políticas nacionais estivessem efetivamente interessados em preservar uma das poucas e melhores conquistas educacionais das últimas décadas, e tivessem lucidez para considerar que qualquer sistema ou subsistema de ensino precisa de pelo menos 30 anos para revelar seus efeitos mais permanentes, então elas conteriam as ações mais recentes que estão pondo em risco a sobrevivência dessa evidente conquista nacional que foi a criação do sistema de pós-graduação. Talvez não estejam pensando em acabar com a pós-graduação. É quase certo que não estejam, mas seguramente, estão abalando o seu equilíbrio ecológico” (Warde, 2002, p. 179)

³⁵ E quando uma política pública é implementada já nasce com a marca da submissão aos ditames do mercado, como é o caso do PROUNI – compra, por parte do governo federal, de vagas em Institutos, Faculdades e Uni-





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

versidades privadas, claramente uma estratégia de socorro governamental a essas Instituições. A expansão de vagas nas universidades públicas e mesmo de criação de novas universidades manteve-se estagnada no decorrer dos dois períodos de governo FHC e nos dois primeiros anos do governo Lula da Silva.

³⁶ Cf. http://portal.mec.gov.br/sesu/index2.php?option=content&do_pdf=1&id=3519&banco=1

³⁷ Talvez ninguém tenha sido mais direto e incisivo neste aspecto do que o ex-presidente da CAPES, Abílio Afonso Baeta Neves, ao afirmar que “a avaliação tornou-se uma avaliação competitiva entre os programas, a partir de indicadores de excelência de qualidade que a cada momento poderiam ser movidos para cima, ou seja, ao contrário da avaliação anterior” (Brasil, CAPES, 2202, p. 6). Conforme diz Hostins (2006, p. 57), “o posicionamento assumido pela CAPES a partir dessa ‘nova configuração’ é evidente: para impulsionar a internacionalização é necessário induzir os Programas à competitividade, à inovação e ao empreendedorismo, tal como funciona a lógica do setor corporativo-empresarial. Posição coerente se pensarmos no propósito da importação/exportação do conhecimento e do *ethos* acadêmico capitalista que se almeja para a pós-graduação”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vânia M. **Organização e gestão do sistema educacional brasileiro**: desafios e descompassos entre a pós-graduação e a educação básica. *Anais do XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/CD-ROM*, 2005.

_____. **Políticas de pós-graduação presentes nos planos nacionais de pós-graduação**: velhas e/ou novas questões? Texto aceito para apresentação no VI Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd-SUL. Santa Maria, PPGE/UFSM, junho de 2006. Mimeo.

BAÍA HORTA, José S. & MORAES, Maria Célia M. **O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação**: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 95 – 116, set/out/nov/dez. de 2005

BERARDI, Franco. **A fábrica da infelicidade**. Trabalho cognitivo e crise da *new economy*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

BIANCHETTI, Lucídio. Mudanças na forma e no conteúdo do curriculum vitae em tempos de empreendedorismo e empregabilidade. In: AUED, Bernardete W (Org.). **Traços do Trabalho**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. São Paulo: Zouk, 2004.

BRASIL/CAPES. Infocapes. **Boletim Informativo da CAPES**. Brasília, v. 10, n. 4, out-dez de 2002

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania** – a reforma gerencial na perspectiva internacional. São Paulo: Editora 34, 1998.

CALAZANS, M. Julieta C. O papel do IESAE e da ANPEd na pós-graduação em educação. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 151 – 61, set/out/nov/dez. de 2005.

CARVALHO, José Carmelo Braz de. Origens da ANPEd: de instituída a instituinte. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 17, p. 134-8, maio/jun./jul./ago. 2001.

CASANOVA, Pablo G. A nova universidade. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Universidades na penumbra**. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez e CLACSO, 2001.

CHASSOT, Ático I. Orientação virtual: uma nova realidade. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana M. Neto. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2002.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 05 – 15, set/out/nov/dez. de 2003.

CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes; Brasília: UnB/Psicologia do Trabalho e CNTE, 1999.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

CURY, Carlos R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 07 -22, set/out/nov/dez. de 2005.

De MEIS, Leopoldo et al. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*. Cf. www.scielo.br/bjmr. Acesso em: 04/09/2003.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação – Políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ECO, Umberto. **Pós-escrito a O nome da rosa**. As origens e o processo de criação do livro mais vendido em 1984. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ENGELS, F. **Anti-Düring**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

- EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana M. Neto (Orgs.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.
- FÁVERO, Osmar. Reavaliando as avaliações da CAPES. In: ANPED. **A avaliação da pós-graduação em debate**. Rio de Janeiro, set. 1999.
- FERNANDEZ ENGUITA, Mariano. La economía y el discurso sobre la educación. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, p. 27-43, dez. 1989.
- GIANNETTI, Eduardo. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. **Felicidade**. Diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel notas sobre o estado e a política**. Vol III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HABERMAS, Jürgen. A nova intransparência: a crise do estado de bem-estar social e o esgotamento das energias utópicas. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo, n. 18, p. 103-114, set. 1987.
- HORTA, J. S. Baía. & MORAES, M. Célia M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 30, set/out/nov/dez/ 2005.
- HOSTINS, Regina Célia L. **Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas**. Florianópolis, PPGE/UFSC, 2006. Tese de doutorado.
- HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- JACOBY, Russell. **Os últimos intelectuais**. São Paulo: EDUSP e Trajetória Cultural, 1990.
- KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento. In: _____. **Fundamentos da metafísica dos costumes e outros escritos**. Texto integral. São Paulo: Martin Claret Editora, 2005.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, Acácia Z. & MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Tradução: Laymert Garcia dos Santos).
- LEFORT, Claude. O Nome de Um. In: LA BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986
- MARQUES, Juracy C. Primórdios e expansão da pós-graduação stricto sensu em educação na região Sul. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, n. 30, p. 139 -50, set/out/nov/dez. de 2005.
- MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 6 ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Global Editora, 1986.
- _____. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- MENDONÇA, Ana Waleska. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educare em Revista**. Setor de Educação da UFPR. Curitiba, n. 21, p. 289-308, 2003.
- MORAES, Maria C. M de. Paradigmas e adesões: temas para pensar a teoria e a prática em educação. **Perspectiva**. Florianópolis, NUP/CED/UFSC, v. 17, n. 31, p. 51-68, jul./dez. 1999.
- _____. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001.
- NEVES, Lúcia M. W. Educação e desenvolvimento: retoma-se uma velha discussão? **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 105, p. 25-50, 1991.
- PAGÈS, Max et al (Orgs.). **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana M. Neto (Orgs.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.
- _____. **Escola e democracia**. 4 ed. São Paulo e Campinas: Cortez e Autores Associados, 1984.
- SCHWARTZ, Yves. Trabalho e saúde: construindo outros modos de gestão. In: **Associação Brasileira de Saúde Coletiva**. Florianópolis, julho de 2005 (Trad. Anna L. T. Kirsch).
- SENNETT, Ricard. **A corrosão do caráter**. Conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1999
- _____. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 2006





Produção do conhecimento versus produtivismo e a precarização do trabalho docente

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior. Restrição do público e expansão do privado. Traços marcantes de uma reforma em curso. In: QUARTIERO, Elisa M. & BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. São Paulo e Santa Cruz do Sul: Cortez & EdUNISC, 2005.

_____. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Revista Perspectiva**, NUP/CED/UFSC, n. 1, p. 49-88, jan/jun. 2006.


SILVA, Antonio Ozaí. A corrida pelo Lattes. In: Rampinelli, Waldir J. et al (orgs.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional In: QUARTIERO, Elisa M. & BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Educação corporativa**. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. São Paulo e Santa Cruz do Sul: Cortez & EdUNISC, 2005.

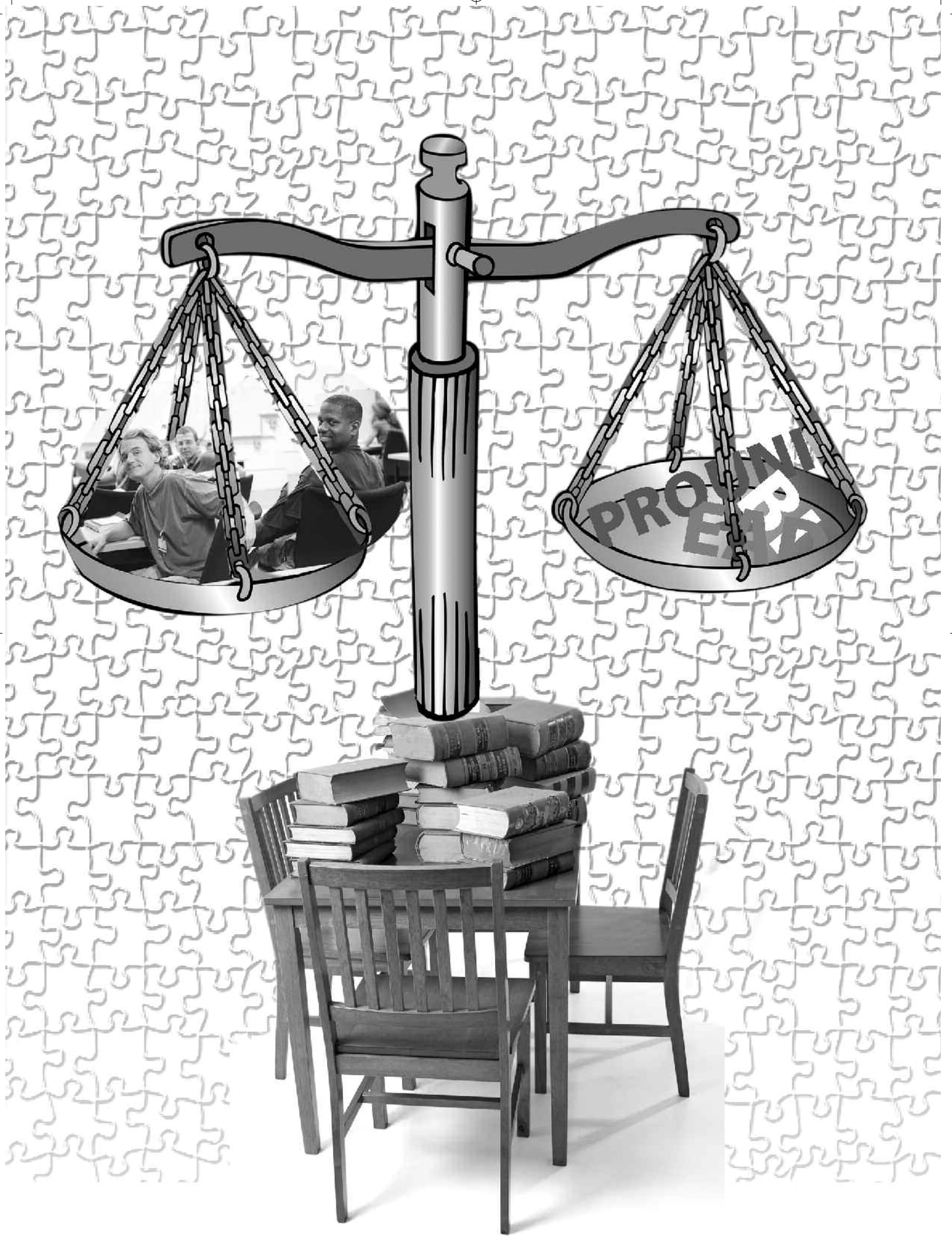
SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladys. (2002). Observadores internacionais avaliam a avaliação da Capes. **Infocapes**, Brasília (DF), v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: GARCIA, Walter E. **Educação brasileira contemporânea**. Organização e funcionamento. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1976.

WARDE, Mirian J. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Trama e Texto**. Leitura Crítica. Escrita Criativa. 2 ed. São Paulo: Summus, 2002 Vol. II.

_____. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2.ed. Florianópolis/São Paulo: Editora da UFSC e Cortez, 2006. 







Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor

Janete Luzia Leite

Professora da Escola de Serviço Social da UFRJ
E-mail: janeteluzia@ess.ufrj.br

Resumo

Este texto tem por objeto a análise do conjunto de fatores contemporâneos que tornam premente a construção e implementação de uma Política de Assistência Estudantil abrangente e universal nas universidades públicas brasileiras, que vá na contra-mão da lógica custo/benefício que se deseja impor a estas universidades. Considera-se que esta construção deve, necessariamente, vincular a Política de Assistência Social à Política de Educação e ter como protagonistas os três segmentos presentes na universidade – discentes, docentes e funcionários técnico-administrativos, levando em consideração as diversidades regionais e de cada instituição de ensino superior. O texto sustenta que o desafio posto é o de retirar o caráter focal, residual e seletivo, hoje conferido às políticas de assistência, transformando a Assistência Estudantil em um direito de todo e qualquer estudante, e não um favor para alguns, em geral classificados como “carentes”.

Palavras-chave: Política de Assistência Estudantil; Política de Assistência Social; Política de Educação.

Situando a questão

Em maio de 2007, teve início uma verdadeira onda de ocupações estudantis que sacudiu as Reitorias de diversas universidades públicas brasileiras, cuja mais alardeada foi a da USP (São Paulo), o que acabou por favorecer ao desencadeamento das demais, por todo o país.

Aparentemente, o elemento desencadeador foram os Decretos promulgados pelo Governador José Serra (PSDB-SP), publicados tão logo este

tomou posse, em janeiro/2007: verdadeiros atentados à autonomia universitária.

Não obstante, guardadas as particularidades locais, se observada a esmagadora maioria das reivindicações estudantis, é palmar que estas dizem respeito a duas questões que, embora liminarmente distintas, mantêm um mesmo eixo:

- 1) a defesa da universidade pública, gratuita, laica, de qualidade socialmente referenciada; e
- 2) a recuperação/ampliação de políticas estu-





Debates Contemporâneos

dantis de acesso e permanência, paulatinamente retiradas nos últimos vinte anos.

Tendo em conta a convicção de que a Reforma da Educação Superior brasileira, em curso¹, não aportará nenhum ganho para a sociedade, os estudantes estão deixando claro que a inserção de políticas focais, fragmentadas e residuais, propagadas nos vários sub-projetos do *guarda-chuva* da Reforma Universitária, em geral sob o vago título “Acesso e Permanência”, na verdade, consubstanciam-se em pequenas esmolas a serem disputadas por muitos.

Deve-se, então, perguntar, em primeiro lugar: o que deveria constituir uma política de acesso à universidade pública? O que é necessário para que ela seja universalizadora? Como viabilizar a permanência dos estudantes nestas universidades? Certamente, o PROUNI, a Educação a Distância (EAD), o Bacharelado Interdisciplinar (BI) e similares não são as respostas.

Em verdade, o que estes estudantes reivindicam é a implementação de mecanismos que, desde a base da pirâmide (ensino fundamental), proporcionem educação gratuita, de qualidade e continuada a todos os segmentos da sociedade brasileira.

O enfrentamento desta questão, não raro travada de polêmicas, deve, de início, obrigatoriamente, contemplar um duplo movimento: a análise das Políticas de Assistência Social² e de Educação, a partir da Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal de 1988 – um novo ordenamento para as Políticas Sociais Públicas

A Constituição de 1988 apresenta uma ampliação no campo dos direitos sociais, manifestados em uma nova institucionalidade conferida às Políticas Sociais Públicas. Caracteriza-se por ter sido fruto de um novo *pacto social*, que abrangeu desde o processo de esgotamento do regime militar – que galvanizou o ressurgimento e o protagonismo dos movimentos sociais – até a *redemocratização* do país. A Carta Magna promulgada

em 1988 consagrou profundas mudanças, que se refletiram em um grande avanço social, resultado de intensas lutas conduzidas por duas décadas pelos setores democráticos do país. Apesar destes avanços, em nenhum momento, ela fere a ordem burguesa. Neste sentido,

[...] o essencial da Constituição de 1988 apontava para a construção – pela primeira vez assim posta na história brasileira – de uma espécie de Estado de Bem-Estar Social: não é por acaso que no texto constitucional, de forma inédita em nossa lei máxima, consagraram-se explicitamente, como tais e para além de direitos civis e políticos, os direitos sociais (coroamento, como se sabe, da cidadania moderna). Com isto, colocava-se o arcabouço jurídico-político para implantar, na sociedade brasileira, uma política social compatível com as exigências de justiça social, equidade e universalidade (NETTO, 1999, p. 77).

Depreende-se, pois, que o impulso dado às Políticas Sociais não pode ser pensado exclusivamente a partir do Estado (como mecanismo de dominação dos grupos no poder), nem tampouco unicamente a partir da sociedade civil (como produto das pressões e reivindicações dos setores subalternos frente ao Estado), mas deve ser analisado como uma relação, como uma mediação entre o Estado e a sociedade civil, depositária de uma dupla característica de coerção e consenso, de concessão e conquista (PASTORINI, 1997).

Assim, a instituição da Seguridade Social – Saúde, Previdência e Assistência Social – representa esta conjugação de forças, consubstanciando a *proteção social*³ como uma política pública estatal.

Se a Assistência Social era, antes da Constituição, exemplo cabal de um dos traços mais marcantes da formação sócio-histórica do Brasil, mormente subordinada aos interesses clientelistas dos governantes e, por este motivo, caracterizada pela sua assistemática e descontinuidade (BOSCHETTI, 2001) – marca indelével da exacerbção dos contrastes entre riqueza e miséria no país – pela primeira vez, ela era admitida como de-

Assistência Social era, antes da Constituição, exemplo cabal de um dos traços mais marcantes da formação sócio-histórica do Brasil, mormente subordinada aos interesses clientelistas dos governantes e, por este motivo, caracterizada pela sua assistemática e descontinuidade.



ver do Estado e direito de cidadania. Esta inflexão é fundamental, posto que a Assistência Social, “para se confirmar como política pública obriga-se a ter como balizamento **não os necessitados, mas as necessidades sociais em sentido ilimitado**. Isso indica que deve buscar garantir um padrão mínimo de vida a **todo** o cidadão, sem a instância da contributividade.” (UFRJ/ESS, 2000, p. 4 – grifos nossos).

Portanto, “cabe à Assistência Social ações de prevenção e provimento de um conjunto de garantias ou seguranças que cubram, reduzam ou previnam exclusões, riscos e vulnerabilidades sociais” (SPOSATI *apud* YAZBEK, 2004, p. 14). Desta forma, é facilmente perceptível que a Assistência Social abarca um vasto, heterogêneo e complexo leque de áreas, gêneros, faixas etárias, etnias e necessidades (idosos, dependentes químicos, desempregados, crianças e adolescentes etc) e, por isso, deve ser vista em sua relação com outras Políticas Sociais.

No caso em tela, deve haver interação com a Política de Educação⁴, que também teve reforçada seu *status* de Política Pública. Sua expressão é cristalina: Art. 206. “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o **acesso e permanência** na escola [...]” (BRASIL, 1988 – grifos nossos).

A reestruturação neoliberal

Malgrado as conquistas obtidas em termos de direitos sociais na Constituição de 88, a chegada do neoliberalismo no Brasil, pouco depois da sua aprovação, implica liminarmente um retrocesso nestas concepções.

Uma das transformações mais importantes foi a redução da atuação do Estado, pois, no centro da proposta neoliberal encontra-se a idéia de que é necessário limitar a intervenção do Estado em diversas áreas (notadamente aquelas relacionadas às Políticas Sociais), atribuindo-lhe uma função estritamente reguladora, alertando que, caso contrário, de acordo com essa percepção, se estaria destruindo a liberdade dos indivíduos. Os estrategistas neoliberais argumentam que somente um Estado mínimo pode propiciar uma administra-

ção racional que incorpore os diversos segmentos sociais aos bens socialmente produzidos, por meio da integração ao mercado, e não mais pela ótica patrimonialista e extremamente onerosa do Estado (como no caso dos Estados de Bem-Estar), que, para eles, é ineficaz e produz efeitos contrários aos desejados, criando desigualdades onde supostamente pretendia-se obter uma maior equidade.

Assim, o processo de transformação das políticas de gestão macroeconômica e social sustenta-se em três pilares fundamentais: uma reversão acelerada das nacionalizações no pós-guerra; a crescente tendência à desregulamentação estatal das atividades econômicas e sociais; e a tendência a transformar os regimes universais de proteção social em uma particularização de benefícios sociais (FERNANDES, 1995). As diferentes combinações destes três indicadores (desestatização, desregulamentação e particularização) permitem dimensionar o grau de agressividade das propostas neoliberais em cada situação concreta. Não há equívocos: trata-se, *tout court*, de desmontar a responsabilidade do Estado em relação às grandes problemáticas sociais. A consequência, mais visível e imediata, foi – e ainda é – a exacerbação crescente da “questão social”⁵ e suas expressões: miséria, desemprego, violência, encarceramentos etc.

E aqui não são permitidas tergiversações: no momento em que há um reordenamento no padrão de acumulação do capitalismo em nível mundial, faz-se mister adequar o Brasil à nova ordem, desde que mantendo e garantindo a sua *histórica* inserção dependente e subalterna.

Desnecessárias maiores delongas acerca de como toda a conjuntura contemporânea conduz à hegemonia do neoliberalismo – tanto em nível ideológico quanto prático. É notório também que a ofensiva neoliberal exige a reconfiguração do Estado. A conjugação dos elementos necessários a essa reconfiguração implica uma nova socialidade, que se inicia com o redimensionamento das classes trabalhadoras e envolve um dos principais elementos necessários à emancipação humana: a educação.

