TRABALHO DOCENTE, CARREIRA E AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA E MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Roberto Leher* e Alessandra Lopes†

No período subseqüente à Crise da Dívida de 1982, especialmente a partir de meados dos anos 1990, fase em que as condições materiais e simbólicas do trabalho docente foram mais atingidas pelas contra-reformas, as investigações acadêmicas dedicadas a investigar o tema foram menos numerosas. Muitos estudos priorizaram temas importantes como: a representação do docente sobre o seu labor, a formação docente, as "competências" como centralidade da formação e o professor reflexivo. "Tais estudos não conseguem refletir, mesmo porque não se propõem, as condições efetivas em que se realiza o trabalho na escola" (OLIVEIRA, et.al.,s/d). Este estudo se soma aos que sustentam que a forma de abordar a problemática não pode deixar de considerar a organização do trabalho como uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo (ANTUNES, 1999).

Com efeito, as profundas modificações no mundo do trabalho, concomitantes a concentrada ofensiva governamental no plano das políticas trabalhista, previdenciária e educacional por meio de Portarias, Decretos, Leis, mudanças constitucionais, como a Emenda Constitucional N. 19 – que alcançou a garantia de regime jurídico único para os professores das instituições federais e destacados direitos previdenciários (Emendas Constitucionais N°s 20 e 41) – , transtornaram o conjunto do trabalho docente, tanto em nível básico, como em nível superior. Essas mudanças nas condições contratuais do trabalho foram acompanhadas de movimentos de expropriação do saber docente e de subordinação do que é dado a pensar às agências externas às instituições educacionais.

Embora o presente artigo tenha como propósito principal analisar o trabalho docente na educação superior, é preciso situar brevemente a materialidade do trabalho docente na rede pública em geral. E, por isso é inescapável examinar

* . Professor da Faculdade de Educação da UFRJ
† . Faculdade de Educação (Bolsista PIBIC/CNPq)

também o trabalho na educação básica, nível em que atua a grande maioria dos docentes da rede pública e que se relaciona mais diretamente com grande parte da infância e juventude trabalhadora. Embora as condições salariais e de carreira sejam, em geral, significativamente melhores na educação superior, a precarização, a compressão salarial, a intensificação do trabalho e os processos de expropriação do conhecimento e de subordinação da produção do conhecimento a espaços de poder extra-educacionais possuem fortes similaridades. Ademais, a precarização dos professores da educação básica repercute diretamente na formação de professores nas universidades, engendrando transformações que alteram a totalidade da instituição universitária. Entre as medidas de maior repercussão é necessário mencionar a relocalização da formação em cursos à distância e, a partir de 2007, na Universidade Aberta do Brasil, processo este inscrito na ressignificação da universidade como organização de ensino terciária[i].

A carreira da educação básica dos professores brasileiros, conforme reconhecem a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a UNESCO[ii], está entre as piores em termos de remuneração entre os países de perfil semelhante. O estudo demonstra, ainda, que, no Brasil, além dos salários serem muito baixos, a diferença salarial entre o início da carreira e o término não ultrapassa 45%, enquanto que em países como Portugal, a diferença é da ordem de 170%. Não surpreende, pois, o elevado grau de evasão de estudantes dos cursos de formação de professores e os abandonos da profissão. Conforme o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das universidades federais, o índice de evasão dos cursos de licenciatura ultrapassa 50% em cursos como matemática, física, educação artística, alcançando 75% em química. O documento da UNESCO acima mencionado indica que serão necessários cerca de 400 mil novos docentes na próxima década para o ensino fundamental. Considerando os baixos gastos educacionais, em torno de 3,5% do PIB, e os baixos salários, essa meta será difícil de alcançar considerando-se uma formação de qualidade.

A alternativa de formação nos moldes de programas como o Pró-Licenciatura, que prevê a formação a distância e, principalmente, com a localização do consórcio Universidade Aberta do Brasil[iii] no centro da formação massiva de docentes, é de se prever que as referidas metas quantitativas podem ser alcançadas, mas em

detrimento da qualidade da formação. Com efeito, a partir da definição da EAD como modalidade de ensino pela Lei 9394/96 e, principalmente, pelo Decreto 5.622/05, editado pelo governo Lula da Silva, medida aperfeiçoada pelo Decreto 6.303/07, já no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação, não resta dúvida de que a EAD é a principal estratégia de formação de professores, colocando as universidades a reboque desta estratégia.

As implicações educacionais desse deslocamento são notavelmente relevantes. A formação a distância ou em cursos presenciais de curta duração nos termos do "fast delivery diploma" esvazia o território concreto da formação universitária – as faculdades de educação e os institutos de ciências básicas – e estão referenciadas em diretrizes curriculares com foco nas chamadas competências centradas em indivíduos[iv].

Contudo, é preciso indagar também sobre o sentido dessa formação aligeirada. Não é possível deixar de observar a quase ausência de estudos que situem essa problemática no escopo da especificidade do capitalismo materializado no país e na região. Essa imensa precarização do trabalho docente (e o aligeiramento da educação pública em todos os níveis) é congruente com o aprofundamento da condição capitalista dependente do país que se aprofunda com a reprimarização (BASUALDO & ARCEO, 2006; GONÇALVES, 2006).

Recentemente, o Ministro Roberto Mangabeira Unger, encarregado de pensar estrategicamente o país, fez projeções educacionais para o futuro próximo do Brasil[v]. Chama a atenção o fato de que a universidade não tem lugar na sua política e em seu discurso. Mesmo recusando a tentação de estabelecer nexos causais lineares, nos moldes do "portanto", "por conseguinte" etc., é evidente que uma projeção de futuro em que a universidade não é uma instituição relevante repercute na natureza e no caráter da educação básica. Se a educação básica não é parte de um sistema que contém universidades públicas abertas a todos os que desejam prosseguir os seus estudos, e de alta qualidade, o pragmatismo e o utilitarismo da formação podem ser mais explícitos. Em termos gramscianos, a escola pode ser mais interessada, balizando-se pelas demandas (modestas) do mercado. A investigação dos nexos entre o padrão de acumulação e a educação foi objeto de vigorosas pesquisas de Florestan Fernandes[vi] que analisou as mediações entre a

condição capitalista dependente e a heteronomia cultural. O presente artigo reivindica a atualidade dessa perspectiva para dar conta da reflexão do trabalho docente no processo capitalista.

As indicações feitas a respeito do trabalho docente na educação básica, articuladas às considerações sobre o esvaecimento da formação universitária, sugerem um quadro geral de depauperamento da formação e da docência. É plausível argumentar que o rebaixamento da formação está relacionado à baixa expectativa da formação da massa de estudantes que freqüentam as escolas públicas, notadamente daquelas situadas nas áreas de maior concentração de trabalhadores precarizados, desempregados e hiperexplorados, *loci* em que habitam o imenso exército industrial de reserva do século XXI (DAVIS, 2006). A partir dessas considerações é possível examinar o trabalho docente dos professores das universidades federais brasileiras. Estarão eles completamente apartados desse quadro?

