



Educar em Revista

ISSN: 0104-4060

educar@ufpr.br

Universidade Federal do Paraná

Brasil

Mancebo, Deise; Maués, Olgaíses; Chaves, Vera Lúcia Jacob
Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente
Educar em Revista, núm. 28, 2006, pp. 37-53
Universidade Federal do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013353004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente

Crisis and reform of Brazilian State and University: implications for the teaching work

Deise Mancebo*
Olgaíses Maués**
Vera Lúcia Jacob Chaves***

RESUMO

O trabalho discute o novo papel que o Estado capitalista assume, em face da mundialização do capital, e as consequências daí advindas para a política educacional, especialmente para a educação superior. Aborda, ainda, os efeitos dessa reforma na organização do trabalho docente, face ao intenso processo de privatização das instituições de educação superior, destacando a neopropfissionalização do ensino e a mercadorização da produção de conhecimentos.

Palavras-chave: Estado; política educacional; trabalho docente.

ABSTRACT

The work discusses the new roles that the capitalist State assumes, as a cause of the mundialization of capital, and the consequences resulted for

* Doutora em História da Educação pela PUC/SP e Professora Titular e Pesquisadora da UERJ. E-mail: mancebo@uerj.br.

** Doutora em Educação pela Université Lille III Professora Adjunta e Pesquisadora da UFPA. E-mail: olgaises@uol.com.br.

*** Doutora em Educação pela UFMG Professora Adjunta e Pesquisadora da UFPA. E-mail: vjacob@uol.com.br.

educational politics, specially for the high education. It boards, still, the effects occurred in organization of teaching work, face to the intense process of privatization of institutions of high education, detaching the neoprofessionalization of teaching and the marketing of knowledge production.

Key-words: State; educational politic; teaching work.

Crise e reestruturação do Estado capitalista

A crise atual do sistema capitalista, iniciada nos anos 70, decorre do esgotamento do modelo *fordista-keynesiano*, da sua incapacidade de dar respostas aos problemas inerentes ao próprio regime de acumulação capitalista e mesmo de impedir o avanço da exclusão social.

Com a explosão da crise, que atingiu a todos os países capitalistas desenvolvidos, teve início um novo período, marcado pela “estagflação”, ou seja, inflação sem crescimento econômico, assim comentado por Harvey (1993):

A mudança tecnológica, a automação, a busca de novas linhas de produto e nichos de mercado, a dispersão geográfica para zonas de controle do trabalho mais fácil, as fusões e medidas para acelerar o tempo de giro do capital passaram ao primeiro plano das estratégias corporativas de sobrevivência, em condições gerais de deflação (p. 133-140).

Assim, as décadas de 1970 e 1980, marcadas pela reestruturação econômica e o reajuste social e político, propiciaram o surgimento de um novo modelo de acumulação, denominado por Harvey (1993) de “acumulação flexível” e que se caracteriza, fundamentalmente, pela flexibilidade no processo de trabalho, no mercado de trabalho, nos produtos e padrões de consumo, opondo-se radicalmente à rigidez do *fordismo*.

Na faceta tecnológica dessas mudanças, os resultados do progresso tecnológico manifestam-se, com intensificação da substituição do “trabalho vivo” pelo “trabalho morto”, em grande ritmo, provocando o desem-

prego estrutural e o aprofundamento das situações de pobreza, miséria e instabilidade.

Como resultado desse processo, a economia mundializou-se e desenvolveram-se profundas mudanças na forma, atuação e dinâmica dos Estados-nação. Dentre outras transformações, com o predomínio da economia transnacional, a função redistributiva de renda dos Estados-nação, feita por meio das “transferências sociais” para os serviços de saúde, educação e previdência, deixou de ser “territorialmente auto-suficiente” e “(...) o Estado foi solapado mais ainda pela tendência de desmontar atividades até então exercidas, em princípio, por órgãos públicos, deixando-as entregues ao mercado” (HOBSBAWM, 1997, p. 413).