O redesenho do sistema educacional – em particular das universidades, mas não só – pode



Debates Contemporâneos

assim resolver alguns possíveis entraves: 1) modela a política educacional às exigências requisitadas pelo mercado; 2) transforma as universidades em um grande *negócio global*; 3) institui novos modelos de profissionais direcionados para o mercado de trabalho atual, posto que captura a subjetividade do futuro trabalhador, desde a sua formação; e 4) imobiliza possíveis resistências ao *status quo*, na medida em que retira a crítica e a reflexão do processo educativo.

É neste sentido que os organismos multilaterais, aproveitando-se das dívidas acumuladas pelos países periféricos, jogam pesadamente, instituindo novas condicionalidades.

[...] Com o aprofundamento sem precedentes da polarização na década de 1990, o Banco [Mundial] dedica cada vez maior atenção à construção de instituições adequadas à *era do mercado*, de modo a ter recursos institucionais para “manejar” as contradições do sistema. A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos. (LEHRER, 2000, p. 29)

Ora, uma vez que o desmonte da Educação brasileira teve suas fundações escavadas durante a ditadura militar, seus pilares fincados no governo Sarney, cimentados por Collor de Melo, solidificadas por Fernando Henrique Cardoso, e está em fase de perfeito acabamento sob a gestão de Lula da Silva, é fácil perceber porque o peso do *sucesso* da Educação brasileira hoje recai sobre a universidade pública.

Se não, vejamos: a base da Educação já foi praticamente destruída. Para a Educação Básica, a ausência de recursos humanos, materiais e financeiros já está mais do que consolidada na sociedade. Pior: está naturalizada.

O objetivo de proporcionar a

uma parcela significativa da população uma alfabetização meramente funcional, que, aliada a uma ignorância crônica, permite sua manipulação por meio dos “Bolsa-Esmola” e afins, foi coroado de êxito. Desse modo, a Educação, um dos mecanismos das camadas médias e subalternas da população para a tentativa de uma mobilidade social ascendente, já desde o seu início, torna-se inacessível para os *de baixo*.

Entretanto, ideologicamente, é necessário que esta mesma população permaneça com a ilusão da possibilidade de ascensão, porém apática em suas reivindicações por melhoras no ensino público. Se, na vigência da ditadura militar, as camadas médias urbanas hipotecavam à universidade a possibilidade de mobilidade social vertical ascendente, sendo um dos catalisadores da refuncionalização da universidade de 1968/69 (NETTO, 1994), cabe agora às camadas subalternas reclamarem esta centralidade para si. É buscando a continuidade dessa inércia que o governo Lula da Silva reputa à universidade a responsabilidade de ser o início e o fim da Educação. Não há, portanto, a necessidade de estudos anteriores; basta, doravante, um *diploma de doutor* para que a classe operária realize o seu desejo de saber e de prosperidade econômica. Transforma-se, assim, a universidade em um remédio para todas as mazelas educacionais: um verdadeiro elixir de catuaba.

Entretanto, no terreno do conhecimento, para concretizar a inserção subalterna do Brasil, na forma contemporânea do capitalismo mundial, urge que os intelectuais (potencialmente *perigosos*) e as instituições às quais eles *servem* (as universidades), sejam esvaziados de seu potencial emancipador. Falta, portanto, demolir, agora, o que ainda restou de pensamento crítico-reflexivo na Educação brasileira: as universidades públicas. Estas, justamente pelos predados expostos, estão sendo mais difíceis de devastar.

A investida inicial – em consonância com o receituário dos organismos financeiros internacionais e

O governo Lula da Silva reputa à universidade a responsabilidade de ser o início e o fim da Educação.

Não há, portanto, a necessidade de estudos anteriores; basta, doravante, um diploma de doutor para que a classe operária realize o seu desejo de saber e de prosperidade econômica.



nacionais – de ampliar o número de universidades privadas não surtiu, inicialmente, o efeito desejado. As universidades públicas, então, começaram a ser também postas no limite de sua capacidade humana, financeira e material. Mas, a resistência dos docentes (em sua esmagadora maioria formados e forjados pela universidade que a ditadura tentou refuncionalizar para si), que contou com o apoio irrestrito dos técnico-administrativos e estudantes (com a mesma origem) impediu, por quase duas décadas, o sucateamento e a conseqüente inviabilização da universidade pública no Brasil.

A *fórmula mágica* foi inicialmente ministrada por FHC. Quem melhor que um professor de universidade pública (não esquecendo seu Ministro da Educação, Paulo Renato) para saber os pontos fulcrais da resistência docente e atacá-los?

Primeiro, desgarrrotear, em parte, a entrada de docentes nas universidades (o governo Sarney proibira a contratação de professores durante toda a sua gestão), deixando entrar *sangue novo* - os *juvens doutores*- nas universidades. Concomitantemente, congelar o salário dos funcionários públicos. Ato contínuo, não só instituir, como também incentivar novas modalidades de aquisição de recursos, que não ferissem (ou que contornassem) os contratos de trabalho dos professores.

Some-se a isso as demais metamorfoses instituídas no mundo do trabalho em geral, e no docente em particular, e tem-se uma nova morfologia não só na carreira, mas também na própria (auto)representação do docente. Estas transformações terminam por desorganizar substantivamente o Movimento Docente (MD), posto que os professores, por um lado, vêm-se compelidos a procurar outras fontes de renda para complementar os seus salários e, por outro, são engolfados por um produtivismo desmesurado e uma competitividade fratricida, acreditando, assim, habilitarem-se aos poucos recursos oriundos das agências de fomento à pesquisa. Os *juvens doutores*, por não terem vivenciado outra conformação do

Os estudantes protagonizam uma ofensiva inesperada: querem aquilo que lhes é de direito, mas não travestido como *benefício* governamental (ou *reitoral*); trata-se, aqui, da restituição do que lhes foi arbitrariamente surrupiado.

mundo do trabalho docente, já ingressam na carreira compelidos a considerar este padrão como único possível: natural, portanto.

Neste interregno, mudanças pontuais foram sendo implementadas a conta-gotas nas universidades públicas, sem que sua percepção tenha-se dado de imediato: a extinção de Colégios de Aplicação (CAp), em vários estados, o fechamento dos Restaurantes Universitários (RU – os famosos *bandejeões*), em diversas universidades (ou alguns *campi*), a diminuição paulatina de bolsas de

Iniciação Científica, a não-expansão do número de alojamentos e o rebaixamento do nível dos existentes, a redução de funcionários e docentes, o empobrecimento e a não-manutenção das bibliotecas e laboratórios são apenas algumas delas.

Os estudantes voltam à cena

Todas essas perdas adquirem visibilidade, agora, dado não só o reerguimento do Movimento Estudantil (ME), após anos de letargia e velada aquiescência da UNE aos ditames governamentais, mas, principalmente, porque o ME exige a reversão do que lhe foi espoliado.

Em face do estado de hibernação em que se encontra o Movimento Docente, os estudantes protagonizam uma ofensiva inesperada: querem aquilo que lhes é de direito, mas não travestido como *benefício* governamental (ou *reitoral*); trata-se, aqui, da restituição do que lhes foi arbitrariamente surrupiado. Todo o processo silencioso de desmonte *por dentro* da universidade pública (por mais de uma geração de estudantes) havia obnubilado, para seu conjunto, a percepção de que não há nada de novo lhes sendo outorgado. Ao contrário, está em curso a gestação de uma ideologia de *favores e/ou permutas* pontuais, focalizados e fragmentados.

O movimento discente está construindo, por exemplo, a convicção de que a *implantação* de Restaurantes Universitários não é novidade alguma. Na verdade, trata-se de vender gato velhíssimo



Debates Contemporâneos

mo como lebre nova para quem entra, hoje, na universidade, desconhecendo que, em um passado não muito remoto, na quase totalidade das universidades públicas brasileiras, era essa a regra. Mas, justamente devido a este hiato geracional, ao qual já aludimos (aliado a um forte comportamento imediatista), falta, ainda, ao Movimento Estudantil, perceber que esses *novos bandejeões* serão completamente terceirizados, o que, no mínimo, não só irá tirar o emprego de muitos concursados remanescentes (a exemplo dos copeiros, cargo que vem sendo extinto desde FHC), como também inviabilizar diversos prováveis campos de estágio (em áreas como Nutrição, Administração, Engenharia de Produção etc.). A questão da segurança nos *campi* e da transformação dos Hospitais Universitários (HU) em Fundações segue a mesma lógica. Os exemplos podem ser multiplicados.

O atual governo, utilizando-se de reivindicações históricas do Movimento Docente e do Movimento Estudantil, tenta, no momento, fazer passar seus projetos de derruição da universidade pública, valendo-se ideologicamente dos conceitos de “acesso e permanência”. Entretanto, esta batalha está longe de ser ganha, posto que já não há dúvidas de que todos – absolutamente todos – os programas/projetos governamentais são, sob essa ideologia, ataques frontais, verdadeiros golpes de morte às universidades públicas.

O movimento de ocupação das reitorias que se alastrou Brasil a fora (e ao qual a mídia tentou, ingloriamente, qualificar de vandalismo) tem contado com a simpatia (quando não, franco apoio) de vários setores da sociedade. Os estudantes têm-se utilizado, sábia e sobejamente, da tecnologia da comunicação para veicular a realidade dos seus movimentos (é só abrir os *orkuts* e *youtube*, além das simples mensagens via correio eletrônico para verificar o que de fato ocorre).

Mas, os estudantes estão fazendo mais: estão falando da universidade que, de fato, desejam – uma universidade realmente pública, na qual os cursos (da graduação à pós *stricto sensu*) sejam verdadeira e inteiramente gratuitos, uma vez que mantidos pelos impostos cobrados à população⁶. Estão falando de um ensino que seja vinculado à pesquisa e à extensão socialmente referenciadas, e não *encomendadas* por empresas, laboratórios etc., que se apropriarão do conhecimento produzido para auferirem lucros vultosos. Estão valorizando o tripé ensino, pesquisa e extensão conduzido por professores que tenham condições plenas de dedicar-se integralmente à sua atuação profissional, ao invés de serem regidos por uma lógica de relações de trabalho que incorpore e estimule formação duvidosa para docentes e discentes, salários em migalhas e *aulões* para centenas de alunos por sala de aula, como aquela proposta pelo REUNI e expressa pelo banco de professores- equivalente do MEC.

Os estudantes exigem, ainda, a expansão do número de vagas, mas estas não devem ser oferecidas, fictícia e virtualmente, à distância, nem tampouco às custas daqueles que, na esperança de conseguirem um diploma universitário, engrossarão as fileiras do ProUni, concordando em receber um ensino pobre (adequado, portanto, à sua classe social), pelo qual terão que pagar, após a formatura, com o provável não-ingresso no tão almejado mercado de trabalho. Exigem uma universidade que tenha, além do mais, bibliotecas com títulos em diversidade e número suficientes que não os obriguem a encher os bolsos dos donos dos quiosques de fotocopiadoras (muitos dos quais, professores e funcionários das próprias universidades). Também não aceitam a expansão do acesso por intermédio dos Bacharelados Interdisciplinares, que envolvem os jovens no engodo da consecução

Os estudantes estão fazendo mais: estão falando da universidade que, de fato, desejam – uma universidade realmente pública, na qual os cursos (da graduação à pós *stricto sensu*) sejam verdadeira e inteiramente gratuitos, uma vez que mantidos pelos impostos cobrados à população. Estão falando de um ensino que seja vinculado à pesquisa e à extensão socialmente referenciadas, e não *encomendadas* por empresas, laboratórios etc., que se apropriarão do conhecimento produzido para auferirem lucros vultosos.



ção de um certificado de nível superior, mas que selecionará alguns poucos eleitos, os que obtiverem o conceito suficiente para passar à próxima etapa, para a efetiva formação em nível superior. Aos demais (a maioria cuja educação na base da pirâmide a que já aludimos, se deu precariamente), restará portar seu diploma de nível superior, com muito poucas chances de escapar do destino de atendentes em qualquer balcão da esquina.

Como resultante da ofensiva neoliberal, expande-se ademais um contingente de estudantes que “efetivamente não consegue se manter, cujo quantitativo vem aumentando ano a ano, em decorrência, por um lado, do processo acelerado de proletarização a que vem sendo submetida a população brasileira, nestes anos de crise econômica e institucional, e, por outro, da democratização do acesso da classe trabalhadora ao sistema escolar como um todo, e à universidade em particular” (ANDIFES, 1993).

Estes jovens iniciam a sua vida laboral muito precocemente – seja para ajudarem na renda familiar, seja para obterem alguma *liberdade econômica* – o que já os coloca em desvantagem na escolha de alguns cursos (prioritariamente aqueles que exigem tempo integral ou não são oferecidos no período noturno). O reflexo dos fatores subjacentes à emergência deste perfil rebate sobre as instituições formadoras, materializando o fenômeno da evasão. Também contribui para o aumento da procura por cursos aligeirados, oferecidos em universidades privadas. Portanto, não basta estabelecer metas de ampliação de vagas no ensino superior; há que se definir **mecanismos de fixação** desse, não tão novo, quadro de alunos que está ingressando na Universidade.

Este conjunto de fatores implica, necessariamente, uma determinada concepção de gratuidade, que compreenda “não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, através de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia, disponibilidade de material de estudo.” (ANDES, 1996, p. 29)

Por isso, é necessário não perder de vista que uma política de assistência ao estudante não pode

limitar-se a criar e executar mecanismos destinados à população de baixa renda; ela deve, também, preocupar-se com princípios de atendimento universal, se entendemos como correta a formulação apresentada anteriormente.

Pontos de partida, horizontes possíveis

Sob o prisma (neo)liberal, as políticas de assistência são vistas como contraproducentes, posto que estimulam a preguiça e o ócio. Nesta ótica, o indivíduo inescapavelmente se *acomoda*, deixando de procurar meios para a sua subsistência/sobrevivência porque a assistência lhe garante condições para tal.

A ótica neoliberal de mercantilização das relações, confiadas ao automatismo regulador do mercado, anula todo o controle sobre o meio vital em que se desenham e desenvolvem as estratégias de vida. O acesso a bens e serviços é somente a consequência da maximização das redes de consumo para aqueles dispostos a pagar por estes bens e serviços, mas, em nenhum caso, responde à demanda coletiva por uma redistribuição social dos recursos disponíveis. A integração a esses processos é meramente virtual, porque o único processo social que pretende integrar globalmente é invisível, imprevisível e atomizado: o mercado.

Foi colocado em curso um amplo conjunto de *formas alternativas* de encaminhar os programas sociais, que passam a ocupar espaços onde antes predominava o Estado. Mas, deve-se ter presente que uma vertente importante dessas novas formas para atender o social – e amortecer e neutralizar as expressões da “questão social” – é que elas podem ser pensadas como *instrumentos para eliminar o caráter da luta política, convertendo os conflitos e tensões sociais em expressões vazias de sentido transformador, ou seja, como portadores da intencionalidade de, ao serem implementadas, atuarem como mecanismos conservadores.*

As Políticas Sociais, rebaixadas, doravante, à condição de “Programas”, funcionam, nessa linha, exatamente como instrumento de divisão de classes, a partir da sua característica residual. Perde-se, com isso, o horizonte da luta coletiva. Ademais, a focalização despolitiza as políticas, tiran-



Debates Contemporâneos

do o foco da totalidade do real, naturalizando, banalizando e – ato contínuo – criminalizando as reações da “questão social”, transformando-as em expressões individuais.

Este enfoque é agravado, ainda mais, em um país como o Brasil, em que “a assistência constituiu-se, historicamente, como ‘parente pobre’ das demais políticas sociais brasileiras, destinando suas ações a categorias específicas, configurando-se como política não obrigatória e sendo constantemente subalternizada” (YAZBEK *apud* BOSCHETTI, 2001, p. 50).

Assim, a Assistência Social defronta-se permanentemente com o binômio seletividade *versus* universalidade, ou seja, pelos Programas em voga, volta a abordar a assistência na sua forma mais aparente: como ajuda pontual e personalizada aos grupos de maior “vulnerabilidade social”. Se essa perspectiva se mantiver, a assistência social não se constituirá em política, e continuará movendo-se num terreno marcadamente contraditório – na tensão constante entre a inclusão e a exclusão – assumindo, por isso, marcas demasiadamente conjunturais, casuísticas, ora com características mais generosas ora pouco vigorosas.

A reversão deste quadro pressupõe a articulação de diferentes esferas da sociedade em uma perspectiva de ampliação e politização do debate, a fim de que o discurso apassivador e anestesiante não encontre eco. Desse modo, como já explicitado anteriormente, a construção de uma Política de Assistência Estudantil não logrará sucesso se não vincular Assistência e Educação, integrando em sua formulação – no mínimo – os três segmentos que compõem a universidade: docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos.

Assim, uma Política de Assistência Estudantil deverá ter, como princípio, garantir: apoio ao desenvolvimento acadêmico; suporte psicossocial; condições de moradia; acesso à alimentação, à saúde e às atividades sócio-culturais e esportivas, além de alternativas de transporte aos locais das atividades acadêmicas. Para tanto, é imprescindível que esteja umbilicalmente ligada a uma Política Acadêmica (UFRJ/ESS, 2000).

A partir desses pressupostos, e levando-se em conta as especificidades e diversidades regionais e de cada universidade em que se inscreve, uma Política de Assistência Estudantil⁸ deve comportar os seguintes aspectos:

- aumento de bolsas de Iniciação Científica;
- aumento de bolsas de monitoria;
- aumento de bolsas de estágio;
- aumento de bolsas de extensão;
- auxílio moradia (alojamento), articulando-se os indicadores referentes à renda e à distância do local de moradia do aluno e prevendo-se a construção de uma copa comunitária, uma lavanderia e uma sala de estudos para administração e utilização dos próprios moradores;
- garantia de um sistema de transporte adequado que circule pelos *campi*, com a diminuição dos intervalos dos ônibus internos, em todos os turnos;
- construção de restaurantes universitários (*bandejeões*) em número suficiente ao conjunto dos discentes; servirão de Campo de Estágio para as Faculdades de Nutrição, Engenharia de Produção e outras;
- atendimento médico-odontológico e apoio psicossocial aos alunos, tanto em situações de emergência como ambulatorial, a partir dos HU e das Faculdades de Odontologia, Serviço Social e Psicologia;
- efetivação de seguro para os alunos que desenvolvem atividades curriculares que caracterizam situações de periculosidade;
- ações de acompanhamento acadêmico;
- funcionamento das bibliotecas e laboratórios em horário integral, até o encerramento do curso noturno e aos sábados, ao menos, até as 14h;
- articulação e coordenação de ações que promovam a ampliação do universo sociocultural e artístico dos estudantes, bem como sua inserção em práticas esportivas, via Faculdades de Educação Física, Informática e Letras; Belas Artes, Música, Comunicação etc..

Em síntese, priorizar o acesso e a permanência, no bojo de uma Política de Assistência Estudantil, significa entender, antes de mais nada, que ambos são parte de um processo contínuo e,



portanto, só serão efetivados mediante políticas estruturais auferidas e usufruídas por todo e qualquer discente e financiadas, total e exclusivamente, com verba do Estado.

Assim procedendo, a universidade estará garantindo a efetivação da assistência ao estudante como um direito, buscando realizá-la em sua plenitude, transformando-a definitivamente em uma Política Pública.

Desta forma, os horizontes presentes poderão transformar-se em um futuro possível, quando poderemos sair de um contexto de espera para uma realidade de transformação histórica.

NOTAS

¹ A Reforma da Educação Superior no Brasil vem sendo implementada pelo MEC, desde 1995 até os dias atuais (com vigor redobrado a partir do governo Lula da Silva), seguindo as orientações emanadas dos organismos financeiros multilaterais (notadamente a OMC e o BM). Fazem parte desta Reforma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (dezembro 1996, incluindo-se o Decreto nº 2.306/97, que alterou artigos no que se refere à diversificação das Instituições de Ensino Superior – IFES), a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/04), as Parcerias Público-Privadas (Lei nº. 11.079/04), a regulamentação das Fundações de Apoio privadas nas IFES (Decreto Presidencial nº 5.205/04), o ProUni (Lei nº 11.096/05), a Educação a Distância (Decreto Presidencial nº 5.622/05 que, na prática, institui a abertura do mercado educacional nacional para o capital estrangeiro) e, mais recentemente, o “pacote de abril/2007”, intitulado REUNI.

² Cabe esclarecer que a Política de Assistência Social não será tratada aqui em profundidade, mas, apenas em suas características mais gerais, a fim de ilustrar sua vinculação medular e necessária com as questões atinentes ao acesso e à permanência de estudantes nas universidades públicas.

³ Isto quer dizer que o Estado deve atuar *preventiva e proativamente* em todas as áreas de suas Políticas Sociais.

⁴ Ver Constituição da República Federativa do Brasil 1988 – Capítulo III, Seção I, Art. 205 *et seq.*

⁵ Aqui entendida como a expressão concreta das contradições entre o capital e o trabalho, no interior do processo de acumulação capitalista Cf. Netto (1992) e Iamamoto (1998).

⁶ Registre-se que, atualmente, esses impostos, sobretudo aqueles que recaem sobre os assalariados (reais ou potenciais), configuram-se como escorchantes e tem sua destinação cada vez mais apartada do fomento e da implemen-

tação das Políticas Sociais.

