



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

WILLIAM PESSOA DA MOTA JÚNIOR

**OS IMPACTOS DO SISTEMA 'CAPES' DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:
O caso da UFPA**

Belém – PA
2011

WILLIAM PESSOA DA MOTA JÚNIOR

**OS IMPACTOS DO SISTEMA ‘CAPES’ DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:
O caso da UFPA**

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués

Belém – PA
2011

WILLIAM PESSOA DA MOTA JÚNIOR

**OS IMPACTOS DO SISTEMA ‘CAPES’ DE AVALIAÇÃO SOBRE O TRABALHO
DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:**

O caso da UFPA

Dissertação submetida à apreciação da Banca Examinadora com vistas à obtenção do Título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Área de concentração: Políticas Públicas Educacionais.

Aprovada em: _____ de _____ de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Edna Bertoldo
Universidade Federal de Alagoas

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage
Universidade Federal do Pará

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, William e Rose, por todo o incentivo e suporte necessários à minha formação intelectual e humana, desde o início de minha vida.

À Tais, companheira de todas as horas, amor e razão da minha vida.

À professora e orientadora Olgaíses Maués por suas qualidades e características indispensáveis a uma grande orientadora: amplo conhecimento, rigor e disciplina na medida certa, capacidade de transmitir confiança e presença constante na vida acadêmica de seus orientandos.

Aos meus companheiros (as) de luta, amigos, amigas e familiares, os quais, por serem muitos (as) e por não caberem nessa folha, cometeria injustiça em citar alguns e não outros.

Aos membros (André, Diana, Luciene, Mariza, Antonilda, Sérgio, Vanessa, Pedro, Izabel, Verônica, Iza e Michele) do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho Docente – GESTRADO, pelos momentos importantes de construção de conhecimento, pesquisa e trabalho que contribuíram muito para a elaboração desta dissertação.

Aos companheiros de turma que, com a formação coletiva ao longo das disciplinas, contribuíram para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores que gentilmente se dispuseram a conceder-me as entrevistas que foram fundamentais na construção desse trabalho.

Ao camarada Emerson pela importante colaboração na formatação final desta dissertação.

À camarada Ângela que, com sua insistência e companheirismo, me ajudou a “abrir o campo” num momento decisivo da pesquisa.

*Privatizaram sua vida, seu trabalho,
sua hora de amar e seu direito de pensar.
É da empresa privada o seu passo em frente,
seu pão e seu salário.
E agora não contente querem privatizar o conhecimento,
a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.*

Bertolt Brecht.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo central analisar os impactos do sistema 'CAPES' de avaliação da pós-graduação sobre o trabalho docente na Universidade Federal do Pará. Para tanto, o estudo se utiliza de documentos oficiais que versam sobre a política de avaliação da pós-graduação no Brasil e de entrevistas com professores de três programas de pós-graduação da UFPA. Parte-se da premissa de que o processo de reestruturação produtiva e a reforma do estado brasileiro têm induzido mudanças no ensino superior com centralidade para as políticas de avaliação e para o trabalho do professor. Essas mudanças no ensino superior consolidam um projeto de universidade pensado desde os organismos internacionais do capital que pressupõem a diluição de fronteiras entre o público e o privado no que toca à expansão, ao financiamento, à avaliação, à autonomia e à produção do conhecimento. A pós-graduação é o *locus* privilegiado da implementação da reforma do ensino superior no Brasil, visto que as influências do mercado são claramente visíveis no modelo de avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES. Trata-se, pois, de um processo que se dá em âmbito continental de conformação de uma nova regulação educativa assentado no tripé financiamento *per capita*, gestão local e avaliação sistêmica. Nesse contexto, o trabalho docente, entendido como o principal responsável pelos resultados educacionais, passa por um profundo processo de reestruturação com repercussões em sua natureza, finalidade e sentidos. A investigação demonstra que o sistema 'CAPES' de avaliação dos programas de pós-graduação, como expressão da nova regulação educacional na América Latina, confere centralidade ao trabalho do professor no processo de avaliação dos programas e o responsabiliza pelos resultados com base em critérios formulados de acordo com interesses externos à lógica e ao tempo da produção do conhecimento científico. O resultado da implantação dessa lógica na pós-graduação para os professores é a intensificação do trabalho por meio de um surto produtivista jamais visto, a precarização das condições de produção e o adoecimento docente. Para a instituição educacional, vê-se uma transformação em seu *ethos* e em sua identidade que têm modificado a cultura acadêmica de modo a aproximá-la cada vez mais em sua estrutura, funcionamento e atividade-fim das empresas privadas.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Avaliação da Pós-Graduação. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This study is aimed to analyze the impacts on teachers' work the system 'CAPES' assessment of graduate studies at the Federal University of Pará. Thus, the study uses official documents that deal with the evaluation policy for post-graduate studies in Brazil and interviews with teachers in three graduate programs at UFPA. It starts with the premise that the restructuring process and the reform of the Brazilian state have induced changes in higher education with centrality to policy evaluation and the teacher's work. These changes in higher education consolidate a university project designed from the capital of international organizations which require dilution of boundaries between public and private regarding the expansion, financing, evaluation, autonomy and knowledge production. Graduate school is the locus of the implementation of the reform of higher education in Brazil, since the market influences are clearly visible in the evaluation model of post-graduate from CAPES. It is, therefore, a process that occurs in the context of continental formation of a new educational regulation tripod sitting on per capita funding, local management and systemic evaluation. In this context, teaching, understood as the primary responsibility for educational outcomes, undergoes a profound restructuring process with its impact on nature, purpose and directions. Research shows that the system 'CAPES' assessment of post-graduate, as an expression of the new educational regulation in Latin America, gives focus to the work of teachers in the process of evaluating programs and responsible for the results based on criteria formulated according to external interests and the logic at the time of production of scientific knowledge. The result of the implementation of this logic in the graduate program for teachers is the intensification of work through an outbreak productivist ever seen, the precarious conditions of production and sickening teachers. For the educational institution, we see a transformation in its ethos and identity that have changed the academic culture in order to bring it more in its structure, operation and end-activity of private companies.

Keywords: Public Policy Education. Higher Educations' Evaluation. Teachers' Work. Universidade Federal do Pará.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução do número de docentes em exercício, por titulação – Brasil – 2002 a 2008	73
Tabela 2 – Evolução do número de matrículas na graduação presencial, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2002 a 2008.....	74
Tabela 3 – Evolução do número de ingressos, matrículas e concluintes na educação à distância– Brasil – 2002 a 2008	75
Tabela 4 –Relação alunos por função docente, segundo a região – Brasil – 2002/2008 ...	76
Tabela 5 – Funções docentes (em exercício e afastados), por regime de trabalho e organização acadêmica – Brasil 2008	77
Tabela 6 – Despesa pública total com educação e relação com o PIB – Brasil – 2000 a 2009	87
Tabela 7 – Evolução dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por modalidade – Brasil – 1998 a 2009	127
Tabela 8 – Evolução dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , por grandes áreas do conhecimento – UFPA – 2005 a 2009	146
Tabela 9 – Número de cursos e alunos na pós-graduação – UFPA- 2009	147
Tabela 10 – Número de docentes no Ensino Superior – UFPA – 2009	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAC	Agência Nacional de Aviação Civil
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEEL	Agência Nacional de Energia Elétrica
ANP	Agência Nacional do Petróleo
ANPG	Associação Nacional de Pós-graduandos
AGCS	Acordo Geral de Comércio e Serviços
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação à Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GED	Gratificação de Estímulo à Docência
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
GTPE	Grupo de Estudo e Trabalho em Política Educacional
ICT	Instituição de Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MAFDS	Mestrado em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável
MEC	Ministério da Educação
NAEA	Núcleo de Altos Estudos Amazônicos
NCGG	Núcleo de Ciências Geofísicas e Geológicas
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE	Plano Diretor da Reforma do Estado
PIB	Produto Interno Bruto
PICD	Plano Institucional de Capacitação Docente
PIT	Plano Individual de Trabalho

PLPPA	Projeto de Lei do Plano Plurianual
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPGBM	Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Molecular
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SESU	Secretaria de Ensino Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UAB	Sistema Universidade Aberta do Brasil
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL	30
1.1 CRISE DO CAPITAL, REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E A CENTRALIDADE DO TRABALHO NA CONTEMPORANEIDADE.....	32
1.2 O TRABALHO DOCENTE: CONSIDERAÇÕES SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO DOS PROFESSORES.....	45
1.3 O TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: CARACTERIZAÇÃO E TENDÊNCIAS.....	66
2 REFORMA DO ESTADO, AVALIAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	88
2.1 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO E OS FUNDAMENTOS DA CONTRA-REFORMA UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	89
2.2 A CENTRALIDADE DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DO ESTADO REFORMADO.....	103
2.3 BREVE HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	109
2.4 O V PNPGE AS RECONFIGURAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	119
2.5 O SISTEMA ‘CAPES’ DE AVALIAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA NOVA REGULAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	125
3 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA UFPA	134
3.1 CARACTERIZANDO O <i>LOCUS</i> DE PESQUISA: A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPA.....	134
3.1.1 <i>OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDADOS</i>	138
3.2 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES DO SISTEMA ‘CAPES’ SOBRE A MATERIALIDADE E A SUBJETIVIDADE DO TRABALHO DOCENTE NA UFPA	141
3.2.1 <i>A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFPA</i>	141
3.2.2 <i>PRODUTIVISMO, CULTURA ACADÊMICA E GESTÃO DO TRABALHO: AS MUDANÇAS EM CURSO</i>	153
3.2.3 <i>A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E OS IMPACTOS SOBRE A SAÚDE DOS PROFESSORES</i>	164

<i>3.2.4 SATISFAÇÃO, RESISTÊNCIA E PERSPECTIVAS</i>	168
CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	194
ANEXOS	196

INTRODUÇÃO

As políticas públicas, particularmente as que incidem sobre a educação, levadas a cabo ao longo da década de 1990 e da atual pelos sucessivos governos neoliberais no Brasil, com destaque para os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e o de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), vêm impactando de modo substancial a natureza e a forma do trabalho docente nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). As mudanças em curso no mundo do trabalho, sobretudo desde a década de 1970, decorrentes em grande medida da revolução científico-tecnológica, evidenciaram a necessidade de adequação do trabalho, e também do trabalho docente, às novas exigências profissionais emanadas do Capital com vistas à superação de suas crises estruturais, cabendo ao Estado o papel de regular, avaliar e implementar tais políticas de acordo com as demandas dos organismos financeiros multilaterais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial etc.), que atuam como braços do Capital internacional na periferia do sistema capitalista, onde se situa o Brasil.

As recentes mudanças no mundo do trabalho, que delineiam novas configurações na organização da produção, nas relações entre Capital, Trabalho e Estado, na (des) regulação dos direitos trabalhistas, na relação entre as inovações tecnológicas e as formas de organização e gerenciamento do trabalho, em síntese, o que se convencionou chamar de reestruturação produtiva, estão impactando diretamente a organização do trabalho pedagógico e a natureza da atividade docente. A esse respeito, Miranda (2005) afirma que:

A lógica capitalista reestruturou a produção material e espiritual da sociedade, transformando também o espaço escolar, através da imposição de sua forma organizativa através da divisão técnica e social do trabalho, da implementação de novas formas de contratação e da alteração do nível de subfunção dos trabalhadores da educação ao capital. O grau de autonomia do professor vem tornando-se cada vez menor, seja pela ampliação de sua jornada de trabalho, seja pelo rebaixamento de seu nível de qualificação. A cristalização da imagem do professor como um sujeito pleno de autonomia, de exercício intelectual inalienável, oculta as origens históricas de seu processo de proletarização. (MIRANDA, 2005, p. 15).

No âmbito do Estado, as políticas educacionais para o ensino superior dos últimos 10 anos, traduzidas em reformas educacionais dos mais diferentes matizes no tocante à avaliação, ao currículo, à organização jurídico-institucional das IES, ao regime de trabalho dos professores, ao financiamento (Leis, Decretos, Diretrizes, Planos, Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais etc.) buscaram responder de forma conciliatória às exigências de expansão do Capital de modo que lhe garantissem uma melhor funcionalidade e condições favoráveis para sua reprodução sociometabólica na esfera educacional, tendo, para tanto, sempre como escopo, a estratégia de gradativamente desresponsabilizar o Estado pelo

financiamento da educação e expandir as possibilidades de exploração deste “serviço não-exclusivo”, conforme definiu o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (1995), por parte do mercado educacional, alterando radicalmente a lógica de funcionamento da educação superior brasileira nesses anos.

A Reforma da Educação Superior no país, de feição notadamente neoliberal, é um processo que se desenrola desde governos anteriores, conforme destacam Sguissardi e Silva Júnior (2005):

A reforma da educação superior tem sido objeto da ação político-administrativa de governos anteriores, especialmente no octênio de Fernando Henrique Cardoso (FHC), tanto pela via legislativa, quanto por medidas ostensivas de restrição do crescimento do setor público federal e de incentivo à expansão do setor privado; tanto pela negação da autonomia, pelo congelamento salarial, pela redução de vagas docentes e de funcionários e pelo drástico corte do financiamento das instituições federais de ensino superior, quanto pela adoção de um sistema de avaliação da educação superior contábil e definidor de *ranking* interinstitucional, ao gosto da mídia e do mercado. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2005, p. 5).

Uma das dimensões priorizadas pelas reformas educacionais neoliberais foi a avaliação, muito embora seus efeitos e interesses ultrapassassem os limites estritamente educacionais. A avaliação se constituiu em um instrumento fundamental das Reformas de Estado no mundo todo com o avanço do neoliberalismo, como corrobora Sobrinho (2003):

Interessa-me aqui refletir sobre a idéia de que a avaliação está no centro das agendas de transformações que se operam na educação superior e que estas também constituem uma pauta importante das reformas gerais dos Estados. Mas, não é somente na área educacional que a avaliação ganhou centralidade. No campo educacional, tampouco se limita às situações de sala de aula e às relações entre professores e estudantes. Invade o campo institucional e cada vez mais adquire importância e centralidade no que se refere a sistemas e políticas. (SOBRINHO, 2003, p. 61-62).

Este processo se dá tanto em função das mudanças no caráter do Estado na maioria dos países do mundo (constituindo-se como Estado-Avalidor e Estado-Regulador), quanto em razão da importância que a avaliação passou a ter como instrumento de regulação e controle das políticas educacionais de maneira geral (políticas de gestão, financiamento, currículo, entre outras).

Vários pesquisadores vêm identificando repercussões dessas políticas de avaliação sobre o trabalho docente no ensino superior, como Mancebo (2008), Maués (2008), Naidorf (2005), Sguissardi e Silva Júnior (2009), Bosi (2007), entre outros, que constataram alterações no processo de ressocialização dos docentes a partir de mudanças em suas práticas, representações e motivações que apontam mudanças tanto nas identidades e subjetividades dos docentes quanto no perfil das próprias instituições de pesquisa, pois um certo *ethos*

produtivista, uma cultura do desempenho tem se disseminado entre os pesquisadores e docentes sobretudo da Pós-Graduação no Brasil, impulsionada pelos órgãos públicos de fomento e avaliação (como a CAPES).

Isso é resultado, como vários pesquisadores têm apontado, dos modelos de avaliação como o da Pós-Graduação da CAPES que tem intensificado a pressão cotidiana para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada prescrita, o que se tem concretizado, principalmente, a partir da ideia de que os docentes devem ser “mais produtivos”, correspondendo a “produção” à quantidade de “produtos”, que além das aulas, incluem orientações, publicações, projetos, patentes, apresentações, participações em eventos, tarefas administrativas e burocráticas, dentre outras atribuições (BOSI, 2007).

Esse processo tem seu paralelo no direcionamento da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento, presente nos editais dos órgãos (públicos) de fomento à produção científica. Tais editais se propõem a oferecer recursos para suprir os meios de produção acadêmicos (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, material de consumo, bolsas etc.) que os cortes orçamentários deixaram de oferecer. Contudo, os recursos não são suficientes para todos, logo os pares devem competir por eles, ganhando os mais produtivos.

Assim, o docente que consegue agregar ao seu salário e à própria instituição maior montante de recursos é o mais produtivo, competitivo e valorizado e o resultado dessa política tem se materializado num crescimento desmedido da produtividade acadêmica. Esta dinâmica está impondo uma hierarquização, diferenciação entre os docentes, constituindo “elites” acadêmicas, definidas assim pelo desempenho conseguido. Além disso, essa cultura do desempenho, esse produtivismo exacerbado impulsiona uma lógica privatista dentro das instituições, pois à medida que os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados só para alguns, eles passam a ser usados privativamente dentro da própria instituição pública.

Tal processo é fruto da flexibilização do trabalho docente, que se expressa na intensificação e auto-intensificação do trabalho docente, na precarização dos regimes de trabalho (com a proliferação dos contratos temporários) e na falta de condições adequadas para o desenvolvimento de um trabalho autônomo e pleno de sentido. E, pelo que se pode inferir das pesquisas mais críticas da área, os modelos de avaliação, em particular dos programas de Pós-Graduação, vem impulsionando essas mudanças no trabalho docente e na cultura acadêmica dos professores e conseqüentemente das instituições de ensino superior.

É importante enfatizar que as novas configurações que o trabalho docente passou a assumir, como resultado e como parte integrante e impulsionadora desses fenômenos mais gerais como a reforma do estado e a reestruturação produtiva, têm relação direta com a crise

estrutural do capital que há quase quatro décadas se manifesta em escala global com diferentes focos, repercussões, auges e descensos.

Com base nessa realidade, construímos nossa investigação a partir do seguinte problema de pesquisa: Que relações podem ser estabelecidas entre o sistema de avaliação dos programas de Pós-Graduação da CAPES e o trabalho docente dos professores da UFPA no contexto de crise estrutural do capital? A partir deste problema, outras questões também vêm à tona no intento de buscar os nexos mais específicos entre avaliação da Pós-Graduação e o trabalho docente na UFPA: as possíveis repercussões do sistema CAPES de avaliação sobre o trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA têm induzido mudanças na cultura acadêmica da instituição? Que tipo de mudanças? Como essas possíveis mudanças expressam a concepção de educação e de serviços públicos emanadas da Reforma do Estado? Como os professores dos programas de Pós-Graduação que são alvo direto da avaliação promovida pela CAPES estão percebendo os impactos desse modelo de avaliação sobre o seu trabalho? Há conflitos, resistências e acomodações? Como se dão?

Entender as manifestações concretas dessas questões na Universidade Federal do Pará constitui a especificidade desta pesquisa, que busca com isso contribuir com os debates e investigações em âmbito nacional e internacional acerca do processo de reestruturação do trabalho docente no contexto das novas regulações educacionais e das mudanças no papel do estado em face à crise estrutural do modo de produção capitalista.

A partir dessas questões, definimos como objetivos de nossa pesquisa os seguintes:

Geral: Estabelecer relações entre as políticas de avaliação para a Pós-Graduação e suas implicações sobre o trabalho docente na UFPA.

Específicos: Identificar e analisar as mudanças ocorridas no trabalho docente (natureza, forma, organização) na Pós-Graduação da UFPA no contexto da Reforma da Educação Superior brasileira; Identificar e analisar os impactos do modelo de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES sobre a materialidade e a subjetividade do trabalho docente na UFPA; Analisar a concepção de avaliação da CAPES para a Pós-Graduação presente em seus documentos, indicadores e critérios.

Referencial teórico-metodológico e tipo de estudo

O processo de conhecimento da realidade não se dá maneira imediata. Segundo Kosik (2002), é necessário um *détour* para se atingir a essência ou a “coisa em si” de um dado fenômeno do mundo social. E este *détour* é exatamente o método científico do materialismo

histórico-dialético que busca captar o movimento real, as relações internas dos fenômenos da realidade com vistas à reconstrução da totalidade como concreto pensado.

O desvelamento da essência de um objeto de estudo ocorre a partir da aproximação com a aparência ou a expressão fenomênica deste objeto que, ao mesmo tempo em que a esconde, mostra-se como o caminho para se chegar à essência. É através do contato do homem pensante com o que é real, concreto, que se torna possível a internalização desse mundo concreto na mente humana. Para que essa internalização não se estabeleça de forma caótica, é necessária a fragmentação do todo, ou seja, a análise das múltiplas partes constitutivas do objeto, para, em seguida, realizar o movimento de abstração dessas partes e sua conseqüente transformação em objeto do pensamento humano, ou em concreto pensado, a partir da síntese determinada pela relação das múltiplas partes.

O processo de conhecimento de um objeto, entretanto, não se dá sem a destruição do que Kosik (2002) chama de mundo da pseudoconcreticidade, que nada mais é do que o campo das ideologias, discursos e representações falsas da realidade, o ambiente cultural do senso comum e da ciência burguesa. Tal processo de conhecimento tem por finalidade a construção de conceitos que possibilitam a mediação entre o pensamento e a realidade concreta.

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora para dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma das suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (KOSIK, 2002, p. 18).

Para compreendermos as possíveis repercussões que o modelo CAPES de avaliação da Pós-Graduação estão trazendo para o trabalho docente na UFPA, precisamos analisar tanto os elementos quantitativos (tabelas, estatísticas oficiais) quanto os qualitativos (documentos, escuta dos sujeitos) que dizem respeito à avaliação dos programas de Pós-Graduação por nós selecionados e à realidade do trabalho docente nesses programas. O estabelecimento de conexões entre essas partes em relação com as múltiplas determinações históricas da política, da economia, da cultura e da ideologia, junto com a construção de categorias de análise e conceitos, poderá permitir a captação do que se passa com o trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA.

É necessário partir da forma fenomênica do objeto, como expresso no V Plano Nacional de Pós-Graduação da CAPES, em vigência, que estabelece as diretrizes e as metas

da expansão da Pós-Graduação no Brasil sob o discurso do processo de qualificação do ensino superior e da conquista da autonomia científica e tecnológica do país, para poder, a partir desse contato inicial, conhecer a essência da política da CAPES para a Pós-Graduação (com ênfase na avaliação) e como esta se desdobra na UFPA com implicações para o trabalho docente.

Para Frigotto (1991), o método da dialética materialista se caracteriza, em contraposição à metafísica que supõe o processo de conhecimento como algo linear, harmônico, factual e a-histórico, pela observação das contradições, pela relação com a totalidade, pela construção de categorias como mediação entre o pensamento e a realidade, pelo desvelamento das ideologias, pela práxis histórica como ponto de partida e chegada etc. As características do materialismo histórico serão balizadoras no processo de pesquisa. A totalidade nesta pesquisa, por exemplo, cumprirá o papel de nos ajudar a compreender que a política de avaliação da Pós-Graduação da CAPES e a reforma da educação superior mais amplamente estão articuladas com uma política mais geral de educação preconizada pelos organismos internacionais do capital e com a reforma do Estado brasileiro, que por sua vez é influenciada pela reestruturação da produção capitalista sob nova forma de organização do mundo do trabalho.

Somente assim poderemos, como afirma Frigotto (1991), “*recolher a ‘matéria’ em suas múltiplas dimensões*” (grifo do autor), apreendendo, dessa forma, o específico, a parte e suas relações com o todo.

Para estabelecer relações entre a atual política de avaliação de Pós-Graduação e as suas implicações sobre o Trabalho Docente, será necessário, como dissemos acima, utilizar elementos de ordem quantitativa e qualitativa, por compreender que é a totalidade que pode demonstrar o movimento real do objeto.

O tipo de estudo selecionado para fins dessa pesquisa será o estudo de caso, o qual nos permitirá adentrar na realidade do trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA, para compreendermos como a política de avaliação da Pós-Graduação tem interferido na forma e na natureza do trabalho docente nessa universidade. O estudo do caso da UFPA, todavia, possibilitará também generalizações e inferências a propósito da política de avaliação da Pós-Graduação e do trabalho docente em âmbito nacional, pois, assim como o todo está presente nas partes, as partes estão inscritas no todo.

Para André (2005), o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é diferente do conhecimento derivado de outras pesquisas, porque o conhecimento gerado pelo estudo de caso é mais concreto por ser mais contextualizado.

É importante especificarmos, com o auxílio de André (2005), apoiada em Stake (1983), que dos três tipos de estudo de caso distinguidos pelo autor, o nosso será o que ele chama de *estudo de caso instrumental*. Vejamos um exemplo da aplicação adequada desse tipo de estudo de caso que se aproxima bastante de nossa investigação:

Por exemplo, se um pesquisador quer investigar como se dá o processo de apropriação de uma reforma educacional no cotidiano escolar, pode escolher uma escola para conduzir a investigação. O foco não é a escola em si, mas os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares. Nessa situação, pode-se utilizar como métodos de coleta de dados: entrevista individual e coletiva com professores, análise de documentos legais e de documentos escolares, observação de reuniões dentro e fora da escola. (ANDRÉ, 2005, p. 20).

Procedimentos metodológicos

Local de coleta de dados

O *locus* da pesquisa escolhido foi a Universidade Federal do Pará, *campus* do Guamá em Belém, pela expressividade regional que a instituição possui, concentrando o maior número de cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* da região norte¹ e também pela referência que esta assume em nível nacional, destacando-se como a sexta Universidade pública em número total de funções docentes (em exercício e afastados) com 2.573 (UFPA, 2010).

Como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFPA apresentam realidades diversas em termos de conceitos da avaliação trienal da CAPES, e que isso obviamente se reflete em repercussões diferenciadas sobre o trabalho docente nos programas de Pós-Graduação em função dos variados graus de exigência para atribuição de conceitos, optamos por coletar dados quantitativos e qualitativos em 3 programas de Pós-Graduação que possuem assimetrias consideráveis com relação aos conceitos dos programas, atribuídos pela agência avaliadora, o nível de consolidação dos programas e as áreas do conhecimento.

Nesse sentido, desenvolveremos a pesquisa entre os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, que é um programa em processo de consolidação, com conceito 4 e da Grande Área das Ciências Humanas; entre os professores do Programa de Pós-Graduação em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável da UFPA, conhecido como MAFDS, (Programa Interdisciplinar), que

¹ Segundo a Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional da UFPA, a instituição concentra 41 programas de Pós-Graduação *strictu sensu* (sendo 39 acadêmicos e 2 profissionais), com 2174 alunos matriculados em cursos de mestrado e doutorado e 631 docentes atuando na Pós-Graduação.

possui nota 3 atribuída pela CAPES; e também os professores do Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia molecular, que obteve conceito 5 na última avaliação trienal da CAPES e pertence à Grande Área de Ciências Biológicas, segundo a classificação da Agência

O objetivo dessa escolha é captar a diversidade do trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA em programas com realidades bem distintas com o objetivo de identificar as nuances, convergências e divergências acerca das repercussões da avaliação da Pós-Graduação sobre o trabalho docente.

Cabe aqui um registro importante acerca da definição dos sujeitos informantes e dos programas selecionados, pois o objetivo inicial nosso era pesquisar, no lugar do Programa de Pós-Graduação em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Rural Sustentável (MAFDS), o Programa de Pós-Graduação em Geofísica e Geoquímica da UFPA, o único com conceito 6 e o mais antigo da universidade. A mudança de programa ocorreu em função da indisposição de vários professores pertencentes a esse programa nota 6 em conceder-nos entrevistas e contribuir com a nossa pesquisa, a começar pelo coordenador do programa. Não foram poucas as tentativas em entrevistar os professores do referido programa, mas infelizmente, as respostas eram sempre, não raro com certa aspereza, no sentido de que não tinham tempo nem espaço na agenda, em função das atividades de trabalho, pesquisa e viagens. Em virtude dessa lacuna que ficaria em nossa pesquisa, optamos por ir a campo no MAFDS, que é o único programa da UFPA que está com conceito 3 na CAPES e representa um tipo de programa que tem crescido a nível nacional e local que são os programas interdisciplinares, conforme a classificação da CAPES em áreas de conhecimento.

Instrumentos de pesquisa, coleta e tratamento dos dados

Como instrumentos de pesquisa, realizamos: revisão bibliográfica, pesquisa documental e investigação de base empírica.

O objetivo do aprofundamento bibliográfico é o de possibilitar a construção de análises a partir de algumas categorias centrais na investigação como Trabalho, Trabalho Docente e Avaliação. O aprofundamento da compreensão da categoria trabalho no capitalismo e sua recente reconfiguração, fruto do modelo de Estado capitalista neoliberal e da reestruturação produtiva, é parte fundamental para elucidar o Trabalho Docente. Do mesmo modo, o estudo profundo da reforma do Estado brasileiro da década de 1990 e seus reflexos nas políticas educacionais, dentre elas as de avaliação para o ensino superior, compõe o outro pólo explicativo de nosso objeto de estudo. Outra categoria de análise central para

nosso estudo será a crise do capital, pois os processos de reforma do Estado e da reestruturação produtiva tem como pano de fundo a crise do sistema social capitalista. Para entendê-la, utilizaremos os instrumentos conceituais de Mészáros (1995) e Frigotto (2003) como suporte para a sua explicação.

Outro instrumento adotado na pesquisa foi a investigação documental pela necessidade de compreensão do papel do Estado na formulação de políticas que incidem sobre a concretude do trabalho docente. Os princípios, as diretrizes e metas que impactam a materialidade do Trabalho Docente na Pós-Graduação estão previstas nos documentos orientadores das agências governamentais responsáveis por esse nível de ensino, como o Ministério da Educação e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e precisam ser investigados. Analisamos os documentos da CAPES que expressam a concepção de avaliação e os critérios que esta agência utiliza para avaliar os programas de Pós-Graduação, particularmente aqueles que dizem respeito ao trabalho docente, como as fichas de avaliação, os documentos e relatórios de área, além dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Analisamos também documentos tais como o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, além de documentos da própria Universidade Federal do Pará que trazem informações relativas ao trabalho docente na instituição, como o “UFPA em números” e o último relatório de gestão dessa instituição. Ainda no que toca à análise documental, fizemos levantamento e análise, presentes no segundo capítulo, das principais legislações que compõem a reforma da educação superior em curso no Brasil, dentre as quais, decretos, leis e portarias.

Como instrumento específico de coleta de dados, utilizamos a entrevista para dar suporte às análises dos documentos, com a finalidade de apreender elementos relativos ao Trabalho dos professores de programas de Pós-Graduação da universidade, recolhendo dessa forma, informações por meio da fala desses atores sociais.

Minayo (2000) coloca que se pode, através da fala dos informantes, obter dados que se referem diretamente ao indivíduo, como suas atitudes, valores e, principalmente, suas opiniões acerca do assunto pesquisado. A fala também pode nos dar a possibilidade de revelar condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos, e ainda, transmitir através de um porta-voz as representações de grupos determinados em condições histórica, socioeconômicas e culturais específicas.

A partir dessa compreensão, optou-se por utilizar nesta pesquisa a entrevista não diretiva, com roteiro de entrevistas semi-estruturado. Segundo Minayo (2000), a entrevista não diretiva combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade

de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. Portanto, depreende-se que através das entrevistas se obtém informações ao nível mais profundo da realidade, e que só se consegue com a contribuição dos indivíduos envolvidos.

Isso ocorre porque a fala é “um campo de expressão das relações e das lutas sociais que ao mesmo tempo sofre os efeitos da luta e serve de instrumento e de material para a sua comunicação” (MINAYO, 2000, p. 110).

Guy Michelat, em artigo sobre a utilização da entrevista não diretiva em sociologia, explica as vantagens da entrevista não diretiva num contexto no qual o objetivo do pesquisador é captar falas mais profundas e significativas dos entrevistados sobre determinados assuntos:

O recurso à entrevista não-diretiva repousa igualmente sobre a hipótese de que a informação mais facilmente acessível, aquela que é conseguida por questionário, é a mais superficial, a mais estereotipada e a mais racionalizada. Ao contrário, a informação conseguida pela entrevista não-diretiva é considerada como correspondendo a níveis mais profundos, isto porque parece existir uma relação entre o grau de liberdade deixado ao entrevistado e o nível de profundidade das informações que ele pode fornecer. A liberdade deixada ao entrevistado (sendo a não-diretividade, todavia, relativa) facilita a produção de informações sintomáticas que correriam o risco de serem censuradas num outro tipo de entrevista. (MICHELAT, 1982, p. 193).

Michelat afirma que o que se pretende com a entrevista não diretiva é reconstruir os modelos culturais da sociedade. Para tanto, parte-se do pressuposto de que o conhecimento que não é apenas intelectualizado, mas construído, incorporado e expresso em sua ordem afetiva é mais significativo de uma cultura ou subcultura da qual um indivíduo é seu representante.

Mas o que é apenas intelectualizado, o que não é assumido afetivamente pela personalidade tem apenas uma significação fraca e uma relação reduzida com os comportamentos do indivíduo. Considera-se que a entrevista não-diretiva permite, melhor do que outros métodos, a emergência deste conteúdo sócio-afetivo profundo, facilitando ao entrevistado o acesso às informações que não podem ser atingidas diretamente [...] Partimos da hipótese de que cada indivíduo é portador da cultura e das subculturas às quais pertence e que é representativo delas. Compreendemos aqui por cultura o conjunto das representações, das valorizações efetivas, dos hábitos, das regras sociais e dos códigos simbólicos [...] consideramos que cada indivíduo, apreendido através das informações sintomáticas fornecidas pela entrevista, é uma aplicação restrita de sua cultura e de suas subculturas. (MICHELAT, 1982, p. 194-195).

Os sujeitos entrevistados foram 09 (nove) trabalhadores docentes dos programas de Pós-Graduação acima citados, selecionados a partir dos seguintes critérios: serem professores efetivos e estarem na ativa, atuando na Pós-Graduação *stricto sensu*; já terem vivenciado pelo menos uma avaliação trienal da CAPES. terem contabilizadas em seus currículos pelos menos

3 defesas de dissertação e/ou teses de orientandos seus, sendo que pelo menos 2 (sendo 1 de cada programa) sejam coordenadores ou ex-coordenadores de programas. O objetivo desses critérios é para que as entrevistas permitam captar a diversidade das situações em que se realiza o trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA, para que a síntese obtida reflita o máximo possível a realidade do trabalhador docente da UFPA que atua na Pós-Graduação e que permita desvendar as relações que tal realidade tem como a política de avaliação da pós graduação. A escolha dos sujeitos será, portanto, intencional.

A escolha da amostra está de acordo com o referencial teórico-metodológico que selecionamos para o tipo de pesquisa e os objetivos definidos, o da entrevista não diretiva. Guy Michelat diferencia os critérios de seleção de uma amostra quantitativa em relação a uma amostra qualitativa, que é o caso de nossa pesquisa:

Numa pesquisa quantitativa, é a amostra, constituída por indivíduos escolhidos ao acaso, que é considerada como representativa. Ela é, de algum modo, um modelo reduzido da população total, na qual os diferentes grupos sociais se encontram com os pesos respectivos que têm na população. Numa pesquisa qualitativa, só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, em função do que dissemos mais acima, é o indivíduo que é considerado como representativo pelo fato de ser ele quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) a qual pertence. Tenta-se apreender o sistema, presentes de um modo ou de outro em todos os indivíduos da amostra, utilizando as particularidades das experiências sócias dos indivíduos enquanto reveladores da cultura tal como é vivida. (MICHELAT, 1982, p. 199).

A forma de análise dos dados (tanto dos documentos quanto das entrevistas) buscará pautar-se pela análise de conteúdo confiável “para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes etc., que, à simples vista, não se apresentam com a devida clareza” (TRIVIÑOS, 1987, p. 160). Tal perspectiva compreende operacionalmente três momentos: 1. pré-análise; 2. descrição analítica e; 3. interpretação inferencial.

Franco (2007) mostra que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, ou seja, o primeiro contato que é estabelecido entre o pesquisador e a realidade, quer essa mensagem seja verbal, escrita ou verbal e escrita. Mas também a mensagem formulada através de documentos oficiais constitui uma forma de contato inicial entre o pesquisador e a realidade externa.

A análise de conteúdo é definida, de acordo com Bardin (1977), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que

permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesse sentido, a análise de conteúdo é usada quando se quer ir além dos significados, da leitura simples do real. Aplica-se a tudo que é dito em entrevistas ou depoimentos ou escrito em jornais, livros, textos ou panfletos, como também a imagens de filmes, desenhos, pinturas, cartazes, televisão e toda comunicação não verbal: gestos, posturas, comportamentos e outras expressões culturais.

Nessa perspectiva, se pretende contribuir com esse campo de investigação a partir de um caminho metodológico que se propõe não somente desvendar o movimento do fenômeno, mas em elaborar proposições teóricas e práticas para o enfrentamento da intensificação do trabalho docente na UFPA.