Desde o início da década de 1980, a então Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), hoje Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), concebeu o trabalho docente como parte de seu projeto de universidade[vii], sustentando que a carreira é condição para uma docência plena e para garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É preciso lembrar que os então 42 mil docentes das universidades Federais não possuíam uma carreira nacional, havendo significativas diferenças entre os que atuavam nas Federais autárquicas e nas Federais fundacionais (como as implementadas pela ditadura empresarial-militar).

O debate, no período, estava ligado à problemática gramsciana do padrão unitário de qualidade das instituições de ensino públicas. Coexistiam instituições com naturezas jurídicas distintas (autárquicas e fundacionais) e com carreiras diferentes. Todas as novas instituições criadas pela ditadura foram fundacionais, mais atraentes em termos salariais, mas com menos direitos previdenciários e de estabilidade do que as autárquicas. Isso não foi uma política desinteressada da ditadura empresarial-militar. As fundacionais possuíam docentes regidos pela CLT, significando uma via para a privatização das universidades federais. Por isso, a luta dos professores pela unificação jurídica das instituições federais de ensino superior

(IFES) e, por conseqüência, para a consolidação de uma carreira unificada para todos os professores das Federais era algo que colidia com as perspectivas do governo ditatorial.

Era compreensão dos professores organizados nas nascentes associações de docentes que a carreira deveria, além de garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, possuir caráter nacional e assegurar que a progressão seria por titulação e pelo mérito acadêmico. Ademais, a carreira nacional pressupunha o ingresso exclusivamente por concurso público, afastando práticas clientelistas que reproduziam os padrões de poder estabelecidos, uma condição para o pluralismo acadêmico, um tema em si mesmo de grande relevância, mas ainda mais importante em um contexto de ditadura.

Desse modo, o conceito de que a carreira deveria ser um instrumento para a autonomia intelectual do docente, permitindo-o realizar a referida indissociabilidade, ao ser assimilado como uma bandeira política fez irromper um tema particularmente difícil, visto que o país ainda se encontrava submetido a um regime empresarial-militar ditatorial. A idéia de uma carreira que garantisse a estabilidade no emprego como condição para a autonomia intelectual dos professores era obviamente um anátema para um regime que prendeu e afastou compulsoriamente docentes e estudantes por meio do AI-5 e do Decreto 477/68.

A conquista da carreira para o magistério em 1981, após uma extensa greve realizada por 35 mil docentes, fora dos marcos legais vigentes que impediam greves no setor público, foi um marco importante na luta pela carreira nacional. Garantiu uma nova tabela de vencimentos para os docentes das IFES autárquicas, promoveu a incorporação dos professores colaboradores contratados até 1979 em seus quadros efetivos e, principalmente, foi o início de um longo processo – permeado de reivindicações e conquistas – que levou à aprovação, em 1987, do PUCRCE – Plano Único de Classificação e Retribuições de Cargos e Salários, acabando com as diferenças ainda existentes entre os docentes das IFES fundacionais e das IFES autárquicas.

Mesmo com o fim da ditadura empresarial-militar, as lutas pelo caráter unitário e público das IFES não se deram em um contexto mais fácil. A transição pelo alto, o silenciamento do debate sobre o público, por meio da oposição entre o

Estatal-burocrático e a Sociedade civil-democrática (LEHER & SADER, 2004), manteve a agenda universitária prisioneira de projetos que claramente pressupunham a diferenciação das IFES, como o Projeto GERES – Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior. Criado em 1986 no governo Sarney, que entregara o MEC a Jorge Bornhausen, notório organizador da ditadura, fez acender um intenso debate entre alguns setores da sociedade civil, a exemplo da ANDES, Academia Brasileira de Ciências e da SBPC, cindindo a unidade política que até então caracterizara a ação dessas entidades. Parte minoritária da Andes defendia que a entidade deveria negociar os termos da reestruturação, posição encontrada também nas outras duas entidades. Contudo, a avaliação majoritária do movimento docente e de setores da SBPC considerava a proposta nefasta e, por conseguinte, não deveria ser emendada, mas combatida. Com efeito, o GERES recomendara que o governo – de José Sarney – deveria apoiar as instituições de maior prestígio objetivando constituir centros de excelência, o que pressupunha que as demais deveriam se especializar como instituições de ensino *tout court*, denominadas na época como "escolões".

Os embates contra o GERES indicaram que uma outra dimensão do padrão unitário de qualidade estava em jogo: a possibilidade de fazer pesquisa e, sobretudo, de fazer pesquisa acadêmica, inclusive por meio da investigação "não pragmática" de questões teóricas e referentes a problemas lógicos internos aos diversos campos do conhecimento. Assim, distintamente das expectativas em torno da Nova República (nutridas pela participação de setores que haviam resistido à ditadura, como os provenientes do MDB), ficou evidente para muitos, entre eles Florestan Fernandes (1986), que o novo governo seria incapaz de alterar as bases econômicas erigidas pela ditadura empresarial-militar. Tampouco aconteceram mudanças significativas nas universidades, frustrando as expectativas de grande parte da comunidade acadêmica ávida por produzir conhecimento novo, original e crítico. Os segmentos que haviam colaborado com a modernização conservadora, "em nome da ciência", seguiram com prestígio e poder, contribuindo para que a Nova República não desfizesse o aparato de C&T erigido pelo governo empresarial-militar. Para compreender as continuidades da modernização conservadora com a chamada redemocratização e suas conseqüências para o trabalho docente, é

preciso examinar o modo como a heteronomia da universidade se aprofundou na *Guerra Fria*.

Universidade, modernização conservadora e heteronomia

A Guerra Fria tornou-se uma rude realidade na América Latina a partir do início da década de 1960, notadamente após a vitória da Revolução Cubana (1959). Desde então, a prioridade foi a de impedir, a todo custo, uma "nova Cuba" na região e, quando a *Aliança para o Progresso* foi lançada como uma ampla estratégia estadunidense para manter a América Latina ao lado do "mundo livre", um de seus analistas afirmou que o marxismo já era uma realidade na região e, em particular, nas universidades e que, por isso, urgia ações rápidas nas (e sobre as) universidades por parte dos EUA (SCHEMAN, 1988).