Em síntese, a transnacionalização da economia, somada ao avanço tecnológico e à substituição de uma tecnologia rígida por outra mais flexível e informatizada, as mudanças na organização do trabalho, a crise fiscal e a incapacidade do fundo público de continuar financiando a acumulação do capital e a reprodução da força de trabalho, provocaram a crise do modelo de acumulação *fordista* e do Estado de Bem-Estar Social. A saída, apontada pelos neoconservadores que entram em cena, é a defesa da volta às leis do mercado, sem restrições, e a retirada da intervenção do Estado na economia, com a diminuição dos gastos públicos e dos investimentos em políticas sociais.

Assim, esse novo modelo de acumulação flexível impôs reformas ao Estado, que passa de interventor a gestor, transferindo funções específicas do setor de serviços para o mercado, privatizando como forma de superação dos problemas que afetavam suas economias e, com tudo isto, alterando significativamente a concepção das relações entre os setores público e privado.

Todas essas mudanças fizeram-se acompanhar de um bem articulado discurso que atribuía ao Estado a responsabilidade pelas dificuldades das sociedades contemporâneas, ou seja, definiam a crise como sendo do Estado, ocultando, deste modo, a crise do próprio sistema capitalista. Um dos principais argumentos utilizados era o de que a ação do Estado na economia desestabilizava e perturbava o mercado, além de gerar iniciativas caracterizadas pelo desperdício de recursos e pela ineficiência. Argumentava-se, ainda, que o setor público era ineficiente e marcado pelo privilégio, enquanto o setor privado demonstrava mais eficiência e qualidade. Em decorrência, diversas conquistas sociais, como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, dentre outros, passam a ser “comprados e regidos pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de *Estado*

mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (FRIGOTTO, 1995, p. 83-84).

Nessa linha de raciocínio, o ideário neoliberal pregou a “nova era do mercado”, que passa a ser defendida como a única via possível da sociedade humana. A “ética utilitarista e individualista do liberalismo conservador” é reafirmada e aprofundada, e a exclusão e a desigualdade são justificadas como elementos fundamentais para a competitividade, necessária à motivação humana. Não é desprezível, ainda, a consideração de que sob essa lógica “busca-se firmar uma consciência alienada de que os vencedores ou os incluídos devem-no a seu esforço e competência. Os excluídos, os derrotados ou os miseráveis pagam o preço de sua incompetência ou de suas escolhas” (FRIGOTTO, 1998, p.14).

Por fim, deve-se atentar para alguns efeitos que se engendram especificamente no pólo trabalho quando a acumulação flexível e o Estado-mínimo tomam a dianteira. Além do desemprego estrutural e dos efeitos desestruturadores que provocam, em especial nos países periféricos, deve-se destacar: (1) a introdução de novas tecnologias e, em muitos setores, a decorrente desvalorização geral da força de trabalho, incluindo o aumento do controle do processo de trabalho; (2) o surgimento de novas formas de organização do trabalho, com contratos mais flexíveis, destacando-se o uso do tempo de trabalho parcial, temporário ou subcontratado, e (3) o ataque ao salário real e ao poder dos sindicatos organizados, o que, somado à eliminação de muitos direitos sociais e trabalhistas anteriormente conquistados pela sociedade, tem levado à crescente precarização do trabalho e da vida.

As políticas de “ajuste” do Estado na educação superior brasileira

A adoção das políticas neoliberais, na América Latina, como programa de vários governos, “não ocorreu simultaneamente, nem seguiu a mesma trajetória em todos os países”; no entanto, a sua implantação “está sendo imposta de maneira mais ortodoxa na América Latina do que nos países centrais, na medida em que se está instrumentalizando não apenas seus postulados de política econômica como também aqueles de políticas

sociais (...) o que tem provocado uma exclusão econômica e social muito mais grave" (SOARES, 2001, p. 44).

Para Soares (2001), os postulados neoliberais na área social definem que "o bem-estar social pertence ao âmbito do privado (suas fontes *naturais* são a família, a comunidade, os serviços privados)" (p. 44). Nessa concepção, a ação do Estado é recomendada somente para os casos de "alívio" da pobreza absoluta e de produção de serviços que a iniciativa privada não quer executar. São abolidas as idéias de direitos sociais por meio da ação do Estado, bem como a universalidade, igualdade e gratuidade destes, delegando-se à sociedade sua consecução.