⁷ Entendemos que a expressão “vulnerabilidade social”, embora seja a correntemente utilizada, vitimiza os indivíduos, escamoteando sua verdadeira gênese. Preferimos utilizar a expressão “risco social”.

⁸ A base para estas sugestões encontra-se em UFRJ/ESS, 2000.

REFERÊNCIAS

ANDES. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. São Paulo: jun. 1996.

ANDIFES, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários. **Proposta de política de apoio ao estudante**. Brasília: jun. 1993.

BOSCHETTI, Ivanete. **Assistência Social no Brasil: um direito entre originalidade e conservadorismo**. Brasília: UnB, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: 1988.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

IAMAMOTO, Marilda. **O Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 1998.

LEHRER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**. São Paulo: Instituto de Estudos Socialistas, n. 3, 2000.


NETTO, José Paulo. **Capitalismo Monopolista e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Ditadura e Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. FHC e a Política Social: um desastre para as massas trabalhadoras. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O Desmonte da Nação – balanço do governo FHC**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

PASTORINI, Alejandra. Quem mexe os fios das políticas sociais? Avanços e limites da categoria ‘concessão-conquista’. **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 53, mar 1997.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Escola de Serviço Social. **Subsídios para uma Proposta e Política de Assistência ao Estudante**. Rio de Janeiro: 2000.

YAZBEK, Maria Carmelita. As Ambigüidades da Assistência Social Brasileira após dez anos de LOAS. In: **Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n.77, mar 2004. 





Políticas para a educação superior: qual o papel do poder legislativo?

Rosimar de Fátima Oliveira

Professora da UFV
E-mail: rosimar@ufv.br

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o papel do Poder Legislativo na formulação das políticas para a educação superior, aprofundando a discussão sobre a organização e dinâmica internas desse Poder. Para consecução desse objetivo, foram pesquisadas 545 proposições sobre educação, apresentadas à Câmara dos Deputados durante as 50ª e 51ª legislaturas, destacando-se entre estas aquelas que se referem à educação superior. Pretende-se demonstrar que o Poder Legislativo desempenha papel secundário no processo de formulação das políticas para educação superior, atuando como ratificador das proposições introduzidas pelo Poder Executivo no processo legislativo. O Executivo, por sua vez, é quem exerce, efetivamente, o “poder legislativo” na formulação dessas políticas. O Poder Legislativo, embora com alta capacidade propositiva, não demonstra a capacidade correspondente de fazer aprovar os seus próprios projetos sobre educação. Estes, na sua maioria, quando não são rejeitados, ficam esquecidos no vácuo legislativo, sem qualquer decisão de mérito pelos legisladores.

Palavras-chave: Políticas educacionais; educação superior; legislação educacional.

Introdução

O sistema político formalizado a partir da Constituição Federal de 1988 garante ao Poder Executivo amplos meios institucionais capazes de definir a sua predominância sobre o Poder Legislativo. Esses meios institucionais facultam um leque significativo de possibilidades ao Executivo, dentre as quais se destacam o instituto da Medida Provisória, a centralização dos trabalhos legislativos no Colégio de Líderes, o poder de veto, a exclusividade de propor matérias em áreas específicas e

de solicitar unilateralmente urgência para matérias de sua autoria, além da patronagem disponível por intermédio da negociação de cargos no interior da administração federal (AMORIM NETO e SANTOS, 2001; AMORIM NETO e TAFNER, 2002; FIGUEIREDO, 2001; FIGUEIREDO e LIMONGE, 1998 e 1999; LIMONGE e FIGUEIREDO, 2003; MELO, 2000 e 2002; NICOLAU, 1997, 2000; PESSANHA, 2002; L. M. RODRIGUES, 2002; M. M. A. RODRIGUES, 2002; F. SANTOS, 1997, 1998, 2000, 2002).



As Medidas Provisórias parecem renovar o poder de Decreto, em vigor durante o regime militar, uma vez que permitem ao Executivo alterar o *status quo*, introduzindo norma jurídica, sem a prévia aquiescência do Legislativo. Por esse motivo, constituem-se em meio eficiente para induzir os parlamentares à cooperação, já que lhes apresentam a situação dada, principalmente considerando a celeridade a que os mesmos ficam obrigados na sua tramitação. O seu caráter impositivo fica acrescido, ainda, pelo fato de que a limitação da sua utilização em casos de relevância e urgência não tem sido observada pelo Executivo, nem controlada pelo Legislativo (DINIZ, 1997; FIGUEIREDO e LIMONGE, 1999; LIMONGE e FIGUEIREDO, 2003; M. M. A. RODRIGUES, 2002; RODRIGUES e ZAULI, 2002; AMORIM NETO e TAFNER, 2002; SAMPAIO, 2004; COUTO, 1998; CAREY e SHUGART, 1998).

O Colégio de Líderes detém significativos poderes no processo legislativo, uma vez que influencia a definição da Ordem do Dia e usufrui das prerrogativas de escolher e substituir os membros das comissões, bem como de requerer urgência para as proposições em Plenário, o que garante um certo controle sobre o andamento das matérias. A tramitação em regime de urgência ou urgência urgentíssima resulta no esvaziamento das Comissões, que perdem a capacidade de fazer valer as suas preferências e ficam relegadas a um segundo plano nos trabalhos legislativos. Pelas prerrogativas que possuem, os líderes partidários exercem, ainda, o papel de coordenação entre os interesses dos partidos que representam e o Executivo, centralizando as negociações entre ambos, inclusive os recursos de patronagem disponíveis. Esta coordenação permite aos líderes exercerem significativa influência sobre os partidos, os quais, nos momentos de votação, têm revelado comportamento altamente disciplinado, seguindo, na maioria dos casos, o voto sugerido pelos líderes partidários, fato que parece contrariar as teses que ignoram os partidos como meio de organização da atividade política, no Legislativo (FIGUEIREDO e LIMONGE, 1999; FIGUEIREDO, 2001; SANTOS, (2002); SANTOS, MACHADO e ROCHA, 1997).

A garantia de exclusividade legislativa em determinadas matérias, sobretudo as relativas ao orçamento, confere importantes meios de controle ao Executivo, não só da agenda econômica, como do comportamento dos congressistas, que são vulneráveis face ao Executivo, em virtude do fato de que necessitam da execução das suas emendas ao orçamento, como meio de obter votos junto às suas bases. Esta execução depende do Poder Executivo, que detém ainda amplos poderes para definir a pauta do Legislativo porque pode solicitar unilateralmente urgência para as suas proposições (FIGUEIREDO e LIMONGE, 1999; PEREIRA e MUELLER, 2002; SANTOS, MACHADO e ROCHA, 1997).

Esse conjunto de fatores corrobora para garantir ao Executivo inequívoco controle sobre a agenda legislativa, com predomínio sobre o total de leis sancionadas e alta proporção de aproveitamento em relação às proposições que inicia no Congresso Nacional. Já as proposições iniciadas pelos parlamentares revelam um percentual de aproveitamento muito aquém daquele apresentado pelo Executivo e não parecem usufruir da estrutura partidária como meio de organização. Os elementos que parecem influenciar o sucesso das proposições apresentadas pelos parlamentares se referem mais às suas características pessoais, tais como antigüidade na carreira legislativa, força eleitoral, posição ocupada na estrutura burocrática do Legislativo ou mesmo a experiência anterior no Executivo (AMORIM NETO e SANTOS, 2002).

O conteúdo das proposições aprovadas indica uma divisão do trabalho legislativo entre os poderes Executivo e Legislativo. Enquanto, ao primeiro, tem cabido a definição da agenda econômica e administrativa, o segundo, tem se dedicado à agenda social (FIGUEIREDO e LIMONGE, 1999). Entretanto, essa agenda social não parece ocupar-se dos temas que definem efetivamente as políticas públicas nacionais, mas àqueles que se referem aos temas cotidianos do cidadão comum (AMORIM NETO e SANTOS, 2002). Do mesmo modo, há indicativos de que, por meio da agenda econômica e do poder de veto, o Executivo subordina a agenda social do Le-

gislativo, controlando o seu conteúdo. A predominância do Legislativo nos temas sociais não significa, por outro lado, uma capacidade maior de aproveitamento em relação às proposições apresentadas, que permanece baixa em áreas sociais importantes como educação e saúde (LEMOS, 2001).

Desse modo, considerando a organização do Congresso Nacional, a partir do marco institucional introduzido pela Constituição Federal de 1988, este trabalho tem o objetivo de analisar o papel que o Congresso Nacional tem exercido na formulação das políticas educacionais recentes. O artigo abordará o desempenho institucional do Legislativo Federal na tramitação das matérias sobre educação, destacando o papel que esse Poder tem exercido na formulação das políticas para a educação superior. Para consecução desse objetivo, foram analisadas 545 proposições, selecionadas na base de dados da Câmara dos Deputados, indexadas pelas palavras-chave “educação” e “escola”, apresentadas à Câmara dos Deputados, entre os anos 1995 e 2003, coincidentes com a 50ª e 51ª legislaturas no Congresso Nacional¹. Além disso, serão destacados, nesse conjunto, os projetos para a educação superior, apresentados nesse período, para análise quanto ao seu percurso legislativo.

A amostra restringiu-se às proposições apresentadas à Câmara dos Deputados, basicamente porque as proposições iniciais da maioria dos atores legislativos estão concentradas ali. Além dos próprios deputados, o Executivo deve, obrigatoriamente, iniciar as suas propostas nessa Casa e o Senado Federal também deve remeter à Câmara as suas matérias aprovadas, para revisão. De outro lado, a análise preliminar das proposições sobre educação, no Senado Federal nesse período, não indicou a introdução de elementos analíticos novos, ausentes na amostra selecionada na Câmara dos Deputados, mas apenas um acréscimo, desnecessário para os objetivos da pesquisa, do volume de dados analisados. Ainda, a amostra limitou-se à busca pelas palavras-chave “educação” e “escola” por serem os termos mais abrangentes, entre os possíveis, e por permitir a seleção de um volume suficiente de proposições

para a observação das categorias selecionadas para análise. Destaca-se, por último, que a amostra refere-se apenas às proposições iniciadas durante as 50ª e 51ª legislaturas, não incluindo aquelas iniciadas em outras legislaturas e aprovadas nesse período como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ou a Emenda Constitucional nº 11/96.

O trabalho pretende demonstrar como as proposições sobre educação, particularmente aquelas sobre educação superior, são encaminhadas no processo legislativo, destacando a relação entre Executivo e Legislativo, bem como a atuação deste último em relação às suas próprias proposições. A análise será encaminhada com a finalidade de esclarecer como o “poder legislativo”, em relação às matérias educacionais, é exercido dentro do Parlamento.

As proposições sobre educação: o que dizem as estatísticas?

Durante as 50ª e 51ª legislaturas, compreendidas entre fevereiro de 1995 e janeiro de 2003, tramitaram na Câmara dos Deputados 545 proposições sobre educação: 46 Propostas de Emendas Constitucionais (PECs) e 499 Projetos de Lei (PLs). Deste total de proposições, doze, ou 2,2%, foram apresentadas pelo Executivo e 533, ou 97,8%, pelo Legislativo. Das 533 apresentadas pelo Legislativo, 96,6% tiveram origem na própria Câmara dos Deputados e 3,4%, no Senado Federal.

Durante a 50ª legislatura, PT, PSDB, PDT, PPB e PFL, como mostra a Tabela 1 (página seguinte), foram os partidos que, na Câmara dos Deputados, se destacaram com o maior número de proposições sobre educação apresentadas, dominando a pauta com 78,5% do total de propostas. Já na 51ª legislatura, os partidos com maior destaque em proposições apresentadas sobre educação foram, pela ordem, PFL, PT, PMDB e PSDB que, juntos, apresentaram 62,3% do total de propostas.

A análise comparativa entre as duas legislaturas estudadas revela, entretanto, uma maior dispersão das propostas entre os diversos partidos na 51ª legislatura, inclusive entre aqueles com



Debates Contemporâneos

Tabela 1

PROPOSIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO APRESENTADAS À CÂMARA DOS DEPUTADOS POR LEGISLATURA, POR TIPO E AUTORIA								
Legislatura/ Autor	50ª Legislatura				51ª Legislatura			
		PEC	PL	Total		PEC	PL	Total
			N	%			N	%
PCdoB	-	04	04	2,8	02	05	07	1,7
PDT	04	15	19	13,2	02	30	32	8,0
PFL	02	15	17	11,8	06	72	78	19,7
PHS	-	-	-	-	-	01	01	0,2
PL	02	-	02	1,4	-	15	15	3,7
PMDB	-	-	09	6,2	01	60	61	15,2
PMN	-	-	-	-	-	01	01	0,2
PP	01	01	02	1,4	-	-	-	-
PPB	-	17	17	11,8	01	16	17	4,2
PPS	-	-	-	-	02	03	05	1,2
PSB	-	03	03	2,1	-	05	05	1,2
PSD	-	-	-	-	-	05	05	1,2
PSDB	03	26	29	20,1	04	45	49	12,2
PSL	-	-	-	-	-	07	07	1,7
PST	-	-	-	-	-	04	04	1,0
PT	01	30	31	21,5	06	60	62	15,4
PTB	-	02	02	1,4	04	18	22	5,5
S/Partido	-	-	-	-	02	02	04	1,0
CECD	-	-	-	-	-	01	01	0,2
Executivo	02	05	07	4,9	01	04	05	1,2
SF	-	02	02	1,4	-	16	16	4,0
Total	15	126	144	100,0	31	370	401	100,0

Fonte: Diários da Câmara dos Deputados.

menor representação na Câmara dos Deputados, tendência que acompanha o crescimento do total de proposições apresentadas nesta legislatura, que aumentou 178,5%, em relação à anterior.

A proporção de proposições sobre educação é inferior ou muito próxima ao tamanho da bancada do partido na Câmara dos Deputados, na maioria das situações, exceto no caso do PT, PDT e PSDB, em relação à 50ª legislatura, e PDT, PT e PL, em relação à 51ª legislatura, como mostram os Gráficos 1 e 2. Estes partidos apresentaram um total de proposições sobre educação proporcionalmente superior ao tamanho das suas bancadas, na Câmara dos Deputados, nas legislaturas estudadas, demonstrando destacada capacidade propositiva sobre o tema, sobretudo nos casos do PT e PDT, que mantiveram esse comportamento em ambas as legislaturas.

Esse fenômeno que destaca o PT, o PDT e, em menor proporção, o PSDB, quanto à capacidade propositiva em matérias sobre educação, parece estar relacionado ao próprio perfil da ban-

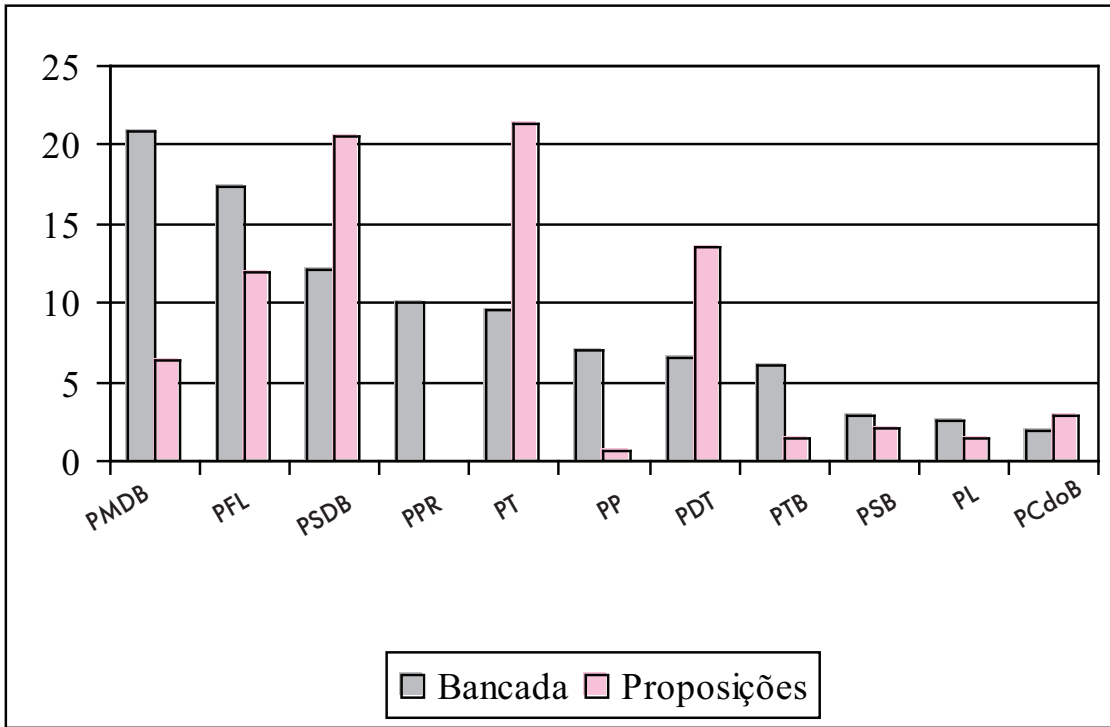
cada desses partidos, que apresenta, conforme demonstrou RODRIGUES (2002, p.72-74), percentual significativo de professores na sua composição. Analisando a profissão dos parlamentares eleitos para a Câmara dos Deputados, durante a 51ª legislatura, o autor identificou que o percentual de professores entre os deputados desses três partidos – PT, PDT e PSDB – é bastante significativo, superior ao percentual de professores em toda a Câmara dos Deputados, naquela legislatura. Os parlamentares que registraram o magistério como profissão representavam 33,9% da bancada do PT, 20% da bancada do PDT, 16,2% da bancada do PSDB e, no total da Câmara dos Deputados, representavam 15,8%.

A relação entre a proporção de professores na composição da bancada desses partidos e a quantidade de proposições apresentadas parece justificar, desse modo, um envolvimento maior com a temática educacional pelos parlamentares, em função da proximidade com o cotidiano escolar que o exercício do magistério possibilita.



Gráfico 1

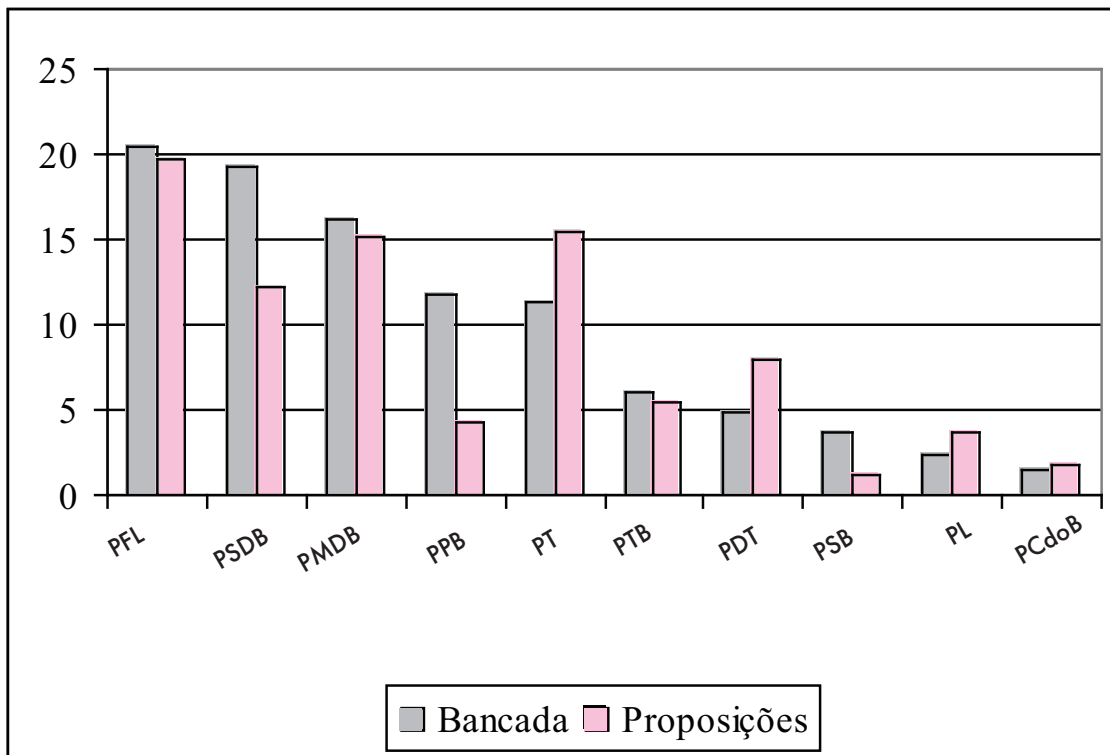
PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO APRESENTADAS À CÂMARA DOS DEPUTADOS DURANTE A 50ª LEGISLATURA COMPARADAS AO TAMANHO DA BANCADA DOS PARTIDOS (%)



Fonte: Diários da Câmara dos Deputados.

Gráfico 2

PROPOSTAS SOBRE EDUCAÇÃO APRESENTADAS À CÂMARA DOS DEPUTADOS DURANTE A 51ª LEGISLATURA COMPARADAS AO TAMANHO DA BANCADA DOS PARTIDOS (%)



Fonte: Diários da Câmara dos Deputados.