Apresenta-se, assim, a proposta de análise, partilhando da idéia de que o concreto pensado é sempre o produto final e provisório de uma pesquisa. Portanto, deve ser encarada de forma provisória e aproximada.

Método de exposição

No capítulo 1, “A Reestruturação do Trabalho Docente no Contexto da Crise do Capital”, discutimos as metamorfoses que se passam no trabalho docente nas últimas décadas no contexto da crise estrutural do sistema-mundo capitalista que se arrasta desde a década de 1970 quando do choque do petróleo.

Nele, conformamos as bases conceituais e o quadro teórico-metodológico geral para a explicação de processos econômicos, políticos e socioculturais de grande envergadura, fora dos quais se torna impossível entender as transformações recentes que se operam sobre a natureza e a morfologia do trabalho docente.

Iniciamos pelo tópico “Crise do capital, reestruturação produtiva e a centralidade do trabalho na contemporaneidade” devido a sua importância para situarmos nosso problema de pesquisa que está conectado à dinâmica dos processos mais gerais que ocorrem nas diversas esferas da sociedade. Não é possível captar a essência de um fenômeno educativo se não o ligarmos à totalidade social na qual está inserido a partir de sua história, dinâmica, contradições e mediações. Analisar a atualidade do conflito capital-trabalho em âmbito internacional é condição indispensável para o entendimento das mudanças que se processam no mundo do trabalho e, dentro dele, no trabalho dos professores.

A crise do capital da década de 1970 se expressou não somente no chão da fábrica, isto é, no âmbito dos processos produtivos, mas também no campo teórico-ideológico. A crise no padrão de acumulação fordista-taylorista e em seu par superestrutural, o Estado Keynesiano, levou a que, no marco das respostas estruturais e superestruturais à crise construídas pelo próprio sistema capitalista a fim de superá-la e encontrar novo fôlego, se disseminasse com força no campo científico teorias que questionassem a centralidade da categoria trabalho como elemento explicativo e estruturante da sociedade contemporânea.

Contudo, várias transformações que ocorrem no trabalho docente (na jornada de trabalho, nas condições salariais, na organização do trabalho, nas condições de saúde, nas relações de contrato, na formação, entre muitas outras facetas) desde as últimas décadas são influenciadas pelas transformações que se processam no mundo do trabalho capitalista. A transição do fordismo-taylorismo para o toyotismo trouxe significativas mudanças na morfologia e na natureza do trabalho docente. Tal é a importância de se estudar a fundo a reestruturação produtiva e as polêmicas teóricas dela decorrentes acerca da centralidade do trabalho, pois estas encerram caracterizações, concepções e propostas muitas vezes antagônicas sobre como compreender e que políticas propor para a valorização do trabalho dos professores.

Ainda no primeiro capítulo, realizamos no tópico “O trabalho docente: considerações sobre a natureza do trabalho dos professores”, revisão da literatura em torno de pesquisas recentes acerca do tema para traçarmos um quadro teórico geral das mudanças que estão se dando no trabalho docente, em sua natureza enquanto trabalho essencialmente imaterial situado de maneira bastante particular (e controversa) no movimento de reprodução do capital e em sua morfologia a partir das mudanças em sua materialidade e condições de realização. Ganha destaque nesse debate as polêmicas acerca da produtividade/improdutividade do trabalho docente e sobre a situação de classe do professor. Marx e Lessa, à luz de excelente debate marxiano acerca da categoria “trabalho” no movimento de reprodução do capital e da teoria do valor-trabalho, nos dão as pistas para atualizarmos as discussões acerca da natureza social do trabalho docente.

É importante, desde já, conceituar o que entendemos por essas categorias em virtude da multiplicidade de compreensões, usos e polêmicas que envolvem os conceitos de trabalho produtivo, improdutivo, material e imaterial (intelectual).

Por “trabalho”, Marx (1983) compreende que, independente de qualquer forma social determinada, o processo de trabalho é uma atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, “condição universal

do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana” (MARX, 1983, p. 153). É uma atividade que, sendo comum a todas as formas sociais, tem por antecipação uma finalidade a ser almejada, intermediada pelo uso de objetos e meios de trabalho necessários à sua realização. Essa finalidade se caracteriza pela produção de valores de uso indispensáveis à satisfação das necessidades de um determinado grupo social.

Esse caráter fundante do ser social que possui o trabalho, essa dimensão ontológica do trabalho, na medida em que ele é comum a todas as formas de sociedade e determinante para a existência da humanidade enquanto tal, não diz tudo, porém, sobre essa categoria. O trabalho também possui uma dimensão histórica. E é o trabalho específico da sociedade capitalista que mais nos interessa para entendermos o trabalho docente na atualidade. Marx distingue, pois, na sociedade capitalista dois tipos de trabalho que cumprem funções distintas na produção de valor do modo de produção capitalista: o trabalho produtivo e o trabalho improdutivo.

O trabalho produtivo, para Marx (1983), é aquele que produz mais-valia no processo de produção de mercadorias. Marx deixa claro n’O Capital que “Apenas é produtivo o trabalhador que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital.” (MARX, 1983, p. 106). Já o trabalho improdutivo, como se pode inferir do conceito de trabalho improdutivo, é aquele que não participa do processo de produção e valorização de mais-valia. É o trabalho que é consumido improdutivamente pelo capitalista na produção, que não entra como capital no processo produtivo e, portanto, não serve para aumentar o capital investido do capitalista.

E a distinção entre trabalho material e imaterial, desdobramento contemporâneo da distinção feita por Marx entre trabalho manual e intelectual, diz respeito às diferenças relativas aos tipos de trabalho que realizam diretamente o intercâmbio orgânico com a natureza e os tipos de trabalho que estão puramente na esfera das relações sociais.

No encerramento do primeiro capítulo, discutimos “O trabalho docente no ensino superior brasileiro: caracterização e tendências”, dentro do qual analisamos as repercussões de algumas das principais políticas públicas educacionais sobre o trabalho docente no ensino superior brasileiro, tecendo algumas caracterizações e apontando tendências que se consolidam sobre a morfologia deste tipo de trabalho nesse nível de ensino em nosso país.

No capítulo 2, “Reforma do Estado, Avaliação e Pós-Graduação no Brasil”, construímos os elementos teóricos da outra face fundamental de nosso trabalho, a avaliação enquanto política educacional, esta por sua vez entendida como um aspecto importante das

reconfigurações (globalização neoliberal) que há quase duas décadas assolam a maior parte dos Estados nacionais no capitalismo atual, incluindo o Brasil.

O item “Reforma do Estado, neoliberalismo e os fundamentos da contra-reforma universitária” pretende dar conta de relacionar o novo momento político vivido pelo Brasil, a partir dos anos de 1990, com as novas faces do ensino superior que passam a se constituir a partir de uma ampla reforma no estado brasileiro, particularmente durante o octênio de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em que é criado o MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado), para conduzir as mudanças que desde então irão consolidar o neoliberalismo como doutrina político-econômica hegemônica nas relações entre Estado, sociedade e mercado.

Para explicitar esse pano de fundo que dá sentido ao avanço neoliberal sobre a educação e o ensino superior, estudaremos os ideólogos e documentos oficiais que buscam justificar o conjunto de reformulações jurídico-institucionais implementadas pela Reforma do Estado, tais como Bresser Pereira (1996), bem como seus críticos tanto no campo da teoria política quanto no aspecto educacional, dentre eles, Casagrande & Taffarel (2007), Lima (2004), Anderson (1999).

Em seguida, na parte “A centralidade da Avaliação no contexto do Estado reformado”, discutimos o lugar e o papel da Avaliação enquanto política institucional para o atendimento dos objetivos dos ideólogos do neoliberalismo. Por que a avaliação ganhou centralidade no âmbito das políticas de estado e da educação? Que papel ela cumpre? Qual seu caráter? Essas são algumas questões relevantes para posteriormente tratar da avaliação da Pós-Graduação de maneira consistente.

Sobrinho (2003), Afonso (2009), Dourado (2002) nos auxiliam a levar a cabo esse desafio.

No que tange ao “Breve Histórico da Pós-Graduação no Brasil” e ao “V PNPG e as reconfigurações na Pós-Graduação brasileira”, a intenção é nos apropriarmos da história de um aspecto fundamental de nosso objeto, o nível ou subnível de ensino que estamos estudando. Conhecer a história da formação da Pós-Graduação no Brasil, da construção de seus cinco planos nacionais, as rupturas e continuidades entre eles, o sentido histórico da elaboração de cada um deles, as concepções, valores e estratégias explícitas e subjacentes é condição necessária para desvelarmos o caráter da avaliação que estudamos, a função de órgãos como a CAPES e o CNPq e até mesmo aspectos particulares e sutilezas do desenvolvimento dos programas de Pós-Graduação que observaremos mais de perto.

Não são muito numerosos os estudos a esse respeito, mas temos algumas indicações importantes, apresentadas por autores tais como Mancebo (2008), Bianchetti & Neto (2007), Kuenzer & Moraes (2005). Aqui, a análise documental dos planos e outros documentos que tratam da história de nossa Pós-Graduação ganharão destaque para reconstruirmos o histórico de um aspecto fundamental de nosso objeto.

Para finalizar o capítulo, o tópico “O “sistema CAPES” de avaliação como expressão da nova regulação educacional no Brasil” faz uma discussão sobre regulação, social e educacional e conclui que o sistema CAPES de avaliação é parte de uma nova regulação educacional que se consolida na América Latina. Fenômenos locais, particulares são algo mais que meras consequências da crise do capitalismo. Buscar as mediações específicas, as determinações particulares é nosso objetivo nesse capítulo com o conceito de regulação. Maués (2008) e Oliveira (2009) constituem nosso referencial básico, a partir de interpretação contextual dos autores franceses da teoria da regulação.

No terceiro capítulo, “Avaliação da Pós-Graduação e os impactos sobre o trabalho docente na UFPA”, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados em pesquisa de campo com os professores dos programas de Pós-Graduação definidos como *loci* de investigação. O cotejamento entre a revisão teórica desenvolvida ao longo de todo o texto e os dados empíricos coletados na UFPA nos permitem fazer inferências acerca da situação do trabalho docente nessa instituição a partir das influências decisivas que o sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação estão produzindo sobre os professores.

Esse capítulo está estruturado em cinco tópicos. O primeiro tópico, “Caracterizando o *locus* de pesquisa: A Pós-Graduação na UFPA”, apresenta o a instituição e recupera a história da Pós-Graduação e dos três programas estudados. Essa breve aproximação é fundamental para situarmos historicamente a origem e o impacto das mudanças em curso na atualidade.

Os quatro tópicos seguintes sistematizam a categorização que emergiu a partir do cotejamento dos dados empíricos com a literatura que embasa a nossa leitura das políticas educacionais e das mudanças no mundo do trabalho. A análise de conteúdo das entrevistas nos levou a organizar os resultados nos quatro tópicos finais do capítulo.

No tópico “Avaliação da Pós-Graduação e trabalho docente: implicações do sistema ‘CAPES’ sobre a materialidade e a subjetividade do trabalho docente na UFPA” apresentamos os resultados propriamente ditos das relações estabelecidas entre o sistema ‘CAPES’ de avaliação e o trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA em três subtópicos.

Em “A intensificação do trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA”, demonstramos que o processo de intensificação do trabalho, consoante com o que discute Dal Rosso (2008), é um fato na Pós-Graduação da UFPA e que deu um salto de qualidade em sua expansão e incidência a partir das mudanças no sistema CAPES de avaliação ocorrida na última década e meia. Para demonstrar a intensificação, levantamos os indicadores relacionados à jornada de trabalho, diluição das fronteiras entre os momentos de trabalho e não trabalho, elevação no ritmo de trabalho, acúmulo de tarefas e a organização da gestão por resultados.

Em seguida, em “Produtivismo, cultura acadêmica e gestão do trabalho: as mudanças em curso”, destacamos os impactos da avaliação da ‘CAPES’ sobre a instituição universitária e sobre a percepção que têm os professores das mudanças em curso na organização e nas configurações do seu trabalho. Nesse item, aprofundamos o conceito de “cultura acadêmica” e trabalhamos outros que nos dão suporte explicativo como “capitalismo acadêmico”, “produtivismo”, “pragmatismo”, entre outros, que costumam aparecer nas investigações acerca da temática e que estão presentes em nossa pesquisa. Naidorf (2005) e Slaughter & Leslie (1997) contribuem sobremaneira com essa análise mais relacionada aos valores e a cultura institucional em transformação.

Outro eixo de análise que emergiu da pesquisa de campo diz respeito aos impactos da intensificação do trabalho docente sobre a saúde dos professores, o qual desenvolvemos em “A intensificação do trabalho docente e os impactos sobre a saúde dos professores”. Elencamos as patologias apresentadas pelos professores entrevistados e analisamos, com base nos estudos de Assunção (2009), a sua vinculação com as novas configurações e tendências do trabalho docente na Pós-Graduação a partir das falas dos próprios entrevistados.

Por fim, no subitem “Satisfação, resistência e perspectivas”, captamos aspectos mais diretamente relacionados às mudanças na subjetividade docente em termos não só da satisfação e das perspectivas que têm do seu próprio trabalho na atualidade, mas destacamos também as perspectivas que se vislumbram a partir das mudanças em curso.

1 A REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL

O pano de fundo histórico no qual se insere o fenômeno da reestruturação do trabalho docente, objeto de investigação desta dissertação, não pode ser entendido sem a análise de um processo constitutivo da época em que vivemos: a crise do capital que se arrasta há cerca de quatro décadas no sistema-mundo capitalista² e seus desdobramentos sobre o mundo do trabalho.

Esta crise desencadeou uma série de significativas transformações na base material da sociedade capitalista, reestruturando o padrão dos processos produtivos por meio de profundas inovações no meio tecno-científico-informacional e nas formas de gestão e organização da força de trabalho. Tais transformações exigiram que o Estado se reformasse e se adequasse, em termos de gestão e de relação com a sociedade e o mercado, segundo os imperativos da lógica expansionista do capital.

Neste capítulo serão analisados o significado e a maneira como tais mudanças na base material da sociedade capitalista influenciaram o processo de reestruturação do trabalho docente, em especial no ensino superior brasileiro, e puseram em evidência um debate teórico fundamental para a disputa dos rumos da sociedade contemporânea: a centralidade ou não do trabalho como eixo estruturante da sociedade em que vivemos e de seu vigor e atualidade enquanto categoria de análise para interpretação dos fenômenos sociais com os quais nos defrontamos.

Iniciamos o capítulo por uma abordagem acerca da crise do capital e seus desdobramentos sobre o mundo do trabalho uma vez que nosso objeto está conectado à dinâmica dos processos mais gerais que ocorrem nas diversas esferas da sociedade. Não é possível captar a essência de um fenômeno educativo se não o ligarmos à totalidade social na qual está inserido a partir de sua história, dinâmica, contradições e mediações. Analisar a atualidade do conflito capital-trabalho em âmbito internacional é condição indispensável para o entendimento das mudanças que se processam no mundo do trabalho e, dentro dele, no trabalho dos professores.

² Para Wallerstein (2003), não seria correto atualmente analisar a evolução e o desenvolvimento da economia capitalista, bem como de suas crises, somente nos marcos nacionais, pois o capitalismo é um sistema-mundo de relações econômico-sociais, políticas e culturais extremamente complexo e articulado em âmbito internacional. Ao sistema mundial do capital é inerente uma divisão internacional do trabalho que, segundo o grau de desenvolvimento civilizacional, poder político e acumulação de capital, distingue os países em centro, periferia e semi-periferia.

A crise do capital da década de 1970 se expressou não somente no chão da fábrica, isto é, no âmbito dos processos produtivos, mas também no campo teórico-ideológico. A crise no padrão de acumulação fordista-taylorista e em seu par superestrutural, o Estado Keynesiano, levou a que, no marco das respostas estruturais e superestruturais à crise construídas pelo próprio sistema capitalista, a fim de superá-la e encontrar novo fôlego, se disseminasse com força no campo científico teorias que questionassem a centralidade da categoria trabalho como elemento explicativo e estruturante da sociedade contemporânea.

Contudo, várias transformações que ocorrem no trabalho docente (em sua jornada de trabalho, nas condições salariais, na organização do trabalho, em suas condições de saúde, nas relações de contrato, na formação, entre muitas outras facetas) desde as últimas décadas são influenciadas pelas transformações que se processam no mundo do trabalho capitalista. A transição do fordismo-taylorismo para o toyotismo trouxe significativas mudanças na morfologia e na natureza do trabalho docente. Tal é a importância de se estudar a fundo a reestruturação produtiva e as polêmicas teóricas dela decorrentes acerca da centralidade do trabalho, pois estas encerram caracterizações, concepções e propostas muitas vezes antagônicas sobre como compreender e que políticas propor para a valorização do trabalho dos professores.

Estabelecido esse quadro mais geral em torno da crise do capital e da reestruturação produtiva, passamos à discussão teórica a respeito da natureza do trabalho docente e suas transformações. As mudanças no cenário histórico abordadas no primeiro tópico repercutiram na materialidade e no estudo sobre a natureza do trabalho dos professores. As polêmicas relacionadas à profissionalização *versus* proletarização, produtividade *versus* improdutividade do trabalho docente e a maneira como este se relaciona com o processo de produção capitalista ganharam novos contornos nos últimos anos, necessitando de revisão para que possamos compreender o fenômeno da reestruturação do trabalho docente.

Na última parte deste capítulo, traçamos de maneira genérica uma caracterização do trabalho docente no ensino superior brasileiro, apontando tendências e fazendo *links* entre algumas políticas públicas educacionais e as mudanças que vêm se operando no trabalho dos professores nesse nível de ensino nas últimas décadas, a partir das transformações mais estruturais que se dão na sociedade, discutidas nos dois tópicos precedentes. O objetivo deste tópico é aproximar nosso objeto de nosso campo de estudo e relacionar os debates teóricos transversais ao objeto com reflexões e considerações de fenômenos concretos atuais que se dão na realidade com repercussões de políticas públicas.

1.1 Crise do Capital, reestruturação produtiva e a centralidade do trabalho na contemporaneidade

Estourada em fins dos anos de 1960, mas com seu ápice em meados dos anos de 1970 com o choque do petróleo, a crise se deu tanto no padrão de acumulação fordista-taylorista, que levou a uma queda vertiginosa nas taxas de rentabilidade das grandes empresas, quanto no modelo de gestão dos Estados nacionais com o déficit fiscal do Estado keynesiano nos países cêntricos e com a crise da dívida externa nos países periféricos.

A propósito da natureza desta crise, Frigotto (2003) explica que

É importante demarcar que a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos. A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço. (FRIGOTTO, 2003, p. 62).

Esta crise estrutural, desencadeada após um longo período de crescimento econômico ocorrido no pós-guerra em virtude do ciclo expansionista baseado no binômio fordismo-keynesianismo apresentou como traços característicos, segundo Chesnais (1996) e Antunes (1999), os seguintes elementos: 1) a queda da taxa de lucro, determinada pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado pelas lutas sindicais do movimento operário europeu e estadunidense, o que levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital; 2) o esgotamento do padrão de acumulação fordista-taylorista de produção, que se demonstrou incapaz de responder à retração do consumo e à superprodução de mercadorias. Tal retração, além disso, se dava em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava; 3) a hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, propiciando uma intensificação sem precedentes da especulação e da internacionalização do mercado financeiro; 4) a maior concentração de capitais por meio de fusões entre as grandes empresas dos diversos ramos industriais e financeiros; 5) a crise do “Estado do bem-estar social” e de seus mecanismos de funcionamento, mormente de sua capacidade fiscal; 6) o incremento acentuado das privatizações e a tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização dos processos produtivos, dos mercados e da força de trabalho.

Brenner (1999) sintetiza bem como esses elementos conjugados provocaram a última crise estrutural do capital antes daquela ocorrida em 2008-2009:

A partir da segunda metade dos anos 1960, produtores de custos menores [Alemanha e especialmente Japão] expandiram rapidamente sua produção [...] reduzindo as fatias do mercado e taxas de lucro de seus rivais. O resultado foi o excesso de capacidade e de produção fabril, expresso na menor lucratividade agregada no setor manufatureiro das economias do G-7 como um todo. [...] Foi a grande queda de lucratividade dos Estados Unidos, Alemanha, Japão e do mundo capitalista adiantado como um todo – e sua incapacidade de recuperação – a responsável pela redução secular das taxas de acumulação de capital, que são a raiz da estagnação econômica de longa duração durante o último quartel do século, [a partir] do colapso da ordem de Bretton Woods entre 1971 e 1973. [...] As baixas taxas de acumulação de capital acarretaram índices baixos de crescimento da produção e da produtividade; níveis reduzidos de crescimento da produtividade redundaram em percentuais baixos de aumento salarial. O crescente desemprego resultou do baixo aumento da produção e do investimento. (BRENNER, 1999, p. 13).

Com efeito, a crise do fordismo e do keynesianismo não era senão a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo: a crise do *metabolismo social do capital* (MÉSZÁROS, 1995). Por *sistema de metabolismo social do capital*, Mézáros (1995) entende o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao capital. Todo sistema social, independentemente do tempo e do espaço, é um sistema de metabolismo entre o Homem e a Natureza e entre os seres sociais entre si, isto é, um sistema de mediação da produção e do intercâmbio material e espiritual entre os seres sociais e a natureza que se dá originariamente por meio do trabalho.

Acerca da origem do sistema de metabolismo social do capital, vejamos a explicação de Antunes (1999) para o melhor esclarecimento desse fenômeno:

O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável, esse sistema de metabolismo social é, segundo Mézáros, o resultado de um processo historicamente constituído, onde prevalece a divisão social hierárquica que subsume o trabalho ao capital. (ANTUNES, 1999, p. 19, grifo do autor).

É importante assinalar que para Mézáros (1995), capital e capitalismo são fenômenos distintos. O sistema de metabolismo social do capital é anterior e posterior ao capitalismo, o qual se constitui em uma das formas possíveis de realização do capital, uma experiência histórica, presente na fase caracterizada pela generalizada subsunção real do trabalho ao capital. O que se convencionou chamar de “socialismo real”, na realidade, estava mais para o que o autor denominou de “sistema de capital pós-capitalista” do que para socialismo de fato. As experiências da URSS e demais países do leste europeu ou mesmo de Cuba podem ser caracterizadas como pós-capitalistas, pois durante um tempo histórico foi eliminada a propriedade privada dos meios de produção (com a consequente nacionalização e planificação da economia) e instituído o monopólio do comércio exterior. No entanto, tais

experiências foram incapazes de romper com o metabolismo social do capital, quer dizer, o trabalho permaneceu alienado, posto que subordinado ao sistema de metabolismo do capital e ao Estado, por mais que não fosse um Estado controlado pela burguesia.

Além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital, outra característica fundamental do sistema de metabolismo social do capital é a sobredeterminação do que Mézáros chama de *sistema de mediações de segunda ordem* em relação ao *sistema de mediações de primeira ordem*.

A razão de ser das mediações de primeira ordem encontra-se na garantia das funções vitais de reprodução dos indivíduos e da sociedade. Como os seres humanos são animais, fazem parte da natureza e dela dependem, suas funções primárias estabelecidas entre o intercâmbio de sua produção vital com a natureza encontra-se nessas mediações de primeira ordem. Antunes (1999), citando Mézáros, elenca de forma bastante didática tais funções vitais:

1) a necessária e mais ou menos espontânea regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes; 2) a regulação do processo de trabalho, pela qual o necessário intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas; 3) o estabelecimento de um sistema de trocas compatível com as necessidades requeridas, historicamente mutáveis e visando otimizar os recursos naturais e produtivos existentes; 4) a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução social cada vez mais complexo; 5) a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, lutando contra as formas de escassez, por meio da utilização econômica (no sentido de economizar) viável dos meios de produção, em sintonia com os níveis de produtividade e os limites socioeconômicos existentes; 6) a constituição e organização de regulamentos sociais designados para a totalidade dos seres sociais, em conjugação com as demais determinações e funções de mediação primárias. (ANTUNES, 1999, p. 20).

Estas mediações de primeira ordem são determinações ontológicas dos seres humanos, dentro das quais se situa o trabalho enquanto atividade vital, enquanto criador de valores de uso. Essas determinações primárias não necessitam de hierarquias de dominação que caracterizam o sistema de metabolismo social do capital e suas mediações de segunda ordem.

A emergência do sistema de mediações de segunda ordem coincide historicamente com o surgimento do sistema do capital. Ao introduzir elementos fetichizantes e alienantes de controle sócio-metabólico, as mediações de segunda ordem afetaram profundamente a funcionalidade das mediações de primeira ordem.

De fato, o capital, como tal, nada mais é do que uma dinâmica, um modo e um meio totalizante e dominante de mediação reprodutiva, articulado com um elenco

historicamente específico de estruturas envolvidas institucionalmente, tanto quanto de práticas sociais salvaguardadas. *É um sistema de mediações* claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais – das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação das obras de arte – ao imperativo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação. (MÉSZÁROS, 1995, p. 117, grifo nosso).

O objetivo essencial do capital é a sua auto-reprodução enquanto sistema de mediação da reprodução societal através da subordinação das necessidades humanas ao imperativo de expansão dos valores de troca. A divisão hierárquica estabelecida em que as funções vitais da humanidade, tal como o trabalho, sejam reguladas pela necessidade de reprodução e ampliação dos valores de troca, isto é, pela mercadorização da produção humana, material e cultural, estabelece o período de domínio do capital sobre o trabalho, das mediações de segunda ordem sobre as mediações de primeira ordem. As condições necessárias para a vigências das mediações de segunda ordem são descritas por Mézáros (2002):

1) a separação e alienação entre o trabalhador e os meios de produção; 2) a imposição dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o mando sobre eles; 3) a personificação do capital como um valor egoísta – com sua subjetividade e pseudopersonalidade usurpadas -, voltada para o atendimento dos imperativos expansionistas do capital; 4) a equivalente personificação do trabalho, isto é, a personificação dos operários como trabalho, destinado a estabelecer uma relação de dependência com o capital historicamente dominante; essa personificação reduz a identidade do sujeito desse trabalho a suas funções produtivas fragmentárias. (MÉSZÁROS, 1995, p. 720-721).

Tais considerações a propósito da natureza do sistema de metabolismo social do capital são importantes para identificarmos o significado histórico profundo da crise pela qual este sistema passa:

Expansionista, desde seu microcosmo até sua conformação mais totalizante, *mundializado*, dada a expansão e abrangência do mercado global, *destrutivo* e, no limite, *incontrolável*, o sistema de metabolismo social do capital vem assumindo cada vez mais uma estruturação crítica profunda. Sua continuidade, vigência e expansão não podem mais ocorrer sem revelar uma crescente tendência de crise estrutural que atinge a totalidade de seu mecanismo. Ao contrário dos ciclos longos de expansão alternados com crises, presencia-se um *depressed continuum* que, diferentemente de um desenvolvimento auto-sustentado, exhibe as características de uma crise *cumulativa, endêmica*, mais ou menos uma crise permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda *crise estrutural*. (MÉSZÁROS, 1995, p. 597-598, grifo do autor).

A crise do fordismo e do keynesianismo, e seus consequentes desdobramentos para o trabalho docente, são, portanto, expressões fenomênicas da crise estrutural do metabolismo social do capital. É com base neste quadro teórico da crise do capital que devemos situar os

debates a propósito da reestruturação produtiva, da polêmica sobre a centralidade ou não do trabalho e das mutações que estão em curso no trabalho docente.

A crise dos anos de 1970 colocou em xeque um modelo de desenvolvimento que se estruturou e se expandiu, sobretudo no pós-guerra, com base no modelo fordista de produção e no Estado de Bem-estar. As três principais características desse modelo, segundo Frigotto (2003) podem ser assim sintetizadas:

- a) uma determinada forma de organização do trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho;
- b) um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro;
- c) e, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho. (FRIGOTTO, 2003, p. 69-70).

O fordismo, para além de um paradigma produtivo, se tornou, em verdade, um modo social e cultural de vida após a segunda grande guerra – o *american way of life*, também chamado de americanismo, que pretendia formar um novo tipo humano (GRAMSCI, 1978).

Para garantir produção em massa com consumo de massas, Ford partia da premissa de que seus operários deveriam ser também seus clientes, o que pressupunha por parte do Estado e da corporação garantia de condições básicas de vida – acesso à previdência social, emprego estável e bem remunerado, acesso à saúde, educação, habitação etc. É no contexto da grande depressão dos anos de 1930 que John Keynes elabora suas teorias que conferiam ao Estado um papel diferente do Estado liberal de até então. Keynes incorpora as idéias de Estado interventor e de planificação do socialismo para a consolidação do Estado de Bem-estar Social, dominante nos Estados Unidos e na Europa Ocidental do pós-guerra até meados da década de 1970, quando se inicia seu desmonte.

Para Oliveira (1988), o fundo público era o que constituía, durante o período fordista/keynesiano, a base de investimentos do Estado tanto no setor privado, financiando sua acumulação de capital, quanto na reprodução da força de trabalho por meio dos direitos sociais básicos. Essa relação contraditória do fundo público com o financiamento, ao mesmo tempo, da taxa de acumulação do capital privado e da reprodução da força de trabalho, potencializou crises fiscais e inflacionárias de Estado, ao passo em que a tendência à queda da produtividade e da taxa de lucro, em função do descompasso entre um regime de produção / acumulação extremamente rígido como o fordismo e uma crise social que retraía a demanda efetiva do mercado, desenhou o quadro crítico dessa crise estrutural da economia capitalista

que necessitou reconstruir seus paradigmas produtivos e reconfigurar o papel do Estado como regulador econômico-social.

A reestruturação dos processos produtivos, então, assumiu formas diferenciadas nas várias regiões do globo que passaram a não mais organizar seus processos de trabalho sob a rigidez fordista/taylorista. As experiências da “Terceira Itália”, de Kalmar (Suécia), do Vale do Silício (EUA), Japão e Alemanha (ANTUNES, 2000) vêm gradativamente substituindo ou se mesclando ao modo fordista-taylorista de produzir.

Estes modelos produtivos inserem-se no que Sabel e Piore (1984) denominam de "acumulação flexível", que articula um significativo desenvolvimento tecnológico com uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, afastadas dos tradicionais centros industriais. Segundo estes mesmos autores, o trabalho, nestas novas unidades produtivas, estaria isento da alienação, intrínseca somente à produção de tipo fordista/taylorista.

Coriat (1992), em análise oposta, defende que não somente a alienação não foi suprimida dos processos de trabalho pós-fordistas, como ela se agudizou e se complexificou através da intensificação, desqualificação e desorganização do trabalho por meio de um aumento da exploração e do controle (só que de modo mais camuflado) da força de trabalho (cooptação e fragilização dos sindicatos).

David Harvey (1998) caracteriza bem esse novo padrão de acumulação denominando-o de “acumulação flexível” quando afirma que:

[...] é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 1998, p. 140).

Este autor sustenta que a acumulação flexível é uma forma própria do capitalismo, pois mantém 3 características essenciais desse modo de produção: 1. A produção voltada para o crescimento e para o mercado; 2. A exploração do trabalho vivo; 3. A reestruturação tecnológica e organizacional permanente com vistas à sua reprodução. Como consequências dessas mudanças do mundo da produção para o mundo do trabalho, além da superexploração, temos o aumento do desemprego estrutural e o refluxo do movimento sindical com a

desorganização dos trabalhadores, dentre outros desdobramentos nefastos para a classe trabalhadora.

De todos os modelos de acumulação flexível citados, o que mais tem se destacado desde o pós-guerra é o modelo japonês, ou toyotismo (experiência realizada na empresa Toyota). O toyotismo buscou combinar, para conseguir uma produção ajustada à demanda do mercado em um menor tempo e custo possível, o método kanban (técnica de gestão dos supermercados dos EUA que repõe a oferta imediatamente após o consumo do produto), com a inovação tecnológica (reduzindo o número de trabalhadores, mas aumentando a produção) e a superexploração dos trabalhadores através da formação polivalente de seus funcionários - um trabalhador opera várias máquinas.

Tais mudanças não teriam sido logradas de se realizar, contudo, sem uma política sistemática de enfraquecimento do combativo sindicalismo japonês. Articulando repressão com cooptação, as empresas toyotistas forjaram o conhecido "sindicalismo de empresa", que oferece a subordinação dos trabalhadores ao patrão em troca de alguns benefícios como emprego vitalício, ganhos salariais e outros direitos conquistados transformados em concessão que acabaram por domesticar muitos trabalhadores japoneses.

O sindicalismo de empresa é outro aspecto que, segundo Coriat (1992), caracteriza a flexibilização da organização do trabalho no toyotismo. Com os sindicatos aliados dos patrões, torna-se mais fácil fazer com que os trabalhadores acreditem que tem mais autonomia e possibilidade de expressar sua criatividade no atual modo de produção. Em verdade, no toyotismo, como já dissemos, tais mudanças aparentemente favoráveis na organização do trabalho com relação ao fordismo são expressão da intensificação da exploração (com o aumento do volume de trabalho) e da fragilização da organização política dos trabalhadores (através da cooptação das direções dos sindicatos, o que facilita a retirada de direitos historicamente conquistados pela classe trabalhadora).

Ricardo Antunes deixa claro seu entendimento em torno do debate sobre o significado das mudanças na estrutura produtiva do capitalismo com a passagem do fordismo ao toyotismo quando afirma que:

[...] a substituição do fordismo pelo toyotismo não deve ser entendida, o que nos parece óbvio, como um novo modo de organização societária, livre das mazelas do sistema produtor de mercadorias e, o que é menos evidente e mais polêmico, mas também nos parece claro, não deve nem mesmo ser concebido como um avanço em relação ao capitalismo da era fordista e taylorista. (ANTUNES, 2000, p. 41).

Houve sim uma mudança qualitativa na formação do novo tipo humano em consonância com o novo tipo de trabalho e de produção, porém esta mudança não eliminou

(ao contrário, aprofundou) o estranhamento do trabalhador com relação ao seu processo de trabalho e ao produto dele decorrente, uma vez que a produção no toyotismo se distingue da do fordismo, entre outras características, por apresentar um caráter mais envolvente e manipulatório.

É interessante observar como essas mudanças no mundo do trabalho provocadas pela reestruturação produtiva se manifestam em escala global e confirmam a tese de que as novas formas de organização dos processos de trabalho não diminuíram a importância do trabalho vivo, nem eliminaram com a exploração e a alienação.

Para o Antunes (2000), o universo do trabalho no capitalismo contemporâneo é marcado por uma múltipla processualidade: fenômenos como a desproletarização, a subproletarização, a expansão do assalariamento, a heterogeneização, a fragmentação e a complexificação da força de trabalho nos apresentam um quadro bastante distinto do que se tinha há 50 ou 60 anos atrás quando da hegemonia do fordismo.

Essa processualidade contraditória se expressa na realidade através da diminuição do operariado industrial tradicional, da expansão do assalariamento no setor terciário que absorve o contingente de trabalhadores expulsos pela mecanização do setor secundário, da precarização cada vez mais intensa das condições e relações de trabalho (aumento do trabalho temporário, parcial, subcontratado etc.) e do aumento da força de trabalho feminino ao mesmo tempo em que se expulsa os mais novos e velhos do mercado.

A consequência mais brutal de todos esses fenômenos que se inter-relacionam é a expansão em escala global do desemprego estrutural. O desemprego estrutural é uma realidade mais candente nos países centrais (de capitalismo avançado), pois o incremento da automação, da robótica e da microeletrônica já é uma realidade em suas fábricas há mais tempo que nos países periféricos.

De acordo com Antunes (2000, p. 52), paralelamente a essa tendência (a retração do operariado industrial tradicional), desenvolve-se outra: a "subproletarização do trabalho, presente nas formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado, terceirizado, vinculados à economia informal, entre tantas modalidades existentes".

Essas diversas categorias de trabalhadores têm em comum, defende Bihl (1999), a precariedade do emprego e da remuneração, a desregulamentação das condições de trabalho em relação às normas legais vigentes ou acordadas e a conseqüente regressão dos direitos sociais, bem como a ausência de proteção e expressão sindicais, configurando uma tendência à individualização extrema da relação salarial. Todas essas características compõem o que se tem denominado de "trabalhadores flexíveis".