Assim, enquanto na política econômica *keynesiana* o Estado assumia papel central no desenvolvimento do modo de produção capitalista, no novo sistema de acumulação flexível ou capitalismo financeiro, fundamentado no ideário neoliberal, a privatização assume posição central, com vistas ao enxugamento do Estado, gerando, em decorrência, o fortalecimento do mercado.

Soares (2001) chama atenção, ainda, para o fato de que a privatização "só interessa na medida em que a administração dos fundos e a produção de serviços possam converter-se em atividades economicamente rentáveis". (p. 45). Dessa forma, assistiu-se, principalmente nos países latino-americanos, a um movimento, "estimulado" pelo Banco Mundial, para "criar e garantir um mercado" e as políticas estatais têm suas ações direcionadas com vistas a criar as condições necessárias à privatização, por meio, fundamentalmente, do corte nos gastos com políticas sociais públicas. Para caucionar tais medidas, os serviços oferecidos pelo setor público são apontados como insuficientes e/ou de má qualidade e, ao mesmo tempo, "são geradas formas estáveis de financiamento para dar suporte ao alto custo dos benefícios ou serviços privados" (p. 45).

No cenário brasileiro, todo esse ideário só é implementado com sistematicidade a partir de 1990, quando foi iniciada uma série de reformas no Estado, tendo como centralidade a privatização. O discurso privatista dos governos brasileiros, desde Fernando Collor de Mello, proclama a superioridade do setor privado sobre o público, ao mesmo tempo em que atribui ao mercado características de impulsor do crescimento econômico.

Em nome destes princípios, as sucessivas reformas promovidas no Estado brasileiro visaram, dentre outros aspectos, à abertura do mercado para investimentos estrangeiros e a liberalização das importações. Como consequência, segmentos inteiros da economia brasileira foram destruídos,

agravando o desemprego e o aumento da demanda por serviços públicos, em especial, de assistência social, previdência e saúde. A defesa da universalização dos direitos sociais foi substituída pela da focalização e o princípio da igualdade pelo da eqüidade.

Essas orientações políticas, em linhas gerais, têm provocado como resultado uma deterioração na oferta dos serviços sociais públicos, especialmente nos setores da educação e da saúde, além de abrir todo um campo para a transferência “(...) da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (GENTILLI, 1998, p. 19).

Além disso, a idéia básica presente nas reformas educativas, nas décadas de 1980 e 1990, em consonância com os organismos internacionais, é que os sistemas de ensino devem se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade com contenção nos gastos públicos.

A flexibilização do padrão de educação fortaleceu-se, obviamente, com a construção do consenso sobre a ineficiência e ineficácia dos serviços públicos em geral e, no caso específico da universidade pública, ganha força o argumento da necessidade de diversificação das fontes de financiamento, via setor privado, e o fortalecimento da expansão do ensino superior privado, por meio da liberalização dos serviços educacionais.

Em síntese, podemos afirmar que, ao longo da década de 1990, com a implementação das políticas de ajuste neoliberais, as esferas pública e privada foram redefinidas nas mais variadas atividades humanas, no âmbito do Estado e da sociedade civil. Sob o efeito da estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora. Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, os sucessivos governos brasileiros neoliberais vêm implementando uma reforma estrutural nas universidades por meio de um intenso processo de privatização que tem, dentre outros aspectos, afetado a organização do trabalho docente.

A reforma da educação superior e o trabalho docente

Todas as universidades e instituições de ensino superior, ainda que inseridas em países com economias distintas e mesmo sendo portadoras de histórias e “identidades” bastante diferenciadas, foram afetadas, de forma mais ou menos intensa, nas últimas décadas, pelas mudanças anteriormente discutidas – novas demandas da economia global, novos papéis desempenhados pelo Estado, às quais se deve acrescentar a interferência das “recomendações” embutidas em relatórios, documentos e empréstimos financeiros de organismos multilaterais a serviço dos Estados centrais. O sentido de todas essas mudanças é claro: de um modo geral, as políticas de educação superior da quase totalidade dos países estão levando a universidade a adotar um modelo, também chamado de “anglo-saxônico”, que a configura não mais como uma instituição social, em moldes clássicos, mas como uma organização social neoprofissional, heterônoma, operacional e empresarial/competitiva (SGUSSARDI, 2004).