Debates Contemporâneos

Tabela 2

PROPOSIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO APRESENTADAS À CÂMARA DOS DEPUTADOS E TRANSFORMADAS EM NORMA JURÍDICA POR ORIGEM, TIPO E LEGISLATURA												
Legislativa Origem	Executivo						Legislativo					
	Apresentadas			TNJ (a)			Apresentadas			TNJ (a)		
	PEC	PL	Total	PEC	PL	Total	PEC	PL	Total	PEC	PL	Total
Total												
50»	02	05	07	01	03	04	13	124	137	-	02	02
51»	01	04	05	-	02	02	30	366	396	-	02	02
Total		09	12	01	05	06	43	490	533	-	04	04

Fonte: Diários da Câmara dos Deputados. Obs: (a) Transformado em norma jurídica.

Além disso, as temáticas que revelam preocupação social, como é o caso da educação, estão mais ligadas à atuação dos partidos classificados como de esquerda e centro-esquerda, conforme classificação de Kinzo (1993), entre os quais se encontrariam esses três – PT, PDT e PSDB.

A alta capacidade propositiva do Legislativo, em relação à temática educacional, entretanto, não corresponde à sua capacidade de aprovação das matérias propostas, já que das 533 proposições apresentadas, apenas quatro – 0,7% – foram transformadas em norma jurídica, como mostra a Tabela 2. Na Câmara dos Deputados, a proporção de Deputados com pelo menos um PL aprovado, para o caso de ambas as legislaturas, é estatisticamente insignificante. Diferentemente, o Executivo aprovou seis das proposições apresentadas, uma proporção de 50%, desempenho significativamente superior ao do Legislativo, sobretudo considerando a aprovação de uma PEC entre estas, norma jurídica de hierarquia superior à legislação infraconstitucional.

A análise comparativa entre as proposições sobre educação aprovadas, por origem, revela ainda que o Executivo não só aprova proporcionalmente mais que o Legislativo, como também

o faz com maior celeridade. Enquanto o tempo médio de tramitação das matérias propostas pelo Executivo e transformadas em norma jurídica foi de doze meses, para aquelas propostas pelo Legislativo foi de 33 meses, quase três vezes o tempo médio gasto pelo Executivo, portanto. Isto porque o Executivo garantiu tramitação em regime de urgência para todos os PLs de sua autoria aprovados.

Como mostra a Tabela 3, além das três PECs do Executivo, que tramitaram em regime especial por força regimental, três PLs tramitaram em regime de prioridade e seis em regime de urgência. Já daquelas proposições originadas no Legislativo, no total, 75% tramitaram em regime ordinário e apenas 2,9% em regime de urgência. Entre as proposições do Legislativo aprovadas, duas tramitaram em regime ordinário e duas em regime de urgência.

Assim, o grande esforço propositivo do Legislativo, de fato, não parece corresponder à sua capacidade de intervenção e definição da legislação educacional. Do total de proposições apresentadas durante as duas legislaturas analisadas, 45,8% foram arquivadas ao final da 51ª legislatura por decurso de prazo. Tais proposições não

Tabela 3

PROPOSIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO APRESENTADAS À CÂMARA DOS DEPUTADOS E TRANSFORMADAS EM NORMA JURÍDICA POR REGIME DE TRAMITAÇÃO, ORIGEM E LEGISLATURA												
Situação/		Ordinário		Prioridade		Urgência		Especial				
Total												
Apresentadas	RT (a)	E (b)	L (c)	E	L	E	L	E	L	E	L	
	50»	-	109	01	08	04	07	02	13	07	137	
	51»	-	300	02	57	02	09	01	30	05	396	
Total		-	409	03	65	06	16	03	43	12	533	
TNJ (d)	50»	-	01	-	-	03	01	01	-	04	02	
	51»	-	01	-	-	02	01	-	-	02	02	

Fonte: Diários da Câmara dos Deputados.

Obs: (a) Regime de Tramitação; (b) Executivo; (c) Legislativo; (d) transformada em norma jurídica.



só não foram objeto de definição do Congresso Nacional – que não se pronunciou conclusivamente no período seja pela sua aprovação, seja pela rejeição – como também não receberam qualquer outra apreciação de mérito, no seu processo de tramitação. Esse fator contribuiu, inclusive, para avolumar a pauta das proposições sobre educação em tramitação, já que a maioria das proposições arquivadas pelo fim de uma legislatura foram desarquivadas no início da legislatura seguinte. No caso das proposições analisadas, 56% daquelas arquivadas pelo fim da 51ª legislatura foram desarquivadas posteriormente no prazo regimental, conforme mostra a Tabela 4, organizada por data de apresentação das proposições.

Tabela 4

PROPOSIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO APRESENTADAS À CÂMARA DOS DEPUTADOS DURANTE AS 50ª E 51ª LEGISLATURAS ARQUIVADAS PELO FIM DA 50ª LEGISLATURA E DESARQUIVADAS NO INÍCIO DA LEGISLATURA SEGUINTE, POR TIPO E ANO				
Ano/ Situação	Arquivadas		Desarquivadas	
	PEC	PL	PEC	PL
1995	04	04	-	04
1996	01	04	01	01
1997	03	23	03	09
1998/1999	02	04	-	02
Subtotal (50ª)	10	35	04	16
1999	08	30	03	20
2000	04	44	03	24
2001	06	68	04	41
2002/2003	06	39	05	19
Subtotal (51ª)	24	181	15	105
Total	34	216	19	121

Fonte: Diários da Câmara dos Deputados.

Maior destaque quanto às proposições arquivadas por decurso de prazo, entretanto, merece a situação das 45 proposições que foram arquivadas ao final da 50ª legislatura e desarquivadas no início da 51ª, permanecendo sem definição até o final desta última, quando novamente foram encaminhadas ao arquivo. Das 45 proposições nesta situação, vinte – ou 44,4% – ainda foram novamente desarquivadas no início da 52ª legislatura. Trata-se de proposições que se arrastam pelo processo legislativo durante pelo menos cinco anos, em alguns casos por mais de oito anos, sem qualquer apreciação conclusiva de mérito. Portanto, não representam aquela circunstância em que, pelo intenso debate e disputa políticos, uma proposição

ocupa longo tempo do processo legislativo, demandando ativo e moroso trabalho parlamentar de negociação e renegociação. Ao contrário, estão esquecidas no vácuo legislativo, sobrevivendo tão somente por força regimental.

O grande volume de proposições sujeitas ao arquivamento pelo fim da legislatura não é o único fator a indicar certo paradoxo entre o forte interesse propositivo dos parlamentares e o seu fraco empenho no encaminhamento das próprias propostas para a educação. As proposições em tramitação, ainda sem decisão final do Congresso Nacional, destacadas entre as 545 analisadas, representam 26,6% do total, somando 145. Destas, como mostra a Tabela 5, um total de 33 pertence a 50ª legislatura, sendo que oito delas foram apresentadas ainda no seu primeiro ano, em 1995. Importante destacar que esse conjunto de 33 proposições representa 22,9% das propostas para a educação apresentadas durante a 50ª legislatura. Além disso, apenas sete dentre as 145 ainda em tramitação avançaram significativamente no processo legislativo, tendo sua análise inicial concluída na Câmara dos Deputados e sido remetidas ao Senado Federal, onde, no final do período analisado, aguardavam revisão para retorno à Câmara dos Deputados.

Tabela 5

PROPOSIÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO APRESENTADAS À CÂMARA DOS DEPUTADOS DURANTE AS 50ª E 51ª LEGISLATURAS EM TRAMITAÇÃO NO FINAL DA 51ª LEGISLATURA, POR TIPO E ANO			
Ano/Situação	Proposições em Tramitação		
Total			
	PEC	PL	
1995	02	06	08
1996	01	10	11
1997	-	05	05
1998/1999	-	09	09
Subtotal (50ª)	03	30	33
1999	02	32	34
2000	02	23	25
2001	02	33	35
2002/2003	01	17	18
Subtotal (51ª)	07	105	112
Total	10	135	145

Fonte: Diários da Câmara dos Deputados.

Ao que tudo indica, porém, não estão na natureza do processo legislativo, *stricto sensu*, os



Debates Contemporâneos

entraves para um encaminhamento mais eficiente das matérias sobre educação, aqui sob análise. O poder de apreciação conclusiva dos projetos, conferido às Comissões, é forte prova disto. E, de fato, conforme demonstra a Tabela 6, 72,4% dos PLs apresentados no período foram submetidos à apreciação conclusiva das Comissões, desocupando o Plenário do exame destas 360 proposições, em princípio. Dos 137 PLs sujeitos à apreciação do Plenário, contudo, apenas dez – ou 7,29% – chegaram efetivamente às fases de discussão e/ou votação pelos parlamentares ali reunidos, sendo seis deles transformados em norma jurídica. Dos quatro outros, três continuam em tramitação e um foi arquivado pela aprovação de proposição tratando do mesmo conteúdo, tendo sido prejudicado nos termos regimentais da Câmara dos Deputados. Importante notar que nenhuma proposição, isoladamente, foi rejeitada pelo Plenário, levando a crer, assim, que as proposições que não encontram conjuntura favorável à sua aprovação são filtradas anteriormente pela Mesa, não sendo incluídas, estrategicamente, na Ordem do Dia.

Todas as proposições rejeitadas foram objeto de apreciação conclusiva das comissões. Totalizaram 75 e representaram 13,8% do total das proposições apresentadas no período analisado e 20,8% dos projetos submetidos à apreciação conclusiva das Comissões. Merece destaque o fato de que, na 51ª legislatura, as Comissões tenham sido significativamente mais céleres na conclusão dos seus pareceres pela rejeição do que na 50ª legislatura. Enquanto, nesta última, o tempo médio gasto foi de 42 meses, na 51ª legislatura, foi de 13 meses. Isto, mesmo considerando o volume significativamente menor de proposições analisadas com poder conclusivo na 50ª legislatura, que recebeu 72 PLs nestas condições, contra 288 PLs na 51ª legislatura. Assim, sintetizando, enquanto, na 50ª legislatura, foram rejeitados vinte PLs, com parecer conclusivo das Comissões, na 51ª, foram rejeitados 55.

Por último, já que representam 4% do total, vale destacar aquelas proposições aparentemente equivocadas, que foram devolvidas aos seus au-

tores, seja por não estarem devidamente formalizadas, seja por tratarem de matérias alheias à competência da Câmara dos Deputados, inconstitucionais ou anti-regimentais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2003, RICD, art. 137). Embora o percentual não seja significativo para generalizações, alerta para a existência de certo desconhecimento do processo legislativo – apesar do ativo trabalho realizado pela consultoria legislativa no Congresso Nacional – ou flagrante descuido em relação a ele.

As proposições para a educação superior aprovadas

As proposições agrupadas nesta seção² tratam da criação da Universidade Federal de Itajubá (PL nº 3.590/00); da incorporação da Gratificação de Desempenho de Atividade Técnico-Administrativa Educacional – GDAE – (PL nº 5.569/01) nos vencimentos dos servidores das instituições federais de ensino³, e da regulamentação da LDB/96 quanto ao dispositivo que disciplina a transferência, *ex officio*, entre instituições de ensino superior, de servidores públicos federais civis ou militares (PL nº 2.899/97). São projetos do Executivo e, no caso dos dois primeiros, privativos do Presidente da República. Tramitaram em regime de urgência, com grande destaque para o PL nº 5.569/01, que demorou apenas oito dias entre a sua apresentação e a sua sanção, dois dias na Câmara dos Deputados e seis no Senado Federal.

O PL nº 5.569/01 foi apresentado com a finalidade de viabilizar proposta de reajuste apresentada pelo Executivo aos servidores das instituições federais de ensino, em greve, naquela época, há cerca de dois meses. Em função dessa conjuntura, recebeu apoio não só da base governamental no Congresso, mas também dos partidos de oposição, interessados em contribuir na resolução do impasse, atendendo demanda do movimento grevista. Os relatores designados para proferir pareceres pelas Comissões pertinentes limitaram-se a uma só frase: “pela aprovação” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001a). Sutilmente repreendido pela Mesa por sua inscrição, o



Deputado Arnaldo Faria de Sá (PTB/SP) não deixou escapar seus protestos contra o desrespeito aos procedimentos regimentais, que incluíram negligência da apreciação das Comissões e desconsideração do *quorum* mínimo para a aprovação do projeto. Inscrito para discutir a matéria, afirmou:

entendemos a importância da aprovação deste projeto e até admitimos, efetivamente, que fosse descumprido o Regimento da Casa, já que não há *quorum* para que seja apreciado, a não ser em razão do painel, que remanesce da sessão do Congresso Nacional. Os próprios pareceres de Comissão foram feitos pela aprovação de acordo, sem, lamentavelmente, ter sido feita a apreciação da matéria própria e até com relatores designados em substituição a Comissões da qual não fazem parte. Sr. Presidente, a pretexto de que possamos cumprir o acordo e superar a greve, vou-me calar diante dessas violências regimentais (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001a: 53.153, grifos meus).

Antes da votação simbólica, que aprovou o projeto, o Deputado Wilson Santos (PSDB/MT) destacou a participação dos vários segmentos envolvidos no acordo que antecedeu a sua formulação, além do MEC: a Frente Parlamentar de Defesa da Universidade Pública, a FASUBRA, o ANDES, a ANDIFES, a UNE e o SINASEFE. Completa ainda: “vamos aprovar daqui a alguns minutos, com muito prazer, esse PL, que, com certeza, colocará ponto final à greve dos servidores técnico-administrativos das universidades e das escolas de primeiro e segundo graus vinculadas ao MEC” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001a).

Objeto de debates no Senado Federal, onde as políticas do MEC para a educação superior foram criticadas, por um lado, e defendidas, por outro, o PL nº 5.569/01 foi aprovado por votação simbólica naquela Casa em seis dias, transformando-se na Lei nº 10.302/01. Em tempo trinta vezes maior que o projeto anterior, mas que pode ser considerado breve, em relação ao tempo médio de tramitação dos projetos no Congresso Nacional, o PL nº 2.899/97 também tramitou em regime de urgência e foi concluído em oito me-

ses. O projeto determina que a transferência *ex officio* de servidor público federal civil ou militar acarretará a conseqüente transferência, sua ou de seus dependentes, para instituições de educação superior vinculadas a qualquer sistema de ensino, independentemente da existência de vagas, exceto nos casos em que a transferência ocorrer em razão de concurso público, para assunção de cargo comissionado, função de confiança ou cargo eletivo.

Esta última exceção, que exclui das prerrogativas da lei aqueles transferidos para assumir cargo eletivo, foi objeto de emenda supressiva, de caráter flagrantemente corporativo, apresentada pelos Deputados Jair Bolsonaro (PPB/RJ), Odelmo Leão (PPB/MG) e Inocêncio Oliveira (PFL/PE). Sem debates, tendo pareceres dos relatores em substituição às Comissões pertinentes, o PL foi aprovado com a redação dada por esta emenda supressiva e encaminhado ao Senado Federal.

No Senado Federal, também foi objeto de emenda supressiva, do Senador Leonel Paiva (PFL/DF), que pretendia retirar do projeto a expressão “federal”, referindo-se aos servidores públicos, com o objetivo de estender as prerrogativas do PL também para os servidores estaduais. No seu parecer contrário, o Relator Romeu Tuma (PFL/SP) recomenda ao autor da emenda apresentação de projeto de lei tratando especificamente dessa matéria, já que aquele projeto em análise não poderia ser atrasado, nem pela aprovação de emendas. Assim, o projeto foi aprovado nos mesmos termos do texto enviado pela Câmara dos Deputados e sancionado na forma da Lei nº 9.536/97.

Com o maior tempo de tramitação entre os três projetos analisados nesta seção, dezenove meses, o PL nº 3.590/00 tratou da transformação da Escola Federal de Engenharia de Itajubá na Universidade Federal de Itajubá, disciplinando sobre seus objetivos, cursos, cargos, administração, patrimônio e recursos financeiros. Iniciado em regime prioritário, com apreciação conclusiva das Comissões, foi objeto de requerimento de urgência, entregue à Mesa um ano após sua apresentação. A partir de então, foi apreciado em cer-

Debates Contemporâneos

ca de quatro meses na Câmara dos Deputados e aprovado com três emendas, que alteram detalhes do projeto, não modificando em substância o seu conteúdo.

Aprovado e encaminhado ao Senado Federal, onde não sofreu alteração, com parecer favorável de todas as comissões pertinentes, o projeto foi saudado nos discursos de vários senadores, representantes do Estado de Minas Gerais. Na seqüência, foi sancionado, transformando-se na Lei nº 10.435/02.

A principal característica que agrega esses três projetos, a sua autoria, é o elemento que possibilita compreensão das características apresentadas durante o processo legislativo, comuns a todos: o regime de urgência, a rápida apreciação em ambas as Casas legislativas, a apreciação pelo Plenário com pouca ou nenhuma polêmica diante das matérias abordadas e, sobretudo, a influência dos líderes partidários na produção de consensos e no controle do Plenário. Este último, dentre todos, parece o traço de maior destaque na análise dos projetos. Iniciados pelo Executivo, de forte interesse para a administração federal, beneficiam-se da organização partidária, via lideranças, para garantir sucesso dentro da arena legislativa. Nos casos analisados, as lideranças partidárias apresentaram-se ao Executivo como um canal de negociação e meio de controle para a garantia da aprovação desses projetos, que se sobrepuseram aos demais em curso no Congresso Nacional. Representam esses casos, ainda, indicadores claros do “poder legislativo” de que se investe o Executivo, que demonstrou inequívoco poder de agenda, definindo as pautas e os tempos das decisões sobre os projetos, tomadas no Plenário de ambas as Casas, ao arripio das Comissões. Decisões estas, aliás, efetivamente tomadas não no Plenário, que se apresentou tão somente como uma instância de formalização dessas decisões, mas nos acordos anteriores que incluem, com destaque, a presença decisiva do Poder Executivo e dos líderes partidários.

As proposições para a educação superior rejeitadas

Entre as proposições rejeitadas pela Câmara

dos Deputados durante as 50ª e 51ª legislaturas, 10,7% versavam sobre temáticas relativas à educação superior. Os assuntos abordados oscilaram, em linhas gerais, entre a avaliação institucional – sugerindo modificações ou acréscimos nos critérios de aplicação do antigo “provão”⁴ – e a criação e o credenciamento de cursos.

Os PLs que tratam do “provão” propõem introduzir critérios para aperfeiçoá-lo, estabelecendo a realização de uma prova pelos alunos no início e outra no final dos cursos de graduação (PL nº 3.074/00), o registro da nota do exame no histórico escolar de cada aluno (PL nº 2.135/99) e a realização de exame também pelos professores (PL nº 1.707/99). Sobre a introdução de outra avaliação no início dos cursos, uma vez que o “provão” já se realizava ao final, o autor, Deputado Osmar Seraglio (PMDB/PR), argumenta que somente assim poder-se-á avaliar efetivamente a aprendizagem alcançada pelo aluno no decorrer do curso, medindo o seu conhecimento quando do ingresso e da conclusão do mesmo. A medida busca aperfeiçoar a política de avaliação instituída pelo “provão”, tornando-a mais justa e precisa, embora a sua introdução tenha representado, segundo o autor do projeto, “um importantíssimo avanço (...) na política educacional brasileira” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000).

O PL nº 2.135/99, do Deputado Ronaldo Cezar Coelho (PSDB/RJ), propõe aprimorar o sistema de avaliação da educação superior, criando estratégia para inibir atitudes de irresponsabilidade dos alunos em relação ao “provão”, introduzindo as notas obtidas pelos mesmos nos respectivos históricos escolares⁵. Na sua acepção, como está organizada a atividade, “apenas a instituição e os colegas sofrerão as conseqüências negativas se um ou alguns alunos fizerem o exame displicentemente ou o boicotarem conscientemente, como às vezes tem ocorrido” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 1999). Assim, com a divulgação das notas individuais nos históricos escolares, e não somente a avaliação geral de cada curso, como ocorria, o aluno sentir-se-ia mais envolvido e pessoalmente responsabilizado pela média obtida pelo seu curso.

Assim como as demais, o que fundamenta a proposição do PL nº 1.707/99, pelo Deputado Paulo Magalhães (PFL/BA), também é a perspectiva de promover acréscimos àquela que considera “uma das maiores conquistas do atual governo⁶”. Sua proposta é ampliar o “provão”, criando o “exame nacional de avaliação de docentes”, incluindo exame de títulos e publicações ou uma prova que, anualmente, afira o conteúdo mínimo necessário para o ensino das disciplinas sob a responsabilidade de cada docente⁷.

A resistência da Comissão de Educação (CECD) a esses projetos fundamenta-se, principalmente, na divergência quanto à avaliação positiva do “provão” apresentada nos mesmos, uma vez que questiona a pertinência deste instrumento, em relação aos propósitos que anuncia. A Relatora Tânia Soares (PCdoB/SE), em parecer ao PL 3.074/00, afirma sobre o Exame Nacional de Cursos que, como instrumento de avaliação institucional, “apresenta sérias deficiências”, estimulando, em contrapartida, melhor análise sobre o verdadeiro significado do sistema de avaliação que vinha sendo implementado naquela época. Além de simplesmente punitivo e com objetivo de estabelecer lista classificatória dos cursos, aquele sistema resumia-se ao “provão”, que acabava por se constituir tão somente num determinante para a distribuição de verbas federais.