Neste aumento dos trabalhadores flexíveis, Antunes destaca a presença maciça das mulheres nos postos de trabalho criados, sobretudo no setor de serviços e nos empregos de tempo parcial, intensificando a exploração da força de trabalho das mulheres que ganham salários menores que os dos homens. Isso acarretou transformações significativas na subjetividade do ser da classe trabalhadora, com o incremento da feminização da pobreza. As pesquisas sobre trabalho, em realidade, passaram a incorporar nas últimas décadas variáveis como gênero, raça, a questão da imigração, que antes não eram levadas muito em consideração, antes da década de 1970/1980, quando se consuma a nova morfologia da classe trabalhadora a partir do advento do toyotismo.

Com relação à expansão do assalariamento dos setores médios, decorrente da expansão do setor de serviços, é importante destacar que, para Antunes, tal tendência não marca a transição para uma suposta "sociedade de serviços", que pressupõe a aceitação das teses das sociedades pós-industriais e pós-capitalistas. O setor de serviços não é um setor com acumulação autônoma. Ao contrário, ele depende umbilicalmente da acumulação do setor industrial para realizar a produção de mais-valia.

Duas outras tendências contraditórias que se evidenciam no seio de todas essas transformações do mundo do trabalho são: a qualificação e a desqualificação de determinados segmentos da produção. De um lado, o avanço tecnológico tem possibilitado uma maior intelectualização de determinados ramos profissionais (como na siderurgia), de outro, uma tendência inversa (a desqualificação) de inúmeros setores (mineração, indústria automobilística etc.) marcada pela desespecialização que ataca o saber profissional dos operários e os superexplora através da intensificação das atividades produtivas.

Isto significa, em síntese, que:

Estes elementos que apresentamos nos permitem indicar que não há uma tendência generalizante e uníssona, quando se pensa no mundo do trabalho. Há, isto sim, como procuramos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais a *classe-que-vive-do-trabalho*³ (...) Tudo isso nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, o que é fundamental, não é possível perspectivar, nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da *classe-que-vive-do-trabalho*. (ANTUNES, 2000, p. 62, grifo do autor).

³ Cabe pontuar, conforme Lessa (2007), que, a despeito da inestimável contribuição de Antunes para os estudos em Sociologia do Trabalho pelo bom combate que este autor oferece contra as teses neoliberais e pós-modernas que questionam a centralidade da categoria trabalho e das classes sociais, o conceito de classe-que-vive-do-trabalho utilizado por este autor revisa teses e categorias marxianas que mereceriam um trato teórico mais apurado, pois, na tentativa de ampliar o conceito de classe trabalhadora e de melhor entender as novas relações entre trabalho produtivo e improdutivo no paradigma toyotista, Antunes (1999) acaba por diluir as diferenças entre proletários e assalariados e entre trabalho produtivo e improdutivo, visto que o trabalho improdutivo tenderia a se “incorporar” e a se “transferir” ao trabalho produtivo.

Tais mudanças no mundo do trabalho e na sociedade contemporânea, profundas e irreversíveis, produziram diversas interpretações e polêmicas teóricas e ideológicas no campo da Sociologia do Trabalho, das quais a central é sem dúvida alguma o debate em torno do *lugar* que ocupa hoje a categoria e a atividade social “trabalho” para o entendimento das relações sociais contemporâneas e o seu potencial de transformação social.

Muitos autores como Habermas (1994), Offe (1989) e Gorz (1987), só para citar alguns, ao observarem as bruscas e complexas transformações que vem se processando no mundo do trabalho, há mais ou menos três décadas, tanto em sua estrutura produtiva quanto em sua forma de gerenciamento, chegaram à conclusão de que o trabalho perdeu seu posto de elemento central na organização da sociedade para outras esferas da vida social, como o campo da ação comunicativa, por exemplo.

Gorz e Offe, já desde a década de 1980, apontam o fim do trabalho como uma tendência inexorável do capitalismo contemporâneo. Para estes, o trabalho não pode mais ser considerado como elemento fundante das reações sociais e da construção identitária dos sujeitos. Isso porque as mudanças na estrutura econômica do capitalismo abrem a era da substituição da força de trabalho humana por máquinas. Essa tendência do fim do emprego pautada por Gorz levar-nos-ia ou a uma sociedade do desemprego ou a uma sociedade do tempo liberado, sua utopia. A sociedade do tempo liberado implicaria na superação da lógica capitalista, do assalariamento e das relações de mercado, e em contrapartida teríamos o desenvolvimento de atividades autônomas, com um reduzido contingente de trabalhadores assalariados e heterônomos.

Os estudos de Offe (1989) já se direcionam mais no sentido de questionar o lugar do trabalho na vida cotidiana das pessoas, o trabalho como elemento de integração social e de constituição de identidades. Para o autor, a crise da sociedade do trabalho secundarizaria este como princípio organizador da vida social, perdendo espaço para outras categorias como a comunicação, o cotidiano ou a comunidade.

Já na década de 1990, outros estudos vêm ampliando o leque de discussão nesta área. Nos Estados Unidos, os trabalhos de Jeremy Rifkin (1994) visualizam um futuro pessimista ao constatarem que a revolução tecnológica em curso e as mudanças sociais dela decorrentes são regidas pela lógica do mercado na busca incessante e voraz por mais lucros, produtividade e consumo, não medindo as consequências sociais de sua expansão. Rifkin considera provável que as máquinas se tornem o novo proletariado, aumentando assim de forma absurda o desemprego estrutural, o trabalho mecanizado, as desigualdades e a exclusão social, mesmo nos países mais desenvolvidos.

Como alternativa a essa trajetória catastrófica que se nos apresenta, Rifkin propõe a busca de um novo contrato social, no qual a reprodução social se basearia em uma nova forma de trabalho que esteja substanciada em outros valores, mais democráticos e menos individualistas. Isso se daria, por exemplo, através do incentivo ao terceiro setor como alternativa para o desenvolvimento de atividades por fora do mercado e do Estado, bem como por meio de reformas sociais e políticas que visem à inclusão social e a uma melhor distribuição do trabalho em busca de uma "modernização reflexiva".

Apesar das nuances de interpretação e das saídas mais ou menos diferenciadas para a crise, os autores acima citados partem, segundo Ruy Braga (1996) de um mesmo diagnóstico com relação à crise contemporânea: a crise contemporânea é subproduto da crise da sociedade do trabalho; e partem de um entendimento comum sobre o fator principal das mudanças em curso: o progresso técnico.

O “mito do progresso técnico” está expresso de maneira mais explícita nas teses de Habermas, o qual considera que a crise da sociedade do trabalho radicaria no processo de cientificação da técnica que teria tornado a ciência a principal força produtiva com a emergência da revolução científico-tecnológica, em detrimento do trabalho humano que teria suas bases materiais solapadas com a crise do fordismo. Vejamos o que diz o próprio autor (1994):

Com a investigação industrial de grande estilo, a ciência, a técnica e a revalorização do capital confluem num único sistema. Entretanto, a investigação industrial associa-se a uma investigação nascida dos encargos do Estado, que fomenta em primeiro lugar o progresso técnico e científico no campo militar. Daí as informações refluem para as esferas da produção civil de bens. Deste modo, a ciência e a técnica transformam-se na primeira força produtiva e caem assim as condições de aplicação da teoria marxista do valor-trabalho. Já não mais tem sentido computar os contributos ao capital para investimentos na investigação e no desenvolvimento sobre a base do valor da força de trabalho não qualificada (simples), se o progresso técnico se tornou uma fonte independente de mais-valia frente à fonte de mais-valia que é a única tomada em consideração por Marx: a força de trabalho dos produtores imediatos tem cada vez menos importância. (HABERMAS, 1994, p. 72).

Para Offe (1989), a razão que teria levado o pensamento sociológico clássico, de Marx, Weber e Durkheim, a considerar o trabalho como o “fato social fundamental” de suas teorias deveria ser buscada no contexto histórico vivido pela sociedade industrial da época. Assim, com o intenso desenvolvimento da atividade industrial ao longo do século XIX, o trabalho e o trabalhador apareceriam como o mais importante princípio organizador da sociedade, fazendo com que, de um lado, a dinâmica do desenvolvimento social fosse percebida como resultante dos conflitos em torno da dominação na esfera da produção e, de

outro, o tipo de racionalidade adequado à ação da empresa capitalista fosse projetado para o conjunto da sociedade.

Braga (1996), em síntese, resume muito bem o cerne da questão para os autores que defendem a perda de centralidade do trabalho com a reestruturação produtiva e a revolução tecnológica:

A totalidade das mutações ocorridas no transcurso das últimas duas décadas, traduzida em termos da aplicação massificada da automatização de base microeletrônica e caráter informacional (incremento do progresso técnico), bem como, o desemprego estrutural daí decorrente, questionaria, no limite, a *centralidade* do trabalho assalariado enquanto “fator de integração social”. Nesse sentido, as chamadas “evidências empíricas” invocadas pela teoria social contemporânea, mais ou menos crítica, como a subdivisão e desumanização do trabalho, a redução do tempo de trabalho, o declínio do modelo de pesquisa social organizado em torno do trabalho, dentre outras, apontariam inequivocamente para aquilo que se convencionou chamar de crise da sociedade do trabalho. A crise contemporânea do capitalismo oligopolista passa a ser associada, quase que umbilicalmente, com a crise ou esgotamento do paradigma produtivo centrado no trabalho. Partindo dessas considerações, os proponentes do debate vigente a respeito do esgotamento do paradigma da produção afirmam a existência de duas tendências gerais desenvolvendo-se paralelamente, sendo que, em ambas, a centralidade do trabalho é contestada: uma *empírica* – associada com as transformações no mundo do trabalho, tanto técnicas (subdivisão e desqualificação do trabalho), quanto culturais (mudanças de atitudes que indicam um enfraquecimento da ética do trabalho); e outra *teórico-epistemológica* indicada, de um lado, pela diversificação da agenda das pesquisas sociológicas, nas quais o trabalho já não é mais o tema principal e, de outro, pelo crescente debate a respeito da crise da sociedade do trabalho. (OFFE *apud* BRAGA, 1996, p. 91-92).

Contrapondo-se a tais teses, Braga (1996) considera que, além do mito do progresso técnico, outro importante equívoco presente nas ideias dos autores que defendem a descentralidade da categoria trabalho é o economicismo:

Se existe um traço recorrente perpassando a quase totalidade dos debates a respeito das mutações contemporâneas das formas de organização da vida estatal engendradas pela crise mundial do capitalismo oligopolista, esse traço é o economicismo. São muitas as formas de manifestação dessa perspectiva de análise, que assume com maiores ou menores mediações a ideologia do progresso técnico, isto é, a crença em que o desenvolvimento autônomo (portanto, não subordinado à vigência complexa de uma multiplicidade real de contradições) das forças produtivas encerre as potencialidades últimas de resolução das crises e impasses históricos gestados pelo movimento das estruturas do capital: da tematização filosófica de Habermas, à problematização sociológica presente em Gorz, Offe, Kurz e outros. (BRAGA, 1996, p. 89).

As teses permeadas pelo reducionismo economicista cumprem, também, um papel ideológico: o de enfraquecer as ideias que reivindicam a luta de classes como motor da história e da possibilidade de revolucionarização das forças produtivas enquanto meio de solapar as relações de produção dominantes em uma perspectiva emancipatória.

Concordamos com Braga quando este afirma que:

O debate sobre a crise [da sociedade do trabalho] e seus desdobramentos ao “fixar”, sobretudo, o progresso técnico como principal “força motriz” da história, deduzindo daí as mutações sócio-político-econômicas e suas conseqüências, desconsidera que as formas de organização do trabalhador coletivo constituem o elo decisivo da transformação do sistema das forças produtivas sob a dominação das relações de produção capitalistas. Nesse sentido, seria impossível falar em desenvolvimento da “ciência” sem considerar o processo contraditório de reprodução das relações de produção em seu conjunto. Portanto, sem falar nas *lutas de classes* que tais relações condicionam. É preciso dizer, contudo, que, segundo Marx, se no modo de produção capitalista as lutas de classes na produção constituem o momento *determinante* da reprodução das relações de produção, as demais modalidades das lutas de classes extra-fábris constituem seu *complemento obrigatório*. (BRAGA, 1996, p. 59, grifo do autor).

Miriam De Toni (2003), em artigo sobre o tema, na mesma linha de interpretação, considera precipitadas as análises que vislumbram uma tendência ao desaparecimento do trabalho como defendem Gorz e Offe. Acredita também que é equivocado generalizar situações locais ainda não consolidadas como, por exemplo, analisar as tendências em curso na América Latina sob o olhar das mudanças no trabalho europeu.

A ciência, no seio dessas transformações, apresenta importante papel ao possibilitar o avanço da técnica (informática, robótica etc.) que possibilita, por sua vez, a substituição parcial de trabalho vivo por trabalho morto. É importante ressaltar que jamais o trabalho vivo poderá ser absolutamente eliminado, pois máquinas não consomem, logo a desapareição dos trabalhadores corresponderia à desapareição do capital, pois este não poderia integralizar seu ciclo. A ciência, portanto, não vem se constituindo com uma força produtiva autônoma, mas está a serviço das relações capital-trabalho. Ela tem contribuído para que o trabalho se complexifique e acentue seu caráter imaterial, mas não pode eliminá-lo.

Inclusive, a aproximação entre trabalho material e imaterial que se consolida como uma tendência do mundo do trabalho na contemporaneidade se expressa claramente na ampliação do setor de serviços e das funções, na indústria, que exigem mais formação intelectual para supervisionar e regular a produção realizada em grande parte pelas máquinas. O setor de serviços também, diferente do que muitos pensam, não se constitui como um setor autônomo, mas completamente dependente da esfera da produção que continua submetida à lógica do capital.

O processo de tecnologização e cientificização da produção e a diminuição do trabalho material face ao intelectual não aponta para a superação da alienação do trabalho e da reificação das relações, ao contrário, por seu caráter envolvente e manipulatório, tem contribuído para sofisticar e intensificar estes processos no conjunto da classe trabalhadora, afetando sua forma de ser de maneira inédita.

1.2 O Trabalho docente: considerações sobre a natureza do trabalho dos professores

Este conjunto de transformações que brevemente sintetizamos a propósito das mudanças de fundo que se passam na sociedade capitalista contemporânea está diretamente relacionado à reestruturação do trabalho docente, isto é, um complexo de profundas alterações tanto nas condições objetivas quanto nas subjetivas de realização do trabalho dos professores em virtude de que a reestruturação produtiva transbordou as dimensões das grandes indústrias capitalistas e também em razão do novo caráter adotado pelas políticas públicas (dentre elas as educacionais) que repercutem sobre a organização, as condições, as finalidades e os sentidos do trabalho docente no diferentes níveis e modalidades de ensino.

O trabalho docente, cuja natureza imaterial o distingue de diversas outras formas de trabalho, se caracteriza, para além de sua inserção específica em um ou outro tipo de sociedade, pelo

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] para produzir materialmente o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não-material”. Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não-material. (SAVIANI, 2008, p. 12-13).

Antes de examinarmos especificamente os impactos das políticas educacionais sobre o trabalho docente, convém discutir teoricamente o trabalho em perspectiva marxiana e o processo de reestruturação do trabalho docente à luz das questões acerca da natureza do trabalho docente e de sua inserção nas injunções estruturais e conjunturais do capitalismo contemporâneo. Além disso, as vivas polêmicas que tomaram conta das pesquisas sobre trabalho docente nas últimas três décadas com relação ao status ocupacional e a localização no espectro das classes sociais dos trabalhadores docentes são importantes de serem revisitadas para o delineamento teórico-metodológico da perspectiva a partir da qual orientamos nosso trabalho.

Costa (1995) e, mais recentemente, Fontana e Tumolo (2006) reconstruíram com excelente rigor o debate acerca da natureza do trabalho docente que nas últimas décadas têm confrontado duas teses que apontam para caminhos divergentes as tendências que se

apresentam sobre as mudanças na especificidade do trabalho dos professores com relação à sua situação de classe e o seu *status* ocupacional: as teses da profissionalização e da proletarização. Este debate sobre qual seria o *status* ocupacional e social dos docentes se refere à ambiguidade ainda muito presente entre os autores da área a propósito da definição da categoria/classe social do professor como profissional ou trabalhador. Por trás desta discussão, como veremos, está outra polêmica: a questão da produtividade e/ou improdutividade do trabalho docente.

Sobre a categoria "profissão", os estudos inscritos na abordagem funcionalista da Sociologia das profissões (DUBAR, 1998) tentam tomar o conceito como universal e neutro ao defini-lo como um conjunto de qualidades próprias de uma dada atividade ocupacional. A tese da profissionalização, em linhas gerais, advoga o antigo *status* (que remonta a meados do século XIX) de profissional liberal que tinha o professor. Os elementos que caracterizam uma profissão na visão de Enguita (1991) são “competência, vocação, licença, independência e auto-regulação”.

No caso da atividade docente, até o início do século XX o professor era considerado, tal como o médico e o advogado, exemplo típico de profissional liberal com todo seu prestígio social. Com o célere desenvolvimento do capitalismo no século passado e as mudanças sociais dele decorrentes, o modelo de profissional liberal típico praticamente sucumbiu com o fortalecimento do Estado burocrático que passou a recrutar tais profissionais e a submetê-los ao processo de racionalização e hierarquização do trabalho ainda hoje dominantes.

Dessa forma, a suposta autonomia dos profissionais liberais tão proclamada outrora, há tempos se perdeu com o processo de assalariamento a que esses profissionais, incluindo os professores, foram submetidos ao se transformarem em funcionários burocráticos do Estado ou do Capital, o que compromete sua conquista de autonomia e autocontrole. O profissionalismo hoje se caracteriza essencialmente por relações de dependência com o Estado capitalista. O Estado é o agente da forma mais desenvolvida de capitalismo.

Ainda para a mesma autora:

Os profissionais desempenham um importante papel dentro do Estado. Em primeiro lugar, porque lidam com o mecanismo socialmente seletivo da educação e, desta forma, participam da determinação da estrutura social da sociedade em resposta às necessidades do modo de produção capitalista. Em segundo lugar porque a ideologia do profissionalismo nega o conflito de classes à medida que alardeia a possibilidade universal de acesso às oportunidades educacionais e ao *status* profissional. Assim, em sua versão atual, o profissionalismo é compatível com o Estado e os profissionais exercem as mais importantes funções deste como agentes do capitalismo. (LARSON *apud* COSTA, 1995, p. 91).

Costa (1995), apoiada em outros autores como Johnson, Ozga e Lawn critica a tese da profissionalização, pois a considera estática, a-histórica e a-crítica das formas de organização das atividades ocupacionais, encobrindo os conflitos que emergem no mundo do trabalho, além de não questionar sobre o papel político e social das profissões com relação ao modo de produção vigente.

Para Johnson,

Profissão não é uma ocupação, mas um meio de controlar uma ocupação. Profissionalização é um processo historicamente específico desenvolvido por algumas ocupações em um determinado tempo e não um processo que certas ocupações devem sempre realizar devido a suas qualidades essenciais; é uma forma de controle político do trabalho, conquistado por um grupo social, em dado momento histórico. (JOHNSON *apud* COSTA, 1995, p. 89).

Le Boterf (2003), em estudo mais recente, associa a noção de profissionalismo a de empregabilidade. Para o autor, o profissionalismo não é senão a capacidade que um indivíduo tem de vender sua força de trabalho nesse mercado excludente, aproximando-se do modelo de profissional liberal (nesse aspecto concordando com os clássicos da sociologia das profissões), no sentido de prestador de serviços, com plasticidade para se adaptar às flutuações do mercado.

O profissional se caracteriza por uma forte empregabilidade. Possui a dupla característica de dominar bem suas competências e de ter suficiente recuo em relação a elas para poder adaptar-se a mudanças de empregos ou de setores de atividade. Ele sabe manter-se preparado para estar pronto para mudar. À imagem dos esportistas, “mantém-se em forma para”. Seu potencial torna-o disponível para evoluir, para ser “reempregável” em outra empresa. (LE BOTERF, 2003, p. 23).

Em direção oposta à tese que defende a profissionalização dos professores, estão autores como Ozga e Lawn (1991). Estes argumentam que existe uma tendência, há décadas, de proletarização do trabalho docente, o que significa que o trabalho dos professores, de um modo geral, está passando por um acentuado processo de degradação e desqualificação, o que reflete nas péssimas condições de trabalho, baixos salários, altas jornadas de trabalho, falta de políticas de formação continuada e valorização da atividade etc., aproximando os docentes dos trabalhadores fabris.

É importante destacar que não há unanimidade entre os teóricos da proletarização sobre o modo como se deve situar os docentes na estrutura de classes da sociedade capitalista nem quais as implicações políticas decorrentes de tal caracterização.

Autores como Poulantzas (1978), por exemplo, enquadram os professores na categoria de pequena-burguesia, pois consideram que estes, apesar de serem vítimas da exploração em seu trabalho e passarem por um contínuo processo de pauperização e perda de

status, atuam política e ideologicamente como agentes da classe dominante através de um trabalho educativo de caráter reprodutivista. Poulantzas argumenta ainda que o trabalho docente não é produtivo nem gera mais-valia, e que, portanto os professores não podem ser caracterizados como pertencentes à classe trabalhadora.

Ozga e Lawn (1991), por outro lado, defendem que os docentes são sim trabalhadores, pois realizam trabalho produtivo (porém de outra natureza que o trabalho produtivo fabril), são assalariados e explorados pelos capitalistas da educação (por meio ou não do Estado). Sobre esta polêmica, Hunt e Crompton consideram que:

O capitalismo, porém, tem sofisticado seus mecanismos e é preciso tomar com menos rigidez a relação entre a geração de mais-valia e trabalho produtivo. A implementação de atividades como prestação de serviços e trabalhos burocráticos tem produzido mais bens invisíveis do que comodidades materiais; no entanto, cada vez mais capital é empregado e reproduzido nestas indústrias. Trabalhadores que atuam na área de prestação de serviços e de serviços públicos - trabalhadores de bancos, companhias seguradoras, comércio, etc. - desempenham atividades vitais para o capitalismo no que se refere à produção de mais-valia. As transformações no capitalismo envolvem hoje, um processo complexo de trabalho improdutivo, que emprega vasto conjunto de pessoas produzindo apenas mecanismos de controle e de circulação, cada vez mais elaborados, para a realização e o aumento do capital. O trabalho implicado na implementação deste sistema está submetido às mesmas formas de controle coercitivo, como ocorrem na apropriação direta de mais valia, só que, neste caso, diz respeito à realização em vez de apropriação. (HUNT; CROMPTON *apud* COSTA, 1995, p. 100).

Contreras (2002), por seu turno, reconhece a proletarização em curso do trabalho docente e o associa à perda de autonomia por parte do professorado no seu processo de trabalho. Tal processo de proletarização, para o autor, se deu também nas novas formas de organização e gestão do trabalho docente nas escolas. A ênfase na racionalização das atividades escolares, acompanhada de um crescente incremento de tecnologias, gerou uma série de consequências como a separação entre concepção e execução do trabalho, perda de conhecimentos e habilidades básicas e menor capacidade de decisão e planejamento dos professores com relação ao seu trabalho.

Enguita (1991) conceitua a proletarização como "o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade". Este processo, contudo, não ocorre sem que haja resistência do grupo ocupacional a ele submetido. E esse elemento, a resistência organizada, é muito importante para entender as profundas alterações pelas quais passa o trabalho docente, uma vez que os professores, sobretudo nos atuais tempos de hegemonia do neoliberalismo, tem incansavelmente buscado se organizar e lutar por suas demandas.

O mesmo autor, com o intuito de caracterizar o *status* ocupacional do professor, criou a categoria "semiprofissional". O semiprofissional, em sua acepção, combina elementos do trabalho profissionalizado com o do assalariado. É com esta categoria que ele tenta resolver o problema do estatuto ocupacional e social dos docentes, sem enquadrá-los inequívoca e peremptoriamente como profissionais liberais, pequeno-burgueses ou proletários. Das cinco características elencadas mais acima que definem uma profissão, o professor, para Enguita (1991), possui apenas três, e ainda assim de forma parcial (licença, autonomia e auto-regulação).

Áurea Costa (2009), em trabalho recente sobre a questão da proletarização docente, revisita o conceito de proletariado de Marx e Engels no Manifesto Comunista para defender a tese da proletarização. Para os dois autores, os proletários são “a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais, não tendo os próprios meios de produção, estão reduzidos a vender sua força de trabalho para poderem sobreviver” (MARX; ENGELS, 1998, p. 72).

Para a autora, o processo de destituição dos meios de produção que se dá na categoria dos professores não está somente relacionado ao fato de que a maioria dos professores das sociedades capitalistas sejam assalariados e não sejam donos de meios de produção como a infraestrutura da escola e os instrumentos materiais de trabalho, mas também em função de uma destituição intelectual (formação inicial e continuada esvaziada, desqualificada, precarizada).

Destacamos que a característica distintiva do proletário é o estado de destituição dos meios de produção, o que o força a vender a força de trabalho para prover a sobrevivência. Entendemos que a destituição é a essência do processo de proletarização do professor, o qual, antes mesmo de ser despossuído de qualquer outra propriedade, que não sua força de trabalho, ainda durante sua formação é destituído dos conhecimentos sobre seu trabalho. Conforme discutimos, essa realidade tem consequências sobre todo o processo de trabalho, desde o polo da formação esvaziada e atuação precarizada do professor habilitado até o polo do professor leigo, figura presente em toda a história da educação brasileira e que ainda hoje perdura. (COSTA, 2009, p. 96).

É importante observar que para Enguita (1991) (um dos pioneiros e mais influentes autores sobre esse tema) e para a quase totalidade dos autores que fazem esse debate da profissionalização *versus* proletarização, o elemento-chave para se identificar a qual processo está submetido os professores de um dado estudo específico (seja ele no ensino superior ou não, da escola pública ou privada) está no *processo de trabalho*. Quanto mais autonomia, mais unidade entre elaboração e execução, mais controle sobre os meios e fins da sua atividade, em suma, melhores condições objetivas (remuneração, carreira, estrutura física, materiais pedagógicos etc.) e subjetivas (formação inicial e continuada, apoio pedagógico e

multidisciplinar, organização e gestão democrática etc.) mais afastado da classe trabalhadora e mais próximo da classe média ou do grupo ocupacional dos “profissionais liberais” está o professorado. E, analogamente, quanto mais distante destas condições de trabalho estiver o professor, mais proletarizado ele estará.

A tese da profissionalização perdeu bastante força em função da generalizada precarização pela qual passa o trabalho docente

A profissão docente passa a ser vista como algo que exige conhecimentos e competências particulares adquiridos graças a rigorosos estudos sistemáticos. Por conseguinte, começa-se a rejeitar a noção segundo a qual o trabalho docente depende de vocação e de aptidão dos indivíduos. A modernização do Estado, conjugada com as forças políticas contidas no processo industrial - na relação capital e trabalho -, provoca rupturas com a profissionalização vista como sinônimo de profissão de fé. O professor, na década de 80, além de se reconhecer como profissional da educação e, portanto, com direito a uma carreira profissional, percebe-se como um trabalhador. (FIOD, 2006, p. 3).

Ferreira (2006, p. 7) também leva a cabo uma análise histórica do trabalho docente e considera que mudanças no mundo do trabalho constituem o fator impulsionador do giro em direção a proletarização docente. Analisa esse movimento a partir dos fatores econômicos e da autonomia docente sobre o seu trabalho, e defende que a *“proletarização é fruto de uma situação de pauperização que empurra a antiga categoria, inserida, por seu status, nas classes médias, em direção ao status e condições de vida de setores proletarizados”* (grifo nosso).

A perda da autonomia docente é vista, por esses autores, como o principal elemento da proletarização. Sem autonomia, dependente de outros para a realização do seu trabalho, ele sofreria as pressões do mundo do trabalho, sofreria a redução salarial e, conseqüentemente, proletarizar-se-ia, isto é, assumiria a postura de proletário, um trabalhador que apenas teria a sua força de trabalho para vender. Por não possuir autonomia para trabalhar como profissional liberal, precisa dos meios de produção (escola) para que possa realizar o seu trabalho; possui apenas um elemento das suas ferramentas de trabalho que é o conhecimento e, cada vez mais, de forma precária.

O debate “profissionalização versus proletarização” nesta perspectiva de oposição entre os dois polos é criticado com muita propriedade por Fontana & Tumolo (2006), pois estes autores entendem que:

É importante sublinhar que praticamente todos os pesquisadores com quem dialogamos se referenciaram em Enguita (1991), que busca compreender a natureza do trabalho docente começando por apresentar e diferenciar os profissionais e os proletários. [...] Após o estudo dessas pesquisas, é possível constatar que as explicações que os autores ofereceram sobre trabalho produtivo e proletarização

docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito, mas, possivelmente, à escolha de referências teóricas também distintas que foram utilizadas para analisar o trabalho docente. Percebe-se, por exemplo, que, embora o referencial marxista tenha sido resgatado nas pesquisas no início dos anos de 1990, seu uso foi sendo negligenciado pelos pesquisadores ao longo do período, uma vez que, para muitos deles, as categorias marxistas não eram adequadas para a compreensão das especificidades do trabalho docente.

O que mais chamou a atenção, contudo, é o fato de que *os pesquisadores em geral restringiram suas análises do trabalho docente ao processo de trabalho, sem levar na devida consideração a relação com o processo de produção capitalista*. Mesmo aqueles poucos que buscaram fazer tal relação apresentam alguns problemas e limites. (FONTAMA; TUMOLO, 2006, p. 5, grifo nosso).

O centro da polêmica desses dois autores com praticamente toda a produção das últimas décadas acerca da natureza do trabalho docente e da situação de classe desse tipo de trabalhador está fundamentada no O Capital de Marx. Para Marx (1983), processo de trabalho e processo de produção de capital estão relacionados, mas não se confundem entre si. A questão da proletarianização do trabalho docente entendida como precarização das condições de trabalho tem a ver com as relações de trabalho dentro da produção capitalista e não com a situação de classe dos professores. Neste sentido, está equivocado utilizar o termo proletarianização como sinônimo de precarização. O mesmo se pode dizer do uso do termo “profissionalização”, muito utilizado em referência a condições ideais de trabalho (controle e planejamento do processo de trabalho, bons salários, formação profissional elevada etc.) e como sinônimo de classe média ou pequena burguesia, como vimos mais acima.

O processo simples de trabalho, em sua forma genérica, é compreendido como uma atividade que tem por finalidade transformar matéria natural em valor de uso; diferentemente disso, o processo de produção capitalista visa à produção do capital, que pressupõe a produção da mais-valia, que por sua vez demanda a produção do valor, que só pode ocorrer por intermédio da produção do valor de uso. A produção de valor de uso é meio e não fim da produção capitalista.

Essa diferença com que Marx aborda o trabalho em geral do trabalho no capitalismo se explica porque, o trabalho, para Marx, é a categoria fundante do mundo dos homens. Ele possui uma dimensão ontológica e teleológica, ou seja, constitui tanto o “ser” da humanidade, quanto é um pôr (ato) consciente, previamente idealizado antes de sua execução. Como elemento fundante do ser social, ou do mundo dos homens, vejamos o que nos diz Marx (1983) acerca do trabalho:

Como criador de valores-de-uso, como trabalho útil, é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade,

eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1983, p. 50).

O trabalho está na raiz no processo de humanização do homem, de formação do próprio homem enquanto espécie. É um elemento vital, presente em todas as formas de sociedade, independente de suas manifestações concretas e específicas. É somente através do trabalho que o ser humano é capaz de produzir os meios de subsistência necessários para sua reprodução social. Foi o primeiro ato histórico, como define o próprio Marx n' *O Capital*.

A produção dos meios de subsistência necessários para sua existência, por meio da transformação da natureza, contudo, não é exclusividade da espécie humana. Outras espécies animais também extraem da natureza, com diferentes graus de complexidade, os meios de que necessitam para sobreviver e realizam operações com os recursos naturais que são de dar inveja a muitos seres humanos. É o caso do castor, da formiga, do joão-de-barro e da abelha, só para ficar em alguns exemplos. O que diferencia, contudo, o pior arquiteto da melhor abelha, como exemplifica Marx, é o fato de que o pior arquiteto planejou conscientemente a casa em sua cabeça antes de construí-la. Diferentemente da melhor abelha, pois sua capacidade de construção de colmeias, assim com todas as suas operações, estão determinadas geneticamente em sua espécie. Nisso reside a dimensão teleológica do trabalho, isto é, a determinação de finalidades conscientes na ação.

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo. (MARX, 1983, p. 149-159).

A citação acima de Marx sobre o trabalho como criador de valores-de-uso também é bastante útil para conceituar “trabalho concreto”, pois no capitalismo o trabalho aparece sob um duplo caráter: o concreto, que produz valores-de-uso, isto é, produtos necessários para a reprodução social da humanidade; e o “trabalho abstrato”, produtor de valores-de-troca, ou seja, o trabalho abstrato aparece enquanto força de trabalho dos trabalhadores reduzidas à mercadoria sob regência do capital. O trabalho abstrato é um fenômeno típico do capitalismo, em que o trabalho está subsumido ao capital e passa a ser elemento de mortificação e alienação do trabalhador, posto que os meios de produção, o produto do trabalho e o processo de trabalho em si está sob controle de um agente externo ao trabalhador, o burguês, dono dos meios de produção.

A dialética do trabalho de Marx reside neste movimento de crítica e afirmação em que o trabalho pode ser considerado uma atividade vital, emancipadora ou mortificadora e alienante.

O trabalho enquanto fundante do ser social indica um salto ontológico, para Marx e Lukács (1979), que delimitou o ser social da natureza. A vida biológica ou orgânica representou uma ruptura com a natureza inorgânica, anterior à natureza orgânica. Essas duas esferas de ser (Natureza – inorgânica e orgânica- e Sociedade) é o que constituem a realidade objetiva e sua materialidade. A ontologia do ser social está fundada no trabalho. Lessa (2007) explica bem esse pressuposto lukacsiano:

Trata-se, mesmo, de um salto: o surgimento da espécie humana não configura uma necessidade da evolução biológica nem o desdobramento de uma programação genética – é uma autêntica ruptura nos mecanismos e regularidades naturais. O surgimento da vida trouxe à existência uma nova categoria, a reprodução biológica; de modo análogo, a gênese do ser social corresponde ao aparecimento de uma categoria radicalmente nova, que não pode ser derivada da natureza: a reprodução social. Com o ser humano desenvolve-se um novo tipo de ser, uma nova materialidade, até então inexistente, e cujas peculiaridades não se devem à herança biológica nem à programação genética – um tipo de ser radicalmente inédito, o ser social. (LESSA, 2007, p. 141).

Além do trabalho concreto e do trabalho abstrato, Marx identificou que sob o modo de produção capitalista a separação entre concepção e execução do trabalho foi levada ao paroxismo, ao ponto de podermos falar em “trabalho manual” e “trabalho intelectual”. A divisão social do trabalho estabeleceu clivagens dentro da própria classe trabalhadora em razão das diferentes funções que os trabalhadores exercem no processo produtivo e em razão também das relações que estes estabelecem com a natureza no processo de trabalho. Vejamos o que Marx diz no capítulo XIV d’O Capital:

Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam [...] O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos. O produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho. (MARX, 1983, p. 105).

O trabalhador coletivo ao qual se refere Marx é “um pessoal combinado de trabalho, cujos membros encontram-se mais perto ou mais longe do objeto de trabalho”, isto é, um conjunto de trabalhadores que, exercendo funções mais ou menos intelectualizadas por conta da divisão social do trabalho, mantém alguma relação manual com o objeto de trabalho, isto é, as matérias-primas. O trabalhador coletivo é o conjunto de trabalhadores que, na produção, ao estarem sob o regime de cooperação e não mais de trabalho artesanal, individual, produzem sob vigilância de funcionários ou prepostos do capital os quais não mantém nenhuma relação

com o objeto de trabalho, a exemplo dos capatazes, gerentes, contramestres, executivos etc. Estes, mesmo que assalariados e não sendo donos dos meios de produção, não fazem parte do trabalhador coletivo, por estarem completamente apartados do trabalho manual, da manipulação mais perto ou mais longe do objeto de trabalho.

O trabalhador coletivo realiza um tipo de trabalho tipicamente capitalista, o trabalho produtivo, o qual se distingue do trabalho improdutivo, outras duas categorizações que Marx faz em sua obra. Se todo trabalhador coletivo é um trabalhador produtivo, contudo, nem todo trabalhador produtivo é partícipe do trabalhador coletivo.