Como já discutido, se o conjunto das mudanças citadas anteriormente tem seu início a partir dos anos 70, no Brasil a educação superior no país só vai sofrer inflexões mais sistemáticas para adaptação aos novos tempos a partir dos anos 90, mediante as reiteradas tentativas de implantação de um modelo gerencial para as universidades do país.

Este modelo gerencial apresenta por referência básica o atendimento à lógica empresarial e ao mercado competitivo, adotando concepções instrumentais/funcionais de autonomia – ou heteronomia – e de participação. O setor privado, por meio de dispositivos variados, constitui-se numa fonte de inspiração privilegiada e, nas suas versões mais puras, a fórmula apregoadas para a superação da crise de legitimidade da universidade aparece associando-a “a uma imagem de moderna estação de serviços, funcionalmente adaptada às exigências do mercado e às necessidades dos seus clientes e consumidores” (LIMA, 1997, p. 38).

Em estudos anteriores, Mancebo (1998, 1999) analisou os principais documentos referentes à reforma administrativa do Estado brasileiro e de seus desdobramentos para o sistema de educação superior, formulados principalmente pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e acompanhados de perto pelo Ministério da Educação (MEC). Naqueles estudos, pôde localizar, de forma evidente, um conjunto de propostas condizentes com o modelo institucional gerencialista e uma afinida-

de orgânica das modificações apresentadas, com os ajustes neoliberais apregoados pelos organismos internacionais. Em síntese, o modelo gerencial, tomado em suas repercussões para a educação superior brasileira, pôde ser apreciado sob cinco grandes princípios, organicamente articulados: (1) a racionalização de recursos, que descarta ou, pelo menos, minimiza a centralidade do Estado na manutenção da educação, por meio da transferência das decisões de investimento e dos conflitos gerados nesta seara para a esfera do mercado, com toda carga de exclusão que tal escolha produz; (2) a adoção de avaliações gerenciais que abrangem o controle do sistema educativo, por parte de um “núcleo central”, mas sem intervir diretamente na sua gestão, pelo menos no que tange à melhoria da oferta educacional; (3) a flexibilização de gestão, justificada não raramente pela necessidade de ampliação do sistema, obviamente, ao menor custo possível, implicando reformas curriculares, mudanças significativas na gestão escolar, profundas modificações no trabalho docente e, especialmente no caso da educação superior, a diversificação das instituições, com a definição de novos tipos de estabelecimentos de ensino que não mais relevem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (4) a “descentralização gerencial”, pela qual os principais parâmetros educacionais continuam a ser estabelecidos, de forma concentrada, num núcleo estratégico, mas com descentralização da gestão administrativa, com o que se mascara a heteronomia, na exata medida em que se constrói uma “ilusão de participação” (LIMA, 1997), por meio do apelo a um maior compromisso e envolvimento dos segmentos educacionais, inclusive no financiamento, ainda que parcial, do sistema; e, por último, (5) a privatização dos sistemas educacionais, compreendendo não só seu aspecto visível, qual seja, a privatização ou o (des)investimento do Estado na educação superior pública, como também a delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas; a reconfiguração quanto à oferta do ensino superior com o estímulo a uma série de ações delegatórias às iniciativas empresariais destinadas a substituir ou a complementar as responsabilidades que os governos recusam, ou assumem apenas parcialmente e, no caso das universidades, a mercantilização do conhecimento, dentre outros aspectos.

A análise do cotidiano dos sistemas educacionais também revela dinâmicas preocupantes relacionadas à apropriação das reformas de cunho neoliberal. Tal agenda afeta o que Judith Naidorf chama de cultura acadêmica, de modo que “representações, motivações, normas éticas, concepções, visões e práticas institucionais dos atores universitários” (NAIDORF, 2005, p. 144) passam a pautar-se mais profundamente pelo individualismo,

pela competição entre instituições educacionais e, entre os pares, pela supervalorização das avaliações com viés pseudomeritocrático, pelo imediatismo em relação às demandas do mercado de trabalho e, enfim, por uma construção ideológica cuja lógica é a do desmonte da educação como direito social e como compromisso social coletivo.