Nesse contexto, um dos projetos mais célebres promovido pelas forças armadas dos EUA (*Special Operations Reseach Office* do Exército dos EUA) foi o Projeto Camelot, até então a maior subvenção concedida a um projeto de ciência social. Criado em 1964, consistia em uma grande pesquisa nos países latino-americanos sobre a imagem que os povos tinham dos EUA, a propensão desses povos em relação a possíveis governos pró-estadunidenses, por meio de estudos sociais e de psicologia social. O propósito assumido pelos que financiavam o projeto era o de elaborar um modelo geral de sistemas sociais que possibilitasse prever e influenciar os aspectos politicamente importantes da mudança social nas nações "em desenvolvimento" do mundo, contemplando: o potencial de guerra interna em cada país, avaliação da melhor maneira de intervir por parte do governo na guerra interna e obter informações estratégicas para alcançar os objetivos políticos mencionados.

Esse programa foi denunciado por pesquisadores estadunidenses, notadamente por Irwing Louis Horovitz, professor da Universidade de Washington, em virtude de seus óbvios objetivos intervencionistas na região. Ademais, a denúncia fora dirigida também às universidades estadunidenses de prestígio que aceitaram participar dessa "pesquisa" em troca de substanciais recursos. Horovitz (1969) denunciou o engajamento de honoráveis universidades e pesquisadores

estadunidenses no Camelot como fruto de uma política que assumiria imensas proporções no Brasil durante a ditadura: a política de editais elaborados fora das universidades, por instâncias e esferas de poder que tentaram fazer das universidades esferas sob sua tutela.

No Brasil, tão logo o golpe foi deflagrado, as universidades foram alvos priorizados pelo regime, em uma primeira fase por meio de um abrangente processo repressivo, que se agravou com o AI-5 e o Decreto-Lei 477/69. Mas à medida que o golpe era consolidado, com apoio estadunidense, o governo ditatorial promoveu substanciais mudanças na organização e na forma de financiamento à pesquisa, alterando, em profundidade, a universidade. A primeira instituição a ser atingida de modo sistemático pela repressão foi a UnB. Conforme Salmeron (1999), cerca de 80% dos docentes da UnB foram afastados direta ou indiretamente pela intervenção do novo regime. Logo a seguir, a partir de 1968, a onda repressiva foi sumamente agravada com centenas de docentes compulsoriamente afastados de suas instituições em todo o país. Contudo, a intervenção estadunidense e do novo regime não se limitaram às terríveis prisões e aos afastamentos compulsórios de docentes.

É importante salientar que a Guerra Fria não se fez sentir apenas por atos provenientes de fora da instituição, pois no interior mesmo das universidades, programas, acordos, convênios com fundações estrangeiras, agências multilaterais, agências locais de fomento produziram dinâmicas que reconfiguraram intensamente o fazer acadêmico. Muitos desses programas de colaboração vinham sendo desenvolvidos antes do Golpe e, embora com objetivos frequentemente desvinculados da Guerra Fria, difundiram o modelo estadunidense de educação superior como o modelo por excelência para o Brasil. Assim, quando foram firmados os acordos MEC-USAID, em 1968, parte de suas recomendações já era ansiada por setores acadêmicos locais. No contexto, parecia que havia sido criada uma zona cinza, em que os objetivos político-ideológicos e econômicos do Departamento de Estado dos EUA foram eclipsados pelo modelo moderno de universidade reivindicado por pesquisadores comprometidos com a universidade.

Contudo, uma consideração menos edulcorada dos acordos MEC-USAID, da vinda de conselheiros estadunidenses, dos programas de bibliotecas da *United*

States Information Agency (USIA), da ação das fundações privadas ligadas ao mundo empresarial estadunidense, confirma que estava em curso uma ação de longo fôlego lançada pelo Departamento de Estado estadunidense e pelo governo empresarial-militar brasileiro para transformar a universidade brasileira em uma instituição inserida na "modernização conservadora" da ditadura e pró-EUA.

A ditadura tinha um dilema a resolver. O apoio ativo dos EUA ao golpe empresarial-militar de 1964 indicava que o regime contava com o apoio de Washington para alavancar o processo de "modernização conservadora" com forte presença estatal e com um braço robusto de frações burguesas locais conformadas com um lugar subordinado nas relações econômicas. Isso demandaria inevitavelmente uma universidade que pudesse produzir conhecimento C&T e formar quadros técnicos de alto nível, tanto para setores estatais estratégicos (energia, inclusive nuclear, telecomunicações, engenharia, agricultura, minérios, etc), como para a florescente industrialização por meio de filiais de multinacionais e, também, por grandes empresas nacionais. O problema concreto que a ditadura tinha em suas mãos era desenvolver uma universidade com certa capacidade de desenvolver pesquisa (o que requereria constituir um sistema de pós-graduação) e, ao mesmo tempo, impedir que a pesquisa se voltasse contra a ditadura, uma possibilidade real, considerando o alcance e a profundidade dos estudos críticos à teoria da modernização e ao desenvolvimentismo.

O governo empresarial-militar contava com a inteligência contra-revolucionária que apoiava entusiasticamente o golpe empresarial-militar. Como salientado, inicialmente o novo regime procurou resolver esse dilema afastando muitas das referências do pensamento crítico, mas não seria possível afastar a todos nos diversos campos do saber. Os termos dessa difícil equação foram resolvidos com a edificação de um aparato de C&T que não estaria a serviço da autonomia universitária. O governo ditatorial convergiu todo o aparato de C&T para o interior do núcleo dirigente do novo regime, selecionando os professores que fariam parte dos comitês a partir de restritas consultas (ou simplesmente sem consultas). Dessa forma, as agências de financiamento converteram-se nos *loci* que definiriam o que seria dado a pensar por meio de editais. Os órgãos de C&T

foram deslocados para o então poderoso Ministério do Planejamento, chefiado na época pelo ministro Antônio Delfim Neto.

A pós-graduação e a pesquisa foram expandidas imersas nessas contradições. A política científica e tecnológica da ditadura promoveu grupos, linhas de pesquisa e instituições que foram considerados mais afins ao modelo em implementação apoiando, inclusive, professores que sustentavam mais ou menos abertamente o regime "em nome da ciência". Com isso, uma nova hierarquia acadêmica foi criada, conferindo poder e prestígio a esses professores (e às suas linhas de pesquisa) nos programas de pós-graduação. Até os dias de hoje vivemos os efeitos dessas marcas de origem da pós-graduação e do sistema de ciência e tecnologia. Entretanto, no presente, a lealdade ao modelo da modernização conservadora foi substituída por um empreendedorismo mais pragmático e utilitarista, situação que assume novo patamar com a Lei de Inovação Tecnológica (Lei N. 10.973, de 2 de Dezembro de 2004).

Trabalho docente, luta pela carreira e pelo reconhecimento sindical

Todas as mudanças promovidas pelo governo empresarial-militar com o apoio de setores acadêmicos aliados ao regime, implantado após 1964, não deixaram de provocar reações, inclusive assumindo grandes proporções, como as lutas de 1968. Para os professores que não nutriam simpatias pela ditadura o ingresso na universidade pública como docente era um processo difícil. Raramente eram abertos concursos públicos. Em geral, os professores entravam como colaboradores e assistentes dos Catedráticos. Quando havia um concurso, o candidato à vaga de professor tinha de apresentar, no ato da inscrição, um atestado de "bons antecedentes" fornecido pela Delegacia de Ordem Política e Social (DOPS). E entre os que sobreviviam ao cerco, poucos encontravam condições mínimas para desenvolver pesquisas que não estivessem em acordo com as linhas prioritárias dos editais.