Ao tratar do trabalho enquanto “eterna condição de existência humana”, “como criador de valores-de-uso”, ou seja, a dimensão universal do trabalho, “independente de qualquer forma de sociedade”, Marx trata do processo simples de trabalho, ou seja, de uma situação em que o trabalho não está sob-regência do capital, em que não há confrontação entre trabalho manual e intelectual, não há propriedade privada dos meios de produção e não há, portanto, classes sociais. É necessário, pois, agora, analisar o trabalho produtivo no modo de produção capitalista, conforme deixa claro Marx:

O processo de trabalho foi considerado primeiramente em abstrato (ver capítulo V), independente de suas formas históricas, como processo entre homem e natureza. Disse-se aí: ‘Considerando-se o processo inteiro de trabalho do ponto de vista do seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo’. E na nota 7 foi complementado: ‘Essa determinação de trabalho produtivo, tal como resulta do ponto de vista do processo simples de trabalho, não basta, de modo algum, para o processo de produção capitalista’. Isso é para ser mais desenvolvido aqui. (MARX, 1983, p. 105).

Na mesma página Marx esclarece que o trabalho produtivo no modo especificamente capitalista de produção não mais se reduz ao trabalho que faz o intercâmbio diretamente orgânico com a natureza, tal como no processo simples de trabalho não capitalista.

O produto transforma-se, sobretudo, do produto direto do produtor individual em social, em produto comum de um trabalhador coletivo, isto é, de um pessoal combinado de trabalho, cujos membros se encontram mais perto ou mais longe da manipulação do objeto de trabalho. Com o caráter cooperativo do próprio processo de trabalho amplia-se (*erweiter sich*), portanto, necessariamente o conceito de trabalho produtivo. Para trabalhar produtivamente, já não é necessário, agora, pôr pessoalmente a mão na obra; basta ser órgão do trabalhador coletivo, executando qualquer uma de suas subfunções. (MARX, 1983, p. 105).

O processo de produção capitalista é mais do que processo simples de trabalho. É produção de valor e produção de mais-valia, o que permite a autovalorização do capital. A força de trabalho é a mercadoria especial neste processo de valorização do capital, pois é a única que gera valor, sendo assim capaz de aumentar o capital no processo de produção

capitalista. Assim, conhecer o processo de produção capitalista é fundamental para compreendermos o papel central da força de trabalho neste processo e a sua definição como trabalhador produtivo ou improdutivo. Nas palavras do próprio Marx (1983):

O capital não produz, portanto, apenas capital; produz também uma massa operária crescente, a única substância graças à qual pode funcionar como capital adicional. De modo que não é apenas o trabalho que, em antítese consigo mesmo e numa escala cada vez mais ampla, produz as condições de trabalho enquanto capital; também o capital produz numa escala cada vez maior os assalariados de que tem necessidade. O trabalho produz as suas condições de produção enquanto capital, o capital produz o trabalho enquanto trabalho assalariado, como meio de realização enquanto capital. (MARX, 1983, p. 135).

É a troca do capital variável, isto é, dos gastos que o capitalista realiza com a força de trabalho, pela atividade concreta da força de trabalho que possibilita ao capital total sua autoconservação, seu autocrescimento e, conseqüentemente, sua autovalorização.

Deste modo, na sociedade capitalista, o processo de trabalho, ao apresentar esta condição, se converte em um meio para a produção da mais-valia, ou seja, se apresenta como um trabalho produtivo.

A questão da produtividade/improdutividade do trabalho depende da forma social deste trabalho no processo de produção do capital e não de suas propriedades particulares ou resultados úteis. Um metalúrgico pode ou não realizar trabalho produtivo, da mesma forma que um professor pode ou não realizar trabalho produtivo. Isto depende de se a sua força de trabalho, tanto do metalúrgico quanto do professor, for contratada por um capitalista como meio de valorizar seu capital investido, se seu sobretrabalho serviu para acumular capital. Diferentemente de um metalúrgico que tem sua pequena oficina particular e vende seus produtos para seus clientes os consumirem diretamente ou se um professor particular leciona para seus clientes diretos. Vejamos o que Marx diz a respeito:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera da produção material, então um mestre-escola é um trabalhador produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas se extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsicha, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo algum apenas uma relação entre a atividade e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. Ser trabalhador produtivo não é, portanto, sorte, mas azar. (MARX, 1983, p. 106).

Já o trabalho improdutivo, nas próprias palavras de Marx, tal como explicitamos acima:

Quando se compra o trabalho para consumi-lo como valor de uso, como serviço, não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. O seu trabalho é consumido por causa do seu valor de uso e não como trabalho que gera valores de troca; é consumido improdutivamente. O capitalista, portanto, não o defronta como capitalista, como representante do capital; troca o seu dinheiro por esse trabalho, mas como rendimento, não como capital. (MARX, 1983, p. 111).

É importante também elucidar que o trabalho produtivo não é sinônimo de trabalho manual, que gera uma mercadoria completamente objetivada (exteriorizada) pronta para ser trocada no mercado. A forma social do trabalho especificamente capitalista, isto é, o trabalho produtivo não depende de sua utilidade ou forma concreta, ou seja, se essencialmente é material ou imaterial.

Há autores, como Tardif & Lessard (2006), que defendem que, pelo fato de o trabalho docente ser uma atividade essencialmente intelectual e de interações sociais, não caberia enquadrar o trabalho docente nas formas clássicas de definição do trabalho de acordo com a ótica marxista. Para eles:

[...] o trabalho material foi considerado o arquétipo do trabalho humano e, mais amplamente, da atividade humana, definida de acordo com as orientações teóricas, como práxis ou atividade produtiva. Tanto os marxistas como os funcionalistas e liberais tiraram os modelos teóricos do trabalho largamente da esfera das atividades humanas sobre a matéria e os artefatos técnicos [...] Qual o lugar da docência e qual o significado do trabalho dos professores em relação a esses postulados e ao *ethos* que eles impõem? Fundamentalmente, o ensino é visto como uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo [...] O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva [...] contudo, esta visão do trabalho não corresponde bem à realidade socioeconômica das sociedades modernas avançadas. (TARDIF; LESSARD, 2006, p. 16-17).

Os argumentos que Tardif e Lessard (2006) utilizam para sustentar a falência do referencial marxista para a análise do trabalho docente são os mesmos dos autores que questionam a centralidade da categoria trabalho como eixo estruturante da sociedade: existe uma queda no número de trabalhadores da indústria e um crescimento do setor de serviços e comércios nas economias dos países mais desenvolvidos do mundo. Em virtude disso, funções como a docência, para os autores, passaram a ter papel central não só na organização socioeconômica das nações, mas passaram a ter papel chave na compreensão das transformações atuais em âmbito mundial. Nas palavras dos próprios autores:

A primeira tese que pretendemos defender é a seguinte: longe de ser uma ocupação secundária ou periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho. [...] primeira constatação: desde cerca de cinquenta anos, a categoria de trabalhadores produtores de bens materiais está em queda livre em

todas as sociedades modernas avançadas. Ela não forma mais o protótipo nem mesmo da classe assalariada, laboriosa e, acima de tudo, não constitui mais o principal vetor da produção e da transformação dessas sociedades. [...] segunda constatação: na sociedade de serviços, grupos de profissionais, cientistas e técnicos ocupam progressivamente posições importantes e até dominantes em relação aos produtores de bens materiais. (TARDIF; LESSARD, 2006, p. 17-18).

A propósito das mudanças no mundo do trabalho, já discutimos e argumentamos no tópico 1.1 desta dissertação que fenômenos com a desproletarização, a acumulação flexível e o crescimento do setor de serviços não significam a perda da centralidade do trabalho com eixo estruturante da vida social, nem mesmo que a teoria do valor-trabalho e a da luta de classes não tenham mais validade para entendimento de fenômenos contemporâneos. Há uma reafirmação das teses dos autores que defendem o descentramento da categoria trabalho, por parte dos dois autores e uma superestimação teórica sobre o peso e o papel social do trabalho docente. Além disso, Tardif e Lessard (2006) se equivocam ao tratar de trabalho produtivo como sinônimo de trabalho industrial.

Vejamos mais uma citação de Marx que contribui para o esclarecimento da questão:

Um ator, por exemplo, ou mesmo um palhaço, é, segundo esta definição, um trabalhador produtivo se trabalha a serviço de um capitalista (de um empresário), a quem retribui maior trabalho do que dele recebe, sob a forma de salário, enquanto um alfaiate que trabalha a domicílio, que vai à casa do capitalista e lhe remenda as calças, só produz para este um simples valor de uso, é um trabalhador improdutivo. O trabalho do primeiro se troca por capital, o do segundo com renda. O do primeiro produz mais-valia, o segundo consome renda. (MARX *apud* RUBIN, 1987, p. 279).

Estas considerações são importantes para diferenciarmos “processo simples de trabalho de processo de produção de mercadorias”; “processo de produção de mercadorias de processo de produção capitalista” e “trabalho produtivo de trabalho improdutivo”, elementos basilares para compreendermos a natureza e a forma social do trabalho docente na produção específica da sociedade capitalista.

Como unidade do processo de trabalho e processo de formação de valor, o processo de produção é produção de mercadorias; como unidade do processo de trabalho e processo de valorização, é ele processo de produção capitalista, forma capitalista da produção de mercadorias. (MARX, 1983, p. 162).

Essas considerações sobre a teoria de Marx acerca do processo de produção e do processo de trabalho no capitalismo são basilares para o entendimento de sua discussão sobre classes sociais, que tem sido um dos nós nesse debate sobre a localização no espectro das classes sociais dos docentes.

A interpretação de Lessa (2007) sobre a teoria de Marx contribui para o esclarecimento dessa questão. Antes de esboçarmos uma posição sobre a situação do

trabalhador docente, convém explicitar as diferenças internas entre os trabalhadores do ponto de vista de sua função social na produção. Para Marx, proletários e assalariados não são sinônimos. Sob a relação de assalariamento há distintas inserções na estrutura produtiva da sociedade. Lessa cita essas distintas inserções:

Temos o trabalhador coletivo, os trabalhadores que são os ‘supervisores do trabalho’, os trabalhadores manuais que não são parte do trabalhador coletivo (os camponeses e os artesãos, por exemplo) e os trabalhadores intelectuais que não são encarregados da ‘superintendência’ (professores, jornalistas, etc.), além dos executivos, administradores com elevados postos na hierarquia das empresas, etc. Argumentaremos agora que esta distinção no interior dos assalariados ganha em Marx maior precisão ao ele denominar de ‘proletário’ os assalariados que operam o intercâmbio orgânico com a natureza. (LESSA, 2007, p. 163).

Essa distinção entre proletários e assalariados se dá do ponto de vista do conteúdo material da riqueza social; do ponto de vista das peculiaridades da práxis de cada um; do ponto de vista do produto peculiar a cada práxis e, por fim, do ponto de vista das diferenças de classe. Examinemos cada distinção.

Do ponto de vista do conteúdo material da riqueza social, pode-se afirmar que o trabalho dos proletários se diferencia do trabalho dos demais assalariados não proletários pelo fato de produzir objetos tangíveis, palpáveis. O que o Marx chama de “conteúdo material da riqueza social” é o que é produzido exclusivamente pelo trabalho do proletariado.

É certo que tanto os trabalhadores proletários quanto os não proletários são explorados pelo capitalista e que este enriquece roubando tanto a mais-valia produzida pelo trabalhador proletário da “fábrica de salsicha” quanto a do trabalhador assalariado não proletário da “fábrica de ensinar”. Contudo, se em ambos os casos há produção de mais-valia, as funções sociais que são atendidas em cada caso fazem com que haja uma distinção entre o que foi produzido para que o capitalista extraísse mais-valia do trabalho abstrato do professor, e o que foi produzido para que a mais-valia fosse extraída do trabalho operário da “fábrica de salsichas”. A diferença essencial está no fato de que:

Enquanto o trabalho que opera o intercâmbio orgânico com a natureza cristaliza um *quantum* de trabalho em um meio de produção ou em um meio de subsistência, o mesmo não ocorre com o trabalho de um professor (ou de um assistente social). (LESSA, 2007, p. 165).

No cotidiano mesmo é possível também enxergar essa diferença quanto ao conteúdo material da riqueza social dos dois tipos de trabalho. Se os trabalhadores assalariados funcionários públicos, como os professores universitários, paralisam suas atividades, a ameaça à reprodução da sociedade é menos imediata do que quando os operários de uma refinaria de petróleo ou de uma indústria de alimentos fazem o mesmo.

Mas se o trabalho do proletário se caracteriza, do ponto de vista da produção, pela criação de novas riquezas materiais ao capital social global da sociedade, algo distinto ocorre com o trabalho do professor na “fábrica de ensinar”. Lessa explica bem a relação dos trabalhadores assalariados não proletários com o produto do seu trabalho:

O dono da escola vende aos pais dos alunos as aulas que ele comprou dos professores; retirado os salários dos professores e os custos da escola do montante recebido sob a forma de mensalidades, resta sua mais-valia. O dono da escola se enriqueceu, tal como ocorre com o proprietário da “fábrica de salsichas”. Mas a semelhança termina aí. Pois o trabalho do professor não produz qualquer meio de subsistência ou de produção. Ao terminar a aula, esta já foi consumida, nada restando dela para ser acrescida ao montante total do ‘conteúdo material da riqueza’ já existente [...] o burguês dono da escola reproduz ampliadamente o seu capital convertendo a riqueza que já fora produzida e que se encontrava sob a forma de dinheiro no bolso dos pais dos alunos, em seu capital privado. O que era riqueza sob a forma dinheiro foi convertida em capital do burguês pela exploração do trabalho do professor. A riqueza que, sob a forma dinheiro, saiu dos pais corresponde exatamente ao lucro do dono da ‘fábrica de ensinar’ acrescido dos salários dos professores e dos custos da escola. É uma autêntica troca de soma zero. (LESSA, 2007, p. 167).

O trabalho do professor, portanto, apenas possibilita que a riqueza já existente seja concentrada nas mãos do capitalista pela conversão do dinheiro em capital. Distintamente do trabalho proletário, que produz, além disso, um novo *quantum* do conteúdo material da riqueza social. Marx é claro na definição de “proletário”: “Por ‘proletário’ só se deve entender economicamente o assalariado que produz e valoriza ‘capital’.” (MARX, 1983, p. 188).

Os trabalhadores produtivos não proletários, como o professor de uma escola privada, portanto, podem somente valorizar o capital. Já os trabalhadores proletários, além de valorizarem, são os únicos que produzem capital. E os improdutivos, como parte considerável dos funcionários públicos, por exemplo, que não produzem nem valorizam capital, em seu trabalho consumido improdutivamente.

Outra diferença entre o trabalho proletário e o trabalho assalariado não proletário (no nosso caso o trabalho do professor) está na práxis de cada um. Esta diferença na práxis começa no local de trabalho (fábrica e escola), mas manifesta sua distinção essencial na posição teleológica de sua ação. Enquanto o proletário pela ação da mão humana insere na matéria natural as propriedades necessárias para atender as demandas geradas pela reprodução social, o professor atua na relação com os alunos pela prestação de um serviço: transmissão de conhecimento. No caso dos proletários, tem-se a relação entre o homem e a natureza; no do professor a relação é exclusiva entre seres humanos. Lessa adverte em relação a possíveis objeções que:

Isto não significa que a práxis do professor não tenha que recorrer a instrumentos que são natureza transformada, como o giz e a sala de aula. Mas a função social do professor não é a produção destes produtos, mas sim atuar na transformação da substância da personalidade de seus alunos pelo ensino de novos conhecimentos, costumes, valores, etc. O que, também, não significa dizer que intercâmbio orgânico com a natureza não seja social, mas apenas que o proletário e o professor objetivam atos teleológicos orientados a finalidades substancialmente diversas: o primeiro transforma a natureza, o segundo, a substância social da personalidade de seus alunos. (LESSA, 2007, p. 173).

A diferença na práxis é, em realidade, ontológica. Não apenas no resultado, mas na sua função social em sua forma mais imediata. O proletário trabalha sobre uma matéria natural, sem consciência. A mediação entre o produtor e o objeto de trabalho se dá por meio de ferramentas e outros instrumentos que cristalizam trabalho morto; o professor, por outro lado, visa à consciência dos alunos e a mediação dessa relação é feita pela linguagem, pela cultura, pela ideologia. Parafraseando Lessa, é tão descabido ao proletário tentar “convencer” o aço a se comportar como carro, quanto ao professor bater com a marreta nos alunos para ensiná-los literatura. Não se pode confundir, portanto, “objeto do trabalho” (natureza bruta, matérias-primas) com “complexos sociais” (como a ideologia, a cultura, a linguagem, a educação etc.). É o que Lukács (1979) classificou como posições teleológicas primárias e posições teleológicas secundárias. As primeiras dizem respeito ao processo homem-natureza e as segundas às relações sociais. As práxis distintas do proletário e do professor expressam não somente, portanto, diferenças quanto aos processos, métodos e objeto de trabalho, mas diferenças ontológicas.

Uma terceira distinção importante entre proletários e professores diz respeito ao produto, à natureza das mercadorias do que é produzido por cada um. Como já citamos, somente a mercadoria produzida pelos proletários é passível de acumulação. Já a mercadoria produzida pelo professor sob o capitalismo (a educação) não possibilita ao capitalista acumular capital. Apenas permite sua valorização.

Pode-se acumular um montante de capital em toneladas de ferro, prédios, barras de ouro ou estoques de carro. Contudo, não se pode acumular capital sob a forma de tantas horas de aula de um mestre-escola. Se, do ponto de vista da valorização do capital, não faz a menor diferença a origem da mais-valia, quando se trata de sua acumulação não é difícil perceber que nem todas as mercadorias servem como mediadoras neste processo. Do limitado ponto de vista da acumulação do capital começa já a surgir uma diferença importante entre as funções sociais que podem desempenhar as mercadorias dos distintos trabalhos produtivos: apenas as resultantes do trabalho proletário podem servir de meio para a acumulação (LESSA, 2007, p. 177).

Mas não é somente quanto à função social (se opera ou não o intercâmbio orgânico com a natureza), quanto à peculiaridade de suas práxis (local, instrumentos, métodos) e

quanto à capacidade de suas mercadorias servirem ou não de meio de acumulação que os proletários se distinguem dos não proletários. Há, em verdade, e essas outras diferenciações acima confirmam isso, uma diferença de classe. Isto é, existe uma inserção na estrutura produtiva diferenciada entre essas duas frações de classe.

Como vimos, a ‘valorização’ do capital pela mais-valia produzida fora do intercâmbio orgânico com a natureza (o caso do mestre-escola) só pode acontecer se já houver na sociedade, sob a forma dinheiro, um montante de riqueza anteriormente produzido pelo trabalho proletário. Por isso, todos os salários pagos em uma dada sociedade o são com a riqueza originalmente produzida pelo proletariado e, nessa medida e sentido, não apenas a burguesia, mas todas as outras classes não proletárias vivem da apropriação do excedente do trabalho proletário, seja diretamente sob a forma de mais-valia, como faz a burguesia, seja indiretamente através de salários pagos pelo Estado ou pelos capitalistas ou, ainda, seja através da renda da terra. (LESSA, 2007, p. 179).

Mesmo com essa diferença em relação a sua inserção na estrutura produtiva, os trabalhadores assalariados não proletários estão cada vez mais sendo incorporados à dinâmica de valorização do capital e reduzindo o contingente de profissionais liberais. Existe uma tendência a que mesmo médicos e advogados se assalariem cada vez mais, fato que já se consumou com a categoria dos professores. Esta tendência marcante do desenvolvimento capitalista contemporâneo de ampliar as relações capitalistas a todos os poros da sociedade faz com que aumentem as contradições reais, materiais destas categorias com a burguesia. Essas contradições são qualitativamente distintas das contradições do proletariado com a burguesia, mas são ainda assim muito importantes para o processo histórico.

O fato de proletários e assalariados não proletários não se distinguirem, hoje, na esfera político-ideológica, não significa que suas diferenças objetivas tenham desaparecido. As diferenças entre eles apontadas por Marx continuam válidas e não autorizam a dissolução do conceito de proletário no conceito mais geral de trabalhadores ou de classe-que-vive-do-trabalho. Entre os proletários e os trabalhadores têm-se uma identidade: são todos assalariados e explorados pelo capital. Mas têm-se também distinções que, como vimos, não podem ser menosprezadas, pois mantêm diferentes relações com a produção da riqueza social (LESSA, 2007).

Essas considerações sobre trabalho e classe social embasadas em Marx e Lessa são importantes para a crítica que fazemos de Fontana acerca de suas proposições para o entendimento da natureza do trabalho docente. Antes da crítica, contudo, é fundamental enfatizarmos que a grande contribuição de Fontana para este debate está em focar a análise da definição de classe do professor não no processo de trabalho, mas no processo de produção. A docência apresenta um processo de trabalho específico (enquanto trabalho concreto), mas que,

ao ser inserida nas relações de produção capitalista, também deve ser analisada como uma atividade que pode contribuir diretamente na valorização do capital.

Na atual conjuntura do capital, os trabalhadores da educação são constituídos em sua maioria, por trabalhadores assalariados, seja no sistema público ou privado de ensino. Por estabelecerem uma relação contratual, baseada no assalariamento, estabelecem uma relação similar àquelas estabelecidas por outros trabalhadores assalariados, já que a natureza da relação é a mesma. Entretanto, como já foi afirmado, nem todo assalariado participa diretamente da produção do capital, portanto, somente pode ser considerado como trabalhador produtivo o trabalhador assalariado que se encontra numa relação submetida à produção capitalista. (FONTANA, 2005, p. 81).

Há muitos autores que defendem que, como vimos, não se poderia analisar a natureza do trabalho docente à luz das análises do trabalho inserido na produção capitalista, pois o trabalho docente apresentaria especificidades (sendo o seu caráter intelectual a principal destas) que não permitiram estudá-lo sob a ótica da teoria marxiana do valor-trabalho. Entretanto, concordando que o trabalho docente apresenta especificidades próprias em relação a sua atividade de ensinar e em relação ao resultado específico de sua ação, consideramos, tal como Fontana e Tumolo (2006), que este trabalho deve ser analisado para além do processo de trabalho, pois é justamente onde se encontra o núcleo da polêmica teórica a respeito das possibilidades de análises do trabalho docente. Rubin (1987) contribui para a polêmica a respeito da tão propalada incompatibilidade entre trabalho intelectual e trabalho produtivo:

O trabalho intelectual necessário para o processo de produção não difere, sob qualquer aspecto, do trabalho físico. É produtivo se estiver organizado sobre princípios capitalistas. Neste caso, tanto faz que o trabalho intelectual esteja organizado juntamente com o trabalho físico numa empresa (departamento de engenharia, laboratório químico, ou escritório de contabilidade, numa fábrica), ou que esteja separado numa empresa independente (um laboratório químico experimental independente, que tenha o encargo de melhorar a produção etc.). (RUBIN, 1987, p. 284).

Isto posto, podemos concluir que nem todo trabalho docente é produtivo, por mais que consideremos que o trabalho docente, de maneira geral, está submetido, de uma forma ou de outra, à lógica do sistema sociometabólico do capital. Entretanto, o grande problema das contribuições de Fontana para o debate está no equívoco teórico em afirmar que os trabalhadores docentes produtivos contribuem para aumentar o capital e, em decorrência disso, afirmar que existe um processo proletarização dos professores.

Com base nesse equívoco, Fontana (2005) propõe uma tipologia de “trabalhos docentes”, sustentando que poderíamos reconhecer 4 tipos gerais de trabalho docente no interior de nossa sociedade: 1) a docência familiar, vista como um processo simples de trabalho, como no caso de um pai que ensina um filho a ler e escrever; 2) Os professores

particulares, preceptores e outros gêneros que, não sendo assalariados nem desprovidos dos meios de produção, tal como no primeiro caso, mas que vendem diretamente ao consumidor o valor de uso de seu processo de trabalho; 3) a gama dos professores assalariados de empresas de ensino (escolas e universidades particulares), que realizam trabalho produtivo, pois possuem relação contratual assalariada, se encontram desprovidos dos meios de produção *e o trabalho realizado contribui para aumentar o capital e valorizá-lo* na perspectiva de acumulação dos empresários de ensino; 4) a gama dos professores do ensino público que, mesmo sendo assalariados e vendendo sua força de trabalho ao Estado, não sofrem a exploração capitalista, pois não realizam trabalho produtivo, visto que sua força de trabalho é consumida como valor-de-uso pelo Estado e não como valor de troca.

Vejamos o que o próprio autor diz a respeito dos dois primeiros casos:

Encontramos primeiramente a docência como um processo simples de trabalho, como por exemplo, o professor que ensina o seu filho a ler. Não temos neste caso a produção do valor, com a aceção que lhe foi atribuída neste capítulo, e, muito menos, a produção de uma mais-valia. Além deste trabalho, encontramos o professor que não é assalariado, mas que nega a si próprio o valor de uso de sua mercadoria (ensino) para apresentá-la como um valor de troca. Aqui temos a produção de uma mercadoria que é vendida diretamente ao consumidor que a compra para satisfazer uma necessidade particular. Neste caso, o professor não está submetido a uma relação contratual que o caracteriza como produtor de capital, pois a venda de sua mercadoria não é consumida pelo seu comprador na produção e na valorização do capital. (FONTANA, 2005, p. 82).

Sobre o terceiro caso, dos docentes produtivos, o autor diferencia bem a natureza das relações de trabalho:

Numa relação totalmente diferenciada, o professor que, ao ser contratado por uma escola particular, vende sua capacidade de ensinar em troca dos meios de subsistência necessários à produção da vida, está caracterizado como um trabalhador produtivo. *Neste caso temos uma relação capitalista de produção estabelecida entre o professor e o proprietário da escola, uma relação que não produz apenas valor, mas a valorização do capital.* O professor nega a si próprio o valor de uso de sua mercadoria força de trabalho para afirmar o seu valor de troca. Ao ser adquirida pelo proprietário da escola, a força de trabalho do professor torna-se um valor de uso que o capitalista irá consumir durante o período que lhe pertence a mercadoria. (FONTANA, 2005, p. 82, grifo nosso).

Com relação aos professores que vendem sua força de trabalho ao Estado, como é o caso dos professores das universidades públicas, *locus* de nosso estudo, esta definição nos é particularmente importante para entendermos mais a frente quais são os alcances e os limites da penetração da lógica do capital sobre as universidades federais brasileiras e sobre o trabalho docente na Pós-Graduação. A respeito da natureza social do trabalho docente nas escolas e universidades públicas, as quais concentram parte fundamental da força de trabalho docente em todo o mundo, vejamos o que diz o autor:

Temos agora um quarto docente, aquele que vende sua força de trabalho ao Estado, o professor da escola pública. Mesmo sendo considerado um professor assalariado, assim como o professor de escola particular, *este não se encontra submetido à lógica de exploração capitalista*. Embora o professor venda sua força de trabalho ao Estado empregador, ela não é utilizada para produzir um valor de troca e, conseqüentemente, mais-valia. Neste caso, o professor não é produtor de capital, pois produz valor de uso, não visando aqui à relação de troca que predomina numa relação estritamente capitalista. Não produzindo valor de troca, a relação estabelecida entre o Estado e o professor não caracteriza este trabalhador como um produtor de capital e, portanto, este docente não pode ser considerado um trabalhador produtivo. (FONTANA, 2005, p. 83, grifo nosso).

Mesmo com a coexistência desses quatro tipos de trabalho docente, o trabalho docente especificamente capitalista tem se tornado cada vez mais hegemônico conforme atestam Fontana & Tumolo (2006) que, apesar de tecerem análises distintas da maioria dos autores que tratam da problemática da natureza de classe do trabalho docente, chegam à mesma conclusão dos autores que defendem a proletarização como uma tendência presente hoje no trabalho docente no país:

Outra pesquisa realizada pelo INEP/MEC (2003) demonstra que, em 1997, o Brasil tinha 211 escolas de nível superior públicas e 689 escolas superiores privadas. Até junho de 2003, a rede pública contava com 207 instituições de ensino superior com um total de 95.863 professores. Em contraste, a rede privada contava com 1.652 instituições e com 172.953 professores. *Tais números revelam não apenas a existência de professores proletários no ensino superior, como, principalmente, que eles somam 80% a mais que o número dos não proletários*, ou seja, quase o dobro. Como demonstram os dados, a proletarização docente vem crescendo em termos absolutos e relativos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no ensino superior. Contudo, insistimos: a proletarização dos docentes não ocorre por causa das características do processo de trabalho, como defenderam os autores que investigaram o trabalho docente. (FONTANA; TUMOLO, 2006, p. 14, grifo nosso).

Os grifos que fizemos nas últimas três citações, as duas primeiras do trabalho de Fontana e a última do Fontana e do Tumolo indicam os equívocos que, na nossa visão, os autores cometem, em que pese sua enorme contribuição ao debate sobre a natureza de classe do trabalho docente ao deslocar o eixo de análise das características do processo de trabalho para o processo de produção capitalista com um todo.

O erro que os autores cometem em afirmar que existe um processo de proletarização docente está embasado no equívoco de considerarem que o trabalho docente produz capital. Como vimos com base em Marx e Lessa, existe uma distinção ontológica do ser da classe proletária do ser da classe dos trabalhadores não assalariados. Os proletários são proletários porque produzem o capital e a mais-valia, além de valorizá-la. Já os trabalhadores não proletários, se estiverem submetidos a uma relação tipicamente capitalista, apenas valorizam a mais-valia, pois essa é uma operação de soma zero. Não há nenhum novo produto que aumente a coleção de mercadorias existentes na sociedade, por exemplo, após uma aula de um

professor. Ele pode contribuir indiretamente para isso, fornecendo os conhecimentos, técnicas, valores etc. que possibilitem a que proletários formados por ele produzam esse tipo de mercadoria. Mas produzir capital, vimos que os trabalhadores assalariados não proletários, como o professor, isso ele não pode fazer.

Por isso, em nossa perspectiva é incorreto falar de “proletarização docente”, pois não há uma mudança de natureza de classe dos professores pelas razões que já expusemos mais acima quando tratamos das diferenças entre proletários e assalariados não proletários.

Outro equívoco que cometem os autores está na afirmação de que os professores do ensino público, contratados pelo Estado, não se encontram submetidos à lógica da exploração capitalista. Isto quer dizer que a esfera pública está fora do sistema capitalista de produção? E as intensas jornadas de trabalho, precarização das condições de trabalho, baixos salários não são indicadores da exploração pela qual passam os professores da rede pública?

Neste caso, o equívoco está em associar a exploração única e exclusivamente à produção de mais-valia. Em verdade, a exploração é um fenômeno que não se restringe ao capitalismo. Em verdade, tem origem bastante anterior ao capitalismo. No sistema feudal e no escravismo existe exploração do trabalho. É um tipo de exploração distinto, assim com são distintas as formas de exploração no capitalismo entre as distintas frações de classe, mas a exploração é um fenômeno que está presente no serviço público, até porque nunca antes o capital e o estado estiveram tão estreitamente ligados, financiando a acumulação privada de capital.

Em que pese que não se possa falar de proletarização docente, a identificação na realidade das condições de vida, trabalho e mesmo da organização político-sindical entre professores e operários manuais fabris permite que falemos de uma *condição de proletariedade* dos professores, conforme defende Giovanni Alves (2008):

É importante reiterar que estar imerso na *condição de proletariedade* não significa pertencimento, de imediato, à classe do proletariado como sujeito histórico antagônico ao capital (embora, o pertencimento objetivo crie possibilidades para o desenvolvimento efetiva da consciência de classe através da mediação de instituições político-culturais: sindicatos socialistas, partidos de classe, etc.). Outro detalhe: a condição de proletariedade diz respeito a uma determinada relação social de produção alienada independente da forma material do processo de produção de capital. Ela diz respeito a *operários de fábrica* ou *empregados públicos ou privados* (trabalhadores de colarinho-branco ou *professores ou funcionários públicos*) (ALVES, 2008, p. 26, grifos do autor).

Em suma, consideramos que não se pode dizer que existe uma tendência à proletarização docente, nem pelas razões apontadas por Enguita (a principal referência internacional das últimas duas décadas sobre esse debate), nem pelas razões apontadas por

Fontana e Tumolo, pois os professores estão inseridos na estrutura produtiva e realizam um trabalho distinto, em sua natureza, do trabalho proletário, conforme as definições de Marx. Além disso, há que se considerar que a questão da produtividade ou improdutividade do trabalho não diz respeito ao caráter imaterial ou intelectual do trabalho do professor, mas à relação que ele estabelece com a produção capitalista. E, por fim, que seria mais adequado tratar de uma condição de proletariedade do trabalho docente em função das condições históricas concretas a que está submetido o trabalho dos professores. Tais sínteses a que chegamos a partir de uma revisão da literatura reafirmam o vigor e a atualidade da lógica e das categorias do pensamento marxiano e marxista para o entendimento do trabalho docente na atualidade.

1.3 O Trabalho docente no ensino superior brasileiro: caracterização e tendências

Cabe-nos, diante do quadro estrutural que delineamos acerca das relações Capital-Trabalho e das metamorfoses pelas quais vem passando o trabalho docente em sua natureza em decorrência da lógica expansionista do capitalismo, fazer uma caracterização, uma espécie de diagnóstico da situação e das tendências que se apresentam atualmente sobre o trabalho docente no ensino superior brasileiro.

Isto é fundamental para nos aproximarmos mais do *locus* específico de nosso estudo, que é a Pós-Graduação nas universidades federais, particularmente a UFPA. Conhecer as múltiplas determinações do trabalho docente no ensino superior brasileiro da atualidade é de grande relevância para o entendimento dos diversos processos em curso que se abatem sobre este tipo de trabalho.

Um conjunto de autores que estudam a temática, dentre eles, Bosi (2007), Mattos (2005), Leda (2006), Maués (2008), Sguissardi e Silva Júnior (2009), Oliveira (2004), Mancebo (2008) e Leher & Lopes (2008) partem, malgrado as nuances entre si, do pressuposto de que as mudanças no mundo do trabalho, mormente as mais radicais como a transição para modelos de acumulação mais flexíveis, e o reordenamento político-ideológico impulsionado pela reforma da educação superior em curso há pelo menos uma década e meia nesse nível de ensino no Brasil, repercutem sobre o trabalho docente nas IES brasileiras produzindo ou aprofundando fenômenos que afetam tanto as condições concretas, materiais do trabalho dos professores quanto em seus valores, ideias, sentimentos, concepções e identidade.

Tais fenômenos, recorrentes na literatura educacional crítica de nosso país, pontuados pelos autores são: a precarização, a heteronomia, a subsunção do trabalho ao capital, o adoecimento por meio de diversas enfermidades decorrentes das novas configurações do trabalho, a conformação de uma cultura acadêmica que valoriza e estimula a competitividade, o empreendedorismo, a intensificação e auto-intensificação do trabalho, o conformismo e outros processos que se dão tanto em âmbito de graduação quanto de Pós-Graduação, no ensino público e no privado. Cada qual, obviamente com suas especificidades.

Iremos pontuar o caráter das políticas educacionais para o ensino superior que repercutem sobre o trabalho docente de maneira mais detalhada no próximo capítulo. Aqui, nosso objetivo é entender como tais fenômenos acima elencados se expressam no ensino superior brasileiro e quais suas relações com o que viemos discutindo neste capítulo.

Algo fundamental de se entender é, conforme relaciona Leda (2006), que

Para a sociedade da acumulação flexível, a educação é funcional ao capital, como qualquer outro tipo de mercadoria, tornando-se assim uma mediação poderosa para a reprodução do sistema capitalista. O que o mercado educacional dita é: os que fizerem as escolhas educativas corretas terão um lugar ao sol (...) É nesse contexto que o trabalhador docente tem exercido suas atividades, tanto no sentido cobrado pela sociedade, de balizamento dos seus ensinamentos em sala de aula, às atuais demandas do capitalismo, como nas suas condições de trabalho e, também, na exigência de níveis mais elevados de qualificação. Assim, o docente também vindo sendo muito afetado pelo ritmo acelerado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que inclui o aumento de exigências em relação à sua qualificação e competência, assim como à flexibilização de suas atividades com o decorrente incremento do número de tarefas a serem realizadas. (LEDA, 2006, p. 78).

Isto se dá tanto no campo do que se ensina e se pesquisa, quanto na própria organização interna do trabalho nas IES, pois estas são atravessadas pelos conflitos da sociedade, não estando imune, portanto, às influências da reestruturação produtiva do capital.

Um processo em curso sobre o trabalho docente como subproduto direto dessas mudanças no mundo do trabalho e que é tomado praticamente como um consenso (não só entre marxistas) é o já bastante conhecido fenômeno da precarização do trabalho docente.