Em 2002, o presidente Lula da Silva foi eleito com um programa de governo para a área educacional – “Uma Escola do Tamanho do Brasil” – onde os encaminhamentos dados pelo MEC às questões educacionais, nos anos precedentes, eram sobejamente criticados. Todavia, quase ao final do seu mandato, não são poucos os que apontam a opção feita pela equipe governamental no sentido da legitimação da “herança maldita”, ou seja, do “ambiente” criado pelo neoliberalismo, aceitando mover-se dentro dos marcos estruturais previamente fixados. Em síntese, os ajustes fiscais impuseram-se como prioridade governamental e os projetos sociais foram relegados a um plano secundário, o que vem impedindo uma reversão significativa no quadro de disparidades e injustiças sociais. O quadro que se apresenta é de uma decepcionante continuidade quanto ao essencial das políticas implementadas pelo governo anterior, tanto no campo da macroeconomia, dos compromissos com o mundo financeiro, na busca da estabilidade do mercado e da suposta governabilidade; como no das alianças políticas firmadas com partidos de centro e de centro-direita e nos métodos empregados para sustentar essas alianças.

Assim, entende-se, de um modo geral, que as reformas que vêm sendo propostas e as já implementadas não se têm diferenciado substancialmente das desenvolvidas nos anos precedentes. Em especial no que tange à educação, as medidas já tomadas apontam para uma tentativa de reconfiguração das esferas pública e privada, com o risco de aprofundamento do drástico quadro de privatização deste setor no país.

Mesmo o anteprojeto de Lei de Educação Superior, ora em debate e a ser encaminhado ao Congresso Nacional,¹ que se poderia constituir na mais importante legislação das últimas décadas sobre a educação superior no

¹ Até o presente momento, já foram apresentados quatro anteprojetos. A primeira versão da Reforma Universitária apareceu em dezembro de 2004, depois de um processo de discussão que envolveu diversas entidades e gerou muita polêmica. Para a segunda versão, de maio de 2005, o Ministério da Educação recebeu 121 emendas e enxugou o anteprojeto de 100 para 72 artigos. A terceira versão, de 29 de julho de 2005, com 69 artigos, foi encaminhada em julho de 2005 para a Casa Civil da Presidência da República que, após 10 meses de análise, divulgou a quarta e última versão.

Brasil, já nasce limitado por legislações “menores” que o precederam e que, direta ou indiretamente, configuram e limitam os eventuais avanços em direção ao fortalecimento do pólo público na educação superior.²

O anteprojeto de Lei da Reforma, se aprovado, somado às medidas legais que o precederam, poderá trazer sérias consequências para a política de ciência, tecnologia e inovação tecnológica e para a esfera educacional de nível superior, remetendo-nos à conclusão de que tanto nesse campo – o da educação superior –, como no macroeconômico, nenhuma grande ruptura pôde ser visualizada em relação às políticas anteriores. Ao contrário, o que se constata é a continuidade das teses neoliberais postuladas e praticadas anteriormente e defendidas pelos organismos financeiros multilaterais, pois, dentre outros aspectos, a reforma em curso não escapa de uma concepção privatista da educação superior, seja através de certas garantias dadas às instituições privadas desse nível de ensino, da transnacionalização da educação superior pelo viés do grande negócio, ou ainda, pela privatização interna das universidades públicas brasileiras.

Quanto ao último aspecto, pode-se dizer que, guardadas as especificidades, o atual governo brasileiro não escapou das tendências globais presentes nos sistemas educacionais de muitos países e que apresentam como motivações centrais os aspectos já assinalados anteriormente neste texto: (1) a deserção do Estado de seu necessário protagonismo na implementação da educação superior, ciência e tecnologia como um bem público e direito de cidadania e do seu papel de mantenedor pleno das instituições sociais relacionadas a essas áreas; (2) uma gestão da educação superior nos moldes das empresas, e (3) a privatização ou semiprivatização das universidades públicas com a introdução nestas de dinâmicas mercadológicas, normalmente com o objetivo de geração de receitas próprias, nomeadamente por meio de parcerias com o capital, sobretudo o industrial, para o enfrentamento de suas crises financeiras.