A ascensão na carreira dependia em grande parte de critérios subjetivos que não estavam livres de apreciações políticas. Ademais, coexistiam dois regimes de contratação muito distintos, pelo Estatuto do Serviço Público ou pela CLT, o que

também expressava perspectivas distintas sobre o porvir das Universidades Federais. Não surpreende, portanto, que o problema da carreira tenha impulsionado os maiores conflitos das universidades federais com o governo empresarial-militar no início da década de 1980. A localização da carreira acadêmica como parte de um projeto de universidade com padrão unitário e como condição para a real autonomia dos professores estava inserido na luta por uma universidade que pudesse definir, nos termos de suas normas acadêmicas, suas prioridades de ensino e pesquisa, algo impensável na ditadura.

As lutas pelo reconhecimento dos profissionais da educação como trabalhadores portadores de direitos, inclusive sindicais, lograram conquistas importantes, como o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos para o pessoal docente e técnico-administrativo das Instituições Federais de Ensino Superior (PUCRCE) e, sobretudo, o direito de greve e de organização sindical no setor público na Carta de 1988. A conquista dos direitos sindicais e da estabilidade do emprego com o Regime Jurídico Único expressa a vitória de uma longa luta travada desde os ásperos anos da ditadura. Não menos relevante, a Constituição assegurou a condição autônoma da universidade e a exigência da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão para que uma instituição fosse denominada universidade.

Construindo a conversão do docente em empreendedor

A vingança do capital não tardou a se impor com a entrada do Brasil no moinho satânico das políticas neoliberais, nas décadas de 1990 e 2000. Em meados dos anos 1990, um analista da CEPAL sustentava que, para avançar nas contra-reformas, era preciso "quebrar o monopólio do saber dos professores" (LABARCA, 1995). Três anos depois, os professores das IFES dependiam de uma gratificação de desempenho, a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), inspirada nos manuais de reengenharia e da qualidade total. Com a nova gratificação, parte substantiva da remuneração do professor passou a depender de sua "produtividade" individual. Criada "como instrumento indutor de transformações das práticas docentes"[viii], ela estabeleceu que o valor da gratificação recebido pelos

docentes dependeria de um sistema de pontuação que estabeleceria parâmetros para a avaliação da prática docente e conformaria uma determinada idéia do que deveria constituir a atividade de um professor universitário.

Os pontos eram computados por: a) hora-aula semanal; b) orientações aluno/ano; c) produção intelectual: livro publicado; obra artística e exposição; artigo e resenha publicados em periódico nacional e internacional. Além disso, a avaliação abarcava produto de divulgação científica, tecnológica, artística ou cultural; artigo de opinião; artigos completos em congressos nacionais e internacionais; patente ou registro de software; projeto didático-pedagógico de inovação curricular, desenvolvimento de tecnologias e de equipamentos de apoio ao ensino; atividades de extensão não remuneradas – cursos, conferência proferida, participação em comissões organizadoras, em mesas–redondas, e projetos; atividades de qualificação – docente em formação; atividades administrativas e de representação.

No contexto da GED, a observação 'sem remuneração' naturalizava o fato de que o professor poderia desenvolver atividades com o objetivo de obter uma remuneração extra – cursos de pós-graduação *lato sensu*[ix], consultorias, atividades administrativas e de representação – desde que estas não compusessem a pontuação da GED por já preverem remuneração. A GED instituiu uma lógica empresarial no fazer acadêmico e, ao mesmo tempo, banalizou o empreendedorismo por meio de práticas como a cobrança de mensalidade nos cursos *lato sensu* em instituições públicas de ensino superior que se converteram, muitas vezes, em fonte de remuneração adicional, principalmente para os docentes da pós-graduação, devido à possibilidade de ministrarem tais cursos e de trabalharem em contratos com empresas privadas. Práticas que foram posteriormente ampliadas e regularizadas pelo governo por meio de leis, decretos e pareceres que contemplaram o incentivo à pesquisa e desenvolvimento e à cooperação científica e tecnológica e institucionalizaram as fundações ditas de apoio, privadas, nas instituições públicas.

Ao mesmo tempo, a avaliação da CAPES que outrora desempenhara um papel relevante na organização do sistema de pós-graduação brasileiro, incorporou a mesma lógica produtivista, pragmática e utilitarista presente na GED e nos

mecanismos de financiamento do Ministério de Ciência e Tecnologia, situação que alcança o paroxismo no Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Em lugar de avaliar o programa, suas dificuldades, potencialidades e relevância para a instituição e para a região, o resultado da avaliação depende de uma planilha de indicadores cujo foco incide diretamente sobre cada professor credenciado na pós-graduação: inicialmente, exigindo um padrão produtivista, depois, restringindo o campo possível desse produtivismo, impondo que as publicações sejam limitadas a um conjunto de periódicos qualificados e que a produção do conhecimento gere produtos úteis, utilidade essa que os Conselhos do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), também composto por representantes das empresas, aferirão conforme a eficácia da pesquisa vis-à-vis ao mercado. A excelência acadêmica, na virada do século e, em especial na presente década, sofre relexicalizações profundas, sendo identificada crescentemente com o empreendedorismo.

Slaughter e Leslie (1997) afirmaram que o trabalho dos professores está cada vez mais dirigido para a Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) ou, nos termos do léxico do MCT, para a Inovação. As verbas de pesquisa, desde a ditadura empresarial-militar, vêm sendo disponibilizadas por editais que definem cada vez mais as prioridades de investigação em detrimento de editais não dirigidos e, principalmente por recursos da própria universidade. A rigor, hoje nenhum professor imagina apresentar seu projeto de pesquisa à universidade que, nesse caso, torna-se quase que irrelevante como espaço em que as pesquisas são aprovadas por seu mérito.

Como a remuneração, na ótica das políticas vigentes, deve expressar a produtividade do docente, as bolsas de produtividade em pesquisa, em desenvolvimento científico e inovação tecnológica oferecidas pelo CNPq passam a ter uma relevância jamais conhecida, não apenas pela complementação salarial, como pela possibilidade de recursos extras no CNPq para apoio à pesquisa e por ser um signo do prestígio do professor no sistema de C&T, abrindo caminho para bolsas de iniciação científica adicionais, apoio a viagens internacionais etc. Concedidas diretamente a profissionais com doutorado concluído há, no mínimo, dois anos, apresenta, entre os critérios para sua concessão e manutenção, a "ininterrupta produção" seja em protótipos, artigos, livros etc.