De maneira geral, o que se entende por precarização é o que autores consagrados como Vasapollo (2005) e Pochmann (2001) definem como flexibilidade nas regras de contratação, isto é, contratos temporários, parciais e com menos direitos sociais. Esses contratos seriam definidos pela mais completa flexibilidade, pois visariam exclusivamente vantagens econômicas voltadas para garantir:

[...] liberdade por parte da empresa para despedir uma parte de seus empregados, sem penalidades, quando a produção e as vendas diminuem; liberdade, para a empresa, quando a produção necessite, de reduzir o horário de trabalho ou de recorrer a mais horas de trabalho, repetidamente e sem aviso prévio; faculdade por

parte da empresa de pagar salários reais mais baixos do que a paridade de trabalho, seja para solucionar negociações salariais, seja para que ela possa participar de uma concorrência internacional; liberdade de a empresa subdividir a jornada de trabalho em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalhando por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível, etc.); liberdade para destinar parte de sua atividade a empresas externas; possibilidade de contratar trabalhadores em regime de trabalho temporário, de fazer contratos por tempo parcial, sub-contratado, entre outras figuras emergentes do trabalho atípico, diminuindo o pessoal efetivo a índices inferiores a 20% do total da empresa. (VASAPOLLO, 2005, p. 27-28).

Esta definição de precarização, usualmente aceita entre os estudiosos do mundo do trabalho, está correta, porém limitada. É interessante a crítica que faz Bosi (2006) a esta acepção do termo “precarização”, imputando a ela um certo economicismo por reduzir “precarização do trabalho” à “trabalho contratado precariamente”:

Ela [a visão que entende precarização do trabalho somente como contrato precário] tem nos levado sistematicamente a considerar como “trabalho precarizado” *apenas* o trabalho docente sob contratos temporários – sem estabilidade e direitos. Desse modo, estariam circunscritos a esse universo *apenas* os docentes sem vínculos empregatícios com as Instituições de Ensino Superior, ou seja, grande parte dos docentes das Instituições Privadas de Ensino Superior e os docentes (chamados “substitutos”, “conferencistas” ou “colaboradores”) das Instituições de Ensino Superior Públicas (federais, estaduais e municipais). Acredito que essa abordagem que informa uma visão de “precarização do trabalho” bastante reduzida deve-se a uma compreensão não menos restrita de que os impactos da chamada “reestruturação produtiva” sobre os trabalhadores seriam *exclusivamente* econômicos, o que tem viabilizado uma percepção da “precarização do trabalho” assentada *apenas* no contrato de trabalho, isto é, em sua forma jurídica. Noutro sentido ainda não verificado devidamente nessas reflexões estariam aspectos do trabalho docente como a intensificação do trabalho, a flexibilização e estagnação dos salários, a subtração de direitos sociais (ou sua relativização) e o aumento da produtividade e dos níveis de exigência institucionais, que escapariam à percepção. (BOSI, 2006, p. 45, grifo do autor).

Esta percepção mais ampliada de precarização do trabalho docente, para além dos contratos, para além das motivações econômicas do capital em reduzir o custo da força de trabalho e aumentar sua taxa de lucro, incorpora implicações também culturais e políticas, pois os reflexos da precarização do trabalho docente impactam na forma de existência da categoria docente como parte da classe trabalhadora, em sua forma de ser particular, e em sua auto-percepção como trabalhadores e sobre como se organizar para resolver seus problemas.

É interessante observarmos os dados mais recentes publicados no Censo da Educação Superior organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com relação à evolução do número de docentes em exercício no último período e os compararmos com a evolução no número de matrículas.

A tabela 01 nos fornece a evolução no número de docentes em exercício (por titulação) no período de 2002 a 2008 (do último ano do mandato de Fernando Henrique Cardoso até a metade do segundo de Lula da Silva).

Esse período de 2002 a 2008 é interessante não só porque nos traz os dados mais atualizados do INEP, mas também porque nos permite avaliar em que medidas se observam rupturas ou continuidades entre dois governantes acima citados, objeto de polêmica entre as pesquisas na área de políticas educacionais. Vejamos a tabela 01:

Tabela 01 – Evolução do Número de Docentes em Exercício, por titulação – Brasil – 2002-2008

Ano	Total	Δ (%)	Titulação					
			Até especialização	Δ (%)	Mestrado	Δ (%)	Doutorado	Δ (%)
2002	227.844	..	101.153	..	77.404	..	49.287	..
2003	254.153	10,4	110.378	9,1	89.288	13,3	54.487	9,5
2004	279.058	8,9	121.963	10,5	98.664	9,5	58.431	6,7
2005	292.504	4,6	124.096	1,7	105.114	6,1	63.294	7,7
2006	302.006	3,1	125.458	1,1	108.965	3,5	67.583	6,3
2007	317.041	4,7	131.123	4,5	112.987	3,6	72.931	7,3
2008	321.493	1,4	129.792	-1,0	114.537	1,4	77.164	5,5

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior 2008 (Resumo Técnico). Tabela 29.

Nota: Sinal convencional utilizado:

.. Não se aplica dado numérico.

A tabela 01 – evolução do número de docentes em exercício, por titulação – demonstra que, no período de 2002 a 2008, houve um crescimento considerável no número de docentes em exercício no ensino superior brasileiro (em números absolutos, passou de 227.844 para 321.493 docentes; em termos percentuais, uma variação de 33,1%). Esse crescimento se manifestou também na titulação dos docentes desse nível de ensino. Os docentes com até especialização passaram de 101.153 em 2002 para 129.792 (um crescimento percentual de 21,9%). Os docentes com mestrado, no mesmo período, passaram de 77.404 para 114.537 (um crescimento percentual de 34,4%). E os doutores tiveram um crescimento mais expressivo ainda, saindo de 49.287 para 77.164 docentes, o que representa 43% de crescimento. Esses dados indicam que houve tanto um crescimento no sistema como um todo, quanto um incremento na formação continuada e na qualificação dos docentes.

A tabela 02 abaixo, contudo, nos permite observar a evolução no número de matrículas na graduação presencial, de acordo com a organização acadêmica das IES e analisar melhor o significado desse crescimento no número de docentes.

Tabela 02 – Evolução do Número de Matrículas na Graduação Presencial, segundo a organização acadêmica – Brasil – 2002-2008

Ano	Total	Δ (%)	Universidades	Δ (%)	Centros Universitários	Δ (%)	Faculdades	Δ (%)
2002	3.479.913	..	2.150.659	..	430.315	..	898.939	..
2003	3.887.022	11,7	2.276.281	5,8	501.108	16,5	1.109.633	23,4
2004	4.163.733	7,1	2.369.717	4,1	614.913	22,7	1.179.103	6,3
2005	4.453.156	7,0	2.469.778	4,2	674.927	9,8	1.308.451	11,0
2006	4.676.646	5,0	2.510.396	1,6	727.909	7,9	1.438.341	9,9
2007	4.880.381	4,4	2.644.187	5,3	680.938	-6,5	1.555.256	8,1
2008	5.080.056	4,1	2.685.628	1,6	720.605	5,8	1.673.823	7,6

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior 2008 (Resumo Técnico). Tabela 16.

Nota: Sinal convencional utilizado:

.. Não se aplica dado numérico.

Observamos que no mesmo período assinalado (2002 a 2008) houve um crescimento não só considerável no número de matrículas, mas superior proporcionalmente ao quantitativo de docentes contratados (o crescimento no número de matrículas foi de 39,3% enquanto que o de número de docentes foi de 33,1%). Além disso, crescimento no número de matrículas nas universidades, que concentra a quase totalidade das vagas públicas no ensino superior, foi de 22,6% no período assinalado, enquanto que o crescimento nos centros universitários dói 56,2% e nas faculdades de 66,3%. Ou seja, a expansão real do ensino superior no Brasil da era Lula da Silva continuou se dando majoritariamente por meio de instituições não universitárias e privadas, exatamente aquelas instituições que mais padecem com a precarização do trabalho e do ensino, visto que a maioria dos professores não faz pesquisa pela natureza da IES e em função de que a maioria das faculdades e centros universitários do país são privadas.

Para o trabalho docente, o que podemos concluir desses dados é que o número de matrículas no ensino superior brasileiro cresceu de maneira muito mais intensa que o número de docentes no período assinalado (em 2002, tínhamos 3.479.913 alunos matriculados em cursos de graduação presencial; já em 2008 esse número saltou para 5.080.056. Enquanto que, em 2002, existiam 227.844 docentes em exercício; já em 2008, 321.493 docentes), o que significa que no período de 2002 a 2008 o trabalho docente nas IES passou por um aprofundamento no que diz respeito à intensificação do trabalho, pois o número de matrículas cresceu em ritmo mais acelerado que o número de docentes (o número de matrículas cresceu 39,3% e o de docentes 33,1% entre 2002 e 2008). Mais alunos por professor significa, em geral, mais trabalho e menos qualidade no ensino. Ademais, é importante assinalar que o número de funções docentes não corresponde exatamente ao número de professores em exercício, pois não são poucos os professores que trabalham em mais de uma instituição. O próprio INEP deixa claro que há possibilidade de múltipla contagem de um mesmo docente,

pois as IES declaram todos os profissionais que exercem alguma função na sua instituição, o que agrava o quadro da relação professor-aluno.

E isso sem contar a intensificação também no Ensino à Distância. Vejamos o crescimento vertiginoso no número de matrículas entre 2002 e 2008 (De 40.714 matrículas em 2002 para 727.961 em 2008. Em termos percentuais, isso representa um impressionante crescimento acumulado de 604,2%) expresso na tabela 03 abaixo. Infelizmente o INEP não divulgou a evolução no número de funções docentes no Ensino à Distância, mas é de conhecimento de todos que muitos dos professores que lecionam nos cursos de graduação e Pós-Graduação presenciais também trabalham em algum curso à distância (sobretudo após o PARFOR e a UAB⁴). Essa intensificação é um dos elementos utilizados para se questionar a qualidade da educação no Ensino à Distância.

Tabela 03 – Evolução do Número de Ingressos, Matrículas e Concluintes na Educação a Distância – Brasil – 2002-2008

Ano	Ingressos	Δ (%)	Matrículas	Δ (%)	Concluintes	Δ (%)
2002	20.685	..	40.714	..	1.712	..
2003	14.233	-31,2	49.911	22,6	4005	133,9
2004	25.006	75,7	59.611	19,4	6.746	68,4
2005	127.014	407,9	114.642	92,3	12.626	87,2
2006	212.246	67,1	207.206	80,7	25.804	104,4
2007	302.525	42,5	369.766	78,5	29.812	15,5
2008	430.259	42,2	727.961	96,9	70.068	135,0

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior 2008 (Resumo Técnico). Tabela 28.

Nota: Sinal convencional utilizado:

.. Não se aplica dado numérico.

Uma modalidade de ensino que em apenas 6 anos teve seu número de matrículas acrescido em 604,2% consolida uma tendência nesta década de expansão das funções docentes sobre essa modalidade de ensino que é alvo de muitas críticas pelas relações de trabalho que se estabelecem, pelo nível de formação do professorado e pela péssimas condições de trabalho a que os docentes são submetidos nos cursos à distância. Em geral, os professores que trabalham na modalidade à distância padecem com baixas remunerações (muitos ganham bolsas e não salários), estão desprovidos de direitos trabalhistas mínimos e são submetidos a um ritmo de intensificação no trabalho por meio da mediação das tecnologias da informação, que possuem centralidade nessa modalidade de ensino. Nem

⁴ O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) são políticas que desde 2007 o MEC, junto com secretarias estaduais, municipais e diversas IES conveniadas, vem impulsionando no sentido de oferecer formação inicial e continuada de nível superior para professores da educação básica que tem como um de seus eixos a formação à distância.

sempre avanços tecnológicos e a introdução de novas tecnologias significam melhorias na qualidade de vida e trabalho dos trabalhadores. O modo de produção capitalista, na realidade, têm sido bastante eficiente em sua tarefa de colocar os avanços científicos e tecnológicos a serviço do aumento da exploração, da precarização, da intensificação, do mal-estar e do adoecimento de diversas categorias profissionais Veríssimo (2000) resume bem essa nova realidade que não se aplica somente aos trabalhadores docentes:

Nos últimos anos, o emprego das novas tecnologias e de novas formas organizacionais promove mudanças nas condições de trabalho com implicações para o ritmo, a responsabilidade, a quantidade de tarefas, a reorganização dos tempos, a exigência de maior atenção às operações mentais e físicas, o esforço físico, a segurança a limpeza, o barulho e o relacionamento interpessoal. As condições sociais de trabalho referem-se aos direitos e deveres expressos na legislação trabalhista que vêm passando por diversas modificações nos últimos anos em função do aumento da precarização das condições de trabalho, com a ampliação do trabalho assalariado sem carteira assinada e do trabalho independente. (VERISSIMO, 2000, p. 63).

Tabela 04 – Relação Alunos por função Docente, segundo a região – Brasil – 2002-2008

Ano	Brasil	Δ a.a. (%)	Norte	Δ a.a. (%)	Nordeste	Δ a.a. (%)
2002	15,3	..	21,6	..	15,6	..
2003	15,3	0,1	22,0	2,0	15,5	-0,8
2004	14,9	-2,4	19,1	-13,3	14,8	-4,7
2005	15,2	2,0	18,6	-2,7	14,5	-2,0
2006	15,5	1,7	18,1	-2,3	15,1	4,3
2007	15,4	-0,6	17,1	-6,0	14,5	-3,5
2008	15,8	2,6	16,8	-1,5	14,9	2,4

Ano	Sudeste	Δ a.a. (%)	Sul	Δ a.a. (%)	Centro-Oeste	Δ a.a. (%)
2002	14,6	..	15,0	..	16,6	..
2003	14,7	0,8	14,6	-2,6	16,8	1,3
2004	14,7	0,0	14,0	-3,6	16,1	-4,1
2005	15,5	5,0	14,4	2,7	15,4	-4,6
2006	15,7	1,7	14,6	1,5	15,2	-1,2
2007	16,1	2,2	14,3	-2,3	14,8	-2,8
2008	16,5	2,6	14,6	2,1	15,7	6,4

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior 2008 (Resumo Técnico). Tabela 32.

Nota: Sinal convencional utilizado:

.. Não se aplica dado numérico.

Já esta tabela 04 que trata da relação professor-aluno nos permite concluir que a relação professor-aluno é maior, pois a própria categoria “funções docentes” e a ausência de dados sobre o trabalho docente no Ensino à Distância acabam mascarando o crescimento dessa relação que com certeza foi muito maior e não apenas um crescimento de 15,3 alunos por função docente em 2002 para 15,8 em 2008. De toda maneira, o próprio governo

reconhece que houve um aumento na carga de trabalho dos docentes, com mais alunos para serem atendidos por docente.

Outra tabela que demonstra categoricamente a precarização do trabalho docente nas IES brasileiras é a tabela 05, que contabiliza as funções docentes por regime de trabalho e organização. Mesmo nas universidades (instituições que se caracterizam pela indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão, o que exigiria um maior número de docentes por dedicação exclusiva e tempo integral) o número de docentes horistas e parciais (42,1%) é extremamente significativo, como podemos ver na tabela abaixo. Quase metade dos docentes nas universidades brasileiras tem contratos precários de trabalho. Contudo, a situação mais gritante em termos de regime de trabalho está ainda nas instituições não universitárias. O número de docente com tempo integral nos centros universitários é de apenas 20,9% e nas faculdades de 17,4%.

Tabela 05 – Funções docentes (em exercício e afastados), por Regime de Trabalho e Organização Acadêmica – Brasil – 2008

Regime de Trabalho	Total		Universidades		Centros Universitários		Faculdades	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Total	338.890	100	178.147	100	36.187	100	124.556	100
Integral	132.382	39,1	103.130	57,9	7.569	20,9	21.683	17,4
Parcial	69.187	20,4	36.025	20,2	8.952	24,7	24.210	19,4
Hora-aula	137.321	40,5	38.992	21,9	19.666	54,3	78.663	63,2

Fonte: MEC/INEP – Censo da Educação Superior 2008 (Resumo Técnico). Tabela 31.

Esses dados revelam que a precarização do trabalho docente no ensino superior agravada nos últimos anos possui relações diretas com as políticas públicas, em especial as políticas educacionais, que repercutem sobre as condições de realização do trabalho docente.

Para Maués (2008, p. 1), “O trabalho docente vem se modificando na medida em que a educação superior está passando por transformações significativas, sobretudo a partir do final dos anos 1990.” Para a autora, tais modificações, que se dão nas diversas esferas da educação superior (financiamento, avaliação, autonomia, currículo etc.), se expressam nas medidas político-administrativas e reformas que são orientadas pelos organismos multilaterais do Capital (particularmente o Banco Mundial) com o objetivo de formatar o ensino superior às demandas do Estado neoliberal e da acumulação flexível.

Maués (2008), Bosi (2007) e Mattos (2005) concordam que políticas como a GED (Gratificação de Estimulo à Docência – Lei nº 9.678/98), a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973/04), o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das

Universidades Federais – Decreto nº 6.096/07), os modelos de avaliação para as IES, em especial para a Pós-Graduação, como veremos com mais profundidade ao longo do trabalho, o financiamento historicamente insuficiente para a manutenção do ensino superior público, dentre outros condicionantes, contribuem para a explicação dos dados que apresentamos acima.

Para Lima (2004), o sentido profundo dessas medidas, a maioria delas executadas ou repaginadas durante o governo Lula da Silva, está em que:

A reformulação da educação superior que está sendo realizada pelo Governo Lula da Silva está inserida em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado como uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital. Um processo que atravessou o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso, quando a educação será incluída no setor de atividades não exclusivas do Estado e está sendo aprofundado no governo Lula da Silva, através de uma segunda geração de reformas neoliberais. (LIMA, 2004, p. 9).

A GED, por sua vez, criada pela Lei nº 9.678/98, introduziu uma avaliação concernente ao trabalho docente de tipo produtivista, que estabelecia uma relação direta entre os pontos obtidos através da sobrecarga de trabalho e uma determinada gratificação correspondente a receber. A lógica da GED se estruturou, em seu início, em 140 pontos máximos que o professor poderia acumular em um período de um ano, sendo 120 desses reservados às atividades de ensino.

No julgamento de Belloni (1999),

A GED é um procedimento para atribuição de gratificação pecuniária por atividade realizada. Não se constitui, portanto, em um processo de avaliação de desempenho docente, porque os objetivos e critérios estabelecidos na Lei que a instituiu não incorporam como seria desejável aqueles pertinentes à avaliação educacional e institucional. A perspectiva avaliativa que toma a instituição em sua totalidade – e não apenas uma ou outra de suas dimensões ou dos atores com ela envolvidos - está voltada para o aperfeiçoamento da atividade acadêmica com impacto direto na qualidade e na relevância social e científica da formação dos alunos e da produção científica, artística e cultural desenvolvida. Além disso, a relação direta de resultados da avaliação de desempenho com gratificação financeira provoca duas conseqüências indesejáveis: primeiro, retira de foco o objetivo maior da avaliação que é transformar a universidade numa instituição de qualidade, que sirva cada vez melhor à sociedade. E, segundo, leva à aceitação de que uma "menor qualidade" do desempenho - que é associada a uma menor gratificação - seja algo natural e aceitável, sem considerar o impacto na formação do aluno e na produção acadêmica, assim como o reflexo disso para a sociedade. (BELLONI, 1999, p. 3).

Ao criar gratificações diferenciadas e compensatórias segundo atividades, regime de trabalho, categoria e titulação, e ao instalar um processo de redefinição dos objetivos da produção acadêmica, a GED acabou estimulando, conforme asseguram Catani & Oliveira (1999), mudanças no comportamento docente e na natureza do trabalho acadêmico em

consonância com as políticas e com a lógica da reforma da educação superior, reforçando a cultura do desempenho, tão cara aos interesses de reprodução do capital.

A lógica meritocrática e produtivista da GED, pois associa resultados de avaliação qualitativa do desempenho docente a recursos financeiros (elemento novo nas políticas avaliativas do país), não corresponde às necessidades de mudança da atual universidade (construída pelas elites brasileiras) em uma universidade voltada para o avanço do conhecimento comprometido com a justiça e a igualdade social.

É importante assinalar que a dita avaliação realizada pela GED não leva em conta as reais condições de produção do conhecimento artístico, científico e tecnológico existentes nas IES públicas do país, quais sejam, sucateamento da estrutura física, falta de financiamento, baixos salários, sobrecarga de trabalho, enfim o atual quadro de crise profunda da educação superior pública do Brasil.

No campo da retórica oficial, Luz (2006) pontua muito bem que:

A GED, nesse período, é balizada pelo discurso da ineficiência, do descaso e da falta de dedicação do professor com o aluno e com a sua profissão nas universidades. É a tentativa de desprofissionalização docente quando impõe uma dinâmica produtivista às suas atividades acadêmicas diante de um diagnóstico governamental de que o professor não queria dar suas aulas, de que não cumpria a dedicação exclusiva integrada à profissão universitária e de que por isso era necessário estimulá-lo a dar aulas. (LUZ, 2006, p. 64).

Outra medida da reforma que repercute sobre o trabalho docente é a Lei nº 10.973, de dezembro de 2004, que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Essa Lei, conhecida como Lei de Inovação Tecnológica, visa alterar substancialmente o papel das universidades e dos docentes a ela vinculados. Por essa legislação as agências de fomento poderão, conforme artigo terceiro, “estimular e apoiar a constituição de alianças estratégicas e o desenvolvimento de projetos de cooperação envolvendo empresas nacionais, ICT⁵ e organizações de direito privado sem fins lucrativos [...] que objetivem a geração de produtos e processos inovadores.” (BRASIL, 2004).

Também as ICT poderão compartilhar seus laboratórios, equipamentos, instrumentos, materiais, instalações com microempresas e empresas de pequeno porte. Esse compartilhamento será, segundo a lei, remunerado e não deverá interferir na atividade-fim da instituição. Na política mercantilista que hoje caracteriza as políticas educacionais, e com o crescimento raquítico dos recursos da União repassados às instituições públicas, pode

⁵ Instituição Científica e Tecnológica- ICT: órgão ou entidade da administração pública que tenha por missão institucional, dentre outras, executar atividades de pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico. (Lei nº 10.073, art.2º. inciso V.)

haver uma subordinação das Instituições de Ciência e Tecnologia aos interesses das empresas, sendo estas últimas que venham a determinar o que deverá ser pesquisado, de acordo com os interesses do mercado.

Nessa lógica, o professor, pesquisador público⁶, terá seu trabalho alterado à medida que o mesmo poderá, de acordo com a sua instituição, prestar serviços relativos à inovação tecnológica, recebendo “retribuição pecuniária, diretamente da ICT ou de instituições de apoio [...] sob forma de adicional variável e desde que custeado exclusivamente com recursos arrecadados no âmbito da atividade contratada” (BRASIL, 2004). Outra forma que atinge diretamente o professor (pesquisador público) é a possibilidade de celebração de acordos de parceria entre a ICT e outras instituições públicas e privadas, para realização de atividades conjuntas de pesquisa científica e tecnológica e desenvolvimento de tecnologia, produto ou processo. Nesses casos o pesquisador público poderá receber bolsa de estímulo à inovação diretamente de instituição de apoio ou agências de fomento.

Além desses aspectos, nos quais o pesquisador estará em regime de colaboração por meio da instituição ao qual está vinculado, a Lei nº 10.973/04 abre outras possibilidades que alteram o processo de trabalho docente. Uma delas é que o pesquisador pode se afastar de sua instituição para prestar colaboração com outra ICT, tendo, no período do afastamento, assegurados o vencimento do “cargo efetivo, [...] da instituição de origem, acrescido das vantagens pecuniárias permanentes estabelecidas em lei, bem como progressão funcional e os benefícios do plano de seguridade social ao qual estiver vinculado” (BRASIL, 2004). A outra refere-se à possibilidade, “a critério da administração pública”, do pesquisador público obter uma licença sem remuneração “para constituir empresa com a finalidade de desenvolver atividade empresarial relativa à inovação” (BRASIL, 2004).

O Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE) do ANDES, Sindicato Nacional dos Docentes da Educação Superior, em documento de abril de 2005, alerta para o fato de que “com o atual deteriorização salarial e as precárias condições de trabalho, essa lei institucionaliza a mercantilização do conhecimento produzido nas instituições públicas” e alerta para o fato que, nesse contexto, será o campo empresarial que “irá definir, de acordo com os seus interesses, o tipo de pesquisa e de conhecimento que serão produzidos, subordinando tais instituições ao mercado, se quiser que seus projetos sejam financiados”.

⁶ Pesquisador público: ocupante de cargo efetivo, cargo militar ou emprego público que realize pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico. (Lei nº 10.973, art. 2º. VIII)

Na lógica da Lei nº 10.973/04 o docente será o responsável pela captação de recursos, enquanto um pesquisador público, sendo tal alteração considerada como “modernização das relações de trabalho”.

Tomando-se por base essas reformas, a organização do trabalho docente passará por sérias mudanças, podendo vir a alterar o status profissional e as relações de trabalho. Essas políticas educacionais estão alterando a divisão das tarefas, dos tempos, e, em breve, modificarão a organização do trabalho docente entendido como:

O trabalho docente não é mais definido apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. [...] Assim, por força muitas vezes da própria legislação e dos programas de reforma, os trabalhadores docentes se vêem forçados a dominar práticas e saberes antes desnecessários ao exercício de suas funções. [...] Os trabalhadores docentes convencidos de que devem responder a essas exigências, diante da constatação de que a realidade deveria ser melhor, e não encontrando os meios necessários para pôr em prática exatamente o que acreditam que seja esperado deles quer pelo governo, pelos alunos, quer pelos pais, quer por seus pares, encontram-se diante de enorme insatisfação. (OLIVEIRA, 2004, p. 34).

Essa transmutação de professores em empreiteiros somente pode ser feita por meio de um ritual pseudo-acadêmico. Todo um arcabouço ideológico foi erigido para transformar o que há poucos anos era considerado anti-acadêmico em critério de excelência.

A erosão dos espaços públicos também é crucial para o êxito pretendido por meio dessa transmutação. A descentralização das atividades acadêmicas e a flexibilização do espaço de funcionamento dos grupos engajados no empreendedorismo – em laboratórios, incubadoras de empresas e fundações privadas – ocupam o lugar outrora reservado aos colegiados da instituição. Assim, as decisões passam a ser dar por meio dos grupos e não mais de maneira colegiada.

Analisando o caso do México, Ibarra Colado (COLADO, 1997 *apud* ANDES, 2006) sustenta que esse contexto, também compartilhado em seu país, supõe a formação de três contingentes acadêmicos fortemente diferenciados.

- a) As massas – Amplo contingente de acadêmicos essencialmente dedicados a atividades docentes mediante contratações temporárias e com forte quantidade de horas em classe. Esse contingente possuiria um salário-base muito reduzido e desprovido de direitos diversos, tendo que trabalhar em outras instituições e em outras atividades. Poderia chegar a representar de 65% a 80% do total de docentes do ensino superior no país;
- b) Os nichos médios – Do amplo contingente que conformam as massas, desloca-se um muito menor que tentará se fixar na universidade e investir, em longo prazo, numa carreira

acadêmica. Uma parte, dedicada prioritariamente ao ensino, outra parte, os que se orientam basicamente para a investigação e que poderão receber complementações por produtividade. Esse nicho médio totalizaria cerca de 15% a 25% dos professores de tempo completo do país;

c) Os nichos de excelência - O grupo de docentes-pesquisadores, conquanto seja “produtivo” (no sentido de muita produção) e participe dos grupos consolidados em suas disciplinas, preferencialmente com articulações internacionais, estaria na possibilidade de transitar com o tempo por uma das rotas de excelência.

Esse grupo, muito reduzido (5% a 10% do total), possuiria salário básico elevado, estabilidade e apoio de órgãos de fomento. Esse grupo promotor da excelência, paradoxalmente, é o menos alcançado pela avaliação, visto que possui maior institucionalização e maior formalização trabalhista. Estará inserido em circuitos que apóiem a competitividade do aparato produtivo. No Brasil, ao que tudo indica, caminha-se para a mesma direção. O papel do CNPq nos últimos anos como indutor da pesquisa nas universidades brasileiras corrobora essa tendência. Sguissardi e Silva Júnior (2009), em recente pesquisa, analisam muito bem a função do CNPq na atual configuração do ensino superior e da Pós-Graduação no Brasil.

Isso que se denuncia, nos termos dessa resposta, parece compatível com o fato de que nos últimos anos começaram a se formar e reforçar nas IFES grupos ou segmentos alinhados aos novos campos da matriz do Estado configurada pela agência CAPES, pelo CNPq e pelo mercado. E no interior da universidade, esses grupos tem na Pós-Graduação seu espaço privilegiado de atuação, nela tendo as políticas de Estado seu pólo irradiador de mudanças. Esta é a forma concreta da entrada, na universidade, da chamada ordem estendida do mercado, conforme exposto no primeiro capítulo. A concorrência ou competição que se avoluma no âmbito do processo acadêmico-científico das IFES ilustra ainda mais o que se disse acima, a começar por um dado aparente menor, mas exemplar, que é o da bolsa-produtividade (do CNPq), que beneficiaria cerca de 10% do total dos docentes vinculados à Pós-Graduação e à pesquisa em cada área de conhecimento. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 183).

Mas a formação desses grupos ou nichos profissionais de “excelência” por meio da bolsa-produtividade oferecida pelo CNPq é um dos aspectos de um processo maior que os dois autores acima citados caracterizam como a reorganização ou reforma da universidade brasileira, cuja expressão maior na atualidade é a centralidade da Pós-Graduação. Aprofundaremos esse tema no terceiro capítulo deste trabalho. Por ora nos interessa destacar o papel do CNPq enquanto agência indutora dessas transformações político-institucionais que interferem diretamente no trabalho docente.

Sugere-se que a Pós-Graduação reorganiza-se na universidade brasileira, de certa forma, por meio de três movimentos, e suas consequências, representados: 1) de forma mais enfática, pelo papel que a CAPES passa a ocupar na reorganização da

Pós-Graduação no país; 2) pelo papel indutor à pesquisa aplicada atribuído ao CNPq, por meio de editais, convênios e fundos de variada natureza; e 3) pelo mercado que se põe dentro da universidade e a universidade que se põe no mercado, possibilitando o trânsito entre pesquisadores e o setor produtivo (mercado). (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 192-193).

Esse modelo de hierarquia de “competências”, em que o empreendedorismo é o elemento decisivo na qualificação da excelência, desconstrói a própria atividade científica enquanto atividade independente e em nada contribui para o desenvolvimento universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Um exemplo significativo desse processo pode ser visto no convênio da Universidade Federal do Pará (UFPA) com uma empresa de capital misto, a ELETRONORTE – Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A, subsidiária da ELETROBRÁS – Centrais Elétricas Brasileiras S.A. Foram firmados oito contratos com o Departamento de Engenharia Elétrica da UFPA. Conforme os contratos, a universidade forneceria recursos humanos e infraestrutura para desenvolver atividades do interesse específico da empresa (referentes à geração e à transmissão de energia em suas unidades) e esta adquiriria equipamentos e repassaria determinado montante de recursos ao departamento. Entretanto, todos os novos equipamentos adquiridos para o desenvolvimento dos projetos pertenceriam à empresa e, após o término do contrato, a ela retornariam. Ademais, a empresa continuaria titular de todos os direitos autorais e de propriedade intelectual gerados no convênio (CHAVES *apud* ANDES, 2006).

Essas vinculações com o setor produtivo, por seu caráter subordinado, pontual e desvinculado de malhas produtivas, não podem alterar a heteronomia cultural decorrente da condição capitalista dependente. Entretanto, os contratos reais e imaginários (existentes antes nos desejos dos empreendedores, mas desprovidos de mediações com o real) têm modificado, de modo profundo, a universidade. A participação crescente de empresários nos círculos acadêmicos e mesmo em conselhos superiores das universidades e dos órgãos de fomento, introduz mudanças que não podem ser secundarizadas, pois afetam diretamente as prioridades de pesquisa.

Tais mudanças já estão afetando e continuarão a afetar indelevelmente a autonomia do trabalho docente nas instituições de pesquisa, em particular as universidades públicas, que são as instituições responsáveis pela maior parcela das pesquisas produzidas no país, muitas com histórico de importantíssima relevância social. A esse respeito, o ANDES (2006) coloca uma questão fundamental para reflexão sobre as atuais condições de realização do trabalho docente e suas tendências nesse momento de Reforma da Educação Superior:

A ressignificação de C&T (Ciência e Tecnologia) em P&D (Produção e Desenvolvimento) não apenas amplia o controle das empresas sobre o uso dos recursos públicos destinados originalmente à C&T, como, sobretudo, altera, em profundidade, o que é dado a pensar, os problemas e mesmo os métodos de pesquisa. Qual a independência de um parecer sobre a água elaborado por um pesquisador financiado por empresas que pretendem monopolizar as reservas aquíferas como a Bechtel, a Vivendi Environnemental ou a Nestlé, corporações que estiveram em peso no Fórum Mundial da Água (Haia, 2000) e no Fórum de Johannesburg (2002)? (ANDES, 2006, p. 18).

Mais recentemente, o REUNI (e medidas acessórias como o banco de professores-equivalentes) dão a tônica das alterações planejadas pelo governo no que diz respeito ao trabalho dos professores das universidades federais. Segundo o Plano Nacional de Educação (2001), o Brasil precisará ter, até 2011, 30% de jovens (18 a 24 anos) matriculados no Ensino Superior. Somente 13,71% desses jovens estão nessa condição, conforme o Censo da Educação Superior (2008) do INEP. Desde a aprovação do PNE, os últimos governos têm primado pela expansão via setor privado, o que se torna evidente no boom das IES privadas. Contudo, estudos recentes (AMARAL, 2006), mostram que a expansão via setor privado já está em vias de saturação, pois a parcela da população brasileira que tem condições de pagar uma faculdade já o faz. A saída que resta, portanto, para atender a essa demanda de expansão é por meio do setor público. Contudo, para atender a uma demanda de expansão do ensino público sem aumentar substancialmente os gastos com a educação, que é um princípio de sua política econômica, o governo elaborou o REUNI.

O presidente da república instituiu por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, o “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)”, que objetiva “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação”, utilizando-se do “melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos atualmente existentes” nestas instituições.

Atualmente, entretanto, já existem salas superlotadas em muitas IFES, em vista da falta de reposição das vagas docentes; há, também, ausência de condições condizentes com a envergadura e importância do trabalho a ser realizado, quer do ponto de vista do apoio técnico, quer das condições físicas das instituições. Esta realidade impede em grande parte o trabalho pedagógico adicional, que seria necessário para recuperar, mesmo que parcialmente, as muitas lacunas que o insuficiente ensino básico tem deixado na maioria dos estudantes que ingressam no ensino superior.

O governo, por meio do Plano REUNI, pretende impor uma elevação da ordem de 100% no número de ingressantes, de acordo com informações divulgadas pelo próprio

governo⁷. Para o ANDES (2007), isto significa que o número de alunos em salas de aula dobrará, no mínimo, sem que haja ampliação da estrutura física e de recursos humanos, ratificando a lógica da expansão com precarização.

A possibilidade deste incremento no ingresso está fortemente acoplada à razão de 18 estudantes de graduação em cursos presenciais por professor, colocada como uma das metas, logo no Art. 1º (§ 1º). Atualmente, pela tabela 04, como se pode verificar, a relação aluno por função docente está na ordem de 15,8. Contudo, é necessário não confundir a razão estudante/professor com o atendimento de estudantes pelos professores, ou seja, com o tamanho das classes de aula, que é muito maior em função de cada estudante cursar várias disciplinas simultaneamente por semestre. É necessário também considerar que o mesmo professor atende estudantes de Pós-Graduação – que não entram na conta –, faz pesquisas, executa tarefas administrativas e supervisiona tarefas de extensão.

Os valores da relação estudante/professor atualmente praticados no Brasil são muito próximos às razões que se verificam em vários outros países que têm organização acadêmica semelhante à brasileira, como, por exemplo, os países nórdicos da Europa, a Alemanha e também o Japão⁸.

Além do dobro de ingressantes, o programa, ao estabelecer como outra meta, no mesmo Art. 1º, a taxa de conclusão média dos cursos presenciais em 90%, pretende uma ampliação adicional no total de estudantes matriculados. Atualmente, esta taxa é de 60% nas IFES, segundo os últimos dados do MEC⁹. Destaque-se que, nos países componentes da OCDE, a taxa média de conclusão é de 70%, situando-se abaixo deste valor em vários países, como, em ordem decrescente, Estados Unidos, Bélgica, França, Suécia e, finalmente, Itália, onde tal taxa está em 42% (ANDES, 2007, p. 22).