² Quatro medidas legais merecem ser citadas, por se constituírem em importantes precedentes para a futura reforma da educação superior. Cronologicamente, são elas: (1) o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; (2) a Lei de Inovação Tecnológica, Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004; (3) a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) e (4) a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos – mais conhecido como PROUNI.

Reformas da educação superior e o trabalho docente

Considerando o quadro mais geral, anteriormente delineado, cabe verificar como vem se configurando o trabalho docente no país.

Preliminarmente, cabe destacar que as atividades docentes se vêem duplamente atingidas pelas novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro e as decorrentes políticas implementadas para a educação superior: por um lado, o docente é configurado enquanto trabalhador de um sistema produtivo-industrial, imerso numa nova organização do trabalho; por outro lado, o produto do seu trabalho – “força de trabalho competente” e “tecnologia e conhecimento científico”, fundamentais na dinâmica do novo funcionamento socioprodutivo – também é afetado.

Em relação ao primeiro aspecto, as mudanças e consequências são múltiplas e, quase sempre, desastrosas: (1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices.

Em relação ao segundo aspecto – os produtos do trabalho do professor – faz-se necessário destacar para análise as duas principais atividades docentes: (1) o ensino e a neoprofissionalização do sistema de educação superior e (2) a produção do conhecimento e a ênfase na produção de conhecimento economicamente útil, isto é, comercializável.

A neoprofissionalização do sistema de educação superior

A Lei nº 5.540, de 1968, que ainda rege o ensino superior brasileiro, foi definida durante a ditadura militar e fez-se acompanhar de toda uma legislação que reprimia as liberdades mais básicas na sociedade e na academia. Sinteticamente, aquela reforma, entre outras coisas, determinava o fim da cátedra vitalícia, tornava obrigatório o regime departamental, definia linhas gerais para a carreira docente e estabelecia a obrigatoriedade da associação ensino e pesquisa. Desse modo, mesmo os críticos não hesitam em relacioná-la ao modelo *humboldtiano* de universidade e de relevar sua contribuição para a institucionalização da pesquisa e da pós-graduação *stricto sensu* no país.

Todavia, a maior parte das instituições brasileiras de educação superior (IES) não pôde acompanhar os preceitos da Lei nº 5.540 e manteve a tendência, ademais visível desde a época das escolas profissionais do Império, da organização administrativa voltada para a formação de profissionais, para um ensino universitário que segue o “padrão canônico clássico, de transmissão informativa do conhecimento acumulado nas disciplinas, nem sempre atualizado, e de reprodução dos saberes consagrados pelo ‘paradigma normal’ da ciência” (LUZ, 2005, p. 10). Enfim, a maioria das IES organizou-se sem estruturas de pesquisa e pós-graduação consolidadas, delegando aos seus docentes uma dedicação quase exclusiva às atividades de ensino, muitas vezes de qualidade duvidosa, de modo que somente em algumas grandes universidades, na sua maioria públicas, pode-se perceber a adesão a um modelo *humboldtiano* de educação superior.

Este quadro tendeu a se aprofundar com o crescimento quantitativo do setor, especialmente a partir de meados dos anos 1990, não só pelas facilidades criadas para a abertura e expansão das instituições privadas, particularmente as instituições privadas organizadas como empresas comerciais, nas quais inexistem condições para a produção de conhecimento e onde o ensino volta-se para a formação em carreiras que exigem pequenos investimentos, mas também por conta das restrições financeiras impostas pela retirada gradativa do Estado da manutenção e expansão do setor público, cujas instituições, muitas vezes, também se encontram acuadas, mantendo seus docentes restritos às atividades de ensino.

Além disso, a formação profissional foi marcada pela edição de medidas legais baseadas num imediatismo pragmático, em ondas de expansão

feitas às pressas, o que a configura, não raramente, com qualidade duvidosa. A atual Reforma da Educação Superior em curso no Brasil não foge à regra. A compra de vagas na iniciativa privada, com o PROUNI (BRASIL, 2005, Lei nº 11.096), a anunciada abertura de mais de quatro dezenas de novos *campi* e a criação de nove novas universidades federais, sem a necessária contrapartida da área econômica, configuram um quadro de expansão preocupante, pois enfoca unicamente o ensino e traz consigo sérios riscos de perdas irreparáveis na qualidade da formação. A prevalecer a idéia de promover a expansão às custas de um incremento significativo na relação alunos/docente, alcançado por meio de aumento da dedicação docente à sala de aula, da alocação de um maior número de alunos por turma e, sobretudo, graças ao esperado uso de técnicas de ensino à distância, cujo caso exemplar é o da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), ter-se-á a continuidade de uma expansão do acesso sem garantias de qualidade, que, longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior de qualidade a que são submetidos os setores mais pobres da população.