A estrutura básica apresentada pelos critérios de concessão de bolsas é similar àquela já mencionada para a avaliação da GED. Entre as exigências do programa estão: a publicação de artigos, livros e capítulos; a formação de recursos humanos; a elaboração de equipamentos, inclusive didáticos e paradidáticos; a participação em congressos; trabalhos em anais; elaboração de protótipos; registro de patente. O alcance intencionado por programas como esse parece estar não só na prática docente como na própria carreira, que passa a encontrar modelos, classificações e relações outras, visto que as bolsas de produtividade prevêem sua renovação e continuidade por meio de diferentes categorias e níveis, dependendo muito mais do produtivismo do profissional do que da pesquisa em si. A passagem – ou "promoção" – de um nível ou categoria a outros implica em maior produção, literalmente: maior circulação nacional e internacional; comprovada capacidade na formação de quadros; demonstração da produção de artigos em periódicos nacionais e/ou internacionais, livros e/ou capítulos de livro, apresentação de trabalhos em eventos nacionais e/ou internacionais e publicação de trabalhos completos em anais; orientação de alunos de iniciação científica (IC) e de pós-graduandos, com a conclusão de mestrado (ME) e de doutorado (DO).

Evidentemente, esses critérios, se analisados de forma isolada, nada teriam a ver com a lógica produtivista e mercantil; entretanto, ao serem quantificadas e qualificadas conforme os critérios hegemônicos do sistema de C&T induzem a avaliação do professor dentro de determinados parâmetros. Certamente, muitos professores não inseridos nesse perfil atendem tais critérios, obtendo bolsa, mas, alternativamente, muitos outros que se encaixam no modelo podem não ser docentes especialmente engajados no ensino, na pesquisa e na extensão propriamente acadêmicas.

Como é inegável o aumento da produção científica, tecnológica e cultural dos professores e, ainda, os recursos disponíveis não tiveram o aumento correspondente à ampliação do número de doutores, os gestores do sistema agregaram outros critérios para aferir a "excelência acadêmica", introduzindo especificações estabelecidas, por exemplo, por meio do sistema Qualis, da indexação ao Scielo e pela utilização de outras bases de dados. Com isso, a via que permite o acesso ao sistema de bolsas de produtividade torna-se mais restrita,

aconselhando os professores que desejam chegar ao sistema a adotarem um determinado ethos acadêmico que não necessariamente tem a ver com a dedicação e a relevância acadêmica do trabalho docente.

Outro mecanismo de complementação de renda poderoso foi possibilitado pela Lei n°10.973, de dezembro de 2004, denominada Lei de Inovação Tecnológica. Dentre outros aspectos, ela faculta aos docentes o recebimento de incentivos financeiros ao desenvolverem projetos em parceria com empresas, assim como autoriza o afastamento dos docentes de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às suas inovações, o que certamente lhes renderão outros ganhos.

Com efeito, o caminho que leva aos recursos é distinto da lógica acadêmica não mercantil e, para trilhá-lo, o docente tem de se ajustar aos editais e, ao mesmo tempo, incorporar um determinado modo de trabalho que pode ser mais ou menos "distante" das suas expectativas originais, mas que, certamente, exigirá uma intensificação considerável do trabalho, inclusive na pós-graduação. Entre os novos atributos valorizados, destacam-se o empreendedorismo, a gana de captar recursos custe-o-que-custar, inclusive em detrimento da capacidade crítica! Assim, "flexibilizar" as exigências e os desejos faz parte do jogo. O próprio Estado se autodefine como um comprador de serviços. Essas são as lógicas da Lei de Inovação Tecnológica, do PROUNI (LEHER, 2004) e do REUNI[x], por exemplo.

Todas essas inflexões são incompatíveis com o conceito de trabalho docente, carreira docente e de planos de trabalho estabelecidos nos espaços acadêmicos próprios da universidade. A própria idéia de planos de trabalho elaborados conforme critérios dos Departamentos, objetivando atender ao ensino, à pesquisa e à extensão, parece uma idéia fora do lugar em uma universidade aberta ao mercado e aos seus influxos permanentes. Com efeito, os docentes devem absorver integralmente esses fluxos de tarefas para que a sua unidade, o programa de pós-graduação e os seus projetos de pesquisa possam prosperar.

É grande a distância entre o conceito de universidade consignado na Constituição Federal e toda a legislação subseqüente. O campo universitário vem sendo convertido "naturalmente" em um espaço de intervenção heteronômica do Estado e, por meio deste, do mercado. A LDB e o Plano Nacional de Educação, os Decretos que regulamentam a educação superior, diversificando-a, a avaliação

convertida em ferramenta de redesenho da política educacional, o estrangulamento dos recursos públicos e a hipertrofia do aparato de Ciência e Tecnologia (C&T – mais tarde redefinido como Ciência, Tecnologia & Inovação – CT&I) externo às universidades, tudo isso acompanhado de desregulamentações que fortalecem o mercado educacional, transformam profundamente a educação superior do país.

O setor privado passa a ser liderado pelo braço empresarial e a participação relativa do setor público nas matrículas totais despenca de já modestos 40% para 25% em uma década. Em 2006[‡], há um total de 248 instituições públicas e 2.022 privadas, sendo que, destas, 1.583 são particulares (assumidamente com fins lucrativos). Isso significa que a proletarização do trabalho docente cresceu de modo extraordinário. Apenas na presente década, o número de funções docentes nas privadas passou de 73.654 para 201.280, crescimento este notadamente significativo nas particulares (210%, passando de 36.865[§] para 114.481).

O setor público não poderia passar incólume por tudo isso, em particular em um contexto em que o mesmo vem recebendo um montante de recursos praticamente congelado, desde meados dos anos 1990, para o custeio de atividades mínimas. Com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), até o custeio de atividades básicas dependerá de contratos de gestão com o Estado. Os recursos somente serão disponibilizados se a universidade alcançar metas de expansão do número de vagas que somente serão passíveis de serem alcançadas com a intensificação desmedida do trabalho docente e com o aligeiramento dos cursos, visto que os recursos a serem liberados não são compatíveis com as metas de crescimento das vagas. É evidente que a lógica produtivista impossibilitará a consolidação do caráter universitário das instituições federais.

Precarização do trabalho docente

Parte substantiva da infra-estrutura das universidades está terceirizada – limpeza, segurança, serviço de alimentação e até mesmo de enfermaria nos

[‡] Sinopses da Educação Superior 2006, MEC/Inep e Evolução do Ensino Superior- Graduação 1988-1999, MEC/Inep.
[§] Dados de 1999. EDUDATABRASIL, Inep.

hospitais universitários. De modo relativamente sutil, até mesmo parte da graduação é feita com serviços terceirizados por professores sem vínculo e sem direitos – professores-substitutos – que chegam a alcançar mais de um quarto dos professores das IFES na graduação, totalizando, em 2005, cerca de nove mil professores. Como exemplo do alcance nefasto das políticas neoliberais, no Chile, somente 30% dos docentes possui contratos trabalhistas estáveis.