O parecer vencedor do Relator Professor Luizinho (PT/SP) ao PL nº 2.135/99 é ainda mais específico ao se referir ao “provão”. Entende que os conteúdos avaliados voltam-se para um perfil profissional que não contempla a riqueza dos currículos que as instituições de educação superior ofereceriam aos alunos, estes, sim, indicadores efetivos da competência dos graduandos (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001). Já em relação ao projeto que propõe a criação, nos moldes do “provão”, do “exame nacional de avaliação de docentes”, PL nº 1.707/99, o mesmo Relator conclui que melhor seria se realizado no interior das instituições, pelos respectivos departamentos, uma vez que, somente nestas condições, sua complexidade poderia ser compreendida.

Percebe-se, desse modo, uma resistência da

CECD, que não se relaciona diretamente com o conteúdo específico dos PLs propostos sobre o “provão”, mas à própria política de avaliação das instituições de educação superior implementada naquela época pelo Executivo. Interessante notar esta particularidade relacionando-a ao fato de que esta política foi aprovada, em 1995, no âmbito do próprio Congresso Nacional. Introduzida pelo Executivo, por meio da MPV nº 661/94, a Lei nº 9.131/95, antes da sua sanção, foi objeto de treze reedições por medida provisória, sendo que a criação do Exame Nacional de Cursos passa a constar a partir da sua quinta reedição, MPV nº 938/95, em 16 de março de 1995, a terceira do Governo Fernando Henrique Cardoso. Parece ser este um bom exemplo do poder de decreto do Executivo na introdução de novas políticas educacionais via medida provisória, usufruindo nesse caso das facilidades conferidas por este instituto, que induzem à cooperação do Legislativo.

A atuação da CECD, na aprovação dos pareceres pela rejeição dos PLs que introduzem alterações na política de avaliação da educação superior, não parece significar, quando confrontada com a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei nº 9.131/95, propriamente, incoerência de princípios. Primeiro, porque dizem respeito a cursos distintos no processo legislativo – medida provisória e lei ordinária –, segundo, porque são, inclusive, legislaturas distintas – a 50ª, em que foi aprovada a referida Lei, e a 51ª, em que os pareceres mencionados são elaborados e aprovados. Entretanto, este processo é elucidativo da hipótese de que, quando introduzida através do processo legislativo ordinário, a legislação sobre educação poderia tornar-se objeto de debate político, onde seu mérito seria colocado à prova e os dissensos trazidos à superfície, inclusive com a intervenção das comissões, situações que o rito legislativo sumário previsto para as medidas provisórias não permite.

Ainda sobre a educação superior, foram rejeitados, pela CECD, três outros PLs propondo introdução de novos critérios para a criação e credenciamento de instituições nesse nível de ensino. O PL nº 4.002/01, do Deputado Ronaldo

Debates Contemporâneos

Vasconcelos (PL/MG), propõe introduzir na LDB critério que vincula a autorização, credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior a estudos de tendência do mercado de trabalho da respectiva região, explicitando a necessidade atual desse mercado e a expectativa futura. Segundo ele, a expansão da educação superior deve estar pautada por critérios técnicos, “social e economicamente adequados”, superando o critério baseado nas expectativas individuais. Desse modo, entende que a educação superior poderá “contribuir para a formação de uma força de trabalho com a qualificação e as competências necessárias para o desenvolvimento social e econômico do País” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001d).

Os outros PLs sobre esse o assunto (PL nº 4.299/98 e PL nº 3.805/97) propõem atribuir ao Conselho Federal de Odontologia a prerrogativa de pronunciamento prévio sobre a criação e reconhecimento dos cursos de graduação em odontologia. Argumentam pela paridade em relação ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, que possui competência para opinar sobre a criação e reconhecimento de cursos de graduação em Direito, reivindicando para o Conselho Federal de Odontologia a mesma prerrogativa.

Os pareceres da CECD sobre esses PLs fundamentam-se todos na necessidade de premência do público sobre o privado, para a definição dos critérios organizadores do processo de criação, credenciamento e reconhecimento de instituições de educação superior. A CECD, nesses casos, não só respalda o sistema normativo vigente, como avança na defesa da publicização dos procedimentos relativos à criação, credenciamento e reconhecimento de cursos e instituições de educação superior. Muito embora o Deputado Agnelo Queiroz (PCdoB/DF) tenha registrado o seu voto contrário ao do Relator Pedro Wilson (PT/GO), afirmando, quanto à prerrogativa de se atribuir competência ao Conselho Federal de Odontologia para criação, credenciamento e reconhecimento de cursos de Odontologia, que o seu argumento em defesa do Poder Público não se aplicaria, uma vez que não impediram a atri-

buição de semelhante competência ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil noutra oportunidade (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2000p).

Por último, encontram-se, no conjunto das proposições sobre educação superior, o PL nº 1.374/99, do Deputado Rubens Bueno (PTB/PR), e o PL nº 3.127/00, do Deputado Valdemar Costa Neto (PL/SP). O primeiro propõe tornar obrigatória aos estudantes de universidades públicas a prestação de serviços gratuitos como professor do ensino público fundamental e médio. Pretende, com o PL, atingir dois objetivos: remediar o problema de falta de professores das escolas públicas de ensino fundamental e médio e criar oportunidade de retribuição pelos alunos das universidades públicas pelo ensino gratuito que recebem da sociedade. A Relatora responsável pela análise do projeto, Deputada Tânia Soares (PCdoB/SE) sentencia: “o impacto desta medida seria a desvalorização da carreira do magistério, redução dos concursos públicos para efetivação de novos professores e a queda da qualidade do ensino”. Além disso, conclui, “a educação é um direito do cidadão, não um privilégio” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2001b).

O segundo PL referido acima, do Deputado Valdemar Costa Neto (PL/SP), propõe a criação do “sistema unificado de seleção de ingresso em instituições de ensino superior”, em que os candidatos ao vestibular realizariam uma avaliação única para ingresso em cursos de graduação, indicando até cinco instituições para opção posterior, de acordo com a sua classificação no exame. O propósito do autor é proporcionar economia para os vestibulandos, que não precisariam prestar vários exames para as diferentes instituições onde pretendem concorrer pleiteando vagas. O Relator, Professor Luizinho (PT/SP), justifica sua rejeição ao PL, referindo-se, primeiro, à autonomia universitária, condição que excluiria, de antemão, um conjunto de instituições do exame unificado e, segundo, ao reforço que o sistema proposto traria ao instituto do vestibular.

Desse modo, quanto à educação superior, a avaliação, a criação, o reconhecimento e o creden-

ciamento dos cursos e instituições de educação superior foram os principais temas. Nenhum projeto nesse âmbito, entretanto, introduz mudança substantiva no arcabouço normativo vigente, sugerindo legislação que represente proposta política para a educação superior, alternativa àquela implementada pelo Executivo no período. Outro sentido, visam a somar-se a ela, incluindo medidas pontuais que não alteram seu curso e significado, mas reforçam-na em muitos pontos.

No processo legislativo, tais projetos, recebidos pela CECD para análise com poder de apreciação conclusiva, são rejeitados principalmente porque entendidos no bojo das políticas para educação superior vigentes, sobretudo no caso daqueles que se referem à avaliação. São objeto, assim, das críticas que se atribui a essas políticas. Mesmo quanto aos projetos que abordam a criação, o reconhecimento e o credenciamento de cursos e instituições, a Comissão contrapõe-se também, embora com menor veemência, às políticas do período. Radicaliza quanto ao papel precípua do Estado em relação a essas funções, num contexto conhecido, em que são admitidas exceções aos Conselhos Federal da Ordem dos Advogados do Brasil e Nacional de Saúde para interferência na criação dos cursos em suas respectivas áreas.

Além disso, a posição contrária da CECD às políticas para a educação superior, em curso naquela época, destaca a Comissão, em relação a essas políticas, como um poder aparentemente vencido no âmbito do Legislativo. Isto porque o arcabouço normativo que instrui tais políticas, muitas vezes introduzido pelo Executivo, instituiu-se com a aquiescência do Congresso Nacional, nas suas outras instâncias de decisão política, por vezes facilitado por um processo legislativo que enfraquece o poder das comissões em favor das decisões sumárias, como em relação às medidas provisórias, processo, este, que agiliza e favorece as proposições do Executivo.

O enfoque sobre as matérias rejeitadas revela, ainda, interessante faceta do processo legislativo, em se tratando das matérias sobre educação superior: não incluem nenhuma proposta do Executivo e, além disso, foram decididas todas pelas co-

missões, com poder de apreciação conclusiva. Assim, se o regime de urgência, preponderante no caso das proposições aprovadas, privilegia o Plenário e retira poder das comissões, em relação às proposições rejeitadas, esse poder lhes é devolvido. Em outras palavras, para aqueles projetos em que não há acordo político, nem articulação suficiente que garanta a sua aprovação, resta poder às comissões para rejeitá-los. As Comissões cumprem esse papel quando o custo político da rejeição for insignificante para seus membros. Nos casos em que existe algum custo político, as Comissões utilizam a estratégia de calar-se, rejeitando os projetos por “inércia legislativa”.

A “inércia legislativa” não ocorre somente no interior das comissões, mas também em outras instâncias decisórias no processo legislativo, como a Mesa, o Colégio de Líderes e o Plenário. Isto acontece pelo controle que a Mesa exerce na condução dos processos, os quais são introduzidos na Ordem do Dia somente quando a aprovação deles já está definida entre os líderes. Quando isso não se sucede, assim como nas Comissões, essas instâncias relegam a proposição, sem se pronunciar sobre ela. Também aqui esse fenômeno se dá com vistas à redução do custo político que esse procedimento confere.

Em última análise, o estudo das proposições sobre educação submetidas ao Legislativo demonstrou que o “poder legislativo”, em relação a essas matérias, pertence ao Executivo. Isto porque não só o Poder Executivo obtém maior aproveitamento em relação às suas propostas apresentadas, como, também o Legislativo não demonstrou aproveitamento em relação às próprias propostas. Assim, no interior do Parlamento, há um vácuo legislativo no que se refere ao poder de legislar sobre matérias educacionais, não obstante o volume de proposições apresentadas. Esse vácuo é espaço profícuo para o Executivo que, assim, como demonstra a literatura citada, se constitui, também no caso das matérias educacionais, como o efetivo legislador.

NOTAS

¹ Destaca-se que, em função dos objetivos definidos no trabalho, a amostra refere-se apenas às proposições ini-



Debates Contemporâneos

ciadas durante as 50ª e 51ª legislaturas, não incluindo aquelas iniciadas em outras legislaturas e aprovadas nesse período como, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 ou a Emenda Constitucional nº 11/1996, que permite a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades.

² Considerando os objetivos do trabalho, serão analisadas, tanto nesta como na próxima seção, somente as proposições que tratam exclusivamente ou preponderantemente da educação superior, excluindo-se aquelas que abordam esse nível de ensino apenas tangencialmente e inserido no conjunto de outras propostas.

³ Embora a incorporação da GDAE não seja restrita aos servidores das instituições federais de educação superior, estendendo-se às dos demais níveis de ensino, foram incluídas nesta seção por incorporar também aqueles servidores da educação superior e por incluir no seu processo legislativo razões preponderantemente relativas à educação superior.

⁴ O Exame Nacional de Cursos, apelidado de “provão”, hoje substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) (Lei nº 10.861/04), foi criado pelos artigos 3º e 4º da Lei nº 9.131/95, que dispunham sobre a realização de avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, com a finalidade de determinar a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas por essas instituições.

⁵ Realizado anualmente com base em conteúdos mínimos estabelecidos para cada curso, os exames eram efetuados ao final dos cursos de graduação, tendo o desempenho de cada um deles divulgado pelo MEC, que não identificava nominalmente os alunos avaliados. Embora a realização do “provão” tenha passado a se constituir condição para obtenção do diploma, a nota obtida não estava relacionada à aprovação dos alunos, que tinham anotado no histórico escolar somente a data em que se submeteram ao exame, e informação do seu desempenho individual fornecida particularmente.

⁶ Refere-se ao Governo Fernando Henrique Cardoso, que exerceu dois mandatos: 1995 a 1998 e 1999 a 2002.

⁷ Antes, em 1998, a Lei nº 9.678/98 já havia criado um sistema de avaliação dos docentes das instituições federais de educação superior, estabelecendo remuneração a ser paga aos professores mediante avaliação de desempenho através da Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

REFERÊNCIAS

AMORIM NETO, O.; SANTOS, F. A conexão presidencial: facções pró e antigoverno e disciplina partidária no Brasil. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*.

Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 44, n. 2, 2001.

AMORIM NETO, O.; SANTOS, F. A produção legislativa do Congresso: entre a paróquia e a nação. In: VIANNA, Luiz Werneck (Org.). *A democracia e os três poderes no Brasil*. Belo Horizonte: UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ: FAPERJ, 2002.

AMORIM NETO, O.; TAFNER, P. Governos de coalizão e mecanismos de alarme de incêndio no controle legislativo das medidas provisórias. *DADOS – Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 45, n 1, 2002.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 2.135, de 1999 (do Sr. Ronaldo Cezar Coelho). *Avulso*. Brasília, 1999, p. 3.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 3.074, de 2000 (do Sr. Osmar Serraglio). *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília: Câmara dos Deputados, 14 abr. 2000, p. 27.242-43.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Ata da 214ª Sessão da Câmara dos Deputados, em 24 de outubro de 2001. *Diário da Câmara dos Deputados*. Brasília: Câmara dos Deputados, 25 out. 2001a, p. 53.152-63.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Parecer da Comissão de Educação, Cultura e Desporto ao Projeto de Lei nº 1.374, de 1999. *Avulso*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001b, 4 p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Parecer da Comissão de Educação, Cultura e Desporto ao Projeto de Lei nº 2.135, de 1999. *Avulso*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001c, 4 p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 4.002, de 2001 (do Sr. Ronaldo Vasconcelos). *Diário da Câmara dos Deputados – suplemento*. Brasília: Câmara dos Deputados, 02 fev. 2001d, p. 1.153-55.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Regimento Interno da Câmara dos Deputados*. Brasília: Coordenação de Publicações, 2003.

CAREY, J. M.; SHUGART, M. Poder de Decreto: chamando os tanques ou usando a caneta? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. São Paulo: ANPOCS, vol. 13, nº 37, jun., 1998.

COUTO, C. G. A Longa Constituinte: Reforma do Estado e Fluidez Institucional no Brasil. *Dados: Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: IUPERJ, nº 1 (41), 1998.

DINIZ, E. Governabilidade, Democracia e Reforma do Estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: DINIZ, Eli; AZEVEDO, Sérgio (Orgs). *Reforma do Estado e Democracia no Brasil: dilemas e perspectivas*. Brasília: UNB, 1997.



- FIGUEIREDO, A. Instituições e políticas no controle do Executivo. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 44, n. 4, 2001.
- FIGUEIREDO, A.; LIMONGE, F. Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional. Rio de Janeiro: FGV, 1999.
- FIGUEIREDO, A.; LIMONGE, F. **Relação Executivo-Legislativo no presidencialismo multipartidário**: os regimes de 46 e 88. Caxambu: ANPOCS, 1998.
- FIGUEIREDO, A.; LIMONGE, F.; VALENTE, A. L. Governabilidade e concentração de poder institucional – o governo FHC. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**. São Paulo: USP, FFLCH, vol. 11, n. 2, fev., 2000.
- KINZO, M. D. G. Radiografia do quadro partidário brasileiro. São Paulo: **Fundação Konrad-Adenauer-Stiftung**, Série: Pesquisas, n. 1, 1993.
- LEMOIS, L. B. S. de. O Congresso Brasileiro e a distribuição de benefícios sociais no período de 1988-1994: uma análise distributivista. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 44, n. 3, 2001.
- LIMONGE, F.; FIGUEIREDO, A. Medidas provisórias. In: BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita; KERCHER, Fábio; VANUCHI, Paulo (Orgs.). **Reforma política e cidadania**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- MELO, C. R. F. de. Partidos e migração partidária na Câmara dos Deputados. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 43, n. 2, 2000.
- MELO, M. A. **Reformas constitucionais no Brasil – instituições políticas e processo decisório**. Rio de Janeiro: Revan, Brasília: Ministério da Cultura, 2002.
- NICOLAU, J. M. As distorções na representação dos estados na Câmara dos Deputados brasileira. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 40, n.3, 1997.
- NICOLAU, J. M. Disciplina partidária e base parlamentar na Câmara dos Deputados no primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998). **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 43, n. 4, 2000.
- PEREIRA, C.; MUELLER, B. Comportamento estratégico em presidencialismo de coalizão: as relações entre Executivo e Legislativo na elaboração do orçamento brasileiro. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 45, n. 2, 2002.
- PESSANHA, C. O Poder Executivo e o processo legislativo nas constituições brasileiras. In: VIANNA, Luiz Werneck (Org.). **A democracia e os três poderes no Brasil**. Belo Horizonte: UFMG, RJ: IUPERJ/FAPERJ, 2002.
- RODRIGUES, L. M. **Partidos, ideologia e composição social**: um estudo das bancadas partidárias na Câmara dos Deputados. São Paulo: USP, 2002.
- RODRIGUES, M. M. A. Accountability & poder constitucional do Executivo brasileiro: decreto, medida provisória e tramitação de urgência. **Teoria e Sociedade: Revista dos Departamentos de Ciência Política e de Sociologia e Antropologia - UFMG**. Belo Horizonte, n. 9, junho, 2002.
- RODRIGUES, M. M. A.; ZAULI, E. M. Presidentes e Congresso Nacional no processo decisório da política de saúde no Brasil democrático (1985-1998). **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 45, n. 3, 2002.
- SAMPAIO, M. A. S.. **A EC n. 32/2001 e o diálogo entre Legislativo e Executivo acerca da medida provisória**. Disponível em: <http://necon.iuperj.br/artigo%20-%20mp.-doc>. Acesso em: 20/11/2004.
- SANTOS, F. Partidos e Comissões no presidencialismo de coalizão. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 45, n. 2, 2002.
- SANTOS, F. Deputados Federais e instituições legislativas no Brasil: 1946-99. In: BOSCHI, Renato; DINIZ, Eli; SANTOS, Fabiano. **Elites políticas e econômicas no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer, 2000.
- SANTOS, F. Novas e velhas verdades sobre organização legislativa e as democracias. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 41, nº 4, 1998.
- SANTOS, F. Patronagem e poder de agenda na política brasileira. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 40, nº 3, 1997.
- SANTOS, M. H. de C.; MACHADO, É. M.; ROCHA, P. E. N. M. O jogo orçamentário da União: relações Executivo-Legislativo na terra do *pork barrel*. In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. de (Orgs.). **Reforma do Estado e democracia no Brasil**. Brasília: UNB, 1997. **US**





Consumismo e ideologia na sociedade contemporânea

Altair Reis de Jesus* e Antônio da Silva Câmara**

*Mestrando em Ciências Sociais no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS)
na Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Professor do Departamento de Sociologia e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA
E-mail: adscamara@yahoo.com.br

Resumo

O texto está disposto em quatro tópicos que discutirão os mecanismos ideológicos da difusão do consumo na sociedade contemporânea. A abordagem terá como foco o debate sobre os meios de comunicação de massa e seus mecanismos que contribuem para um discurso ideológico, no sentido de estabelecer atos e práticas de consumo. Práticas que, em grande parte, são difundidas por todos os veículos de comunicação, mas, mais especificamente pela televisão, que tem alcance e acessibilidade maiores junto a uma massa enorme de potenciais consumidores. Compreende-se que os modos de consumo definem estilos de vida, aparentemente diferenciados, em uma sociedade de classe. Em síntese, compreende-se que o processo de troca da mercadoria, na sociedade atual, ocorre a partir da sua imagem, ou seja, a natureza da mercadoria adquire um status de signo e símbolo de poder e a ela é atribuída a capacidade de emprestar aos indivíduos um modo de agir e pensar. As peças publicitárias utilizam-se, subliminarmente, de artifícios para conquistar, através do fetiche, potenciais consumidores. O texto finaliza com observações acerca das implicações da cultura de massa sobre os padrões de consumo, num país como o Brasil, quando este é restrito a pequenos grupos ou regiões mais privilegiadas.

Palavras-Chave: Televisão, Mídia, Publicidade, Ideologia, Consumo e Juventude.

Consumo na ideologia dominante da sociedade contemporânea.

Os indivíduos, na sociedade contemporânea, vivenciam um processo crescente e dinâmico de expansão dos meios de comunicação de massa. A televisão, o rádio, o jornal, a revista semanal e a internet apresentam, cada vez mais, relevância como meios de divulgação da informação e do lazer, constituindo-se em instrumentos

importantes para a formação da própria consciência social, na sociedade hoje. Estes meios de comunicação contribuem significativamente para veicular um discurso ideológico e valorativo de busca da satisfação, por meio da promoção de atos e práticas de consumo. Discurso este que estimula os indivíduos a agirem e pensarem segundo a lógica consumista da sociedade capitalista.

Por intermédio dos veículos difusores da cul-



Debates Contemporâneos

tura de massa, o discurso ideológico do consumo se apresenta no mundo social dos indivíduos. Por intermédio da comunicação de massa - principalmente a televisão, cujo alcance é maior, em relação aos demais veículos de informação - percebemos como o sistema capitalista legitima a sua necessidade constante de reprodução e afirmação de uma economia de mercado voltada para os bens de consumo em massa. Em vista disto, cabe aos ideólogos deste sistema estabelecer uma variedade de apelos transmitidos pela mídia para promover e justificar o consumismo em nossa sociedade. Um dos aspectos relevantes, ressaltados por Guy Debord (1997) em *A Sociedade do espetáculo*, refere-se à discussão da ideologia do consumo, particularmente à concepção de mercadoria enquanto espetáculo.