Para o ANDES (2007):

Impor meta tão desproporcionalmente alta demonstra uma nítida intenção de forçar uma aprovação em massa, nos moldes da aprovação automática experimentada no ensino fundamental. Note-se que, em conjunto com a meta que amplia o ingresso, a meta enfocada aqui iria resultar num aumento de quase 200% nas matrículas. Com quase nenhum financiamento adicional, num passe de mágica malévola, seriam triplicados os estudantes das universidades federais e melhorados, em muito, os dados a serem fornecidos às estatísticas internacionais. As duas metas, citadas no Art. 1º do Decreto nº 6.096/07, se revelam, deste modo, como metas pétreas do projeto governamental. (ANDES, 2007, p. 8).

⁷ Informação colhida do *site*: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 09.

⁸ Para saber mais, ver: <www.uis.unesco.org/Exceltables>. Acesso em: 13 nov. 09.

⁹ Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 09.

Há um certo consenso entre a maioria das entidades e movimentos sociais ligados à área da educação de que, para uma real ampliação do acesso, sem perda (ou mesmo com elevação) na qualidade, faz-se necessário, além da renúncia a índices irrealistas, um rápido aumento no financiamento público para a Educação, até alcançar a ordem de 10% do PIB, conforme previsto no Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira¹⁰.

Na contramão desta necessidade, o programa REUNI acena com um mero reordenamento de verbas e uma ampliação, que não ultrapassa os 20% do que atualmente é destinado às IFES, condicionado ainda, à adesão das universidades às suas metas e à mudança na estrutura curricular dos cursos de graduação, conforme se depreende dos seus Artigos 3º, 4º e 7º.

Nestes está explícito que “o atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional” do MEC (parágrafo 3º, Art.3º), que o plano, por outro lado, “deverá indicar a estratégia e as etapas” para alcançar as duas metas definidas (Art. 4º), certamente para tornar-se periodicamente avaliável, e que “as despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas” ao MEC (Art. 7º). Nesses anos todos, não se verificou um incremento nas verbas para a Educação que seja suficiente às demandas da sociedade e dos movimentos sociais (estimada em 10% do PIB), como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 06 – Despesa pública total com educação e relação com o PIB – Brasil – 2000-2009

Ano	PIB (1.000 R\$)	MEC (1.000 R\$)	Proporção MEC-PIB (%)
2000	1.179.482.000	13.385.713	1,1
2001	1.302.136.000	14.484.994	1,1
2002	1.477.822.000	16.659.291	1,1
2003	1.699.948.000	18.117.032	1,1
2004	1.941.498.000	18.388.018	0,9
2005	2.147.239.000	20.028.496	0,9
2006	2.369.484.000	23.925.513	1,0
2007	2.661.344.000	28.707.023	1,1
2008	3.004.881.057	33.014.084	1,1
2009	3.143.014.695	41.798.912	1,3

Fontes: Execução da Lei Orçamentária Anual (2000-2009).

¹⁰ O Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira surgiu da pressão social levada a cabo pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, composto por várias entidades da área da educação, em dois Congressos Nacionais de Educação (CONED). O Plano foi encaminhado ao Congresso Nacional no dia 10 de fevereiro de 1998 por meio do Projeto de Lei nº 4.155/98 de autoria do deputado Ivan Valente.

Em uma década o investimento em educação encontra-se em estado de estagnação em relação ao Produto Interno Bruto do país (e isso de um governo para o outro). Não houve o salto de qualidade necessário para que a educação pudesse melhorar em nosso país.

Em relação às verbas do REUNI, Solange Bretas, dirigente do ANDES, em entrevista dada à jornalista Elizângela Araújo no ano de 2007, fala de seu estudo sobre o Projeto de Lei Orçamentária do governo para 2008 e também sobre o Projeto de Lei do Plano Plurianual Orçamentário (2008-2011) demonstrando a insuficiência financeira do projeto:

A proposta de Lei Orçamentária para 2008 (PLO/08) prevê um montante de R\$ 480 milhões para aplicação por meio do Reuni. Essa receita, no entanto, provém da Fonte 112, ou seja, não representa recursos novos, mas tem sido utilizada pelos reitores como se fossem e tivessem como ser incorporados ao orçamento das IFES ao final do triênio.

Solange explica que, para 2008, o total de recursos para a educação superior é da ordem de R\$ 10,7 bilhões, enquanto a previsão para este ano foi de R\$ 10,3 bilhões. “Ou seja, uma diferença de apenas R\$ 392 milhões, que equivale a 3,78%. Isso não repõe sequer a inflação prevista para este ano, que é de 4%”. Além disso, a análise mostra que o montante da Fonte 112 para 2008 (R\$ 21,3 bilhões) é 6,62% inferior ao previsto para este ano (R\$ 22,6 bilhões). Para 2008, a previsão de recursos da Fonte 112 para a educação superior é de R\$ 9,8 bilhões. Para 2007, foi de R\$ 9,6 bilhões. “Uma diferença de R\$ 216,2 milhões. Isto é, menos da metade do que está prometido para o Reuni”, observa Solange. Ela também cita o Projeto de Lei do Plano Plurianual 2008-2011 (PLPPA), que prevê, para a implantação do Reuni, um “acréscimo” orçamentário de R\$ 1,9 bilhão, destinados ao cumprimento da meta de 150 mil novas vagas em 2011.

Esses recursos serão corroídos pela inflação, cujos índices previstos pelo governo são de 4% para 2007 e 2008, e de 4,5% para 2009, 2010 e 2011. “Se os índices se confirmarem, haverá uma defasagem de R\$ 2,1 bilhões, superior em R\$ 219 milhões aos recursos prometidos para o Reuni”, explica Solange. Para ela, PLPPA é mais uma promessa de recursos novos que, mesmo cumprida, deixará as IFES em situação mais precária do que se encontram hoje. A professora conclui que, nos próximos quatro anos, as IFES terão o dobro de alunos, os docentes terão o dobro de aulas e o orçamento estará em valores nominais inferiores ao orçamento de 2006¹¹.

Tais análises indicam, pois, que qualquer tentativa de atingir as duas metas pétreas, que parecem constituir a coluna vertebral da proposta, sem recorrer a cursos aligeirados e à precarização da carreira docente, com professores dedicados quase exclusivamente ao ensino, se mostrará inviável.

As consequências do REUNI sobre as condições de realização do trabalho docente, para além do deduzido pelos estudiosos da área acerca das duas metas pétreas, também está relacionado às formas de contratação dos professores para as IFES para o atendimento dos planos do REUNI, para cujo fim o governo instituiu, na mesma data de 24 de abril de 2007 em que saiu o REUNI, a Portaria Interministerial nº 22, que estabelece a figura do professor-

¹¹ Matéria publicada em: <www.correiocidadania.com.br>. Acesso em: 18 jan. 10.

equivalente. Dias após, emitiu outra portaria, a nº 224/07 para corrigir algumas graves distorções da primeira.

Para alcançar sua meta global de “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de 5 anos”, o Decreto apresenta uma lógica produtivista e empresarial, cuja racionalidade se expressa, dentre outras, através das seguintes estratégias compensatórias dos limites impostos aos recursos financeiros: Precarização do trabalho docente; Precarização dos processos de formação; Aumento das classes a serem atendidas por cada docente e quebra do tripé universitário a favor do ensino;

Como conclui o ANDES-SN (2007), a propósito das consequências dessas medidas:

A implementação deste processo resultará numa universidade desfigurada, descaracterizada enquanto tal, transformada em ‘escola de 3º grau’, subtraída de suas funções sociais de produção e socialização do conhecimento científico, tecnológico e cultural. (ANDES, 2007, p. 23).

Os impactos e perspectivas de algumas das principais políticas e reformas educacionais dos últimos anos sobre o trabalho docente no ensino superior que discutimos neste último tópico (REUNI, GED, Lei de Inovação Tecnológica) atingiram ou atingem de maneira mais direta os professores que trabalham na graduação, contudo há processos que ocorrem também em nível de Pós-Graduação que são importantes de se analisar. A análise desses processos iremos desdobrar com mais rigor e acuidade no terceiro capítulo, porém é importante concluir este capítulo que pretende traçar um quadro “panorâmico” das políticas de educação superior e os reflexos sobre o trabalho docentes nas IES brasileiras, socializando os resultados de pesquisas que abordam a problemática, em particular no que toca às relações entre o sistema de avaliação do ensino superior brasileiro e o trabalho docente.

A avaliação institucional tem sido um instrumento privilegiado das políticas educacionais para o ensino superior e cada vez mais tem repercutido sobre a prática universitária. Recentemente, o ex-governo Lula da Silva criou o IGC (Índice Geral dos Cursos), um indicador de qualidade das instituições de ensino superior no Brasil.

O objetivo do IGC é medir, através de uma escala de 1 a 5, a qualidade das instituições a partir de instrumentos de avaliação da graduação e da Pós-Graduação. Com relação à graduação, o indicador de avaliação utilizado é o CPC (conceito preliminar de curso). No caso da Pós-Graduação, são levadas em consideração para a composição do IGC as Notas da CAPES.

O CPC tem como base o conceito do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), o conceito IDD (Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado) e as variáveis de insumo (que considera corpo docente, infraestrutura e programa pedagógico a partir de informações do Censo da Educação Superior). Já a Nota CAPES considera o acompanhamento anual dos programas de Pós-Graduação e a avaliação trienal.

Existe uma série de fórmulas e procedimentos matemáticos complexos construídos para se aferir os conceitos finais das instituições. Contudo, o mais interessante a se observar é que a variável “corpo docente” aparece como um critério central para efeito de avaliação dos componentes que constituem o IGC. A qualificação do corpo docente e sua produção são tomadas como um dos principais indicadores para avaliação de cursos e instituições, como veremos no próximo capítulo em que analisamos o sistema nacional de Pós-Graduação. Sobre o caráter do IGC, pesquisadores da Unicamp que vem estudando esse instrumento são categóricos em afirmar que:

Não parecem restar dúvidas de que os conceitos derivados do ENADE, em especial o IGC, tornaram-se importantes instrumentos de marketing no setor do ensino superior. A divulgação de *rankings* tem ocupado nobres espaços da imprensa em todo território nacional tão logo os resultados são publicados. Além disso, o ENADE tem recebido importância demasiada por parte dos órgãos governamentais, o que pode caracterizar uma perda de foco em relação à proposta original do SINAES. Diante desse quadro, a indagação que se impõe está relacionada a entender por que isso tem acontecido. Algumas reflexões são possíveis. Em primeiro lugar, a forma de divulgação dos resultados do ENADE – realizada em uma única vez – favorece a construção de *rankings* e a comparação entre IES. Em segundo lugar, há os resultados das avaliações institucionais (interna e externa) que não são divulgados simultaneamente e tampouco nos meios de massa, ficando quase que somente restritos ao público interno das IES. (BITTENCOURT, 2009, p. 679).

Sobre o lugar ocupado pelo corpo docente no IGC, os autores também enfatizam o grau elevado de exigência para se pontuar aspectos desejáveis em uma instituição, como a titulação de doutor e o regime de trabalho de dedicação exclusiva.

Um aspecto adicional que merece ser revisto é a forma de pontuar os percentuais de doutores nas IES. Hoje, por exemplo, uma IES que cumpre com o requisito de 1/3 de doutores fica com uma pontuação muito baixa neste quesito, especialmente devido aos altos índices de doutores nas universidades federais. O mesmo ocorre em relação a professores em regime de tempo integral. (BITTENCOURT *et al.*, 2009, p. 679).

Isso ocorre porque os instrumentos que compõem o IGC, ao estabelecer critérios de avaliação para os itens referentes ao corpo docente, enfatizam mais aspectos relacionados à alta produtividade do professor do que à formação, titulação e regime de trabalho.

Com relação ao trabalho docente na Pós-Graduação, Maués (2008), Leher e Lopes (2008), Sguissardi (2008), Bianchetti e Machado (2007) são unânimes em atestar que o modelo de avaliação da CAPES para os programas de Pós-Graduação, dentro do qual um dos centros é a avaliação do trabalho do professor, é a política que mais tem produzido mudanças não só no trabalho docente, mas na própria identidade e cultura institucional da Universidade.

O novo papel que vem assumindo a Universidade brasileira a partir da Reforma da Educação Superior, da diluição das fronteiras entre o público e o privado, da contenção de gastos públicos, da subordinação ao mercado na definição da agenda de pesquisa e das fontes de financiamento, tem produzido mudanças culturais na instituição que caminham rumo ao produtivismo exacerbado e à competitividade selvagem que vem desfigurando a identidade do projeto de universidade humboldtiano¹² que até então se mantinha hegemônico.

Um dos processos concretos que está se dando de maneira acentuada e que ajuda a explicar essa desfiguração na identidade universitária é a precarização e a intensificação do trabalho docente na Pós-Graduação. Leher e Lopes (2008) demonstram como a expansão das matrículas tanto na graduação quanto na Pós-Graduação não é acompanhada de evolução correspondente no número de funções docentes, isso sem contar as perdas de direitos previdenciários, a defasagem salarial e a falta de investimentos em infraestrutura nas IES que é do conhecimento de todos.

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. (LEHER; LOPES, 2008, p. 89).

Esta tendência à intensificação do trabalho docente na Pós-Graduação é reforçada pela principal agência de regulação desse subnível de ensino, a CAPES, responsável, dentre outras atribuições, pela avaliação dos programas de Pós-Graduação. Sguissardi (2008) sintetiza bem o significado para a universidade e para o trabalho docente na Pós-Graduação da excessiva dependência desse nível de ensino em relação à CAPES :

¹² O Barão de Von Humboldt (1767-1835) é um dos pioneiros nas reflexões sobre a Universidade. Em seu famoso texto “Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim”, Humboldt defende que a universidade deve se pautar pelos princípios da autonomia, liberdade, cooperação e colaboração e deve ter como finalidade a elevação cultural e moral da nação. Dessa forma a universidade deveria ser uma e plural ao mesmo tempo, baseada não só no ensino, mas também na pesquisa. Essa inspiração humboldtiana se opõe à tradição napoleônica, de instituições de ensino isoladas e fortemente controladas.

Também se pode dizer que se apóia nesse fato a observação de que a contínua aplicação do modelo CAPES de avaliação, vinculada a um sistema de incentivos financeiros, que premia mais a produtividade do que o processo de formação e produção, tende a gerar neste campo – em princípio, *locus* privilegiado da criação, da diversidade e da flexibilidade – uma cultura de conformismo e, por que não dizê-lo, de uniformização associada a fenômenos já bastante conhecidos como o neogramatismo, o produtivismo acadêmico e a competitividade quase-empresarial. Acrescente-se a isso a já referida substituição da relativa autonomia da Pós-Graduação e dos programas no âmbito das instituições por uma questionável excessiva heteronomia. (SGUISSARDI, 2008, p. 142).

Maués (2008) descreve bem como a lógica da CAPES penetra no cotidiano do professor-pesquisador, alterando suas funções e responsabilidades:

Na lógica mercantilista que rege as Universidades, os professores passam a ser “reféns da produtividade” (BIANCHETTI, 2007) A quantidade de “produtos”, textos, livros, orientações concluídas, participação em eventos com apresentação de trabalho, organização de eventos, emissão de pareceres para as agências de fomento e Revistas, participação em Banca de Defesa e de Concurso, as disciplinas ministradas na Graduação e na Pós-Graduação vão balizar a vida acadêmica desse trabalhador que, em um esforço supremo, tem procurado se manter ativo. (MAUÉS, 2008, p. 10).

E isso ocorre porque a mudança na cultura acadêmica (NAIDORF, 2005) acaba por naturalizar esse produtivismo na Universidade. Para Maués (2008), há mesmo uma espécie de “servidão voluntária”, pois os professores auto-intensificam o seu próprio trabalho com o objetivo de, em um processo de avaliação, que é comparativo, obter mais “pontos” que o colega e, portanto, maior possibilidade de conseguir o financiamento pleiteado para um projeto, para apresentação de trabalho no exterior, para realizar um pós-doutoramento ou para obter uma bolsa de produtividade, tornando-se assim um professor hierarquicamente superior em termos de produção, influência política, reconhecimento e financiamento.

2 REFORMA DO ESTADO, AVALIAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A reforma dos estados nacionais foi uma das principais saídas encontradas pelo grande capital e seus governantes para o problema da crise estrutural do capitalismo da década de 1970. A reestruturação dos processos produtivos, por si só, não daria conta de fazer com que o grande capital recuperasse suas taxas de lucro. Era necessário, dada a natureza, profundidade e extensão da crise, que o Estado e seu modelo de administração e regulação social se reformassem no sentido de se incluir como um vetor de fortalecimento da acumulação privada de capital.

É com base nessa necessidade dos grandes capitalistas que se estabelece o Consenso de Washington¹³ (1989) para orientar as reformas nos estados nacionais na maioria dos países do mundo a partir da doutrina político-econômica neoliberal, que redefinirá as relações entre Estado-Mercado-Sociedade e constituirá um marco histórico do capitalismo moderno, alterando a correlação de forças entre as classes em âmbito mundial.

Os serviços públicos, dentre eles a educação, desde então são alvos sistemáticos de um conjunto de políticas que tem por objetivo afirmar a hegemonia de uma classe dominante e de um projeto de sociabilidade humana que tem como valores de referência e estratégia permanente a busca incessante pelo lucro, a desestruturação dos serviços públicos, a privatização, a exploração irracional dos recursos naturais, a competitividade, a exclusão e a mercantilização da vida social.

Os dispositivos utilizados pelos governos, incluindo os governos brasileiros das últimas duas décadas, para reformar a educação superior em suas mais diversas dimensões, quais sejam, autonomia, avaliação, financiamento, currículo etc. formam um todo coeso e coerente que nos permitem caracterizar que está em curso no Brasil, há quase duas décadas, uma reforma da educação superior que é fortemente inspirada pelos organismos internacionais do capital, corolário da visão de mundo do Consenso de Washington, e que se expressa de maneira direta nos modelos de avaliação institucional hoje vigentes para o ensino superior em nosso país, mormente para a Pós-Graduação.

¹³ Em novembro de 1989, economistas de instituições financeiras internacionais como o FMI e o Banco Mundial reuniram-se para estabelecer uma série de orientações e medidas em termos de política econômica para os países da América Latina. As dez regras básicas do Consenso que constituíram a essência do receituário neoliberal são: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação (afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas) e direito à propriedade intelectual. Para saber mais sobre o Consenso de Washington, ver Pereira (2006).

A intenção deste capítulo é demonstrar como a reforma do estado brasileiro iniciada na década de 1990, como parte da ofensiva global do capitalismo neoliberal sobre os direitos sociais dos trabalhadores, contribui para o entendimento das mudanças que vem se dando no ensino superior, em particular no que toca à questão da avaliação institucional e da Pós-Graduação em nosso país.

Buscamos analisar a concepção de avaliação do sistema da CAPES, fazendo um breve histórico dos planos nacionais de Pós-Graduação elaborados por essa agência, e situando-a no debate mais recente a respeito da centralidade da avaliação e de seu significado para os projetos de educação e sociedade em disputa.

Esses elementos do debate ligados ao Estado, à avaliação e à CAPES são imprescindíveis para entendermos os sentidos e o alcance do processo de reestruturação do trabalho docente em curso nas instituições federais de educação superior. São os aportes teóricos deste capítulo que permitem a contextualização da análise que fazemos no terceiro capítulo das falas dos professores entrevistados em nossa pesquisa.

2.1 Neoliberalismo, Reforma do Estado e os Fundamentos da Contra-Reforma Universitária no Brasil

O neoliberalismo, como uma reação teórica e política contra qualquer mecanismo de limitação do mercado por parte do Estado, passou a organizar-se politicamente logo após a segunda guerra mundial através da Sociedade de *Mont Pèlerin*, da qual participavam figuras ilustres como Milton Friedman, Karl Popper, Walter Lipman, Michael Polanyi, entre outros. O objetivo dos teóricos do neoliberalismo era combater a doutrina keynesiana¹⁴ que orientava os governos dos principais países capitalistas do mundo no pós-guerra.

Sustentados filosoficamente em autores como Adam Smith (1723-1790) e Friederich Hayek (1899-1992), os neoliberais pregam a ideia de que a “mão invisível” do mercado seria o mecanismo regulador natural da atividade econômica. Ao Estado caberia essencialmente a função de resguardar a segurança da propriedade privada e da inviolabilidade das leis de mercado. O princípio da livre-concorrência asseguraria a liberdade econômica e a liberdade política dos indivíduos. As desigualdades seriam, portanto, inerentes à sociedade, um

¹⁴ O keynesianismo é a teoria econômica formulada pelo economista John Maynard Keynes (1883-1946) que consiste na defesa de uma organização político-econômica fundamentada na afirmação do Estado como agente indispensável de regulação da economia, garantindo direitos sociais e trabalhistas básicos e intervindo no mercado com o objetivo de corrigir as distorções geradas pela livre-concorrência.

resultado natural da seleção entre mais aptos e menos aptos a viver em sociedade segundo as leis do livre-mercado.

Para Smith em “A Riqueza das Nações” (1993) e para Hayek em “O Caminho da Servidão” (1990), o Homem é um ser por natureza egoísta. Em função disso, a organização da economia deveria se basear no princípio de que se cada um trabalha e age livremente de acordo com seus próprios interesses (visando ganhos e não perdas), todos, por conseguinte, acabariam também ganhando, pois a competitividade levaria à maximização da produção e a uma regulação das trocas (de bens, de emprego e de moeda) por parte do mercado que possibilitaria um equilíbrio pleno, quase que natural, da economia, em que todos sairiam ganhando na medida em que cada um perseguisse o atendimento de seus objetivos e interesses, pois a divisão social do trabalho impõe que os produtores se relacionem no mercado através da troca de seus produtos e dinheiro. O ganho coletivo seria uma consequência do ganho individual.

Perry Anderson (1995) expõe bem quando as ideias neoliberais passam a ganhar audiência e no que consistia a essência de seu programa:

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. Esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas e desencadearam processos inflacionários que não podiam deixar de terminar numa crise generalizada das economias de mercado. O remédio, então, era claro: manter um Estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa "natural" de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. (ANDERSON, 1995, p. 10).

A partir de então governos neoliberais passaram a dominar o cenário político dos principais países do mundo capitalista avançado. Ronald Reagan (1980-1989) nos Estados Unidos, Margareth Thatcher (1979-1990) no Reino Unido e Helmut Kohl (1982-1998) na Alemanha, só para citar os três principais governos neoliberais da década de 1980 e que foram responsáveis pela disseminação da doutrina para todos os continentes.

Nesses países, as ideias de Hayek e demais neoliberais ganharam muita força e levaram a profundas transformações na política econômica e no modelo de administração do

Estado. Planos de desestatização de setores estratégicos da economia foram conduzidos de maneira combinada com as altas taxas de juros, o corte de gastos públicos, incremento nas taxas de desemprego e combate aos sindicatos, uma vez que, para os neoliberais, o Estado estava muito “inchado”, gastando com o que não deveria (direitos sociais e empresas públicas) e limitando os mecanismos de regulação do mercado.

Para Duménil e Lévy (2007)

Pode-se definir o neoliberalismo como uma *configuração de poder* particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova *hegemonia financeira*, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA. (DUMÉNIL; LÉVY, 2007, p. 2).

Esse fenômeno está de acordo com a natureza do Estado na sociedade capitalista que desempenha um papel *complementar e inseparável* do sistema do capital. Segundo Mészáros (1995, p. 61), “O princípio estruturador do Estado Moderno, em todas as suas formas – inclusive as variedades pós-capitalistas – é seu papel vital de garantir e proteger as condições gerais da extração da mais-valia do trabalho”.

Não há entre o Estado Moderno e o capital qualquer possibilidade de independência ou autonomia como defendem os autores da esquerda reformista¹⁵. O fato de o Estado responder à necessidade da existência de um comando político em separado é resultado das próprias contradições internas do sistema do capital, por isso sua tarefa coesiva. No entanto, ao desempenhar tal função política, não significa que ele esteja menos preocupado em assegurar as condições da extração da mais-valia do que as próprias unidades reprodutivas econômicas diretas. Daí o comprometimento da esfera política com a reprodução da base material do sistema do capital.

O Estado, de acordo com Mészáros (1995, p. 61-62), articula “[...] sua própria superestrutura legal e política segundo suas inerentes determinações estruturais e funções necessárias.” É assim que a superestrutura do Estado pode “[...] assumir as formas parlamentaristas, bonapartistas ou até do tipo soviético pós-capitalista [...]”. Pode ser ainda liberal ou ditatorial “[...] conforme exijam as específicas circunstâncias históricas.” De outra forma, não se poderia compreender como as alterações de sua forma, de suas superestruturas legais e políticas tão distintas, sempre corresponderam à mesma base econômica capitalista, não resultando em qualquer ameaça à continuidade do sistema. Bem ao contrário, a

¹⁵ Eduard Bernstein (1850-1932) e Karl Kautsky (1854-1938), alemães e militantes do Partido Social Democrata Alemão, são os dois maiores expoentes do socialismo reformista, que defende que a passagem do capitalismo para o socialismo pode se dar através da disputa das instituições burguesas nos marcos do capitalismo.

superestrutura do Estado assumiu a forma específica necessária ao controle dos antagonismos que a sustentação do sistema do capital exigia naquelas situações históricas.

Nesse sentido, tendo em vista esta característica do Estado Moderno, o programa econômico, político e social do neoliberalismo buscou responder à necessidade das grandes empresas capitalistas de recuperar suas taxas de lucros que estavam em baixa e, em função disso, se adequou muito bem ao toyotismo como padrão de produção alternativo ao decadente fordismo, conforme vimos no capítulo anterior. O modelo inglês thatcheriano serviu de referência para todo o mundo durante décadas:

O que fizeram, na prática, os governos neoliberais deste período? O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. (ANDERSON, 1995, p. 10).

Esse processo se deu em vários países do mundo que adotaram o programa neoliberal, cada um conforme as especificidades nacionais. É com vistas ao cumprimento deste programa que o Estado passa a se reformar. A Reforma do Estado brasileiro iniciada durante a década de 1990 atua segundo as mesmas finalidades e diretrizes do Consenso de Washington.

Já na década seguinte, nos anos 1990, acontece uma série de transformações no âmbito da administração do Estado que marcam a virada para a década neoliberal. Um dos principais marcos históricos para a constituição do Estado neoliberal foi a Reforma do Estado (1995), levada a cabo pelo Ministério de Administração e Reforma do Estado (MARE) dirigido por Luiz Carlos Bresser Pereira, a partir do qual se definiram orientações e diretrizes gerais para a nova forma de gerenciamento da máquina pública e para as subsequentes reformas setoriais (tributária, administrativa, previdenciária, educacional etc.). A retórica justificadora do MARE para essa reforma, espelhada nos discursos dos organismos financeiros internacionais, era a de que o Estado era o principal responsável pela crise econômica e social em nível local e internacional, sendo necessário reformá-lo para ajustá-lo às novas exigências do mundo globalizado, isto é, do Capital Transnacional.

No bojo da Reforma do Estado, a educação aparece, segundo o Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE), documento que propôs a revisão das funções do Estado, como

um serviço não exclusivo do Estado, de acordo com o que propugnava a Organização Mundial de Comércio (OMC).

É com base nessa re-localização que a educação passa a ser definida como um serviço público não estatal, agredindo a Constituição Federal de 1988 que assegurava o caráter público, gratuito e universal da educação como sendo um dever do Estado. As políticas educacionais, desde então, traduzidas nas mais variadas reformas em todos os níveis de ensino, deram corpo a essa Reforma de Estado na medida em que estavam carregadas da perspectiva de ajuste econômico, da expansão do setor privado e retração do público, do incentivo à competitividade e da adoção do mercado como referencial último para a educação.

Concordamos com Chaves (2006) quando discute a incompatibilidade dos conceitos de públicos e privado:

Os conceitos de público e privado são distintos e antagônicos: um ente não pode ser simultaneamente público e privado. O estado foi criado para atender aos interesses do público (sociedade), portanto, é derivado do público e a ele se submete [...] uma instituição estatal deve ser necessariamente pública. (CHAVES, 2006, p. 61-62).

O conceito de público não estatal não passou de um engodo dos teóricos do neoliberalismo, como Bresser Pereira, que necessitava de um discurso permeado de amálgamas e ambiguidades para aos poucos avançar em seu projeto de privatização e mercantilização dos serviços públicos.

As políticas educacionais para a educação superior não apenas no Brasil, mas em grande parte dos países da América Latina, no contexto das Reformas de Estado dos anos de 1990, estão impregnadas de influência do que Lima (2004) chama de organismos internacionais do capital, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização Mundial de Comércio (OMC), mas principalmente o Grupo Banco Mundial (BM).

Para Lima (2004),

A atuação destas organizações está ligada ao aspecto financeiro, ao fornecimento de empréstimos aos países periféricos, mas, sobretudo, ao controle econômico, cultural e político que exercem com os países credores a partir da exigência de cumprimento de condicionalidades, travestidas pela imagem de assessorias técnicas. A cada empréstimo, o país tomador está mergulhado em condicionalidades que expressam a ingerência destes organismos nas políticas macroeconômicas e nas políticas setoriais dos países devedores. (LIMA, 2004, p. 11).

Para Borges (2003), na década de 1990 houve uma mudança na agenda do Banco Mundial para os países da periferia do capitalismo em relação às políticas propostas por essa instituição na década de 1980. O sentido dessa mudança está em que:

Em linhas gerais, a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *strictu sensu* para as reformas do Estado e da administração pública objetivando promover a "boa governança" e a fortalecer a sociedade civil. Por outro lado, o Banco também vem enfatizando a necessidade de dar conta dos custos sociais do ajuste estrutural e de reduzir a pobreza, conferindo grande prioridade à reestruturação dos serviços sociais, com o objetivo de incrementar a equidade e a eficiência. (BORGES, 2003, p. 3).

O Banco Mundial passou a reconhecer de forma mais explícita que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento dependia de profundas mudanças na engenharia política e social das sociedades em que atua. Enfatizando a melhora das condições sociais e o fortalecimento da sociedade civil, as reformas dos serviços sociais pregadas pelo Banco Mundial, particularmente na educação, têm o propósito de construir um amplo consenso, contribuindo para adequar a democracia às demandas de estabilidade política subjacentes ao modelo de desenvolvimento capitalista liberal.

Havia de fato uma preocupação com a estabilidade política nos países da América Latina. Segundo Borges (2003), o relatório de 1989 "*Sub-Saharan Africa: from crisis to sustainable growth*" aponta como principal problema dos países da África subsaariana a crise de governança. Isso porque a política dos SAL (sigla em inglês de Empréstimos de Ajuste Estrutural) fracassou durante a década de 1980. O deslocamento de eixo do Banco Mundial durante os anos 1990 busca tanto responder ao balanço negativo de sua atuação na África, quanto agir preventivamente na América Latina em virtude da possibilidade de as crises políticas comprometerem seus planos de ajuste econômico, como aconteceu no continente africano.

Ao longo da década de 1990, desencadeia-se uma ampliação do espaço privado não somente nas atividades diretamente ligadas à produção econômica, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora, o que gera um aprofundamento no processo de mercantilização da educação. Este processo torna-se evidente na educação superior, na medida em que o discurso dos organismos internacionais ressalta que a este nível de ensino é destinado um montante de verbas públicas maior do que para a educação básica. Esta política, nesta perspectiva, deveria ser revertida com a garantia de verbas para a educação básica, especialmente para a educação fundamental, levando a educação superior à diversificação das fontes de financiamento.

Quando o discurso dos organismos internacionais do capital considera a necessidade de redução das verbas públicas para a educação, especialmente superior, abrindo a possibilidade para outras fontes de financiamento da atividade educacional via setores

privados, depreende-se que, para garantia da expansão no acesso à educação, é imprescindível o fortalecimento da expansão do ensino privado.

Desta forma, o processo de privatização envolve dois movimentos: a) a expansão de instituições privadas através da liberalização dos serviços educacionais; b) o direcionamento das instituições públicas para a esfera privada através das fundações de direito privado, das cobranças de taxas e mensalidades, do corte de vagas para contratação dos trabalhadores em educação e, entre outros, do corte de verbas para a infraestrutura das instituições.

Estes dois elementos estão presentes no documento *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*, publicado em 1994 pelo Banco Mundial, no qual são apresentadas quatro estratégias para a reforma da educação superior na América Latina, Ásia e Caribe. A primeira prevê a diferenciação das instituições de ensino superior, sob o pressuposto do desenvolvimento de universidades públicas, privadas e de instituições não universitárias, incluindo os cursos politécnicos, os cursos de curta duração e a educação à distância através das universidades abertas com seus modernos meios eletrônicos.

A diversificação das fontes de financiamento das universidades públicas apresenta-se como a segunda estratégia, a partir das seguintes diretrizes:

- 1) movilizar más fondos privados para la enseñanza superior; 2) proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes y 3) mejorar la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 7).

Para tanto, o BM defende a necessidade de cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes, o corte de verbas públicas para as atividades “não relacionadas com a educação” (alojamento e alimentação), assim como a utilização de verbas privadas advindas de doações de empresas e das associações dos ex-alunos, da elaboração de cursos de curta duração, consultorias e pesquisas através de convênios firmados entre as universidades e as empresas – convênios estes mediados pelas fundações, consideradas estruturas administrativamente mais flexíveis.

A terceira estratégia é a redefinição das funções do Estado: de instância executora da política de ensino superior, deve-se tornar um agente facilitador da consolidação de um novo marco político e jurídico que viabilize a implantação das diretrizes privatizantes da educação: “Los tipos de reformas antes analizados entrenan cambios profundos en la relación entre el gobierno y la enseñanza postsecundaria. Suponen también, para la mayoría de los países una expansión considerable del sector privado en ese nivel de la educación.” (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 61).

Por fim, a quarta estratégia, a implantação de uma política de “qualificação” do ensino superior é concebida a partir do eficiente atendimento aos setores privados:

Las instituciones a cargo de los programas avanzados de enseñanza e investigación deberían contar con la orientación de representantes de los sectores productivos. La participación de los representantes del sector privado en los consejos de administración de las instituciones de enseñanza superior, públicas y privadas, puede contribuir a asegurar la pertinencia de los programas académicos. (BANCO MUNDIAL, 1994, p. 79).

Assim, o processo crescente de privatização da educação superior é entendido pelo BM como “democratização” deste nível de ensino, numa ruptura com a lógica da universalidade ao acesso da educação.

Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação, Coraggio (2003) dá ênfase ao reducionismo economicista presente nas proposições para a área educacional, cujo centro está no objetivo de atingir a melhor relação custo-benefício. Desse modo, tal concepção de política fundamenta-se na defesa da descentralização dos sistemas; no desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível; na realocação dos recursos públicos para a educação básica; na ênfase à avaliação e à eficiência, induzindo as instituições à concorrência; na implementação de programas compensatórios e na capacitação docente em programas aligeirados de formação em serviço.

Sguissardi (2000) analisa as repercussões dessa concepção de educação e ensino superior do Banco Mundial em países como o Chile, Brasil e Inglaterra. No caso do Brasil, o autor faz um balanço da aplicação das “recomendações” da instituição no país durante a década de 1990 (mas que mantém seus reflexos até os dias de hoje) em relação ao ensino superior:

Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM. Em relação ao financiamento, os dados revelam que tanto os montantes globais quanto os percentuais dos gastos com as IFES em relação aos gastos com educação pública pelo governo federal diminuíram de 1995 a 1999: R\$ 6.627 milhões (21,9%) em 1995 e R\$ 5.478 milhões (17,6%) em 1999. Nesse mesmo período o total de matrícula teve um aumento de aproximadamente 12%. Também em relação ao PIB houve uma redução em termos absolutos e percentuais dos recursos públicos investidos nas IFES: de 0,79% em 1995 para 0,61 em 1999. Se se considerarem esses montantes, excluídos os inativos, pensionistas e precatórios, a queda é ainda mais acentuada: de 0,57% do PIB em 1995 para 0,40% em 1999. Quanto à privatização do sistema, se se considera apenas o montante e percentual de matrículas, observa-se que de 1994 a 1998 o corpo discente aumentou

36% nas IES privadas contra apenas 12,4% nas IES federais: as IES privadas contavam neste último ano com 67,8% dos efetivos discentes. Esse montante continuará crescente: das novas vagas oferecidas em preenchidas em 1998, 79,3% são privadas e apenas 20,7% públicas. (SGUISSARDI, 2000, p. 9-10).