As investidas contra os direitos previdenciários dos docentes provocaram três grandes ondas de aposentadorias de professores nas IFES, correspondentes às medidas dos governos Collor, Cardoso e Lula da Silva. Mas não houve contrapartida de concursos. Ao contrário. A proliferação de professores substitutos cujo trabalho é pessimamente remunerado, desprovido de direitos trabalhistas, pressupõe longas jornadas de trabalho (docentes jovens requerem mais tempo para preparar os cursos), em prejuízo de seus cursos de pós-graduação. Ademais, o trabalho desses professores é centrado na sala-de-aula, desvinculado da pesquisa e da extensão, assim como das decisões sobre a instituição. As conseqüências dessa precarização atingem também os professores efetivos que ficam mais sobrecarregados em termos de comissões departamentais, orientações de monografia, mestrado e doutorado, orientação de bolsas tipo PIBIC, bancas etc.

Não só a expansão do quantitativo de professores ocorre com prejuízo aos direitos assegurados, e às antigas conquistas em favor do padrão unitário das universidades, como acena para a intensificação do trabalho docente, situação evidente quando se examina a evolução de matrículas nas federais. No período de 1996 a 2006, o número de matrículas na graduação cresceu 52%, apresentando fôlego impressionante na pós-graduação, onde dados apontam para um crescimento de 71% para o mestrado, e 179% para o doutorado. Estatísticas que registram a evolução do número de funções docentes, contudo, apresentam um crescimento bem mais modesto para o mesmo período: 23% para a graduação, e 68% para a pós-graduação[**], o que significa que os docentes credenciados na pós tiveram uma intensificação extraordinária de sua jornada de trabalho, visto que não há contrato para docentes da pós-graduação. O indicador de crescimento real é o dos novos professores para a graduação, pouco superior a 20% na última década.

[**] Sinopses Estatísticas da Educação Superior, INEP, 1996-2006 e Estatísticas Capes 1996-2006.

Assim, a carreira para o magistério superior vai assumindo novos contornos, em bases cada vez mais frágeis, e cada vez mais distantes daquilo que um dia a definiu: a carreira como condição para o padrão unitário de qualidade e para a real autonomia das instituições.

O aumento gradativo da relação professor/aluno na graduação – em 1988 era de 7,1, em 1998 de 9, e em 2006 chegou à 10,8[††] – reflete a intensificação do trabalho docente, e indica uma redefinição da relação entre docentes e discentes no cotidiano das universidades. O que se observa são turmas que crescem a cada ano, sobrecarregando os docentes no atendimento e na orientação de discentes, inclusive no intuito de promover sua inserção em pesquisas. Ainda, pode-se afirmar que os números não mostram com clareza o alcance de tais mudanças. Se a contratação de substitutos objetiva cobrir parte da demanda de aulas, todo o restante, como salientado, permanece como atividade dos efetivos: aulas na pós-graduação *stricto sensu*, orientações, representações etc. A relação professor/aluno apresentada, portanto, é apenas uma parte do problema da intensificação do trabalho docente. O quadro total sugere não só conseqüências diferenciadas na sobrecarga de trabalho dos docentes, como também alterações estruturais no padrão unitário almejado, tanto para a carreira docente quanto para a universidade.

Evolução nas IFES _1996-2006

IFES	**Funções Doc.**	**Matr. Graduação**	**Matr. Pós *(stricto sensu*)**
1996	44.486	388.987	32.282
2006	54.560	589.821	64.425
Crescimento %	23%	52%	100%

Fonte: MEC/Inep/SEEC/Capes

A despeito de todas as mudanças apontadas no ethos acadêmico, ainda existem traços marcantes da universidade construída na resistência ao governo empresarial-militar, e muitos professores seguem engajados na formação rigorosa

[††] Sinopses Estatísticas da educação Superior, INEP, 1996-2006.

de seus estudantes, na graduação e na pós-graduação e comprometidos com os problemas nacionais.O que é virtuoso aos olhos dos que comungam valores construídos na esquerda – o pensamento crítico, a formação com padrão unitário de qualidade e voltada para uma ética pública etc., é concebido pelos sociais-liberais e por vertentes pós-modernas como arcaico. Exemplo marcante desta última perspectiva é o projeto Universidade Nova, mais tarde apresentado como medida oficial por meio do REUNI.

Nos termos da proposta da Universidade Nova (UN) sistematizada pelo reitor da UFBA, a formação aligeirada se justifica em "Um mundo do trabalho marcado pela desregulamentação, flexibilidade e imprevisibilidade não demanda apenas especialistas, mas também profissionais qualificados e versáteis, com competência para atuar em diferentes áreas" (MONTEIRO, 2007, p.3).

Essa universidade minimalista, nos termos da proposta original da UN, poderia comportar dois ciclos de graduação, o primeiro genérico, rápido, em grandes áreas, notadamente por meio de cursos semipresenciais. Nesses Bacharelados Interdisciplinares a relação professor-aluno poderia alcançar 1: 40 e até mesmo 1:80 em alguns cursos. O segundo ciclo de graduação, voltado apenas para os "talentosos" que sobrevivessem ao gargalo da avaliação (algo como um ou dois em cada dez, em vários países), a relação docente/ estudante poderia se estabilizar em 1:40. No caso do REUNI, mais realístico, a relação para o curso básico poderia ser de 1:18, aumentando o número de matrículas entre 50% e 120%, dependendo da instituição e do curso, sem a contrapartida de recursos relevantes. Para atingir tais metas, o governo criou a figura do professor equivalente: em vez de contratar um docente em regime de dedicação exclusiva, a universidade terá a sinistra autonomia de contratar três docentes em regime de 20h, institucionalizando o conceito de que a universidade tem dois grupos de professores, um que pode possuir remuneração mais digna e desenvolver pesquisa (operacional, nos termos da Inovação Tecnológica) e outro especializado em aulas massificadas, a exemplo do que já ocorre com os docentes proletarizados nas instituições privadas mercantis.

Mudanças no cotidiano da universidade

Não chega a ser surpreendente que o Banco Mundial, ao discutir a educação superior latino-americana, em especial ao fazer projeções, recomendações e sugestões do que seriam "boas políticas", se limite a mencionar um único tipo de educação superior: a educação terciária. Considerando que entre as Federais muitas ainda possuem uma considerável pós-graduação e muitos grupos de pesquisa, é de se prever que as grandes linhas delineadas no Plano Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação 2005-2010 serão radicalizadas. Essas instituições esvaziadas em sua (já frágil) autonomia, guiadas pelo utilitarismo e pelo pragmatismo, e estruturadas para formar nos moldes da certificação massiva, mas vazia, perderão suas características de instituição e se converterão em organizações (CHAUÍ, 2000).