Segundo Debord, a mercadoria quando se expressa na realidade objetiva dos indivíduos apresenta-se com um caráter ilusório. Este autor recorre às análises feitas por Marx (1985) a respeito do caráter fetichista da mercadoria, que encobre as relações sociais de trabalho entre os homens. Valendo-se do conceito de reificação posto por Lukács (1974), Guy Debord observa, nas mercadorias, o espetáculo de um mundo povoado por imagens, símbolos e objetos representativos de uma idéia consumista.

O princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por “coisas supra-sensíveis embora sensíveis”, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como sensível por excelência. O mundo presente e ausente que o espetáculo faz ver é o mundo da mercadoria dominando tudo o que é vivido. E o mundo da mercadoria é, assim, mostrado *como ele é*, pois seu movimento é idêntico ao *afastamento* dos homens entre si e em relação a tudo que produzem (DEBORD, 1997, p.28).

Logo, a mercadoria¹ aparece como se fosse uma força social autônoma, abarcando toda a vida social. No mundo atual, acrescenta-se ao fetichismo da aparência da mercadoria o processo de

produção, reprodução e exposição de imagens que visa a dotá-la de um valor afetivo, com vistas a satisfazer impulsos que a publicidade suscita nos consumidores. Para Debord, a sociedade do espetáculo vê o consumidor como um mero comprador de fantasias, desejos e ilusões despertados pela mercadoria. Também é de se notar que o universo que configura a sociedade de consumo é um ambiente ideológico onde a liberdade de escolha dos indivíduos se situa no âmbito das mercadorias definidas e padronizadas, no mundo do mercado. Analisando essa mesma problemática, Jameson afirma:

[...] em seu uso geral, o mercado como conceito raramente tem qualquer relação com a escolha ou a liberdade, uma vez que estas nos são todas determinadas de antemão, quer falemos de novos modelos de automóveis, brinquedos ou programas de televisão: escolhemos entre estes, sem dúvida, mas dificilmente se poderia dizer que temos alguma influência na escolha efetiva de qualquer deles (1996, p.284-285).

Jameson vê, na sociedade capitalista moderna, o predomínio de uma lógica que prima pela crescente mercantilização das relações sociais, imposta ideologicamente pelos defensores do mercado. Por isso, o autor contrapõe-se aos essencialistas que defendem o mercado, desconhecendo o impacto da ideologia sobre os indivíduos, que se tornariam “consumidores ideológicos” (JAMESON, 1996).

Assim, o autor enfatiza uma tendência de manipulação executada por agentes publicitários sobre o comportamento e ações dos indivíduos, transformados em consumidores, que se traduz em passividade e esvaziamento da crítica em relação aos ditames da sociedade de consumo.

O que vemos, atualmente, como uma forte tendência frente ao mercado em rápida transformação é o gradativo “desaparecimento” do mercado físico, em direção a uma perspectiva que propõe identificar o produto com sua imagem, marca ou logotipo.

Desta forma, os meios de comunicação de massa seriam os agentes promotores de uma mu-

dança, fazendo com que o produto oferecido (nos comerciais de tevê ou na Internet, por exemplo) apresente um valor simbólico, que o tornaria atrativo para os consumidores. Ou seja, os produtos vendidos no mercado acabariam transformando-se no próprio conteúdo da imagem da mídia. A reificação da mercadoria atingiria formas paradoxais na sociedade contemporânea, com a própria imagem sendo consumida no lugar do objeto ao qual ela alude, assim ocorreria, por exemplo, com as imagens de automóveis, consumidas como a imagem que as pessoas fazem uns dos outros (Idem, 1996).

Ainda não antecipando a discussão sobre o papel da propaganda, convém destacar que, segundo Jameson, há duas características fundamentais no modo imagético como a mídia desperta, estimula e contribui para manter hábitos de consumo: seja por meio da estetização da mensagem, seja por meio de investimentos libidinais, prometendo prazeres quase ilimitados ao indivíduo/consumidor.

A ideologia do consumo, dessa forma, centra-se na busca incessante da satisfação de necessidades (materiais ou ilusórias). Para saciar os desejos suscitados nos indivíduos/consumidores, a ideologia os insere na lógica difundida pelos veículos de comunicação de massa que, ao mesmo tempo, dirigem-se à coletividade e aos indivíduos; em relação aos últimos, em tom confidencial, reconhecendo neles qualidades particulares e exclusivas. Note-se, no entanto, que tais qualidades não são intrínsecas aos receptores, de acordo com a publicidade, elas se encontrariam nas mercadorias e apenas por meio do consumo os indivíduos poderiam adquiri-las. Resta aos indivíduos a *autonomia* para escolher os objetos de consumo que lhes emprestarão tais qualidades. Neste particular, a posição de Jean Baudrillard é bastante significativa. Segundo ele:

O consumo surge como sistema que assegura a ordenação dos signos e a interação do grupo;

constitui simultaneamente uma moral (sistema de valores ideológicos) e um sistema de comunicação ou estrutura de permuta (1995, p.78).

O autor compreende que a estrutura ultrapassa os indivíduos, impondo-se a estes por meio de coações inconscientes. O autor avança a hipótese de que o consumo seria um *exclusivo prazer*, logo a satisfação de desejos não remeteriam à outras esferas da vida, restringindo-se a uma finalidade em si mesmo. Este prazer traduzido no consumir não acontece isoladamente, na medida em que o consumidor é cuidadosamente iludido “por todo o discurso *ideológico* acerca do consumo” (Ibidem, p.79).

Por intermédio de uma série de fatores e formas simbólicas, constrói-se uma lógica da sociedade de consumo com força coesiva, capaz de influenciar a conduta dos indivíduos na sociedade. Para Thompson, as formas simbólicas seriam fundamentais para compreender essa capacidade de convencimento das mensagens voltadas ao consumo:

Por formas simbólicas, eu entendo um amplo aspecto de ações e falas, imagens e textos, [...] são produzidos por sujeitos e reconhecidos por eles e outros como construtos significativos. Falas lingüísticas e expressões, sejam elas faladas ou escritas,

são cruciais a esse respeito. Mas formas simbólicas podem também ser não lingüísticas ou quase não lingüísticas em sua natureza (por exemplo, uma imagem visual ou um construto que combina imagens e palavras) (1995, p.79).

Evidencia-se, assim, que a mídia na sociedade moderna tem papel preponderante na veiculação das formas simbólicas. Isto é observável na forma como a comunicação de massa executa esta mediação no âmbito da vida social. Portanto, fazer uma análise da ideologia na sociedade atual é uma tarefa que deve estar baseada e estruturada numa compreensão apurada da natureza e do desenvolvimento da comunicação de massa. Thompson, ana-

Para saciar os desejos suscitados nos indivíduos/consumidores, a ideologia os insere na lógica difundida pelos veículos de comunicação de massa que, ao mesmo tempo, dirigem-se à coletividade e aos indivíduos; em relação aos últimos, em tom confidencial, reconhecendo neles qualidades particulares e exclusivas.



Debates Contemporâneos

lisando o conceito de ideologia na sociedade contemporânea, observa que:

Diferentemente das formas anteriores da ideologia, cujo caráter ideológico consistia em sua pretensão, mas ilusória, independência da realidade social, essa nova ideologia da indústria cultural reside na própria ausência dessa independência. Os produtos da indústria cultural são criados com a finalidade de ajustarem-se e de refletirem a realidade social, que é reproduzida sem a necessidade de uma justificção ou defesa explícita e quase independente, pois o próprio processo de consumir os produtos da indústria cultural induz as pessoas a identificarem-se com as normas sociais existentes e a continuarem a ser o que são (Ibidem, p.133-134).

Sendo a ideologia do consumo prática social de um discurso retórico, ela pretende estabelecer uma postura, segundo a qual, os indivíduos e a sociedade sejam integrados e inseridos no universo reificado das mercadorias. Para que tal discurso ideológico tenha alcance abrangente, é preciso utilizar-se de grandes veículos de comunicação de massa, que, desta forma, legitimam, difundem e aperfeiçoam, cada vez mais, a lógica do consumo na sociedade.

des condizentes com uma ideologia consumista difundida na sociedade contemporânea.

Enfim, torna-se relevante o fato de que esta ideologia pretende incutir nos indivíduos padrões ligados à lógica do consumo. E sendo a ideologia do consumo prática social de um discurso retórico, ela pretende estabelecer uma postura, segundo a qual, os indivíduos e a sociedade sejam integrados e inseridos no universo reificado das mercadorias. Para que tal discurso ideológico tenha alcance abrangente, é preciso utilizar-se de grandes veículos de comunicação de massa, que, desta forma, legitimam, difundem e aperfeiçoam, cada vez mais, a lógica do consumo na sociedade.

Thompson critica os autores que vêem a ideologia do consumo como algo uniforme, sem levar em conta a existência dos receptores. Por isso, tais formulações incorreriam no erro de ver os indivíduos apenas como meros consumidores potenciais, manipulados, em virtude de suas necessidades e desejos, por meio de recursos estratégicos adequados. Entretanto, na perspectiva de Thompson, tal argumento não é totalmente correto e muito menos, satisfatório. Criticando Adorno e Horkheimer (1986) no que tange a recepção e ao consumo, Thompson observa que seria um equívoco pensar que todos os indivíduos, por consumirem, seriam induzidos a aderirem à ordem social, identificando-se com as imagens e aceitando suas mensagens. A crítica deste autor aponta para aspectos não considerados em leituras anteriores, pois, os indivíduos, ao escolherem os produtos que vão adquirir, levam em conta também o critério da satisfação de seus desejos e gostos pessoais. No entanto, isso não deve obscurecer o fato de que a comunicação de massa favorece a criação de padronizações que visam direcionar o gosto dos indivíduos, bem como influir sobre comportamentos e atitu-

O Papel da Indústria Cultural e da Comunicação de Massa na Difusão do Consumo.

Neste tópico pretendemos abordar os elementos constitutivos da Indústria Cultural e da Comunicação de Massa, ressaltando suas características e apresentando argumentos teóricos, que tem por objetivo entender a importância destas para a difusão e expansão do consumo na sociedade contemporânea.

Em vista disso, os primeiros estudos feitos a respeito da Indústria Cultural e seus efeitos foram produzidos por dois expoentes da, assim denominada, Escola de Frankfurt. É nas figuras de T. Adorno (1903-1964) e M. Horkheimer (1895-1973) que se estabeleceu uma reflexão crítica relevante sobre os mecanismos de dominação, reprodução e padronização dentro do mundo capitalista. Neste sentido, estes autores entenderam e pensaram a indústria cultural como sendo uma ideologia que se destina a legitimar uma gama de produtos padronizados. Adorno e Horkheimer (1986) observaram, na padronização, o caráter racionalizante da técnica, cuja dominação refletiria uma sociedade alienada de si mesma. Assim, as manifestações culturais mediadas pela indústria cul-



tural modelaria as pessoas, levando-as à uma postura acrítica diante dos seus produtos (ADORNO e HORKHEIMER, 1986, p.119).

Outro aspecto da argumentação dos frankfurtianos, que cabe ser exposto e que parece ser importante para entendermos como se processa a difusão do consumo, diz respeito, ao processo de persuasão feito pela indústria cultural em relação aos consumidores.

Na ótica de Adorno e Horkheimer, a indústria cultural acaba expressando uma atitude paradoxal, pois se revela como estimuladora de desejos (por meio dos objetos que ela expõe e busca vender), ao mesmo tempo em que tais desejos não podem ser objetivados totalmente pelos indivíduos na sociedade. Em suma, para estes dois frankfurtianos, o que está em jogo pode ser dito da seguinte forma:

O princípio impõe que todas as necessidades lhe sejam apresentadas como podendo ser satisfeitas pela indústria cultural, mas, por outro lado, que essas necessidades sejam de antemão organizadas de tal sorte que ele se veja nelas unicamente como um eterno consumidor, como objeto da indústria cultural (Ibidem, p.133).

Deste modo, estes dois autores percebem de modo pessimista e extremamente crítico a indústria cultural. Para eles, a indústria cultural estabeleceu um discurso que tem por meta perseguir um sentido comercial para seus produtos. É neste momento que entra a ideologia com um discurso reduzido, vago e desinteressado, mas, nem por isso, ela se torna mais transparente e, tampouco, perde o seu sentido. Portanto, a indústria cultural tem por objetivo principal o desenvolvimento, em larga escala, de seus produtos dentro desta sociedade de mercado.

Diante das colocações apresentadas pelos frankfurtianos, se faz necessária uma leitura mais pormenorizada a respeito da cultura de massa e de seus efeitos difusores no mundo social atual. Quanto a este aspecto, é significativa a perspectiva colocada por Edgar Morin, que entende a cultura de massa como fabricação industrial:

Cultura de massa, isto é, produzida segundo as

normas maciças de fabricação industrial; propagadas pelas técnicas de difusão maciça (que um estranho neologismo anglo-latino chama de *mass media*); destina-se a uma massa social, isto é, um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classes, família etc.) (1981, p.14).

O termo *cultura de massa* refere-se a técnicas de produção e distribuição em larga escala, com vistas a atingir uma ampla gama de indivíduos, subordinando-os à lógica do consumo. Assim, o autor, ressalta que a produção de massa, obediência à lógica do máximo consumo, lógica à qual a indústria cultural, estaria também submetida.

O consumo máximo é estimulado por meio de mecanismos de comunicação (presentes, por exemplo, em filmes, em novelas ou comerciais de televisão) que pretendem suscitar desejos e gostos que poderão ser potencializados no ato do consumo. Isso implicaria uma sistematização e homogeneização, característica da cultura de massa. Na ótica de Edgar Morin, a “indústria cultural é ao mesmo tempo aquela que efetivamente criou e ganhou ‘o grande público, a ‘massa’, isto é, as camadas sociais, as idades e os sexos diferentes” (Ibidem, p.38). Decorrente disto, observa-se que a indústria cultural buscou diminuir as barreiras entre as idades. No intuito de promover o consumo, a indústria cultural fixa suas ações e práticas em um padrão estético jovem.

Muito do que é veiculado pela comunicação de massa tem a finalidade de promover a homogeneização do consumo, abrandando as diferenças de faixas etárias na sociedade. O padrão dominante, no qual todos são chamados a se identificarem, é o da juventude. Assim, Morin considera que:

Essa homogeneização das idades tende a se fixar numa dominante: a dominante juvenil. Esboçemos aqui uma observação que reencontraremos mais adiante: temática da juventude é um dos elementos fundamentais da nova cultura. Não são apenas os jovens e os adultos jovens os grandes consumidores de jornais, revistas, discos, programas de rádio (a televisão, como veremos, é exceção), mas os temas da cultura de massa (inclusive a televisão) são temas ‘jovens’ (Ibidem, p.39).



Debates Contemporâneos

A dominante juvenil é uma constante nos veículos de comunicação de massa, cuja finalidade é promover e estimular o consumo.

Morin acentua também o fato de a transmissão de uma cultura de massa ser realizada por meio de um diálogo que envolve produção e consumo². Neste sentido, Edgar Morin parte da perspectiva de que o consumidor seria um expectador que somente teria o poder de escolher entre dizer sim ou não a respeito da aquisição de um determinado produto. Esta opinião é bastante semelhante à apresentada por Thompson (1995) sobre a postura do consumidor na hora de responder ao estímulo do consumo. Segundo Thompson, a mensagem chega, em mão única, do transmissor para o receptor.

Diante das posições teóricas discutidas neste artigo, podemos ter a noção clara e consistente sobre o papel central adquirido pela comunicação de massa, em se tratando da mercantilização dos produtos e bens simbólicos que são trocados sistematicamente no mercado.

A comunicação de massa possui esse papel central, graças à evolução e desenvolvimento tecnológico constante nas indústrias da mídia. Por outro lado, esses meios sofrem pressões econômicas e financeiras que os moldam de acordo com interesses particulares. Para Thompson:

As indústrias da mídia, incluindo a difusão televisiva, estão, presentemente, passando por grandes mudanças que estão tendo um impacto importante na natureza dos produtos da mídia e nos modos de sua produção e difusão. Essas mudanças são o resultado dos desenvolvimentos que ocorreram em dois níveis: no nível da economia política, e no nível da tecnologia. As indústrias da mídia nas sociedades ocidentais são, em muitos casos, organizações comerciais ou quase-comerciais, operando num mercado competitivo e sujeitos a pressões financeiras de vários tipos; por isso, mudanças nas indústrias da mídia são, até certo ponto, respostas a imperativos econômicos e pressões políticas que afetam essas indústrias enquanto interesses comerciais (1995, p. 253).

Sem este constante aperfeiçoamento e expansão das indústrias da mídia, a cultura de massa

não poderia atingir um grande número de consumidores de forma ampla e geral, cuja finalidade básica é o consumo, na qualidade de comportamento e prática social. Por outro lado, o autor observa que a comunicação de massa é uma *produção institucionalizada e a difusão generalizada de bens simbólicos*.

A mercantilização dos bens e dos conteúdos simbólicos é um fator fundamental para a transmissão, difusão e promoção de tendências, discursos e atos de consumo na sociedade atual. Esta mercantilização torna-se, cada vez mais, culturalmente difundida e executada via os meios eletrônicos. Isto se traduz na força persuasiva da imagem, penetrando no imaginário do consumidor e provocando uma série de desejos e necessidades, com a finalidade única de vender um determinado produto anunciado³. Recorrendo a Guy Debord, este percebia que, na sociedade de consumo contemporânea, a imagem se apresentava no universo espetacular reificado das mercadorias. Portanto, o crescimento e a expansão da indústria cultural e da comunicação de massa se traduziram notoriamente nas modernas formas de transmissão midiática. Na atualidade, vivemos e somos constantemente bombardeados por uma tônica consumista em todos os meios de comunicação (TV, rádio, jornal, internet etc.), que é fruto da expansão do consumo abarcando a sociedade.

A cultura de consumo e seus reflexos na sociedade.

É importante também observarmos as conseqüências da cultura de consumo sobre a vida social. Para isso, partimos, como ponto inicial para o debate, de três concepções postas por Featherstone (1995) acerca da natureza da cultura de consumo: a primeira, que a considera como decorrente da expansão da produção de mercadorias na sociedade capitalista; a segunda, que a vê como um jogo “de soma zero”, que envolveria o acesso às mercadorias e a satisfação de desejos, assim o consumo possibilitaria a criação de vínculos sociais ou o estabelecimento de distensões; a terceira, que a define como fonte de prazeres para os indivíduos, tanto do ponto de vista estético quanto físico.



Cabe aqui chamar a atenção para o fato de que Featherstone considera bastante relevante a questão da “cultura” de consumo, pois para ele seria pouco esclarecedor considerar o consumo como exclusivamente derivado das relações de produção. Esta posição do autor vem numa ótica oposta à elaborada por Marx sobre a relação entre a produção e o consumo na sociedade. Portanto, para Featherstone, se é possível afirmar que há uma “lógica do capital” derivada da produção, seria possível também afirmar que há uma “lógica do consumo” que sinaliza modos estruturados de usar bens, para demarcar relações sociais. Esta autonomização da esfera do consumo posta pelo autor e, sobretudo, o deslocamento para o âmbito do prazer, que os indivíduos teriam, no acesso e uso dos produtos, de certa forma, traz um perigoso viés de leveza na lógica reprodutiva do capital, induzindo o leitor a acreditar na possibilidade de uma esfera da fruição que diria respeito a escolhas individuais e à satisfação prazerosa das necessidades. Em suma, restaria ausente desta formulação o sofrimento da maioria que tem acesso limitado ao mundo das mercadorias.

A perspectiva apontada acima, é confirmada pela maneira como Featherstone compreende a relevância e a disseminação da cultura de massas, na sociedade, visto que, para ele, uma determinada mercadoria pode ter um valor simbólico de contemplação, desejo etc., proporcionando grande satisfação.

É nesse sentido que podemos designar o aspecto “duplamente” simbólico das mercadorias nas sociedades ocidentais contemporâneas: o simbolismo não se evidencia apenas no *design* e no imaginário embutido nos processos de produção e marketing; as associações simbólicas das mercadorias podem ser utilizadas e renegociadas para enfatizar diferenças de estilo de vida, demarcando as relações sociais (FEATHERSTONE, 1995, p.35).

Neste aspecto, observa-se que, na sociedade atual, uma parte bastante significativa da produção⁴ é voltada para o consumo individual e, portanto, seria possível verificar, segundo Featherstone (1995), uma crescente relevância da

produção de bens simbólicos, imagens e informação. Ainda segundo os argumentos do autor, a cultura de consumo pressupõe individualidade, auto-expressão e consciência estilizada de si, ligados a um estilo de vida. Para ele:

[...] o corpo, as roupas, o discurso, os entretenimentos de lazer, as preferências de comida e bebida, a casa, o carro, a opção de férias, etc. são vistos como indicadores da individualidade do gosto e o senso de estilo do proprietário consumidor. (Ibidem, p.119).