O elemento de novidade, nessa moderna fase de privatização da educação, é o crescente empresariamento da educação, com três aspectos importantes:

O primeiro diz respeito à globalização crescente dos sistemas educacionais na América Latina, sendo cada vez mais significativo na região os incentivos para que universidades públicas e privadas associem-se às universidades globais, através do estabelecimento de programas com diplomação compartilhada. O segundo refere-se à constituição das universidades corporativas implementadas nas ou pelas empresas. O terceiro se expressa no incentivo ao investimento na educação à distância, impulsionada pelo desenvolvimento das inovações tecnológicas. (LIMA, 2004, p. 8).

Este novo enfoque é reforçado pela entrada no debate educacional da OMC, em parceria com o BM e o FMI, sob a hegemonia dos Estados Unidos da América. Articulada ao FMI e ao BM, a OMC atua, desde sua criação em 1995, como fórum de negociações sobre temas ligados ao comércio. Seu objetivo principal é liberalizar e reduzir as barreiras ao comércio mundial, tanto as tarifárias como as não tarifárias, que procuram limitar as importações através da imposição de cotas e salvaguardas dos mercados locais.

Desta forma, a OMC objetiva garantir o controle de acordos sobre a liberalização comercial de serviços. Na verdade, a organização se tornou uma “corte de julgamentos” sobre o comércio internacional, concebido como elemento chave para o desenvolvimento econômico, aplicando sanções e impondo regras para as transações comerciais, num jogo que envolve bilhões de dólares.

Em dezembro de 1996, na Conferência de Singapura foram aprovados os primeiros acordos da entidade. Já em maio de 1998, em Genebra, foi aprovado o controle do comércio eletrônico e no início de dezembro de 1999, em Seattle, foi aprovado um acordo sobre produtos de tecnologia da informação e foi reivindicada a liberalização total do comércio mundial, aproximando a questão comercial da educação, através da possibilidade aberta da compra pelos países periféricos de pacotes educacionais produzidos nos países centrais.

Nos marcos da atuação da OMC, a educação se insere no setor de serviços e adquire esta feição, mais especificamente, no Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS), que entrou em vigor em Janeiro de 1995.

No Brasil, como assinalamos, essa concepção de educação dos organismos internacionais se difunde por meio da Reforma do Estado. O diagnóstico do MARE sobre a crise internacional e nacional dos anos 1990 centrava-se nas funções que o Estado cumpria em suas relações com a Sociedade (esfera pública e privada).

Para o Ministro Bresser, reformar o Estado significava

Superar de vez a crise fiscal, de forma que o país volte a apresentar uma poupança pública que lhe permita estabilizar solidamente os preços e financiar os investimentos. Significa completar a mudança na forma de intervenção do Estado no plano econômico e social, através de reformas voltadas para o mercado e para a justiça social. Reformar o Estado significa, finalmente, rever a estrutura do aparelho estatal e do seu pessoal, a partir de uma crítica não apenas das velhas práticas patrimonialistas ou clientelistas, mas também do modelo burocrático clássico, com o objetivo de tornar seus serviços mais baratos e de melhor qualidade. (SILVA JUNIOR, 2005, p. 10).

Tal discurso demonstra que o MARE considerava a crise do Estado a causa básica da crise econômica pela qual o país vinha passando. Por crise fiscal se entende a perda do crédito público e a poupança pública negativa. Por crise do modo de intervenção, o esgotamento do modelo protecionista de substituição de importações e, finalmente, por crise do aparelho do Estado, entende o clientelismo, a profissionalização insuficiente e o enrijecimento burocrático extremo da Constituição de 1988.

O MARE condena quase tudo o que a Constituição de 1988 teria normatizado no campo da administração estatal, em especial a fixação do Regime Jurídico Único do funcionalismo público federal e a transformação de celetistas em estatutários.

Como premissas das propostas da Reforma do Estado, Bresser Pereira (1996) propõe que o Estado moderno se constitua de duas esferas fundamentais: "um núcleo burocrático voltado para consecução das funções exclusivas do Estado, e um setor de serviços sociais e de obras de infra-estrutura". Comparando esses núcleos, estabelece diferenças quanto à sua natureza: no núcleo burocrático, o essencial seria a segurança das decisões tomadas; no setor de serviços, a qualidade dos serviços prestados aos cidadãos. No núcleo burocrático, o princípio administrativo básico seria o da efetividade, o da capacidade de realização das decisões; no setor de serviços, o princípio seria o da eficiência ou de uma relação ótima entre qualidade e custo dos serviços à disposição do público.

Estas distinções conduzem ao sentido último dessa reforma, segundo a ótica dos seus idealizadores, que se traduz numa administração pública mais flexível, eficiente, menos onerosa, visando melhor qualidade aos serviços sociais do Estado.

Como se atingiria então o objetivo de maior flexibilidade? Entre outras formas: "(1) permitindo a existência de mais de um regime jurídico dentro do Estado; (2) mantendo o regime jurídico estatutário apenas para os funcionários que exercem funções no núcleo burocrático do Estado; [...]" (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 2).

A eficiência e agilidade dos serviços do Estado deveriam ser para o Ministro Bresser Pereira semelhantes às do setor privado. Para isso procura, nos termos do documento do

governo, uma forma de administração "mais flexível do que a adotada no núcleo burocrático da administração direta" e encontra-a, principalmente, no projeto das "organizações sociais".

Para conduzir os serviços sociais, e também a universidade pública, as chamadas "organizações sociais" e a dita "publicização" dos serviços públicos, além da flexibilização das relações de trabalho do funcionalismo público e a descentralização, são as propostas apresentadas como o caminho para a reforma de parte fundamental aparelho do Estado.

[...] a descentralização dos serviços sociais do Estado, de um lado para os Estados e Municípios, de outro, do aparelho do Estado propriamente dito para o setor público não estatal. Esta última reforma se dará através da dramática concessão de autonomia financeira e administrativa às entidades de serviço do Estado, particularmente de serviço social, como as universidades, as escolas técnicas, os hospitais, os museus, os centros de pesquisa, e o próprio sistema de previdência. Para isso, a idéia é de criar a possibilidade dessas entidades serem transformadas em "organizações sociais". (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 28).

A propósito da concepção de Organizações Sociais, tomemos o que nos explica Silva Júnior (2005):

Organizações sociais serão organizações públicas não-estatais - mais especificamente fundações de direito privado - que têm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com o poder executivo, e, assim, poder, através do órgão do executivo correspondente, fazer parte do orçamento público federal, estadual ou municipal. (SILVA JÚNIOR, 2005, p. 47).

Para Casagrande e Taffarel (2004), o projeto das Organizações Sociais e as principais modificações introduzidas pelo governo FHC na educação superior, todas derivadas desse projeto maior, encontra explicação na crise do capital internacional e nas relações (de subserviência) que o Estado brasileiro estabelece com as burguesias nacionais e internacionais, para cujo fim se pensou e implementou a Reforma do Estado:

Esta alteração profunda significa, em última instância, a destruição dos serviços públicos que se justifica no marco do capitalismo pela necessidade do capital de implementar ajustes estruturais, promover reformas e reestruturar o processo produtivo para manter seus lucros a custo da retirada de direitos e conquistas e da destruição das forças produtivas. (CASAGRANDE; TAFFAREL, 2004, p. 4).

Ao programa de transformação de entidades estatais de serviço no que chama de "entidades públicas não estatais" deu-se o nome de "publicização". Isto permitiria a essas instituições ampla autonomia na gestão de suas receitas e despesas, pois continuariam a contar com a garantia básica do Estado que lhes cederia, por contrato de gestão, seus bens e seus funcionários estatutários. Agora, porém, se trata de entidades de direito privado, que escapam às normas e regulamentos do aparelho estatal, e particularmente de seu núcleo burocrático.

A transferência de atividades e recursos para o setor público não estatal, dentre elas a educação (que fazia parte dos “serviços sociais e científicos, junto com os hospitais, creches, centros de pesquisa etc.) tinha como um de seus principais objetivos esvaziar a noção constitucional que define a educação como direito de todos e dever do Estado e substituí-la pela de “serviço sociais e científicos”, com o entendimento de que os investimentos na infraestrutura e na execução desses serviços não seriam mais, a rigor, obrigações exclusivas do Estado.

Por detrás do discurso da “publicização” e da criação das “Organizações Sociais”, está o intento privatista do neoliberalismo. Na Reforma do Estado Brasileiro, a privatização se deu de várias formas, desde leilões sumários, como foi no caso das estatais elétricas e telefônicas, até as formas mais camufladas e híbridas que buscavam diluir as fronteiras entre as esferas pública e privada, sempre em detrimento da primeira. Ao analisar os processos de privatização, Gentili (1998) chama atenção para as especificidades dessa lógica no campo educacional a partir da Reforma, sobretudo no que se refere ao fornecimento e ao financiamento dessas atividades. A dinâmica privatista no campo educacional envolve três modalidades institucionais complementares, segundo o autor, a saber: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

Não é coincidência o fato de ter havido um “boom” na expansão das Instituições Privadas de Ensino Superior no período da Reforma do Estado e da Reforma do Ensino Superior no Brasil.

É interessante notar que a privatização do ensino superior brasileiro se aprofundou, durante a era FHC, também por meio de outras medidas que se complementavam (todas desdobramentos da noção de publicização), como bem destacam Silva Júnior e Sguissardi (2005, p. 7),

O compromisso do MEC com o ajuste neoliberal do aparelho do Estado, mormente no campo da privatização da esfera pública, verifica-se ainda pelo incentivo, no âmbito das IFES, à criação de Fundações de Apoio Universitário, ao estabelecimento de convênios e parcerias com empresas privadas e com IFES particulares, à cessão do patrimônio público para desenvolvimento de pesquisas que visam atender a interesses privados; aos mecanismos de complementação salarial que eliminam o regime de dedicação exclusiva e fragmentam a luta pela valorização da carreira docente, ao repasse de verbas públicas para IES particulares, sem nenhum controle social de sua aplicação. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 7).

A partir do acima exposto, na Educação Superior Brasileira, Silva Júnior e Sguissardi (2005) permitem deduzir quatro de suas características fundamentais da Reforma em curso desde a década de 1990: privatização, diversificação, flexibilização e descentralização institucionais, exatamente as principais “recomendações” dadas pelos organismos internacionais do capital, particularmente o Banco Mundial em suas elaborações para a educação na América Latina, conforme vimos mais acima.

A transformação das IFES em *organizações sociais* com autonomia plena para gerir e captar seus recursos expõe a educação superior a um processo de *privatização* menos explícito do que aquele ocorrido durante a década de 70, mas não menos efetivo. Além do que, a implantação do ensino pago nas IFES parece estar no horizonte da Reforma: as aberturas jurídicas já estão sendo postas. Essa transformação exige a mudança da natureza do financiamento da educação superior, deslocando-o do setor público para o privado, em especial, para o produtivo. Isto impõe mudanças no processo acadêmico-científico das IFES: a pesquisa e suas demais atividades ficariam subordinadas à lógica privada, impondo-se, desta forma, uma perda da capacidade crítica e reflexiva própria da natureza do trabalho acadêmico-científico com graves conseqüências para a formação dos profissionais brasileiros. (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 40).

A discussão sobre as mudanças na educação superior, durante a era FHC, apresenta-se, por parte do governo, num tom administrativo-normativo e modernizante. No entanto, pode-se depreender do acima exposto que essa reforma transcende o âmbito administrativo e atinge diretamente as conquistas históricas da sociedade brasileira, no campo das relações de trabalho, do direito à educação pública e gratuita, à ciência e à tecnologia, algumas das quais expressas na Constituição Federal de 1988.

Cabe ressaltar que houve resistência por parte dos movimentos sociais em defesa da educação, de entidades científicas, sindicatos e demais organizações da sociedade civil às reformas. Algumas propostas inclusive não conseguiram ser implementadas ou só foram levadas a cabo parcialmente em função da resistência e das lutas sociais, como foi o caso da tentativa de mudar o regime de trabalho dos professores das Instituições Federais de Ensino Superior ou mesmo a ânsia já antiga de generalizar a cobrança de mensalidades e taxas nas universidades (o que parcialmente aconteceu).

É nesse contexto da década de 1990 que se consolidam os fundamentos da contrarreforma da educação superior em curso no Brasil, com seus princípios, visão de mundo, diretrizes e propostas que, como vimos, estão articulados ao projeto maior de Reforma do Estado brasileiro e de sua inserção subordinada na globalização neoliberal.

Disto, infere-se que só possível compreender a reforma da educação brasileira enquanto um processo de modernização da instituição educacional em geral, do qual faz parte um sistema de avaliação do ensino superior, quando o governo busca produzir um novo

projeto político para o país, em cujo centro se encontra a inserção nacional na economia mundial. Esta parece ser uma contradição estrutural.

Carbonari (2004) relaciona bem essa relação da reforma da educação superior com o projeto estratégico da burguesia nacional para o país:

Finalmente, podemos dizer que o significado específico da reforma da educação superior busca adequar a educação à nova forma de produção material da vida humana aproximando-a do setor produtivo, tornando-se desta maneira um instrumento de poder a serviço da ordem estabelecida, no momento em que a identidade dos indivíduos parece estar seriamente ameaçada pela fragmentação das identidades profissionais, do desemprego e da exclusão social. (CARBONARI, 2004, p. 86).

A Reforma da Educação Superior está inserida, portanto, em um amplo reordenamento do Estado brasileiro, caracterizado, como pudemos observar neste tópico, pela sistemática diluição das fronteiras entre o público e o privado, a partir da materialização da noção de *público não estatal*, operada pelas parcerias público-privadas. Esse processo atravessou o governo FHC, quando a educação foi incluída no setor de atividades não exclusivas do Estado, e está sendo aprofundado no atual governo, por meio de mais uma fase da reforma da educação superior (NEVES, 2004; LIMA, 2007).

Desde o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), podemos afirmar que a intensa reformulação da política de educação superior ocorre a partir de uma série de instrumentos jurídicos, tais como leis, decretos e medidas provisórias que vêm alterando as mais diversas dimensões da educação superior (financiamento, avaliação, autonomia etc.). Essa reformulação dá um salto de qualidade no governo Lula (2003-2010).

As principais medidas da reforma no governo Lula foram: 1- o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) – Lei nº 10.861/2004; 2- o Decreto nº 5.205/2004, que regulamenta as parcerias entre as universidades federais e as fundações de direito privado, possibilitando a captação de recursos privados para financiar as atividades acadêmicas; 3- a Lei de Inovação Tecnológica (nº 10.973/2004) que trata do estabelecimento de parcerias entre universidades públicas e empresas; 4- o Projeto de Lei nº 3.627/2004 que institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas; 5- as Parcerias Público-Privadas (PPP - Lei nº 11.079/2004), que abrange um vasto conjunto de atividades governamentais; 6- o Programa Universidade para Todos (ProUni) – Lei nº 11.096/2005 – que permite isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior; 7- o Projeto de Lei nº 7.200/2006 que trata da Reforma da Educação Superior, o qual está apensado a um grande conjunto de outros projetos de lei, dentre eles, pelo menos, dois com teor altamente favorável à iniciativa privada, em trâmite no Congresso Nacional; 8- a política de educação superior a distância, especialmente a partir da

criação da Universidade Aberta do Brasil; 9- o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e o Banco de Professores-Equivalente.

A reformulação pela qual passa a educação superior encontra paralelo em uma nova formulação conceitual para a educação posta pelo ex-governo Lula da Silva: a noção da educação como “bem público” que aparece em vários de seus documentos (no PL nº 7.200/2006 e no REUNI, por exemplo).

Por trás da noção da educação como “bem público”, encontramos a justificativa teórico-política para a diluição das fronteiras entre o público e o privado, visto que se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não estatal), está justificada, então, o repasse de verbas públicas para as instituições privadas e o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas. Trata-se de um novo momento do enfraquecimento da dimensão pública da Universidade Brasileira e o do fortalecimento do empresariamento da educação, que se expressa na realidade por meio da ampliação da privatização interna das universidades públicas e da expansão sem limites do ensino privado. O processo de empresariamento da educação superior brasileira é tão vigoroso que próprio PL nº 7.200/2006 cogita abertura para participação do capital estrangeiro nesse nível de ensino (LIMA, 2009).

2.2 A centralidade da Avaliação no contexto do Estado reformado

Uma das dimensões priorizadas pelas reformas educacionais neoliberais foi a avaliação, muito embora seus efeitos e interesses ultrapassassem os limites estritamente educacionais. A avaliação se constituiu em um instrumento fundamental das Reformas de Estado no mundo todo com o avanço do neoliberalismo, como corrobora Sobrinho (2003):

Interessa-me aqui refletir sobre a idéia de que a avaliação está no centro das agendas de transformações que se operam na educação superior e que estas também constituem uma pauta importante das reformas gerais dos Estados. Mas, não é somente na área educacional que a avaliação ganhou centralidade. No campo educacional, tampouco se limita às situações de sala de aula e às relações entre professores e estudantes. Invade o campo institucional e cada vez mais adquire importância e centralidade no que se refere a sistemas e políticas. (SOBRINHO, 2003, p. 61-62).

Para se ter ideia, nos países que compõem a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entre eles França, Dinamarca, Suécia, Canadá e Estados Unidos, a avaliação é matéria de Estado, de caráter interministerial e diz respeito à eficácia

dos serviços públicos. O Estado, nesta concepção, adquire o papel de ser um Estado não somente avaliador, mas regulador também, uma vez que a regulação, entendida como controle de resultados com vistas à manutenção do equilíbrio do sistema, passa a ser o principal objetivo das políticas de avaliação.

A avaliação é a ferramenta principal da organização e implementação das reformas educacionais. Produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro. Com isso, o autor quer afirmar que a avaliação e as transformações educacionais se determinam reciprocamente, isto é, a avaliação é um dos instrumentos importantes de reforma ou modelação e, reciprocamente, toda mudança contextual produz alterações nos processos avaliativos. Além disso, todas as transformações que ocorrem na educação superior e em sua avaliação fazem parte, de modo particular, porém, com enorme relevância, das complexas e profundas mudanças na sociedade, na economia em âmbito global.

O Estado centraliza para si a função de avaliar a educação, pois o mercado, por si só, não dá conta de regular este “serviço”. O Estado necessita avaliar para selecionar, classificar, controlar e fiscalizar. Se a finalidade é medir eficácia, relação entre custos e resultados, a avaliação precisa ser tratada como assunto de primeiro escalão.

Almerindo Janela Afonso (2001) discorre com mais acuidade sobre a temática do Estado-Avaliador. Citando outros autores europeus que trabalharam inicialmente com essa terminologia, tais como Guy Neave e van Vught, o autor apresenta alguns sinônimos recorrentes na literatura sociológica que trata das mudanças no papel do Estado a partir, sobretudo, da década de 1980: “Estado-Regulador”, “Estado-Articulador” e “Estado-Supervisor” são alguns deles.

Diferentemente do que defende Neave (1988), o qual dizia que estava em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas, Magalhães (2000) considera que os governos, a partir das Reformas de Estado, começaram a interferir mais profunda e extensivamente no sistema e nas instituições educacionais, radicalizando a figura do Estado intervencionista (no sentido da centralização das decisões e não da expansão de direitos).

De uma maneira geral, a despeito de algumas polêmicas localizadas sobre o sentido e os objetivos das mudanças no papel do Estado nas últimas décadas, as denominações acima citadas procuraram exprimir, segundo Afonso (2009):

[...] novas formas de actuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado; em qualquer dos casos quase sempre impulsionadas (e justificadas) por factores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da actuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no *sistema mundial*, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional. (AFONSO, 2009, p. 25).

Mary Henkel (1991) considera que a avaliação representou, nesse contexto de afirmação do Estado-Avaliador, um componente significativo para os governos que incorporaram a avaliação como uma política de estado, pois ela permitiu o cumprimento de alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada. Desse modo, a avaliação torna-se um importante e poderoso instrumento de gestão, visto que, nesse formato, passa a estar centrada na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado.

Estas transformações nos Estados nacionais ajudam a explicar o porquê da prevalência de uma concepção de avaliação normativa e reguladora em grande parte dos sistemas de avaliação dos países do mundo, conforme atesta Afonso (2009):

[...] torna-se agora mais evidente a razão pela qual, no período em análise, uma das mudanças importantes, tanto fora como dentro do contexto educacional, foi precisamente a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos), e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e dos fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas. (AFONSO, 2009, p. 146).

O Estado-Avaliador ou Estado-Regulador, portanto, assume como uma de suas tarefas centrais o controle dos resultados para a manutenção do equilíbrio do sistema (de vários sistemas e não somente o educacional), através das políticas de avaliação.

Este controle dos resultados com a finalidade de manutenção do equilíbrio do sistema, como função primordial da avaliação (seja ela de sistemas escolares ou não), só pode ser percebida se a avaliação é estudada num contexto mais amplo das mudanças sociais. Neste sentido, para Afonso (2009)

O estudo da avaliação educacional (enquanto vector estruturante de uma política pública como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interacção de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (AFONSO, 2009, p. 17).

A avaliação externa, de resultados, é um dos mecanismos atuais que vem servindo para o Estado exercer seu papel de controle, exigindo que os sistemas educacionais façam o *accountability*, tendo como parâmetros os indicadores estabelecidos com base em níveis considerados performáticos.

Broadfoot (2000) explicita com mais rigor o que vem a ser o *accountability*:

On peut considérer l'accountability comme un processus comportant deux étapes. Premièrement, il s'agit de l'identification et de la mesure des performances du système éducatif par rapport à des objectifs préalablement fixés. Deuxièmement, il s'agit d'une réponse apportée par des institutions éducatives, grâce à des mécanismes de contrôle destinés à repérer tout écart entre les objectifs et les résultats. Bien qu'elles soient distinctes sur le plan théorique, ces deux étapes se confondent souvent dans la pratique¹⁶. (BROADFOOT, 2000, p. 44).

Com esse tipo de “desenho avaliativo”, a prestação de contas (ou *accountability*) passa a desempenhar um papel fundamental nas ações que ocorrem nos sistemas educacionais. Em que pesem as diferenças entre os sistemas educativos dos mais diversos países (uns mais centralizados, outros mais descentralizados, uns mais privatizados outros menos), o Estado-Avaliador, por meio do *accountability*, que se expressa nos mais variados modelos de avaliação, possui um só objetivo ao desenvolver os sistemas de avaliação sob essa perspectiva:

Dans tous les pays, quelles que soient par ailleurs les différences qui apparaissent dans le fonctionnement des institutions éducatives, les dispositifs de mise en œuvre de l'accountability obéissent toujours à la même finalité, à savoir l'exercice d'un pouvoir de contrôle sur la façon dont on peut définir la qualité de l'éducation et déterminer la meilleure manière de la promouvoir¹⁷. (BROADFOOT, 2000, p. 45).

No Brasil, essa concepção de avaliação regulatória, somativa e que privilegia os resultados com o objetivo de estimular a competição entre as instituições, racionalizar os gastos e institucionalizar um padrão de qualidade referenciado no mercado também se impôs com força a partir dos anos de 1990, já adotadas posteriormente às experiências europeias. Dias Sobrinho (2002) caracteriza como “criteriais e normativas” as práticas de avaliação do ensino superior brasileiro levadas a efeito pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Isto porque, além da busca pela padronização e mensuração da produção acadêmica e da formação

¹⁶ “Pode-se considerar o ‘accountability’ como um processo que comporta duas etapas. Primeiramente, trata-se da identificação e da medida das performances do sistema educativo em relação aos objetivos previamente fixados. Em segundo lugar, trata-se de uma resposta às instituições educativas, graças aos mecanismos de controle destinados a alcançar os objetivos e resultados. São etapas distintas do ponto de vista teórico, mas que se confundem na prática” (tradução nossa).

¹⁷ “Em todos os países, quaisquer que sejam as diferenças que apareçam em relação ao funcionamento de suas instituições educativas, os dispositivos postos em prática da ‘accountability’ obedecem sempre a mesma finalidade, a saber, o exercício de um poder de controle sobre a maneira de aplicação pode definir a qualidade da educação e determinar a melhor maneira de promovê-la” (tradução nossa).

humana, deslindava-se uma orientação prática da União, qual seja, a de centralização diretiva dessas políticas de avaliação e a ausência de interlocução do MEC com os segmentos organizados da comunidade acadêmica.

Para Luiz Fernando Dourado (2002), a centralidade que passa a assumir a avaliação como instrumento de gestão e de formulação e controle das políticas educacionais está diretamente relacionada à implementação da reforma da educação superior no Brasil. Isto é, a avaliação não deve ser compreendida somente como efeito da reforma, mas também como causa. São as políticas de avaliação nos anos de 1990 que, em grande medida, realizam a reforma da educação superior que está em curso no país desde então.

É oportuno destacar, nesse contexto, a grande centralidade do sistema de avaliação no processo de reforma da educação no país, especialmente no tocante à educação superior. Esses processos avaliativos resultam de alterações nos processos de gestão e de regulação desse nível de ensino, permitindo ao Estado desencadear mudanças na lógica do sistema, que resultam na diversificação e diferenciação da educação superior e, conseqüentemente, provocam impactos na cultura institucional das instituições de ensino superior, especialmente das universidades. Avaliações parciais como as efetivadas pelo Exame Nacional de Cursos (Provão) têm legitimado um *rankiamento* das instituições de ensino superior. (DOURADO, 2002, p. 244).

Em análise acerca do sistema de avaliação da educação superior em nosso país, Catani, Dourado e Oliveira (2002) apontam quatro pressupostos que, segundo os autores, comporiam o núcleo duro de nossos modelos avaliativos: 1) o sistema de avaliação constituído vem pondo em prática, pouco a pouco, um processo de “economização” da educação, que altera objetivos, valores e processos educativos; 2) o sistema de avaliação instituído amplia o poder de controle do Estado e altera significativamente a lógica de constituição do campo e o relacionamento entre as instituições de ensino superior; 3) as políticas de avaliação estão promovendo mudanças significativas na gestão universitária, na produção do trabalho acadêmico e na formação.

A avaliação como instrumento de gestão, controle e regulação passou a fazer parte da Reforma do Estado brasileiro em diversas esferas, e não só na educação. O objetivo de “enxugar” o Estado e desresponsabilizá-lo pelo financiamento e condução das políticas sociais e de setores da economia, não poderia ser atingido se o Estado não criasse mecanismos para controlar os gastos, medir a relação custo-benefício de seus sistemas de gestão e consolidar uma cultura de mercado na gestão dos serviços públicos. É com base nessa necessidade do neoliberalismo que a avaliação passa a se constituir um dos mecanismos privilegiados da Reforma do Estado.

Exemplos fora do campo educacional não faltam para demonstrar essa íntima relação entre a Reforma do Estado e a avaliação. A criação das agências reguladoras para a energia

elétrica (ANEEL), o petróleo (ANP), a aviação civil (ANAC), dentre outros setores da atividade econômica, demonstram essa modificação no papel do Estado, que passa a ser cada vez mais avaliador e regulador e menos interventor, financiador e responsável pela garantia de direitos sociais e atividades econômicas.

A consolidação do Estado-Avaliador não é, como bem chama atenção Afonso (2009), incompatível com a exaltação do mercado feita pelo neoliberalismo. Muito embora o neoliberalismo como doutrina filosófico-política pregue a não intervenção como princípio, o sentido da condução, por parte do Estado, dos processos de avaliação está exatamente em fortalecer os mecanismos de regulação do mercado sobre os sistemas educacionais.

[...] tendo o Estado reforçado o seu poder de regulação e retomado o controle central (nomeadamente sobre o currículo escolar), a avaliação tenha, de forma congruente, sido acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (que teriam implicado outras formas de avaliação). Em síntese, se é verdade que emergiu o Estado-avaliador, também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado. (AFONSO, 2009, p. 148).

A importância da avaliação parece ser consenso entre os estudiosos de diferentes clivagens teóricas e ideológicas. As divergências de fundo aparecem em razão do papel e das funções que esta deve desempenhar e sobre qual a utilização que deve ser feita com os resultados apresentados. A avaliação institucional não é somente instrumento de medida de atividades. A avaliação deve ter tanto um papel proativo, que antecipe as ações que as instituições devem adotar, bem como servir de espelho, que busque através da identificação de problemas e obstáculos a correção de rumos, a partir das finalidades da instituição, que devem servir de parâmetro para todas as atividades. Abreu Júnior (2009), defendendo uma concepção de avaliação oposta às que tem se institucionalizado em diversos países (incluindo o Brasil), sintetiza bem a perspectiva a partir da qual compreendemos o real sentido e a função primordial da avaliação:

A avaliação não é um processo meramente técnico e seu sucesso depende, em grande parte, do reconhecimento da legitimidade dos responsáveis por sua realização. Os processos avaliativos precisam envolver o maior número de participantes, tanto na construção de seu projeto quanto na análise e no uso dos resultados, contribuindo para o desenvolvimento humano na instituição. Enquanto a avaliação estiver reduzida à avaliação externa, associada a mecanismos de regulação do sistema e quase sempre focada nos resultados, em detrimento dos processos universitários, ela perde a oportunidade de envolver os participantes na proposição de soluções que garantam a mudança institucional, sobretudo quando a reflexão propiciada pela avaliação busca seus aspectos mais sistêmicos para a superação dos problemas. Por outro lado, a avaliação institucional interna, validada por agentes externos, presta-se a ser um agente de mudança e aprendizagem institucional, desde que garanta a participação coletiva. (ABREU JÚNIOR, 2009, p. 266).

Concordamos com Sobrinho (1995) em sua concepção de avaliação institucional quando afirma princípios fundamentais como a democracia, diretrizes para ação e uma vinculação com um projeto de educação e sociedade subjacentes à avaliação:

As legítimas funções estatais de supervisão e regulação não devem inibir o diálogo e os questionamentos próprios da avaliação participativa e democrática, nas quais têm papel importante os atores educacionais da comunidade acadêmica. A avaliação participativa e democrática apresenta vários méritos. Dentre eles, destacam-se: a pluralidade de perspectivas e concepções dos participantes internos e externos lhe confere mais validade e riqueza; o comprometimento dos participantes com a avaliação e sua responsabilidade pelas ações de melhoramento que ela sugere. Neste sentido, ela é superior às outras modalidades do ponto de vista ético, porque se baseia na aceitação do direito da expressão, aumentando a legitimidade da ação pública e propicia a ampla aceitação social. A avaliação deve ter também o papel de fortalecer estratégias e políticas coerentes com os grandes objetivos nacionais. Por isso, é importante que o sistema de avaliação ponha em foco de reflexão e análise os temas da pertinência e da relevância social dos conhecimentos e da formação, da democratização da educação e, portanto, da equidade, do acesso e da permanência, tendo como referência os valores primordiais e as prioridades da sociedade e das comunidades regionais.

É importante que o sistema de avaliação incentive as IES a promover ações que aprofundem o exercício da democracia no âmbito interno e desenvolver programas que ampliem as possibilidades de acesso e permanência a indivíduos e grupos sociais historicamente postergados. Afinal, não se pode esquecer que a Educação Superior não tem apenas a função de desenvolver habilidades e competências para os postos de trabalho, senão, sobretudo, de construir conhecimentos, formar para a vida em sociedade e consolidar valores socialmente relevantes. (SOBRINHO, 2010, p. 221).

Cabe assinalar que a avaliação institucional, por si só, não opera transformações gerais, ainda que seja um elemento de evidência muito poderoso. Ela assume seu sentido mais pleno à medida que estabelece mecanismos responsáveis pelo acompanhamento das mudanças induzidas, prevendo obstáculos, identificando-os e propiciando a sua superação.

2.3 Breve histórico da Pós-Graduação no Brasil

Para entendermos melhor de que forma o sistema CAPES de avaliação e o V Plano Nacional de Pós-Graduação expressam os contornos de uma nova regulação educativa (análise a ser realizada no próximo capítulo) nesse subnível de ensino e que em muito tem repercutido sobre o trabalho docente, é necessário reconstruirmos, ainda que ligeiramente, a história das mudanças na Pós-Graduação por meio dos cinco planos nacionais de Pós-Graduação. Estabelecer as ligações entre os diferentes conteúdos dos planos e os contextos histórico-sociais nos quais foram construídos é de fundamental importância para o entendimento da história e evolução do sistema de Pós-Graduação no Brasil e sua importância para os projetos de educação e sociedade dos diferentes governos.

Anteriormente à ditadura empresarial-militar (1964-1984), não existia no Brasil um sistema de Pós-Graduação efetivamente constituído. As primeiras experiências de estudos pós-graduados se reduziām a núcleos de estudos desenvolvidos por professores estrangeiros foragidos da segunda guerra mundial ou membros de comissões acadêmicas que tinham uma relação tutorial com um pequeno número de discípulos. Institucionalmente, só nos anos 30 do século XX que a Pós-Graduação irá de fato surgir, conforme nos relata Santos (2003):

Os primeiros passos da Pós-Graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, onde Francisco Campos propunha a implantação de uma Pós-Graduação nos moldes europeus. Tal modelo foi implementado tanto no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro quanto na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. (SANTOS, 2003, p. 628).

Na década de 1940, o termo "Pós-Graduação" passou a ser utilizado no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década seguinte começaram a ser assinados acordos entre Estados Unidos e Brasil que resultaram numa série de convênios entre escolas e universidades dos dois países através de intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

O primeiro salto, contudo, na criação dos cursos de Pós-Graduação do Brasil só se deu na década de 1960. Segundo Santos (2003), ainda no começo desta década houve uma iniciativa importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schools* norte-americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE).

Ainda na década de 1960, houve a implantação do mestrado em Matemática da Universidade de Brasília, do doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como os cursos de Pós-Graduação no ITA e na UnB. Segundo Santos (2003),

As duas tendências mais fortes que marcaram a Pós-Graduação brasileira foram a européia, (principalmente na USP) e a norte-americana (ITA, Universidade Federal de Viçosa e Universidade Federal do Rio de Janeiro), sendo esta última a que as principais marcas deixou. (SANTOS, 2003, p. 628-629).

O modelo de desenvolvimento econômico posto em marcha no Brasil nos anos de 1960 (antes e durante o período militar) que primou pela modernização da indústria nacional, se assentou por meio de relações de dependência entre nosso país e os países centrais. Esta modernização, levada a cabo também em outros países periféricos, pretendia a expansão de

mercados consumidores nos países periféricos e o fomento dos centros produtores de Ciência & Tecnologia (países centrais). O objetivo das nações mais desenvolvidas era o aumento de mercados consumidores e o desestímulo à concorrência científica ou tecnológica.

Foi neste contexto de dependência em relação às nações centrais que se deu a instalação da Pós-Graduação no Brasil. Uma sociedade dependente vincula-se a outra, supostamente mais organizada e desenvolvida, para estabelecer uma relação de "parceria subordinada". Tal dependência, contudo, é extremamente nociva, mormente na área da pesquisa, uma vez que a compra de *know-how* estrangeiro se torna um mau negócio por desestimular as iniciativas de desenvolvimento tecnológico do país importador, limitando a formação de cientistas e pesquisadores. Nesse contexto, o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos. A interferência da United States Agency for International Development (USAID) nos rumos da educação brasileira na década de 1960 deve ser entendida sob esta ótica. (ROMANELLI, 1993, p. 196; WEREBE, 1994, p. 173 *apud* SANTOS, 2003, p. 629).

Os militares, movidos pela ideologia do nacional-desenvolvimentismo, apostaram na Pós-Graduação como um meio de desenvolver a pesquisa e formar quadros nacionais que pudessem acelerar o projeto de nação desse setor social que havia chegado ao poder há pouquíssimo tempo por meio de um golpe. A educação desempenhava importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários ao incremento do crescimento econômico e tecnológico da sociedade de acordo com a concepção economicista de educação. Isso se deu tanto no âmbito do 1º e 2º graus quanto no ensino superior.

Apenas em 1965, na vigência do governo militar, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 977 (BRASIL/MEC, 1965), conhecido como Parecer Sucupira¹⁸, que passou a reconhecer as experiências de estudos pós-graduados e traçou o primeiro formato institucional da Pós-Graduação brasileira, diferenciando esse novo segmento do ensino superior em dois níveis: o mestrado e o doutorado. É a partir deste documento que se pode falar em “sistema” de Pós-Graduação no Brasil.

O Parecer 977 estabelecia a Pós-Graduação brasileira inspirada no modelo norte-americano. A Pós-Graduação *stricto sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada às aulas e a segunda à produção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas).