As contra-reformas originadas nos acordos de Bolonha, nas fórmulas bancomundialistas e nas proposições dos Tratados de Livre Comércio (e em nível nacional, nas Parcerias Público-Privadas - PPP) tornam a gestão das universidades cada vez mais parecidas com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para a produção do conhecimento engajado na solução de problemas nacionais. A docência e a carreira acadêmica passam a ser balizadas por uma outra lógica. Como os professores são os principais agentes construtores da universidade, é possível supor que muitos docentes operam essas transformações e são por elas afetados.

A concepção do que vem a ser conhecimento, como indicado neste artigo, tem sido modificada quando o labor acadêmico naturaliza a subordinação do que é dado a pensar ao capital. Prevalece uma concepção pragmática de conhecimento, adequada às competências e às habilidades práticas. Se a proposta é o pragmatismo nas ações – alcançar o mais útil e mais eficaz no espaço mais curto de tempo, pois, afinal, como reivindicava James e hoje proclama Rorty, a verdade é o que é útil para a ação – a sociabilidade do conhecimento é também o terreno fértil da reconfiguração de conceitos, a começar pelo do próprio conhecimento (MORAES et. al., s/d).

O trabalho intelectual é contraditório com a lógica do capital. O seu tempo não pode ser enquadrado no tempo do processo de trabalho capitalista. O tempo da

criação intelectual transborda o processo do capital tal como este se efetiva nas unidades industriais, agrícolas, comerciais e de serviços. Quem escreve um romance, um livro, um trabalho acadêmico é invadido por intuições, idéias e um tempo dedicado a leituras, tempo que não pode ser definido por parâmetros capitalistas. Simplesmente porque as idéias e as intuições invadem todo o tempo concentrado na criação intelectual. Como remunerar esse tempo? Qual o valor desse labor? (BEZERRA & SILVA, 2006).

Ora, se o capital encontra formas de gerir até mesmo o tempo livre, como observou Adorno (1995) em sua crítica à indústria cultural, certamente encontraria uma maneira de submeter o tempo da criação intelectual à sua lógica. Ao fazê-lo, no entanto, o transforma, e ao transformá-lo, incide na própria criação, mudando seu teor, seu caráter e sua natureza, convertendo-o em produto que será avaliado conforme regras de mercado.

A intensificação do trabalho docente, a redefinição de suas atribuições – tanto em sua forma como em seu conteúdo –, a divisão estabelecida pela crescente contratação de professores substitutos como tática para ampliação do ensino superior nas instituições públicas são estratégias para desarticulação da carreira docente – uma conquista histórica – e do projeto de universidade em que pesquisa, ensino e extensão são indissociáveis. Mudam os atores em cena, muda a cena, e novos atores são formados, adaptados ao novo cenário. A diferença básica entre um docente-pesquisador e um empreiteiro não está, no entanto, restrita à quantidade e à velocidade do trabalho realizado ou às modificações nas relações de trabalho: como assinalado, é um outro ethos acadêmico (o capitalismo acadêmico periférico).

A lógica do capital transforma o docente-pesquisador em empreiteiro quando este, ao adequar a sua criação intelectual a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e a epistemologia aos marcos do pensamento único.

Os critérios e indicadores que supostamente asseguram o valor acadêmico de uma determinada produção estão imbricados em mecanismos produtivistas como a GED, as bolsas de produtividade, o sistema Qualis, o Scielo etc. Se por um lado argumenta-se que esses são necessários à avaliação e à conformação a padrões

internacionais (que não são neutros, expressando a correlação de forças na batalha das idéias), por outro, ao avaliar e ao conformar os referidos critérios, impõem padrões que devem ser acatados caso o professor queira prosperar em sua trajetória acadêmica junto ao aparato de CT&I externo a universidade. O risco de adotar lentes que mais deformam do que contribuem para tornar pensáveis a realidade do país é obviamente muito grande.

A lógica utilizada para avaliação e classificação de publicações é imposta nos diversos campos de estudos a partir de índices como o *Journal Citation Report*- JCR. O JCR afere a importância de um suporte de comunicação científica – supostamente seu impacto social – mensurando a quantidade e a velocidade com que um artigo é citado a partir de sua publicação. Evidentemente, o sistema somente avalia artigos publicados em suportes já indexados ao seu banco de dados – *Science Citation Index* (SCI) –, o qual conta com rígidos critérios de seleção, a respeito dos quais somente cabe adequação, e valoriza determinadas áreas do conhecimento e, dentro destas, os suportes autorizados como confiáveis.

A tendência para a avaliação e classificação das publicações nacionais segue a mesma lógica do JCR, estando já sujeitas à indexação à bases de dados – cada qual com seus critérios de seleção – e às considerações de outras instâncias, tais como sociedades científicas etc. Em nenhum momento, a Universidade – ou os profissionais nela atuantes – é citada como um lugar em que observações podem ser feitas e fronteiras delineadas.

Há, assim, um complexo sistema que, em última instância, limita o alcance da problemática científica, o que será pesquisado e divulgado, como e onde. Escolhas feitas à margem de tais contornos encontram dificuldades de toda ordem, inclusive na quantidade e qualidade do tempo que o profissional poderá dispensar a suas atividades de escolha. Há que se perguntar, certamente, na composição desse novo quadro, qual o tempo da criação intelectual. Ainda, como pode haver criação intelectual se há tão pouca margem para escolhas reais, concretas, que resultam e se fazem resultado desse mesmo processo de criação? É de se indagar se não está havendo um processo de expropriação do saber do docente universitário por meio da ação do Estado e da crescente subordinação do trabalho ao capital. Quando o capital se sobrepõe ao trabalho livre por meio de constrangimentos diretos e

indiretos – o financiamento, o valor simbólico do que foi produzido, os suportes que farão os estudos circularem, a inclusão do professor no sistema de produtividade científica etc. – está evidente que a universidade está se afastando da função social que fez da universidade latino-americana uma instituição relevante para seus povos.

Conhecimento autônomo, universidade e protagonismos

A resistência à ofensiva privada-mercantil sobre a universidade pública tem de ser configurada como estratégica. Medidas reativas ou palavras de ordem limitadas a denunciar os algozes da universidade pública dificilmente poderão reverter esse quadro tão entranhado na realidade social do país e da América Latina. Embora o quadro da educação pública em geral seja sumamente preocupante, ele é bastante grave na ótica daqueles que se insurgem contra o aprofundamento da condição capitalista dependente do país. Para os setores dominantes tudo é uma questão de eficiência, de gestão e de adequação das *organizações* educacionais ao momento miraculoso da economia brasileira.