Além disso, o autor busca abarcar a cultura de consumo não somente em termos da demanda, que é fruto da produção em massa da lógica do capitalismo⁵, mas, também, se propõe a descobrir quais seriam os grupos ou frações de classes mais especificamente envolvidas na produção simbólica de imagens e informações promovedoras de estilo de vida. Em suma, para Featherstone:

Usar a expressão ‘cultura de consumo’ significa enfatizar que o mundo das mercadorias e seus princípios de estruturação são centrais para a compreensão da sociedade contemporânea. Isso envolve um foco duplo: em primeiro lugar, na dimensão cultural da economia, a simbolização e o uso de bens materiais como ‘comunicadores’, não apenas como utilidades; em segundo lugar, na economia dos bens culturais, os princípios do mercado – oferta, demanda, acumulação de capital, competição e monopolização – que operam ‘dentro’ da esfera dos estilos de vida, bens culturais e mercadorias (Ibidem, p.121).

O prazer e a cultura entrelaçam-se na análise deste autor, que, ao assim proceder, separa o consumo da produção da mais-valia e omite a sua subordinação à ideologia burguesa, que cria “signos” e símbolos artificiais para garantir a reprodução ampliada, que só pode ser possível com a realização da mercadoria no âmbito do consumo individual.

Essa recriação de signos é vista, ainda de que forma distinta da exposta acima, por Jean Baudrillard (1995), que propõe o conceito de mercadoria-signo. Para este autor, na sociedade atual, a mercadoria transformou-se em signo. Ou seja, a



Debates Contemporâneos

imagem adquiriu importância cada vez maior, num universo construído pelos veículos midiáticos de informação. Deste modo:

Assim como o menor objecto técnico, o mais pequeno *gadget* é promessa de arrebatamento técnico universal, assim também as imagens/signos surgem como presunção total do mundo real na imagem que constituiria como que a sua memória e a célula da leitura universal. Por detrás do consumo de imagens perfila-se o imperialismo do sistema de leitura: cada vez mais tende só a existir o que pode ler-se (o que deve ler-se: *o lendário*) (BAUDRILLARD, 1995, p.130).

A cultura de consumo manipula os indivíduos por meio da publicidade tem como meta suscitar pseudonecessidades, produzindo no imaginário do consumidor uma variedade de símbolos e imagens, cujo objetivo seria a satisfação das necessidades construídas pelo próprio discurso do consumo sobre os indivíduos.

Para o autor, a imagem assumiria, assim, o lugar dos objetos que deveriam de fato satisfazer as necessidades, elas se tornam auto-referentes, não é preciso mais aludir ao mundo, retornar a este; ao contrário, as imagens, agora, assumem o lugar do próprio mundo.

É na publicidade, segundo Baudrillard (1995), que se revela o mais notável meio de comunicação de massa da atualidade. Posto que cada imagem, cada anúncio imponha o consumo e que todos os indivíduos sejam chamados a decifrá-lo, decodificando as mensagens e, conseqüentemente, aderindo automaticamente ao código no qual elas foram codificadas. Segundo este autor, a publicidade não orienta para objetos reais, para o mundo concreto, mas de signos para signos, de objeto para objeto, de consumidor para consumidor.

A maneira pela qual a cultura de consumo manipula os indivíduos por meio da publicidade tem como meta suscitar pseudonecessidades, produzindo no imaginário do consumidor uma variedade de símbolos e imagens, cujo objetivo seria a satisfação das necessidades construídas pelo próprio discurso do consumo sobre os indivíduos. Sobre isto diz Baudrillard:

As necessidades visam mais os valores que os objetos e a sua satisfação possui em primeiro lugar o

sentido de *adesão a tais valores*. A escolha fundamental inconsciente e automática do consumidor é aceitar o estilo de vida de determinada sociedade particular (portanto, deixa de ser escolha! – acabando por ser desmentida a teoria da troca automática e da soberania do consumidor) (Ibidem, p.69-70).

A citação acima coloca uma questão importante quanto à autonomia do consumidor, no que se refere à escolha de um produto exposto no mercado. Esta posição aproxima-se das formulações postas por Adorno e Horkheimer (1986) sobre a indústria cultural e diverge da posição apresentada por Thompson, que postula certo poder de escolha do consumidor.

Entretanto, o importante é frisar que, na cultura de consumo, a construção dessas necessidades segue padrões que buscam a satisfação dos sonhos, desejos e prazeres, mesmo que não seja para todos os indivíduos da sociedade. Por outro lado, ainda que possamos considerar a economia posta pela publicidade como troca de signos, parece-nos necessário afirmar que estes têm por referência o mundo real no qual estão inseridos os indivíduos, não se constituindo apenas em trocas simbólicas. Esta é uma característica do próprio capitalismo.

A cultura de consumo produz as discrepâncias sociais, pois, se, por um lado, e ao mesmo tempo, esta cultura de consumo atribui aos itens consumidos (mercadorias) um valor simbólico, e não apenas material, e com isto produz uma variedade de bens com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas, por outro, ela gera grandes desequilíbrios dentro do sistema produtor de mercadorias. Neste sentido, a posição de Kurz (1992) é bastante crítica em relação à questão da produção de mercadorias, à ampliação de novos mercados e, principalmente, à diminuição do poder aquisitivo das massas. Para Kurz, a sociedade de mercado poderá entrar em colapso a qualquer momento.

Outro ponto problemático nesta cultura de consumo é a busca incessante na direção do con-



sumo ilimitado⁶. Tal discurso gera tensões tanto no plano do desejo e da necessidade, como também repercute concretamente no todo da sociedade capitalista.

A cultura do mercado ou do consumo encoraja as pessoas a “querer” mais do que necessitam para a sua vida.[...] Em termos psicanalíticos parece claro que o desejo profundo das pessoas (por felicidade, realização, plenitude) - indistinto por natureza - é habilmente cooptado, dirigido, cada vez preenchido por uma coisa, um objeto determinado para logo depois ser novamente frustrado pelo aparecimento da “última versão”. Como isso é feito na prática? As grandes corporações industriais induzem a demanda dos consumidores via publicidade, via diferenciação de produtos, via criação de novos produtos e novos hábitos de consumo para os novos produtos (MOREIRA, 1999, p.144).

Essa lógica difundida na cultura do consumo com vistas a estimular o consumo exagerado (o consumismo) de mercadorias, muitas vezes desnecessárias, resulta numa sociedade calcada no indivíduo consumidor, como o valor máximo da sociedade. O consumo “ilimitado” só pode ser efetivamente realizado por indivíduos pertencentes a grupos sociais detentores do capital, enquanto os demais grupos sociais sofrem (do ponto de vista psicanalítico) diversas privações, derivadas dos desejos que lhes são suscitados, frente à sua efetiva capacidade de satisfazê-los. Logo, poderíamos pensar a relação de consumo dos indivíduos e grupos sociais, desde aqueles que podem desfrutar de todo o leque de produtos que lhes despertam desejos até aqueles que são completamente excluídos dos “prazeres” materiais e simbólicos da lógica consumista atual.

A título de conclusão: controvérsias sobre a cultura de “consumo” no Brasil.

O conceito de sociedade de consumo, alcunhado como sinônimo de sociedade capitalista, já é bastante

questionável, mesmo quando aplicado aos países capitalistas desenvolvidos, pois esconde as contradições da apropriação privada dos meios de produção e do acesso desigual aos frutos do trabalho produtivo, sob o manto de um mercado inesgotável de objetos aos quais os indivíduos teriam acesso. Por outro lado, é bem verdade, como já dissemos anteriormente, que um dos aspectos da ideologia dominante é o de promover uma espécie de “cultura do consumo”, estimulando os trabalhadores a adquirir mercadorias para além de suas necessidades reprodutivas e mesmo espirituais, visando, com isso, a acelerar a circulação do capital e sua reprodução ampliada. No caso do Brasil, esta situação é ainda mais grave, pois, dadas as profundas desigualdades econômicas no país, o chamado consumo de massa não se realiza efetivamente: aqui temos apenas bolsões de consumo para grupos que possuem poder aquisitivo mais elevado e, com isto, representam potenciais consumidores dos produtos promovidos pela indústria cultural.

Se não temos uma sociedade de consumo, não estamos, no entanto, salvos do discurso homogeneizante produzido pela indústria cultural brasileira, que não visa a atingir todos, em termos de consumo, mas estimular padrões de distinção para determinados grupos sociais e a sua reprodução, de modo ordinário, para os demais. O que esta indústria cultural prioriza é vender o discurso da cultura de consumo e difundi-la na sociedade. Deste modo, os discursos transmitidos pe-

los veículos de massa visam a construir um modo de consumo na sociedade brasileira; isto é notório em cada anúncio publicitário exibido em *outdoors*, jornais, revistas, rádio e principalmente na televisão. Assim, no fluxo do processo de globalização da economia, da cultura e da informação, o Brasil não deixa de estar inserido na lógica capitalista de mercado. Aqui são difundidos os mesmos valores ideológicos de uma pretensa sociedade do consumo, segundo os quais todos podem satisfazer seus

No fluxo do processo de globalização da economia, da cultura e da informação, o Brasil não deixa de estar inserido na lógica capitalista de mercado. Aqui são difundidos os mesmos valores ideológicos de uma pretensa sociedade do consumo.

Debates Contemporâneos

desejos e necessidades por meio da aquisição de mercadorias com propriedades “metafísicas”. Com este artifício, estimula-se o consumo daqueles que podem adquirir os seus objetos de desejo e, simetricamente, provoca-se o sofrimento daqueles que, alvos indiretos das mensagens da indústria cultural, não recebem retribuição adequada pela venda da sua força de trabalho. Logo, se a indústria cultural e a cultura de massa não atingem, no Brasil, a amplitude dos países desenvolvidos, é inegável que ela é bastante atuante, tendo conseguido modificar e produzir novos hábitos de consumo. Inseridos na lógica capitalista, os brasileiros também circulam em torno das grandes marcas, com destaque para carros esportivos, refrigerantes, tênis, roupas, celulares etc., que os tornam cada vez mais parecidos (externamente) aos vizinhos do norte. O culto ao consumo, em um país onde a maior parte da sua população não tem acesso aos meios para a sua reprodução material, soaria como dramático, se os próprios hábitos ou a ilusão do consumo não nos entorpecessem.

NOTAS

¹ Sobre a análise da mercadoria como fator relevante para as necessidades humanas e a sua dupla face como valor-de-uso e valor-de-troca, ver MARX, K. *Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

² Para Marx: “A produção é também imediatamente consumo. [...] O próprio ato de produção é, pois, em todos os seus momentos, também ato de consumo” (MARX/1996, p.31). Mais adiante diz Marx “Sem a produção não há consumo, mas sem consumo tampouco há produção. O consumo produz de uma dupla maneira a produção [...]. E porque o consumo cria a necessidade de uma nova produção, [...]. O consumo cria os objetos da produção de uma forma ainda mais subjetiva. Sem necessidade não há produção. Mas o consumo reproduz a necessidade. [...] A produção não produz, pois, unicamente o objeto do consumo, mas também o modo de consumo, ou seja, não só objetiva, como subjetivamente. Logo, a produção cria o consumidor” (Ibidem, p.32).

³ BRETON e PROULX (2002) apontam para uma transição na natureza da publicidade que, ao longo do século XX, perdeu o seu caráter informativo e adquiriu apenas as características propagandísticas atuais.

⁴ Segundo Marx toda a produção é voltada para o consu-

mo, ainda que parte dela seja direcionada para o consumo industrial ou agrícola e tenha por comprador os proprietários dos meios de produção.

⁵ Segundo Kurz (1992), lógica capitalista da concorrência, referindo-se a guerra por mercados consumidores.

⁶ Uma das possíveis conseqüências advindas também da busca do consumo desenfreado, na sociedade contemporânea, pode ser medida por seus impactos negativos no clima e no meio ambiente do planeta. O perigo causado por buscar-se um padrão de vida ilimitado para as classes privilegiadas, despertado pela sociedade consumista, sem medir as conseqüências destes atos, pode gerar no futuro a extinção da espécie humana no planeta. Uma vez que tudo aquilo que é transformado em mercadorias para ser consumido tem, de certo modo, uma limitação tanto do ponto de vista das matérias primas utilizadas, quanto da capacidade do próprio planeta para suportar o ritmo bastante acelerado dos resíduos gerados por este consumo desenfreado. Sobre este aspecto, cientistas de todo o mundo começam a preocupar-se com os problemas gerados por esta civilização moderna cujo impacto já está sendo sentido como, por exemplo, o aquecimento global e os grandes desastres ambientais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

BAUDRILLARD, Jean. *A Sociedade de consumo*. Rio de Janeiro: Elfos; Lisboa: Edições 70, 1995.

BOSI, Ecléia. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis,-RJ: Vozes, 1986.


BRETON, Philippe; PROULX, Serge. *Sociologia da Comunicação*. São Paulo: Loyola. 2002.

COELHO, Teixeira. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DEBORD, Guy. *A Sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FEATHERSTONE, Mike. *Cultura de consumo e pós-modernismo*. São Paulo: Stúdio Nobel, 1995. Coleção Cidade Aberta. Série Megalópolis).

GOLDMAN, Simão. *A civilização do consumo*

- em massa: entre a flor e o parafuso.** Porto Alegre: Artes e Letras, 1970.
- JAMESON, Fredric. Pós-modernismo e mercado. In: ZIZEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- _____. **As marcas do visível.** Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- KURZ, Robert. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos de dialética marxista.** Porto Publicações, 1974.
- MARX, Karl. O fetichismo da mercadoria: seu segredo. In: **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. liv. 1, v. 1.
- _____. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Hucitec, 1999.
- _____. **Os Pensadores.** São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os Pensadores.
- _____. **O Capital: crítica da economia política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- MOREIRA, A. A civilização do mercado: um desafio radical às igrejas. In: MOREIRA, A. **Sociedade Global: cultura e religião.** Petrópolis-RJ: Vozes; São Paulo: Universidade São Francisco, 1998.
- MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981. v. 1.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. 





O crescimento do ensino médio na contramão da qualidade

Ramon de Oliveira

Professor da Universidade Federal de Pernambuco. Membro do Núcleo de Pesquisa em Políticas, Planejamento e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE
E-mail: ramono@elogica.com.br

Resumo

Tendo como referência dados relativos à expansão da oferta do Ensino Médio brasileiro, o autor procura explicitar o quanto o crescimento das matrículas neste nível de ensino ocorreu concomitantemente à ausência da garantia de condições infra-estruturais e da contratação de professores que garantissem uma ampliação da oferta pública de vagas com a manutenção/crescimento da qualidade do ensino. Destaca-se também a importância de uma maior participação do poder público federal no financiamento do Ensino Médio, como condição da melhoria de sua qualidade.

Palavras-chaves: Ensino Médio; Financiamento da Educação; Política Educacional

Após o Brasil ter alcançado a quase universalização do Ensino Fundamental, volta-se um pouco mais a atenção para o Ensino Médio. Reconhecer o quanto foi ampliado o acesso e a permanência das crianças no Ensino Fundamental, não implica dizer que o mesmo alcançou a qualidade desejada. Os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) explicitam o quanto se precisa melhorar no referente à garantia de uma educação pública de qualidade.

O Ensino Médio, como destacou a Professora Maria Sylvia Bueno (2000), é, na constelação educacional brasileira, uma “estrela fugidia”.

Estrela, por ser visualizado ou destacado, em muitos momentos da história da educação bra-

sileira, como sendo ou reservado a uns poucos privilegiados – e nesse caso destina-se à formação das individualidades condutoras– ou é considerado um instrumento visando à formação de quadros para elevar o nosso desenvolvimento econômico. No segundo caso, a via foi formação de mão obra qualificada com maior valor agregado.

O posicionamento dessa pesquisadora (BUENO, 2000), que espero estar traduzindo corretamente, é a base sobre a qual entendo que se deva pautar a análise das políticas para o Ensino Médio brasileiro.

Entendo que no âmbito dessa dupla visualização do Ensino Médio está o cerne da confusão histórica acerca do seu papel: formar para a con-





Debates Contemporâneos

tinuidade dos estudos universitários ou preparar os estudantes, via formação profissionalizante, para um ingresso precoce no mercado de trabalho.

A duas opções não são desconexas. Ambas se constituem e se fortalecem considerando para quem o Ensino Médio está sendo ofertado. Ou seja, compreender a dicotomia ou a falta de identidade para o Ensino Médio pressupõe reconhecer que se objetiva o trato distinto de classes economicamente distintas. Como disse Gramsci (1985), a crítica a um sistema que pressupõe educação diferenciada não decorre apenas do fato de instituições educacionais estruturarem-se diferen-

temente, voltando-se para a formação geral ou para a formação profissional, mas sim pelo fato de se achar *natural* educar diferentemente as classes trabalhadoras e as classes dirigentes.

Reconhecer essa diferenciação da qualidade e do papel do Ensino Médio é também tornar-se atento à defesa da sua função social, independentemente do público alvo. Como destacou Gaudêncio Frigotto, referenciando-se na obra do Professor Antônio Nóvoa, a escola básica tem um papel fundamental na constituição de conhecimentos e valores que permitam “estimular as crianças a aprender a estudar e pensar e também a aprender a comunicar e viver em conjunto [...] As democracias dependem da cidadania ativa e consciência clara das nossas responsabilidades sociais” (NÓVOA apud FRIGOTTO, 2005, p. 73). Neste sentido, um Ensino Médio, com qualidade e atento à formação de educandos capazes de intervir conscientemente na realidade social, só pode ser efetivamente assegurado em uma realidade social e econômica assentada em bases solidárias e não distintas de classes.

A segunda discussão referente ao uso do termo “estrela fugidia” refere-se ao fato, segundo Sílvia Bueno, do Ensino Médio – embora sempre posto no discurso educacional de forma entusiástica pelos motivos acima expostos –, via de regra, esbarrar em obstáculos que terminam por

A crítica a um sistema que pressupõe educação diferenciada não decorre apenas do fato de instituições educacionais estruturarem-se diferentemente, voltando-se para a formação geral ou para a formação profissional, mas sim pelo fato de se achar “natural” educar diferentemente as classes trabalhadoras e as classes dirigentes.

impedi-lo de sofrer as mudanças almejadas pela sociedade ou tornar-se um componente fundamental no âmbito das políticas educacionais. Esses obstáculos terminam por levar o Ensino Médio a ficar “esquecido no devão” (BUENO, 2000).

Dentre esses obstáculos é importante destacar o quanto a questão do financiamento mantém-se passível de discussão e o quanto – ainda que tenhamos avançado no referente à ampliação da oferta de vagas nas redes públicas estaduais – estamos longe de garantir que tal ampliação seja acompanhada de qualidade da educação efetiva-

mente ofertada.

Analisar o crescimento da oferta de Ensino Médio, demonstrando a necessidade de ampliação do investimento público para o alcance de uma qualidade aceitável são os objetivos para os quais me voltarei nesse trabalho.

O Crescimento da oferta pública x Qualidade no Ensino Médio

O Ensino Médio, contando hoje com mais de nove milhões de matrículas, embora esteja longe de ter garantido sua universalização, dá sinais expressivos de como as políticas efetuadas pelos governos estaduais ampliaram consideravelmente a sua oferta.

Entretanto, segundo a PNAD de 2004, há um considerável quantitativo de jovens na faixa etária entre 15-17 anos – idade ideal para cursar o Ensino Médio – que nem sequer está matriculado em qualquer uma das séries da educação básica.

Observa-se um movimento contínuo de crescimento não apenas de matrículas, como também de contratação de professores e do aumento de número de estabelecimentos que o ofertam, embora seja bem verdade que não podemos dizer que estes fatores cresceram na mesma ordem de grandeza e nem que este crescimento ocorreu com a velocidade e com a qualidade desejada.

Apresentarei alguns dados¹ desse crescimen-



to para poder, a partir deles, discutir um pouco mais a qualidade e a pertinência desse crescimento, num momento no qual se coloca como fundamental a conclusão da Educação Básica.

No ano de 1992 havia no Brasil um pouco mais de 4,1 milhões de matrículas no Ensino Médio e quinze anos depois, em 2006, estes números pularam para mais de 9,6 milhões. Esses dados são muito superiores às taxas de crescimento da população na faixa etária entre 15 e 17 anos, faixa ideal para início e término do Ensino Médio. Para se ter uma idéia do quanto o Ensino Médio cresceu em proporções superiores ao crescimento demográfico, a população brasileira cresceu, entre 1991 e 2005, em torno de 25%. Já, entre os anos de 1990 e 2002, a população entre 15 e 19 anos, cresceu 24%, enquanto as matrículas do Ensino Médio, entre 1991 e 2002, um ano a menos, tiveram um incremento de 130%.

No âmbito da oferta de vagas nas diversas modalidades da Educação Básica do sistema educacional brasileiro, o Ensino Médio também apresenta-se como aquele que teve as maiores taxas de crescimento. Entre 1991 e 2004, as matrículas na Educação infantil cresceram de 3,6 para 6,9 milhões, representando um crescimento de 90%. Muito mais distante do crescimento do Ensino Médio, foi o do Ensino Fundamental, com apenas 17%.

Afirmar e comparar o crescimento do Ensino Médio em relação ao da população e às outras modalidades do ensino, não implica dizer que este crescimento tenha sido semelhante para a iniciativa privada e para as redes públicas. A definição de ser o Ensino Médio uma responsabilidade do poder público estadual determinou que, a partir de 1997, o incremento das matrículas nas escolas públicas ficasse restrito às ações dos governos estaduais, contrariando um certo movimento dos municípios de expandirem as matrículas no Ensino Médio.