Em síntese, o trabalho docente é afetado em cheio por essas mudanças, que forçam o ritmo da produção, incrementam as tarefas a serem realizadas, instituem horários atípicos, com a aceleração no desempenho das atividades e o aprofundamento de uma dinâmica “produtivista-consumista”, comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, o aligeiramento dos cursos, a formação de mais alunos em menos tempo, reduzindo um tempo de convivência, um campo coletivo de criação — com o texto, o tema, os colegas e professores — necessário para que o “círculo de ressonâncias do pensamento possa se instaurar” (CAIAFA, 2000, p. 196).

A mercadorização da produção científica

Nos anos 1970, o governo militar brasileiro, empenhado na modernização conservadora, apoiou a expansão da produção científica no país, viabilizando importante crescimento da pós-graduação e da pesquisa em áreas básicas das ciências naturais, nas áreas tecnológicas e mesmo nas

ciências sociais. No entanto, essa significativa expansão do aparato para o desenvolvimento da ciência e tecnologia apresentava marcas, que até hoje persistem, como a deformação do sistema de apoio a suas atividades desvinculado da esfera institucional da universidade.

Além disso, como já apresentado, foram poucas as instituições de educação superior no Brasil a se beneficiarem daquele clima e a desenvolverem uma sólida infra-estrutura para, além do ensino, cumprirem a meta universitária de produção de conhecimento. Com a adesão dos governos brasileiros ao protocolo neoliberal, o decorrente ajuste das políticas sociais às reformulações econômico-financeiras em curso, o progressivo retrairoimento do investimento estatal em educação, ciência e tecnologia e a acomodação das questões educacionais às regras da mercantilização, incluindo as atividades de pesquisa, mesmo as poucas universidades brasileiras, que comportavam uma dinâmica para a produção do conhecimento e desenvolvimento da pesquisa original e inovadora, viram-se às voltas com a tarefa adicional de captarem recursos por sua própria conta.

Assim, atualmente, uma boa parte dos docentes-pesquisadores dedicam um tempo nada desprezível a preencher relatórios, alimentar estatísticas, concorrer a editais, promover visibilidade para sua pesquisa e seu departamento, com o fito de levantar fundos, para si ou para a própria instituição.

Em determinadas áreas do conhecimento, todo esse clima é muito mais intenso e ocorre com muito mais freqüência porque também há um assédio para que se produza conhecimento que se relacione diretamente à produção ou à capacidade das empresas – mediante a inovação tecnológica e por meio do conhecimento técnico-científico que a torna possível – intensificarem a concorrência capitalista em proveito próprio. Assim, é preciso que se tenha claro que a demanda mercadológica pelo conhecimento não se refere a qualquer produção tecnológica e científica, mas àquela que direta ou indiretamente possa incrementar a concorrência intercapitalista. Do mesmo modo, a consciência da importância estratégica das instituições de educação superior e da necessidade do seu incremento, advogada mundialmente, também não é neutra e desinteressada, mas apresenta profundas conexões com a competitividade econômica, com a possibilidade da produção de um conhecimento que dê apoio ao processo de acumulação, ou à garantia da ordem, ao controle social e à legitimização do próprio sistema. Por fim, é preciso atentar para o fato de que o recente interesse pela educação superior comporta, ao mesmo tempo e organicamente, ameaças a muitos valores que são caros às universidades. Especialmente a sua autonomia

é sacrificada pela subordinação a uma ordem imposta externamente, que se sobrepõe à agenda institucional, que limita a autodeterminação e a liberdade acadêmica e desnaturaliza os “saberes universitários”, convertendo-os em conhecimentos mercantilizados (MOLLIS, 2005, p. 3).