A lógica destrutiva que converte os professores em empreendedores e as universidades em organizações terciárias não é impulsionada puramente a partir de fora da universidade. Longe disso. Setores importantes abraçaram a tese de que não há como mudar substancialmente o curso da mercantilização da educação, sendo possível somente atenuá-lo aqui e ali ou, pior, como não é admissível um outro projeto, o melhor é associar-se ao empreendedorismo.

Mas não é possível perder de vista que existe um marco mais amplo em que essas transformações acontecem e que esse contexto é determinante. Claramente, a universidade produtora de conhecimento original não é uma causa de quaisquer das principais frações locais da burguesia, nem do setor que vive de juros, nem do setor agro-mineral, nem dos que exportam *commodities* em geral. Pela primeira vez na história latino-americana o futuro da universidade está nas mãos dos que lutam por mudanças estruturais na base material e no plano da cultura. Nessa perspectiva, trata-se de produzir conhecimento de novo tipo para que a ação

política para *desmercantilizar* a economia e a cultura possa se sobrepor ao processo de *coisificação* dos seres humanos.

Uma universidade autônoma e comprometida com os problemas nacionais terá muito a aprender com os movimentos que estão empreendendo transformações sociais estruturais por meio de uma radical reorganização de atos, de palavras e de símbolos. Temas como a crítica ao eurocentrismo, ao falso universalismo liberal e a defesa de uma universidade de fato intercultural constituída por espaços públicos capazes de garantir processos de produção e socialização do conhecimento emancipatório, com base em novas epistemologias não eurocêntricas, críticas ao modo único de produzir conhecimento preconizado pelos neopositivistas ou pelo vazio relativismo epistemológico, são demandas de todos os movimentos que propugnam uma universidade em que caibam todos os povos e perspectivas de produção rigorosa de conhecimento.

A defesa de condições materiais e institucionais para que o trabalho docente possa levar essas tarefas adiante é parte dessa estratégia. É certo que a reforma radical da universidade requer avanços nas lutas anticapitalistas. O possível ascenso das lutas sociais será virtuoso para as lutas universitárias, hoje desenvolvidas em um escopo relativamente restrito. Mas é igualmente correto sustentar que hoje as universidades podem criar canais de diálogo, produzir estudos relevantes sobre grandes problemas e dilemas da humanidade e implementar processos de formação em conjunto com os lutadores sociais que poderão potencializar e elevar a autoconsciência dos protagonistas das lutas anti-sistêmicas, assegurando-lhes um caráter mais latino-americano e universal. Por tudo isso, a construção de agendas que abram o diálogo com os movimentos sociais anti-sistêmicos, organizando lutas articuladas, são medidas que podem fortalecer a dimensão pública das universidades. Para tanto, a universidade tem de ser um lugar aberto ao tempo, capaz de mobilizar a energia criadora de todos os que recusam o vaticínio do fim da história!

NOTAS

[i] World Bank Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education (2002). http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/TOPICS/EXTEDUCATION/0,,contentMDK:20298183~menuPK:617592~pagePK:148956~piPK:216618~theSitePK:282386,00.html, acesso em fevereiro de 2008.
[ii] Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015, produced by the UNESCO Institute for Statistics. To download the report, see www.uis.unesco.org/publications/teachers2006. Ver também UNESCO "Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015"
[iii] Instituída pelo Decreto presidencial 5.800/06.
[iv] Para uma leitura crítica da pedagogia das competências, ver Marise N. Ramos. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* SP: Cortez Ed.,2001.
[v] Roberto Mangabeira Unger O longo prazo a curto prazo. FSP, A3, Opinião (Tendências e Debates), 20 de janeiro de 2008.
[vi] Ver, entre outras obras do autor, Florestan Fernandes, (1974). *A revolução burguesa no Brasil. Um ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.
[vii] Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira, 1982.
[viii] Ofício-Circular nº 054/99-Gab/SESu/MEC. Brasília, 16 de agosto de 1999.
[ix] A lei da GED é de 1998, governo de Fernando Henrique. Em 2002, um parecer do CNE considerou que cursos de pós-graduação lato sensu não constituíam atividade de ensino, por assim dizer, estando mais próximos das atividades de extensão, justificando dessa forma a regulação da cobrança desses cursos em instituições públicas de ensino superior.
[x] Brasil. Decreto 6.096/2007 (24/04/07) que "Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais" (REUNI)

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. Tempo Livre. In: *Palavras e sinais*. Trad. de Maria Helena Ruschel, Petrópolis: Vozes, 1995.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho. SP: Boitempo Ed., 1999.

BASUALDO, E. M.; ARCEO, E. (Comp.). *Neoliberalismo y sectores dominantes*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. Mercadorização e Precarização do Trabalho Docente: Contradições entre Prática Pedagógica e Trabalho Pedagógico**.** VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente, 06 e 07 de Novembro de 2006 – Uerj - Rio de Janeiro-RJ.

CHAUI, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H.(Org.) *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DAVIS, M. *Planeta Favela.* SP: Boitempo Ed., 2006.

FERNANDES, F. *Nova República?* Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

GONÇALVES, R. Desestabilização macroeconômica e dominação do capital financeiro no Brasil. In: BASUALDO, E. M.; ARCEO, E.(Comp.) *Neoliberalismo y sectores dominantes*. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

HOROVITZ, I.L. *Ascenso e queda do Projeto Camelot*. RJ: Civilização Brasileira, 1969.

LABARCA, G. Cuanto se puede gastar en educación? *Revista de la CEPAL*, n.56, ago, 1995.

LEHER, R. 2004 Para silenciar os campi. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n.88, pp. 867-891, Especial – Outubro.

LEHER, R.; Sader, E. *Público, estatal e privado na reforma universitária*. Universidad Santiago de Compostella - página web: Fírgoa; Santiago de Compostella; ESPANHA URL=http://firgoa.usc.es/drupal/node/30051 (Texto originalmente elaborado em 2004 para coletânea do INEP).

MONTEIRO, N. Razões para a reestruturação. In: Universidade Nova: uma nova arquitetura para um novo tempo, *UFBA Revista*, n.4, 2007.

MORAES, M. C. M.; Silva, R.; GRANADO, M. L.; HILLESHEIM, V. *Sociedade do Conhecimento: Eficaz Controle Epistêmico do Ato de Conhecer*. (http://www.rizoma.ufsc.br/html/51-of7b-st4.htm, acessado em março de 08).

OLIVEIRA, D. A.; G, G. B. B.; MELO, S. D.; FARDIN, V.; MILL, D. Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor, disponível em http://www.fae.ufmg.br/estrado/dephul.htm, acesso em março de 08.

SALMERON, R. A. *A universidade interrompida: Brasília 1964-1965*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília (UnB), 1999.

SCHEMAN, L..R.(Ed.) *The alliance for Progress.* NY: Praeger, 1988.