Segundo os dados de vários censos do INEP, as vagas do Ensino Médio nas redes municipais, cresceram entre 1991 e 1998 na ordem de 80%.

Já entre os anos de 1998 e 2006, nessas redes, as matrículas decaíram em mais de 40%, atingindo um total muito inferior ao ano de 1992. No ano de 2006, embora a rede privada tenha apresentado um número de matrículas 13% maior do que em 1992, diminuiu sua participação na oferta nacional de vagas no Ensino Médio em cerca de 50%, ou seja, em 1992 a rede privada detinha cerca de 27% do total das matrículas e, em 2006, essa sua participação restringia-se a apenas 12%.

Se o Ensino Médio teve, como um todo, entre os anos de 1991 e, 2006, um crescimento da ordem de 136%, as matrículas nas redes estaduais cresceram 206%, evidenciando o quanto elas são as verdadeiras responsáveis pela oferta pública do Ensino Médio. Desta forma, qualquer análise do Ensino Médio ministrado na rede pública deve se basear nos dados das escolas da rede estadual, pois elas são responsáveis por um quantitativo de 85% de todas as matrículas a nível nacional e, 97% de todas as matrículas das escolas da rede pública.

Sendo fato notório e incontestável que os estudantes das escolas privadas matriculados no Ensino Médio apresentam melhor desempenho que os estudantes das escolas públicas estaduais, considero importante estabelecer relações de comparação entre essas duas redes de ensino, para tentar detectar fatores que são diretamente responsáveis pelas diferenças de rendimentos apresentados por esses estudantes quando submetidos a alguma avaliação. Reconheço que as condições sócio-econômicas dessas clientelas têm um significado importante nessa comparação, mas não se pode desconhecer que as condições de oferta são fatores fundamentais à análise do desempenho desses alunos.

No referente às condições de oferta dessas duas redes de ensino, observa-se que o quantitativo de professores nas redes estaduais cresceu substancialmente, pulando de 157 mil em 1991, para mais de 370 mil, em 2005. Nesse mesmo período, a rede privada aumentou, de pouco mais de 78 mil, para cerca de 115 mil

Afirmar e comparar o crescimento do Ensino Médio em relação ao da população e às outras modalidades do ensino, não implica dizer que este crescimento tenha sido semelhante para a iniciativa privada e para as redes públicas.



Debates Contemporâneos

professores. Ou seja, enquanto as redes estaduais ampliaram a contratação de professores na ordem de 140%, a iniciativa privada incrementou o número de professores em 48%. O fato é que, enquanto as redes estaduais ampliaram suas matrículas em 210%, as matrículas na rede privada cresceram somente em torno de 8%.

Estes dados indicam que o crescimento de matrículas nas redes estaduais não foi acompanhado por um crescimento semelhante da quantidade de novos estabelecimentos ou de, pelos menos, escolas que passassem a ministrar o Ensino Médio.

No ano de 1991, as redes estaduais detinham cerca de 58% dos estabelecimentos de Ensino Médio, enquanto a iniciativa privada era responsável por 33%. Em 2005, constatou-se que o crescimento da rede estadual, expressivo em nível absoluto – pulando, de cerca de 7 mil escolas para mais de 15,6 mil, representando um crescimento de mais de 120% –, não modificou substancialmente a distribuição dos estabelecimentos no cenário global, pois sua participação no total, apesar de ter crescido chegou a apenas 66%.

É inquestionável a hegemonia das redes estaduais no montante de matrículas. No entanto, no quantitativo de estabelecimentos, mesmo que haja maioria, ela tem a mesma expressão. A rede particular de ensino embora só detenha cerca de 12% das matrículas, é responsável por cerca de 30% do total dos estabelecimentos que ministram o Ensino Médio. Esses dados mostram o motivo pelo qual nas redes estaduais vem aumentando a relação aluno/professor e da ocorrência inversa na rede privada.

De acordo com os dados levantados, em 1991, tínhamos cerca de 16 alunos por professor nas redes estaduais e 13 alunos por professor na rede privada. Já em 2005, esses números se modificaram para 20 alunos por professor nas redes estaduais e 9 alunos por professor nas escolas privadas. Ou seja, temos um quantitativo de alunos por professor favorável à melhor aprendizagem

gem no âmbito da iniciativa privada.

Esses dados nos remetem a uma questão fundamental à discussão da universalização do Ensino Médio: o seu financiamento. De acordo com os dados obtidos junto ao INEP, o montante de recursos destinados ao financiamento desse nível de ensino tem oscilado. No ano de 2002, foram destinados 0,7% do PIB para seu financiamento. Esse valor supera os dos anos de 2000 e 2001, respectivamente, 0,5% e 0,6% do PIB. Já em 2003, esse valor, embora, em números absolutos tenha sido superior a do ano de 2002, atingindo mais de 3,7 bilhões de reais, correspondeu a menos de 0,25% do PIB.

Definir o valor do custo aluno no Ensino Médio é uma tarefa difícil, uma vez que os próprios dados disponibilizados pelo governo federal são desconstruídos. De qualquer forma, é possível apontar que há oscilação deste valor, confirmando-se a inexistência de uma política nacional de fortalecimento do financiamento do Ensino Médio.

Uma escola de qualidade demanda investimentos suficientes para o pagamento de bons salários aos profissionais da educação, para a manutenção de bibliotecas, laboratórios, áreas de esportes, atividades culturais das mais diversas e tudo mais que é demandado num processo educativo orientado à formação do ser humano na sua integralidade (ZIBAS, 1993).

A análise de dados do ENEM, feita abaixo, é uma das evidências de que, quando se garante às instituições públicas um bom nível de financiamento e a contratação de profissionais competentes, o resultado positivo aparece. Nesse sentido, observa-se que existem no Brasil duas redes públicas totalmente distintas: a rede de escolas estaduais e a de escolas federais. Aqui, digo que temos duas redes, não em virtude da dependência administrativa, mas em função do nível de financiamento e da qualidade da educação ofertada à população.

Segundo os dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o aproveitamento dos

Observa-se que existem no Brasil duas redes públicas totalmente distintas: a rede de escolas estaduais e a de escolas federais. Aqui, digo que temos duas redes, não em virtude da dependência administrativa, mas em função do nível de financiamento e da qualidade da educação ofertada à população.



alunos avaliados tem se mostrado sempre muito aquém do desejado. Em 1998, 58% dos inscritos acertaram no máximo 40% das 63 questões objetivas; em 2001 a média geral foi 40,56 e, mais uma vez, 56% dos inscritos acertaram, no máximo, 40% das questões objetivas. Em 2005 a média geral foi inferior a 40. Ou seja, evidencia-se uma fragilidade muito grande na formação proporcionada pelo Ensino Médio brasileiro. Entretanto, se analisarmos esses dados considerando apenas a média geral, deixamos de observar os grupos distintos que se expressam nesse processo de avaliação.

De acordo com os dados fornecidos pelo INEP, relativos ao ENEM de 2005, a média dos estudantes das escolas privadas da área urbana ficou em torno de 51,7 pontos. As escolas públicas estaduais urbanas tiveram média igual 32,2, enquanto as escolas da rede federal da área urbana alcançaram um desempenho médio de 55,0 pontos. Ou seja, de acordo com essas informações podemos concluir que o melhor desempenho dos alunos do Ensino Médio brasileiro não se encontra na rede privada, mas, sim, nas escolas públicas que recebem um maior investimento.

Todos os fatores apontados anteriormente, tais como: menor número de alunos por sala de aula, menor número de alunos por docente, existência de laboratórios e, ainda, vários outros fatores que se resumem num maior custo aluno, são os principais responsáveis pela melhor aprendizagem dos estudantes.

Estas informações, aqui colocadas, procuram evidenciar que todas as discussões referentes ao Ensino Médio devem ter como ponto de sustentação a questão do financiamento. Discutir o currículo, na sua dimensão mais ampla ou pensar os conteúdos curriculares na sua relação com as tecnologias requer pensar a possibilidade de concretizar várias ações que são impossibilitadas pela falta de um compromisso real por parte do po-

der público para garantir um crescimento da oferta de Ensino Médio em articulação com a melhoria da sua qualidade.

Não se pode aceitar que, num momento no qual se afirma, cada vez mais, a importância da Educação Básica como pré-condição de acesso e utilização dos bens materiais e culturais produzidos, o Ensino Médio seja considerado apenas como um momento de apropriação precária de conteúdos ligados a diversos ramos do conhecimento. O Ensino Médio há de ser visto como uma transição para um novo momento de vivência, numa fase importante da juventude. Essa transição, tanto pode se dar como possibilitadora de continuidade dos estudos, como pode ser vista como a entrada ou permanência do jovem no mercado de trabalho. De qualquer forma, qualquer

que seja a *opção*, esta última etapa da Educação Básica reveste-se, na atualidade, de uma peculiaridade que jamais despontou em sua história.

Qualquer que seja o percurso a ser percorrido pelo educando do Ensino Médio, a boa ou má qualidade da formação alcançada terá implicações no seu futuro. Não se pode mais conceber que a passagem pelo Ensino Médio seja vista como um momento transitório para um futuro profissional. Necessita-se que a escola promova práticas e capacidades que estimulem os jovens a atuarem como sujeitos autônomos e interventores. Acentuam-se cada vez mais problemáticas ligadas à ad-

ministração da coisa pública, problemas ecológicos, apontando a urgência de ações de combate aos diversos tipos de discriminação, a uma reeducação, objetivando uma qualidade de vida melhor etc., Tudo isto impõe à escola um repensar de suas práticas e de seus currículos. Neste sentido, um maior investimento na Educação Básica, particularmente no Ensino Médio, coloca-se como necessidade imperiosa, na perspectiva de formação de um novo cidadão.

Entendo também que o Ensino Médio deve

Não se pode aceitar que, num momento no qual se afirma, cada vez mais, a importância da Educação Básica como pré-condição de acesso e utilização dos bens materiais e culturais produzidos, o Ensino Médio seja considerado apenas como um momento de apropriação precária de conteúdos ligados a diversos ramos do conhecimento.



Debates Contemporâneos

ser muito mais do que o espaço de formação escolar. Talvez seja importante ampliar a nossa visão sobre esta etapa da Educação Básica e pensá-la como devendo estar integrada às políticas sociais e culturais voltadas à juventude. Num momento de extrema desagregação social, aumento da marginalidade, ampliação do poder de cooperação do tráfico e de extrema dificuldade para a inserção dos jovens no mercado de trabalho, torna-se fundamental redimensionar o papel social, político e cultural do Ensino Médio.

De acordo com o censo de 2000, 20% da população brasileira, ou seja, cerca de 34 milhões de pessoas eram jovens entre 15 e 24 anos. Entretanto, quase 60% desse total, aproximadamente 20,5 milhões, viviam em famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo. O preocupante dessa realidade é que apenas cerca de 20% desse contingente populacional concluiu o Ensino Médio.

Conforme já ressaltado anteriormente, embora tenha crescido substancialmente o número de matrículas no Ensino Médio, há um contingente grande de jovens entre 15 e 17 anos que estão fora da escola, quando, na verdade, deveriam estar cursando alguma das séries do Ensino Médio.

É possível constatar que essa exclusão, ou não inserção, desses jovens define-se, primordialmente, por questões de ordem econômica, mas também decorre da incapacidade do poder público garantir a oferta de matrícula, de forma semelhante, nas áreas rurais e urbanas. Isto não quer dizer que eu já ache satisfatória a oferta nas áreas urbanas, principalmente nas grandes capitais.

No que se refere ao aspecto econômico, os dados da PNAD de 2004 evidenciaram que 27,0% dos jovens entre 15 e 17 anos, oriundos de famílias com renda mensal de até 1/4 do salário mínimo, não estavam matriculados no Ensino Médio, Já para os jovens de família com renda mensal entre 1/4 e 1/2 do salário mínimo, este percentual diminui para 23,4%. Nas famílias com renda

mensal superior a 2 salários mínimos, a ausência de jovens, nessa faixa etária, no Ensino Médio é de apenas 4,8%. Tais dados corroboram o fato de que a desigualdade econômica é diretamente responsável pela desigualdade de acesso e permanência de jovens no interior da escola. Os mesmos dados tornam mais claro o fato de que a desigualdade econômica não decorre das diferenças de qualificação ou de escolarização, mas sim, que a as diferenças nas taxas de escolarização, bem como as diferenças nos desempenhos de aprendizagem decorrem das condições desiguais de acesso à riqueza produzida.

No entanto, as diferenças de acesso ao Ensino Médio têm também o componente relacionado ao espaço geográfico no qual estão localizados esses jovens. De acordo com os dados da PNAD de 2006, enquanto 52,0% dos jovens urbanos, entre 15 e 17 anos, estavam matriculados nesse nível de ensino, apenas 26,9% dos jovens de famílias da área rural o frequentavam. Esta estatística torna evidente o quanto há necessidade dos governos estaduais mostrarem-se

mais presentes na oferta de vagas, inclusive pelo estabelecimento de ações de colaboração com os municípios, de forma a reverter essa situação de extrema discriminação.

É importante registrar que os jovens da zona rural que pertencem às famílias com maior poder aquisitivo podem deslocar-se para outras localidades que ofertam o Ensino Médio. Já esta possibilidade não está posta para os estudantes mais pobres. Nesse sentido, o processo de exclusão ao acesso à escola de Ensino Médio é duplo, para os jovens da classe trabalhadora. Em outras palavras, o ingresso e a permanência de jovens trabalhadores no Ensino Médio precisam ser analisados a partir das diferenças de classe, que existem em nossa sociedade.

Por todo o exposto, destacamos o quanto o Ensino Médio há de ser visto e incluso como pertencente às políticas voltadas para a juventude.

Tais dados corroboram o fato de que a desigualdade econômica é diretamente responsável pela desigualdade de acesso e permanência de jovens no interior da escola. Os mesmos dados tornam mais claro o fato de que a desigualdade econômica não decorre das diferenças de qualificação ou de escolarização.



Entretanto, para que isso possa acontecer, não se pode, de forma alguma, manter as atuais taxas de investimento neste nível de ensino.

Torna-se mais do que nunca prioritário tornar o Ensino Médio, de fato, tão importante quanto o Ensino Fundamental. Desta forma, a criação de um fundo que amplie os investimentos e potencialize uma escola de melhor qualidade é extremamente pertinente. A criação do FUNDEB, embora não seja capaz de resolver a problemática do Ensino Médio, pelo menos cria na sociedade o consenso que não se pode mais pensar a Educação Básica de forma fragmentada.

Poderemos, a partir de uma nova cultura referente ao Ensino Médio, ampliar os espaços de cobrança junto aos governos estaduais e ao governo federal no referente ao aumento dos investimentos neste nível de ensino, pois só podemos pensar a existência de uma escola democrática na medida em que ela, não só esteja aberta a todos, mas garanta um ensino de qualidade semelhante. Mas, além desta semelhança, deseja-se um Ensino Médio de boa qualidade, direcionado à garantia de um processo formativo que vá além da preparação para o trabalho ou para a continuidade dos estudos. Deve ser um Ensino Médio que forme, realmente, para a vida. Uma vida que não se-

ja a da segregação, da pobreza e da exclusão, mas uma vida marcada pela solidariedade, pela fraternidade e pela justiça social.

REFERÊNCIAS

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CORDEIRO, Eugênia de Paula. **A Reforma da Educação Profissional dos anos 90 no Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (CEFETPE)**. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio . Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.) **Ensino Médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

ZIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 26-32, mai. 1993.

NOTA

¹ Todos os dados aqui citados foram encontrado no sítio do INEP (www.inep.gov.br) e do IBGE (www.ibge.gov.br).







O operário em construção

Vinicius de Moraes

Era ele que erguia casas
 Onde antes só havia chão.
 Como um pássaro sem asas
 Ele subia com as casas
 Que lhe brotavam da mão.
 Mas tudo desconhecia
 De sua grande missão:
 Não sabia, por exemplo
 Que a casa de um homem é um templo
 Um templo sem religião
 Como tampouco sabia
 Que a casa que ele fazia
 Sendo a sua liberdade
 Era a sua escravidão.

De fato, como podia
 Um operário em construção
 Compreender por que um tijolo
 Valia mais do que um pão?
 Tijolos ele empilhava
 Com pá, cimento e esquadria
 Quanto ao pão, ele o comia...
 Mas fosse comer tijolo!
 E assim o operário ia
 Com suor e com cimento
 Erguendo uma casa aqui
 Adiante um apartamento
 Além uma igreja, à frente
 Um quartel e uma prisão:
 Prisão de que sofreria
 Não fosse, eventualmente
 Um operário em construção.

Mas ele desconhecia
 Esse fato extraordinário:
 Que o operário faz a coisa
 E a coisa faz o operário.
 De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 – Garrafa, prato, facão –
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção.
 Olhou em torno: gamela
 Banco, enxerga, caldeirão
 Vidro, parede, janela
 Casa, cidade, nação!
 Tudo, tudo o que existia
 Era ele quem o fazia
 Ele, um humilde operário
 Um operário que sabia
 Exercer a profissão.

Ah, homens de pensamento
 Não sabereis nunca o quanto
 Aquele humilde operário
 Soube naquele momento!
 Naquela casa vazia
 Que ele mesmo levantara
 Um mundo novo nascia
 De que sequer suspeitava.





Poesia

O operário emocionado
Olhou sua própria mão
Sua rude mão de operário
De operário em construção
E olhando bem para ela
Teve um segundo a impressão
De que não havia no mundo
Coisa que fosse mais bela.

Foi dentro da compreensão
Desse instante solitário
Que, tal sua construção
Cresceu também o operário.
Cresceu em alto e profundo
Em largo e no coração
E como tudo que cresce
Ele não cresceu em vão
Pois além do que sabia
– Exercer a profissão –
O operário adquiriu
Uma nova dimensão:
A dimensão da poesia.

E um fato novo se viu
Que a todos admirava:
O que o operário dizia
Outro operário escutava.

E foi assim que o operário
Do edifício em construção
Que sempre dizia sim
Começou a dizer não.
E aprendeu a notar coisas
A que não dava atenção:

Notou que sua marmita
Era o prato do patrão
Que sua cerveja preta
Era o uísque do patrão

Que seu macacão de zuarte
Era o terno do patrão
Que o casebre onde morava
Era a mansão do patrão
Que seus dois pés andarilhos
Eram as rodas do patrão
Que a dureza do seu dia
Era a noite do patrão
Que sua imensa fadiga
Era amiga do patrão.

E o operário disse: Não!
E o operário fez-se forte
Na sua resolução.

Como era de se esperar
As bocas da delação
Começaram a dizer coisas
Aos ouvidos do patrão.
Mas o patrão não queria
Nenhuma preocupação
– “Convençam-no” do contrário –
Disse ele sobre o operário
E ao dizer isso sorria.

Dia seguinte, o operário
Ao sair da construção
Viu-se súbito cercado
Dos homens da delação
E sofreu, por destinado
Sua primeira agressão.
Teve seu rosto cuspidado
Teve seu braço quebrado
Mas quando foi perguntado
O operário disse: Não!



Em vão sofrera o operário
 Sua primeira agressão
 Muitas outras se seguiram
 Muitas outras seguirão.
 Porém, por imprescindível
 Ao edifício em construção
 Seu trabalho prosseguia
 E todo o seu sofrimento
 Misturava-se ao cimento
 Da construção que crescia.

Sentindo que a violência
 Não dobraria o operário
 Um dia tentou o patrão
 Dobrá-lo de modo vário.
 De sorte que o foi levando
 Ao alto da construção
 E num momento de tempo
 Mostrou-lhe toda a região
 E apontando-a ao operário
 Fez-lhe esta declaração:
 – Dar-te-ei todo esse poder
 E a sua satisfação
 Porque a mim me foi entregue
 E dou-o a quem bem quiser.
 Dou-te tempo de lazer
 Dou-te tempo de mulher.
 Portanto, tudo o que vês
 Será teu se me adorares
 E, ainda mais, se abandonares
 O que te faz dizer não.

Disse, e fitou o operário
 Que olhava e que refletia
 Mas o que via o operário
 O patrão nunca veria.
 O operário via as casas
 E dentro das estruturas
 Via coisas, objetos

Produtos, manufaturas.
 Via tudo o que fazia
 O lucro do seu patrão
 E em cada coisa que via
 Misteriosamente havia
 A marca de sua mão.
 E o operário disse: Não!

– Loucura! – gritou o patrão
 Não vês o que te dou eu?
 – Mentira! – disse o operário
 Não podes dar-me o que é meu.

E um grande silêncio fez-se
 Dentro do seu coração
 Um silêncio de martírios
 Um silêncio de prisão.
 Um silêncio povoado
 De pedidos de perdão
 Um silêncio apavorado
 Com o medo em solidão.

Um silêncio de torturas
 E gritos de maldição
 Um silêncio de fraturas
 A se arrastarem no chão.
 E o operário ouviu a voz
 De todos os seus irmãos
 Os seus irmãos que morreram
 Por outros que viverão.
 Uma esperança sincera
 Cresceu no seu coração
 E dentro da tarde mansa
 Agigantou-se a razão
 De um homem pobre e esquecido
 Razão porém que fizera
 Em operário construído
 O operário em construção.

US