Em síntese, a dinâmica mundial a exigir mais inovação e conhecimento apropriável pela cultura empresarial encontra a instituição universitária e seus pesquisadores sedentos de recursos, atores frágeis para a negociação e ávidos para ultrapassar a crise financeira, mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo o industrial, sem maiores escrúpulos.

Assim, a mercadorização do conhecimento tem levado a novos tipos de relações na academia baseadas numa concepção gerencial que assimila os princípios, parâmetros e as feições das organizações econômicas. Mas, o que é pior é que a própria insuficiência da crítica a essa realidade ganha terreno entre os docentes e a produção/transmissão do conhecimento não é devidamente avaliada e questionada, arrefecendo o potencial crítico que a universidade dispõe.

Por fim, cabe uma breve análise da Lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004, Lei nº 10.973). Esta legislação, que pretende constituir um ambiente propício a parcerias estratégicas entre as universidades, institutos tecnológicos e empresas; que institucionaliza diversos procedimentos como: a transferência de tecnologia das universidades e centros de pesquisa para as empresas; a incubação de empresas no espaço público; o compartilhamento de infra-estrutura, equipamentos e recursos humanos, envolvendo instituições de pesquisa e empresas, mesmo em espaços públicos; o afastamento de pesquisadores das universidades públicas para tentar transformar seus inventos em negócios; o pagamento de incentivos adicionais a pesquisadores-docentes dedicados a projetos de inovação em parceria com empresas, com recursos captados pela própria atividade, dentre outros, poderá aprofundar, sem dúvida, o quadro de mercantilização do conhecimento e de heteronomia universitária e do trabalho docente.

Considerações finais

Retomando a proposta central que norteou esse texto, concluímos que, sob o efeito das novas ordenações assumidas pelo Estado brasileiro e

da adoção feita pela estratégia neoliberal, desencadeou-se um processo de ampliação do espaço privado, não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora.

Como consequência para o setor educacional, em especial para a educação superior brasileira, também se observa um intenso processo de privatização que tem afetado duplamente o trabalho docente – seu regime de trabalho e sua produção (o ensino e a pesquisa) – acarretando sérias consequências para a produção científica e tecnológica e para a esfera educacional de nível superior como um todo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior* – 29 jul. 2005. Estabelece normas gerais para a educação superior no país, regula a educação superior no sistema federal de ensino. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2005.
- _____. *Lei n. 11.096* – 13 jan. 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Brasília: Congresso Nacional, 2005. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2005.
- _____. *Lei n. 11.079* – 30 dez. 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de Parceria Público-Privada (PPP) no âmbito da administração pública. Brasília: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2005.
- _____. *Lei n. 10.973* (Lei de Inovação Tecnológica) - 02 dez. 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Brasília: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2005.
- _____. *Lei n. 10.861* – 14 abr. 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2004. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2005.
- _____. *Lei n. 5.540* – 28 nov. 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior, sua articulação com a escola média e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1968. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 9 maio 2005.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. *Crise e reforma do Estado e da...*

- CAIAFA, J. *Nosso século XXI: notas sobre arte, técnica e poderes*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HARVEY, D. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1993.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- LIMA, L. C. O paradigma da educação contábil: perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. In: SGUSSARDI, V.; SILVA Jr., J. R. (Orgs.). *Políticas públicas para a educação superior*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1997. p. 23-62.
- LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. *PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 39-57, 2005.
- MANCEBO, Deise. Autonomia universitária: reformas propostas e resistência cultural. *Universidade e Sociedade*, ano VIII, n.5, p. 51-59, 1998.
- _____. Políticas para a educação superior e cultura universitária: o exercício da solidão no ideário neoliberal. *Revista Internacional de Estudos Políticos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 463-480, 1999.
- MOLLIS, M. Geopolítica del saber: biografías recientes de las universidades latinoamericanas. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 1 dez. 2005.
- NAIDORF, J. La privatización del conocimiento público en universidades públicas. In: GENTILI, P.; LEVY, B. (Orgs.). *Espacio público y privatización del conocimiento*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005, p. 101-162.
- SGUSSARDI, V. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez Editora, 2004, p. 33-52.
- SOARES, L. T. R. *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Texto recebido em 23 abr. 2006
Texto aprovado em 15 jun. 2006