Macedo e Sousa (2010) tratam das funções que deveriam cumprir a Pós-Graduação após o Parecer Sucupira conforme o projeto de nação dos militares:

¹⁸ O Parecer passou a ser conhecido pelo nome do Relator do Processo, professor Newton Sucupira.

O sistema de Pós-Graduação brasileiro, iniciado em 1965 a partir do parecer n. 977/65 do Conselho Federal de Educação, viveu rápida expansão como parte de um projeto de Estado que considerava o desenvolvimento científico "pré-condição para o desenvolvimento econômico" (Brasil, 1983, p. 7). Segundo Córdova, Gusso e Luna (1986), a forma desordenada como se expandiu o sistema de Pós-Graduação fez com que cada curso valorizasse uma das funções que se entendia ter a Pós-Graduação: formar professores para o ensino superior, capacitar técnicos para operar os projetos governamentais e produzir conhecimentos visando ao desenvolvimento econômico do país. Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que os cursos tinham perfis diferenciados devido a essas funções, os currículos assumiram grande homogeneidade. Os cursos organizavam-se em torno de áreas de concentração e de um conjunto de disciplinas obrigatórias de domínio conexo e eletivas, sem grande valorização da pesquisa, tanto docente quanto como atividade orgânica dos programas. Para Fávero (1996), as recomendações dos pareceres n. 977/65 e n. 77/69, embora não obrigatórias, foram seguidas à risca pelos cursos, na medida em que era a partir delas que seu funcionamento era autorizado, condição fundamental para a validação dos certificados e para pleitear financiamento junto aos órgãos estatais. (MACEDO; SOUSA, 2010, p. 170).

Autores que estudam a história da Pós-Graduação no país, como Santos (2003) e Hamburguer (1980) indicam como principal contradição do processo de implantação e evolução do sistema de Pós-Graduação brasileiro, o seguinte problema: a questão da dependência científico-cultural.

Como vimos, um aspecto importante do processo de implantação do sistema de Pós-Graduação no Brasil refere-se à forte influência norte-americana na formação dos primeiros cursos. Essa influência, segundo Santos (2003), se deu principalmente na sua estrutura, pois os critérios de avaliação estavam mais próximos dos modelos europeus. A influência norte-americana na estrutura e funcionamento da Pós-Graduação brasileira era reflexo da dependência política e econômica do Brasil em relação aos Estados Unidos, especialmente no período da ditadura militar.

No início da década de 1980, Ernst Hamburger (1980) criticou a estrutura da Pós-Graduação brasileira, pois a considerava pouco autônoma e inspirada excessivamente na realidade e nos problemas e modelos externos. Em alternativa, propunha que os cursos no Brasil desenvolvessem pesquisas de maior interesse para o país, libertando-se dos modismos e preconceitos internacionais e definissem programas e currículos partindo da realidade e das aspirações brasileiras. A hegemonia dos países centrais no que toca à questão científica se tornara evidente, para Hamburguer (1980), pelas próprias normas das revistas científicas internacionais.

As normas das revistas internacionais foram estabelecidas nos países desenvolvidos e traduzem as necessidades desses países, e somente destes. Os trabalhos realizados no Brasil seguindo estas normas estarão mais ligados às sociedades desenvolvidas do que a sua própria comunidade. (HAMBURGUER, 1980, p. 86).

Esta dependência cultural, expressa nos veículos de divulgação científica, faz com que as atividades científicas desenvolvidas no Brasil estejam impregnadas por mecanismos e finalidades que condicionam o comportamento de seus pesquisadores, como a atribuição de prestígio acadêmico aos cientistas que publicam os resultados de suas pesquisas em periódicos internacionais que são tomados como as principais referências de “qualidade”, segundo os interesses científicos dos países que sediam tais revistas.

A principal crítica feita, portanto, à implantação do sistema de Pós-Graduação no Brasil seria, pois, essa sua dependência cultural. Conforme Ernst Hamburger, "a regulamentação da Pós-Graduação no Brasil foi copiada até nos mínimos detalhes da norte-americana" (HAMBURGUER, 1980, p. 84). Santos (2003) faz referência ao próprio texto do Parecer Sucupira que não fazia questão de esconder suas referências:

O próprio relator do Parecer 977/65, Newton Sucupira, admitiu tal opção; um dos capítulos chega a ter o sugestivo título: "Um exemplo de Pós-Graduação: a norte-americana". Ao longo do referido capítulo, e por todo o Parecer, o relator argumenta em favor da implantação do modelo norte-americano de Pós-Graduação no Brasil. São abundantes termos em língua inglesa como: *master, doctor, college, graduate school, undergraduate, qualifying, scholarship, major, accreditation*. (SANTOS, 2003, p. 632).

Em 1969, outro parecer também relatado por Newton Sucupira, Parecer nº 77/69 do CFE, estipulou as condições de credenciamento dos cursos de Pós-Graduação, fixando as exigências explicitadas e defendidas no Parecer nº 977/65. Não muito diferente de como ocorre atualmente, naquela época o processo de credenciamento, e credenciamento a cada cinco anos, deveria assegurar o cumprimento de uma série de exigências, por todos os programas, para que os diplomas gozassem de validade em todo o território nacional.

Posteriormente aos pareceres de Sucupira, as políticas para a Pós-Graduação no Brasil entram em uma nova fase, a fase da elaboração dos planos nacionais de Pós-Graduação (PNPG).

Ao todo tivemos cinco planos que se modificaram conforme as oscilações conjunturais e estruturais de nossa história. O I PNPG teve vigência de 1975-1980 e estabeleceu como prioridade a capacitação de docentes para instituições de educação superior e a integração das atividades de Pós-Graduação dentro do próprio sistema universitário (BRASIL/CAPES, 1998).

É muito importante situar que o contexto histórico de formulação e implementação do I PNPG se deu no período da ditadura militar, em que o projeto de desenvolvimento do país dos militares dependia significativamente do impulso à educação, à ciência e à tecnologia. Santos e Azevedo (2009) explicitam qual o papel que deveria cumprir a educação,

e dentro dela a Pós-Graduação, no processo de afirmação do projeto de sociedade do regime militar:

Tratava-se de viabilizar um determinado projeto de sociedade, voltado para a consolidação do capitalismo, por meio de um modelo desenvolvimentista que aprofundava a internacionalização do mercado interno e que agudizou nossa situação de dependência. O desenvolvimento e a afirmação da Pós-Graduação se deram sobretudo no contexto do referido projeto, cuja filosofia de ação, no que respeita à política educacional, se baseava em pressupostos da teoria do capital humano. A formação de recursos humanos de alto nível era vista como necessária para o desenvolvimento, considerando sua essencialidade para o sucesso do projeto de modernização em curso. Essa formação, no entanto, deveria estar diretamente articulada às necessidades do mercado e, portanto, dos setores produtivos. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 536-537).

O I PNPG apresentou o "conjunto de atividades desenvolvidas nas instituições de ensino superior e nas instituições de pesquisa em nível de Pós-Graduação". Apresentou, também, um conjunto de análises e estratégias que deveriam servir como referências "para medidas tomadas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de Pós-Graduação durante 5 anos, a partir de 1975" (BRASIL, 1975, p. 12).

O plano estabeleceu como funções gerais da Pós-Graduação: formar professores para o ensino superior, a fim de atender à expansão deste nível de ensino em quantidade e qualidade; formar pesquisadores para maior incremento do trabalho científico e preparar profissionais de alto nível, em função da demanda de mercado de trabalho. Tudo isso considerando que o sistema de Pós-Graduação, exercendo adequadamente suas funções, conseguiria chegar ao objetivo fundamental de transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes. Os destaques principais da política de Pós-Graduação nesse documento eram, contudo, a capacitação dos docentes das universidades e a integração da Pós-Graduação ao sistema universitário, além da preocupação com as ciências básicas e com as disparidades regionais, que deveriam ser evitadas (BRASIL, 1975, p. 16-17). Kuenzer e Moraes (2005), em que pesem que reconheçam que as finalidades do I PNPG estavam sintonizadas com o projeto de poder e de sociedade da ditadura militar, enfatizam a importância do plano para o desenvolvimento do ensino superior e da Pós-Graduação no país:

Este Plano, constatando o caráter espontâneo do processo de expansão da Pós-Graduação até então, o propôs, a partir daquele momento, como objeto de planejamento estatal, uma vez que a Pós-Graduação é parte integrante do sistema universitário. Em decorrência, este nível de ensino integrou-se ao Plano Nacional de Desenvolvimento por meio dos planos setoriais de Educação e de Ciência e Tecnologia, constituindo-se, portanto, em questão de Estado. Naquele momento, a principal meta do I PNPG a ser cumprida pelo MEC era a de formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender principalmente às demandas do ensino superior; esta ação deveria ser complementada por outros órgãos

governamentais mediante financiamento de pesquisas. A história mostrou que o I PNPG, além do mérito de reconhecer que a expansão da Pós-Graduação só seria exequível por uma política indutiva deliberada do Estado e de integrá-la ao sistema universitário, estabeleceu a centralidade da Pós-Graduação na formação docente. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1344).

Baseado neste objetivo central de formação docente, o Estado criou e potencializou, para operacionalizar o I PNPG, os programas de concessão de bolsas para alunos em tempo integral, a extensão do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) e o apoio à admissão de docentes para atuar na Pós-Graduação nas Universidades. A ação da CAPES nesse processo foi muito importante, pois o financiamento para pós-graduandos por meio de bolsas de estudos, aliado ao PICD, assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros, em particular para a docência na Pós-Graduação.

No II PNPG (1982-1985), o objetivo central explicitado pelo plano era melhorar a qualidade do ensino superior e da Pós-Graduação. Já neste plano, a avaliação como instrumento de regulação começa a ganhar destaque junto com o novo papel assumido pela CAPES dentro do sistema federal de ensino, em especial após a extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação. Esse novo papel refere-se ao reconhecimento formal da CAPES como órgão responsável pela formulação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, função que antes cabia ao Conselho Nacional de Pós-Graduação. Além disso, a CAPES também assume a função de Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

A formulação e aplicação do II PNPG se deram nos últimos anos do regime autoritário. A crise da dívida que atingiu o Brasil naquele momento acelerou o colapso do regime militar. Em razão disso, houve escassez de recursos para as políticas educacionais, de forma que as prioridades estabelecidas para a Pós-Graduação foram: a racionalização dos investimentos e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade (BRASIL, 1982). Destacam-se do II PNPG, além de seu objetivo central voltado para a melhoria da qualidade do ensino superior, a preocupação dos militares com a vinculação da Pós-Graduação com o setor empresarial e o aperfeiçoamento dos processos de avaliação. Sobre essa preocupação em vincular a pesquisa e a produção de conhecimento ao setor empresarial, Ramalho e Madeira (2005) afirmam que:

O II PNPG continuava expressando preocupação com os desníveis entre regiões e instituições, decorrentes da heterogeneidade da realidade brasileira. É interessante notar que, em período de recursos escassos, o plano tenha dado ênfase à qualidade do ensino superior e da Pós-Graduação. Além do que, buscou adequar este último às necessidades do país em termos de produção de ciência e tecnologia, reafirmando, de modo bastante evidente, "sua vinculação com o setor produtivo". (RAMALHO; MADEIRA, 2005, p. 73).

A propósito dos procedimentos de avaliação da Pós-Graduação, Kuenzer e Moraes (2005) consideram que:

Nesse contexto, tornam-se prioritários a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que, como indicamos, existia embrionariamente desde 1976. Destarte, ao longo dos anos de 1980 a sistemática de avaliação da Pós-Graduação brasileira consolidou-se: por um lado, a CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas *in loco* aos Programas. Ademais, a agência passou a consultar as áreas de conhecimento (normalmente por intermédio das respectivas Associações Nacionais de Pós-Graduação) para obter indicações de nomes para compor seus vários níveis de avaliação: a comissão de avaliação dos cursos de Pós-Graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de cursos novos, apoio a cursos *lato sensu*, acordos internacionais etc. Esse movimento significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo, “a avaliação por pares”. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1346).

No III PNPG (1986-1989), definiu-se como *locus* privilegiado de produção do conhecimento, enfatizando seu papel no desenvolvimento nacional, a universidade. Com base nessa compreensão, a pesquisa passou a ser entendida como indissociável da Pós-Graduação e esta como indispensável aos progressos da ciência e da tecnologia do Brasil. Formulado no contexto do fim da ditadura militar e no início do processo de redemocratização do país, o III PNPG buscava incorporar o ambiente político do período histórico em questão. No texto do V Plano nacional de Pós-Graduação (V PNPG), ao recuperar a história dos planos anteriores, o próprio governo caracteriza bem a que se propunha o III PNPG:

A pesquisa ganha relevância na Pós-Graduação no âmbito do III PNPG (1986-1989), conseqüência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. O PND, traduzindo o espírito da época, determinava como meta a conquista da autonomia nacional. Nessas circunstâncias, caberia à Pós-Graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição esta reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica. Com vistas a cumprir tal meta, o III PNPG priorizou a pesquisa nas Universidades, enfatizando seu papel no desenvolvimento nacional, e a integração da Pós-Graduação ao sistema de ciência e tecnologia. (BRASIL, 2004, p. 14).

A recessão dos anos de 1980 contribuiu para aprofundar a crise na Universidade brasileira, caracterizada fundamentalmente pelas limitações de recursos para a Pós-Graduação. Em que pese, contudo, que os recursos tivessem se tornado escassos, observou-se, neste período, a abertura das decisões e da participação para grupos específicos da sociedade civil, vinculados de algum modo aos estudos pós-graduados e ao setor de ciência e tecnologia. Isto porque, como dissemos, o espírito da época (da redemocratização) penetrou de alguma forma no texto e nas intenções de seus formuladores.

O que se pode destacar deste Plano, conforme corroboram Santos e Azevedo (2009), portanto, é a questão da vinculação com setor produtivo, reiterado como objetivo em função da falta de êxito do II PNPG, e a construção de novas relações (mais democráticas) entre o governo e a comunidade acadêmica:

Ainda que a vigência desse terceiro plano coincida com o primeiro governo civil, chamado Nova República, ao qual coube a herança dos perversos resultados socioeconômicos do modelo de desenvolvimento adotado durante a ditadura militar (Azevedo, 2004), os objetivos e as funções nele apresentados não sofreram grandes variações em relação aos anteriores. As mudanças visíveis foram as propostas de cunho democratizante para a sua operacionalização, bastante significativas, em contraposição às práticas autoritárias. Não obstante, o plano buscou priorizar a necessidade de estreitamento das relações entre a universidade, a Pós-Graduação e o setor produtivo, tanto como meio de buscar novas fontes de financiamento quanto como mecanismo de aplicação das pesquisas e da busca de desenvolvimento de estudos aplicados. (SANTOS; AZEVEDO, 2009, p. 538-539).

O IV PNPG (1998-2002) possui uma história curiosa, pois a maioria dos sujeitos envolvidos na época (reitores, pró-reitores, coordenadores de programas de Pós-Graduação, etc.) sequer lembra-se do documento enviado pelo MEC com esse título.

A partir de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, com vistas à necessidade de construção de um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, organizou um Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de fomento. Além disso, convidou especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação com o objetivo de aprimorá-la, assim como avaliou os programas com elevados níveis de “inserção internacional” e constituiu uma Comissão Coordenadora para definir o IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Em 1997, a CAPES publicou um número especial do *Infocapes* (Edição comemorativa dos seus 45 anos), contendo as sínteses dos relatores dos grupos de trabalho do Seminário Nacional *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. Carlos Benedito Martins, em documento no qual descreve a “Memória e os Objetivos do IV PNPG” (BRASIL, CAPES, 2005, p. 2), relata que ainda em 1997 a comissão coordenadora redigiu versão preliminar do IV Plano Nacional de Pós Graduação com base na síntese das discussões do Seminário e de outras contribuições. Essa versão circulou apenas no âmbito da Diretoria da CAPES e dos membros da Comissão Coordenadora. A versão definitiva do Plano, finalmente abortada, deve-se ao fato de que, segundo Martins (2005), uma série de circunstâncias, tais como sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 1990 que comprometeram

aspectos orçamentários da execução do IV PNPG, bem como o gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional na discussão e elaboração do IV Plano, acabaram por impedir que um documento final viesse a público e se concretizasse num efetivo IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Mesmo que não tenha havido um IV PNPG, o governo FHC desenvolveu uma série de ações e políticas para a Pós-Graduação no Brasil entre meados dos anos de 1990 e o início dos anos 2000: "Embora não houvesse formalmente, nos anos de 1990, um IV PNPG, houve um conjunto de medidas que constituíram uma política para a Pós-Graduação" (RAMALHO & MADEIRA, 2005, p. 74). Hostins (2006) assinala as principais mudanças ocorridas na década:

Nos documentos que orientam a política de Pós-Graduação na década de 1990 evidenciam-se algumas importantes mudanças como a diminuição do tempo de certificação, a redução do número de bolsas e de seu tempo de duração, a redefinição do mestrado com o privilegiamento do doutorado, a vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional. (HOSTINS, 2006, p. 144).

Já nos anos 2000, com um documento complementar sobre avaliação e Pós-Graduação profissionalizante, a opção por uma Pós-Graduação que se desenvolvesse a partir de duas vertentes: a acadêmica, com o objetivo de formar pesquisadores e a profissionalizante, com o objetivo de formar quadros técnicos não necessariamente voltados à pesquisa e à produção de conhecimento, marcou profundamente a Pós-Graduação em nosso país: "Entre as novidades ou alterações figuram a Pós-Graduação *stricto-sensu* de caráter profissional, o incentivo à cooperação internacional [...], ou ainda a vinculação dos resultados da avaliação à homologação do Conselho Técnico-Científico da agência." (BRASIL, 2002, p. 26). Essas alterações são inspiradas em um documento de 2001, intitulado *A necessidade de desenvolvimento da Pós-Graduação profissionalizante e o ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento*.

Para atender a essa nova intenção, os debates em torno da formulação do IV PNPG sugeriram que o mesmo contemplasse dois princípios básicos: autonomia institucional e flexibilização. Isso significava que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de Pós-Graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica. Tratava-se das tentativas de diminuição das responsabilidades da União com as políticas, particularmente com as políticas sociais, como era o caso das políticas para a educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

2.4 O V PNPG e as reconfigurações na Pós-Graduação brasileira

Em 2004, a CAPES instituiu uma Comissão responsável pela elaboração do V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010) que teve como tarefa inicial realizar uma ampla consulta a membros de renome da comunidade científica e acadêmica.

O V PNPG (2005-2010), em vigência, segundo Mancebo (2008), enfatiza de maneira mais agressiva a diversificação do sistema iniciada com o IV PNPG e aprofunda a indução da demanda por meio da concessão de bolsas e fomentos às áreas do conhecimento e às regiões consideradas estratégicas para o governo.

As prioridades presentes no texto do V PNPG são bastante abrangentes como: fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; capacitação do corpo docente para o ensino superior; qualificação dos professores da educação básica; especialização de profissionais para o mercado de trabalho e a formação de técnicos e pesquisadores para atuar nas empresas. Essas prioridades, que são traduzidas em metas e estratégias no documento, apontam para uma maior integração com o setor produtivo e para uma flexibilização do sistema de Pós-Graduação brasileiro para expandir esse nível de ensino ao mesmo tempo em que aumenta a inserção da Pós-Graduação como agente do desenvolvimento econômico e social conforme os objetivos do governo.

A opção pela flexibilização do sistema de Pós-Graduação, segundo a própria agência (BRASIL/CAPES, 2004), significa essencialmente: romper com a matriz sequencial que prevê o mestrado como condição obrigatória para o doutorado; incentivar a estruturação de programas multidisciplinares, o que supõe a construção de mecanismos de avaliação igualmente flexíveis; incentivar a conformação de consórcios, grupos e programas interinstitucionais, o que modificará o critério de financiamento que tenha a unidade acadêmica como base de cálculo; incluir critérios de avaliação qualitativa e uma maior flexibilidade na avaliação, que inclua, além dos indicadores básicos de desempenho, a capacidade do programa em dar respostas aos desafios do país; inserir os programas de Pós-Graduação no circuito internacional de produção e socialização de conhecimentos; formar profissionais de perfis diferenciados para atender à demanda dos setores acadêmicos e não acadêmicos, isto é, do mercado.

A tabela abaixo, que demonstra a evolução do número de programas de Pós-Graduação no Brasil por modalidade, confirma o êxito da estratégia do IV e V PNPG de diversificação e flexibilização da oferta de cursos de Pós-Graduação.

Tabela 07 – Evolução dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por modalidade – Brasil – 1998 e 2009

Ano	Modalidade de PPG						Total
	Mestrado	Doutorado	Mestrado/ Doutorado	Mestrado Profissional	Mestrado/ Mestrado Prof.	Mestrado/ Doutorado/ Mestrado Prof.	
1998	464	24	749	-	3	19	1.259
2009	1.054	40	1.381	243	-	-	2.718

Fonte: GEOCAPES, 2010.

Notas: Sinal convencional utilizado:

- Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento.

A tabela 07 mostra-nos que em 1998, os programas de tipo profissional não passavam de 22. Uma década depois, esse número saltou para 243, um crescimento de mais de 1000%, bem superior ao crescimento das outras modalidades que, no limite, duplicaram. Vale registrar que esse fenômeno se deu no período que compreende o segundo mandato do governo FHC e os 07 anos dos dois mandatos do governo Lula da Silva.

Isso levou a que, pelo diagnóstico apresentado pela CAPES no V Plano (Brasil, 2005), a agência observe que uma parcela significativa de mestres recém-formados exerce suas atividades profissionais em setores não acadêmicos. A CAPES considera em sua argumentação no V PNPG (para justificar o aprofundamento da flexibilização) que existem várias iniciativas inovadoras visando à formação de novos programas que, no entanto, não encontram apoio suficiente para serem levadas adiante em função do enrijecimento do modelo atual, que privilegia quase que exclusivamente os mestrados acadêmicos. Daí o porquê de o documento do V PNPG indicar a expansão do sistema em quatro vertentes: a capacitação docente para o Ensino Superior, a qualificação dos professores da Educação Básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. Essa é uma mudança importante em relação aos demais planos. Nunca o mercado de trabalho, em particular o do setor privado, foi tão explicitamente mencionado como objetivo de formação de quadros em um PNPG como no atual. A orientação pelo mercado e para o mercado é tão forte que a própria educação à distância é vislumbrada como uma modalidade de ensino que pode ser utilizada para a expansão da Pós-Graduação no país. O V PNPG propõe o incentivo

[...] para novos projetos de educação à distância que contenham propostas inovadoras e substantivas, em áreas estratégicas, capazes de ampliar significativamente a formação de recursos humanos qualificados e sua oferta para diversos setores da sociedade. (BRASIL, 2005, p. 61).

Outra novidade do V PNPG é o incentivo aos programas de Pós-Graduação para estabelecerem e consolidarem cooperações regionais e internacionais, o que implicará em submeter os programas aos processos de acreditação internacional para que possam sobreviver nos novos espaços de competência. Isto é resultado nas novas configurações dos mercados educacionais e da concorrência entre os grandes grupos empresariais de educação superior no mundo. Nesse sentido, o documento destaca a necessidade de

[...] estimular a cooperação internacional por intermédio das universidades, de tal forma que o intercâmbio entre alunos e professores seja institucionalizado, permitindo inclusive a apresentação de projetos de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais. (BRASIL, 2005, p. 61).

O V Plano Nacional de Pós-Graduação aprofunda, em relação aos planos anteriores, a perspectiva de estreitamento de relações com o setor privado. Em entrevista concedida no ano de 2007, Jorge Guimarães, presidente da CAPES, deixa claro o que pensa sobre a relação entre a pesquisa e o setor privado, bem como sobre qual deve ser um dos eixos de financiamento dos estudos da Pós-Graduação brasileira, o que revela uma concepção de educação e sociedade sintonizada com os pressupostos da nova regulação educativa. Nessa entrevista, ele externa suas ideias relativas ao afastamento das empresas em relação à Pós-Graduação, comparando o Brasil com o restante do mundo onde essa é uma prática comum (investir nesse nível). Há uma explicitação da necessidade de trabalhar junto à Confederação Nacional da Indústria no sentido de obter mais recursos, o que, segundo o presidente, possibilitaria um aumento do número de bolsas.

No que se refere à avaliação dos Programas, reafirma-se a ênfase na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica, empresarial e na sociedade. A qualidade da Pós-Graduação deverá ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem; também será valorizado o número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado, além da interação da Pós-Graduação com o setor empresarial, indicativo de uma maior inserção do Programa na sociedade (BRASIL, 2005).

Tendo a diversificação e a flexibilização como estratégias, Kuenzer e Moraes (2005) destacam dois elementos do V PNPG que estão sintonizados com a nova identidade (mercantil, neoprofissional e heterônoma) da universidade pública brasileira que emerge no processo de reforma universitária:

Duas grandes novidades, portanto: a de atribuir aos programas *stricto sensu* a responsabilidade pela qualificação de professores do ensino fundamental, médio e técnico – para a qual o Plano prevê a “possibilidade de estimular a criação de programas de mestrado voltados para a formação de professores em serviço, em articulação e cooperação com os sistemas de ensino” (Idem). E a de, insinuando-se na vaga desencadeada pela Lei 10.973 (Lei de Inovação Tecnológica), de 02 de dezembro de 2004, propor a formação de quadros para o setor empresarial público e privado. Pode-se antever, nas propostas, a indução de múltiplos mestrados profissionalizantes. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1351).

Na avaliação das autoras, tais guinadas na definição dos objetivos postos em marcha pelo V PNPG evidenciam os novos rumos que a Pós-Graduação está tomando em nosso país e colocam importantes e urgentes questões para debates e reflexões acerca dos sentidos e das finalidades da produção de conhecimento e de quadros professores e pesquisadores para o país:

Importa observar que, neste processo, o destaque da capacitação de docentes para o ensino superior se fez presente na formulação de políticas para a Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil desde sua criação até anos recentes. Este fato orientou a vocação dos programas, particularmente os de Educação, que assumiram esta capacitação como seu horizonte (KUENZER, 2005). Mesmo quando o III PNPG enfatizou a pesquisa voltada para a ciência e a tecnologia, a dinâmica social do país impediu mudanças mais significativas de curto prazo. A rigor, somente na segunda metade da década de 1990, momento em que a CAPES inaugurou e implementou seu novo paradigma de avaliação, induz-se a concepção da Pós-Graduação como locus privilegiado da pesquisa e da produção de conhecimento, em particular o doutorado. Neste ponto chegamos à segunda parte da exposição. Se for a produção de conhecimento, a busca pela pesquisa qualificada, que norteia a prática dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nos últimos anos, impõe-se a indagação: que tipo de conhecimento é produzido? Qual a compreensão de pesquisa que prevalece? (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1351-1352).

Sintetizando uma análise crítica do V PNPG, Mancebo (2008) expõe seus pressupostos teóricos e intencionalidades subjacentes aos discursos e práticas que operacionalizam o atual plano em vigor:

O arcabouço teórico-metodológico que fundamenta o V PNPG, sustenta-se, em boa parte, no pragmatismo, que busca submeter a universidade e, neste caso, a Pós-Graduação a concepções instrumentais e utilitaristas, vinculadas aos interesses imediatos seja do mundo dos negócios seja dos interesses da nação, tal como formulados por seus idealizadores, reservando à produção do conhecimento e à ciência uma função de eficácia prática. Assim, a atualização e a inserção da universidade e da Pós-Graduação na nova realidade postulada pelas políticas de Estado e mais especificamente pelo V PNPG implicam revisões de suas formas de organização, do relacionamento de seus atores-chave e a adoção de novos parâmetros, que tratam a produção do conhecimento de forma seletiva, priorizando aqueles grupos que têm algo imediato a oferecer às necessidades requeridas para o país, não raramente, confundidas como uma mera adaptação às novas exigências do setor produtivo. (MANCEBO, 2008, p. 183).

Em fevereiro de 2010, a CAPES, por meio da Portaria nº 36, instituiu a Comissão Nacional responsável pela elaboração do VI Plano Nacional de Pós-Graduação¹⁹, que terá vigência para o período de 2011-2020. A Comissão Nacional, composta por 17 membros e presidida por Francisco César de Sá Barreto, tem o apoio de outras duas comissões, a Comissão Coordenadora e a Comissão de Apoio Técnico. O prazo estabelecido pela CAPES para a apresentação do plano foi o dia 30 de outubro de 2010. No entanto, a versão final do documento ainda está em elaboração.

As reconfigurações na Pós-Graduação brasileira estão, portanto, coetâneas com os novos padrões de produção e sociabilidade capitalistas, que transformam o conhecimento num bem de importação e exportação em que todos são obrigados a se submeter às exigências de competição, produtividade crescente e de internacionalização das agências de regulação educacional como forma de responder à globalização do conhecimento e a mercantilização da vida social.

2.5 O “sistema CAPES” de avaliação como expressão da nova regulação educacional no Brasil

Essa análise preliminar do V Plano Nacional de Pós-Graduação, associada à análise do sistema de avaliação da CAPES com um todo que procederemos nesse tópico, em particular de alguns documentos centrais, como a Ficha de Avaliação do triênio 2008-2010, em vigor, concorreram para concluirmos que o “sistema CAPES” de avaliação da Pós-Graduação é uma expressão da nova regulação educacional em nosso país. Antes de demonstrarmos como o “sistema CAPES” de avaliação da Pós-Graduação brasileira expressa os contornos de uma nova regulação educacional, convém discutir teoricamente alguns fundamentos do conceito de Regulação e sua aplicação no âmbito da educação e mais especificamente sobre o trabalho docente.

Os impactos das reformas educacionais que vêm se desenrolando na América Latina há cerca de duas décadas são tão profundos que, segundo Oliveira (2009), levaram a constituir uma nova regulação educacional, assentada em três pilares: a gestão local, o financiamento *per capita* e a avaliação sistêmica.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/3574-instituida-comissao-responsavel-pela-elaboracao-do-pnpg-2011-2020>>.

Tais mudanças no âmbito da gestão, do financiamento e da avaliação provocaram modificações também no trabalho docente, tanto na educação básica quanto no ensino superior, seja em suas condições objetivas, seja em suas condições subjetivas de realização.

Obviamente que as transformações mais gerais na sociedade, como viemos acompanhando, enquadram o cenário histórico em que se passam essas transformações na política educacional e no trabalho dos professores, desde fenômenos como a globalização e o neoliberalismo até as oscilações de governo, passando pela crise do sistema capitalista e pela reestruturação dos processos produtivos.

A teoria da regulação nasce nos anos de 1970 na França a partir das lacunas teóricas deixadas tanto pelo marxismo quanto pelo keynesianismo em relação à explicação das crises econômicas do capitalismo. “Por que e como as crises econômicas do capitalismo se manifestam de maneira extremamente diversa e instável entre os países e as conjunturas” é o grande problema insolúvel que impulsionou autores como Michel Agietta e Benjamin Coriat a formularem uma nova interpretação para as crises, em particular no que toca às mediações econômicas e extra-econômicas específicas que permitem que o capitalismo siga se reproduzindo e que o impacto de suas crises estruturais seja mitigado e contornado.

Sobre os limites teóricos do marxismo vistos pelos autores da teoria da regulação, Nascimento (1993) explica que:

A crise do marxismo, já nos anos 70, se manifesta por um enrijecimento da teoria na França em dois espaços simultaneamente comuns e distintos. O primeiro, no nível do pensamento oficial do PCF. Com seu famoso *Tratado sobre o Capitalismo Monopolista*, Paul Boccara interpreta a crise em termos de superacumulação/desvalorização, enfatizando excessivamente as formas da concorrência, a concentração industrial e os monopólios, de forma que as relações de trabalho e de exploração não desempenham qualquer papel central no quadro explicativo, ao contrário da interpretação regulacionista de *O Capital*. O mais grave, porém, é o fato de que a teoria de Boccara não permite matizar as diferenças observadas entre a crise dos anos 30 e a crise de hoje. O segundo é no do althusserianismo. O pensamento de Althusser e seus discípulos, promissor em seu início, aos poucos enrijece-se numa tendência empobrecedora de busca das invariantes do sistema (particularmente com seu discípulo mais brilhante, Étienne Balibar). (NASCIMENTO, 1993, p. 123-124).

Em relação ao keynesianismo, a admiração dos autores da regulação sobre essa vertente teórica repousa nas ideias da instabilidade crônica do sistema capitalista, no fato de as crises serem inerentes a esse modo de produção e ao papel atribuído às instituições na determinação dos efeitos da crise.

Malgrado o nascimento da teoria da regulação se estruturar na crítica às insuficiências teóricas do marxismo e do keynesianismo como teorias econômicas, a influência do marxismo é determinante em sua origem e em seu núcleo central através do

pensamento de Charles Bettelheim, Suzanne Brunhoff e Antonio Gramsci. Contudo, a especificidade da teoria da regulação está em buscar os nexos explicativos das crises na articulação entre o movimento da economia com a particularidade das relações sociais, através da influência das instituições e dos movimentos políticos como elementos fundamentais para se determinar a extensão e os limites das crises em uma dada formação econômica.

A ênfase teórica recai sobre as formas particulares que assumem as relações sociais, sobre a plasticidade de que estas são revestidas, sem qualquer predeterminação que explique por que as relações sociais fundamentais do capitalismo assumem tal forma e não outra. Trata-se, portanto, de uma oposição marcante à idéia de leis regentes dos comportamentos sociais acima das subjetividades, à noção de equilíbrio geral próprio aos neoclássicos, como também às concepções estruturalistas da reprodução. As relações sociais, em suas formas particulares e diversificadas, são sempre o resultado de articulações relativamente autônomas, condicionadas sem dúvida, mas sem obedecer a qualquer idéia de um “deus ex-machina” ou de uma lei trans-histórica. (NASCIMENTO, 1993, p. 124).

Nesse sentido, Oliveira (2009) atribui ao conceito de ‘regulação’ uma considerável importância para a explicação dos processos econômicos, sociais e políticos, pois fornece meios para o entendimento desses processos como algo mais que meras consequências da crise do capitalismo.

Esse instrumento analítico ganha precisão conceitual com Aglieta (1979), um dos mais conhecidos representantes da Escola da Regulação, que se dedica a explicar como um modo de produção cria mecanismos para sua auto-reprodução social. Para este autor, a regulação representa “o conjunto de mecanismos e de instituições que permitem a acumulação capitalista [de] funcionar durante os períodos relativamente estáveis”.

O conceito de regulação foi emprestado das ciências naturais. ‘Regular’ é o ato ou efeito de dar regularidade, equilíbrio a um determinado sistema físico, químico ou biológico. Nas Ciências Sociais, foi Gerard de Benis quem introduziu o conceito, conforme esclarece Elinar Nascimento (1993):

O conceito de regulação foi introduzido inicialmente, e mais recentemente, nas ciências sociais, por Gerard de Benis, importado das ciências biológicas. Para De Benis, na sociedade capitalista se encontram forças essencialmente divergentes, mas certas normas sociais, instituições, regularidades, fazem convergir essas forças, garantindo, de um lado, que os conflitos e divergências não se agudizem e, de outro lado, a própria reprodução da sociedade. Entre essas instituições, a mais importante é o Estado. Embora a concepção tenha tido influência sobre os regulacionistas, estes discordarão da última parte, buscando formas institucionais endógenas às relações sociais. (NASCIMENTO, 1993. p. 125).

Boyer (1986) considerava que o objetivo do conceito de regulação social seria entender as maneiras pelas quais determinadas relações sociais se reproduzem, apesar de suas

contradições e conflitos imanentes. Os mecanismos, instrumentos, instituições, regras, normas, ações que operam essa regulação e as diferentes maneiras dessa operação é o que conduz ao ajustamento dos indivíduos com o conjunto do sistema.

A construção de uma relação social como prática reproduzida depende tanto da disposição do ator (interesse, desejo) quanto da existência de um espaço de representação.

Assim:

Há duas formas de conceber a regularidade de um processo social: a reprodução, ao longo do tempo, de uma relação social e a interação de trajetórias individuais dos agentes perseguindo seus fins em função da representação que fazem dessa mesma interação. Se ambas as interpretações se complementam, antes de se excluir, torna-se legítimo pensar a estrutura social como o resultado de uma compatibilidade observada de trajetórias individuais, complementares, divergentes ou mesmo excludentes. Nesse caso, os indivíduos – a partir do conceito de sobredeterminação – já ingressam nas relações como sujeitos constituídos, modificando-se mediante seu ingresso numa relação nova e, ao mesmo tempo, moldando-a conforme sua constituição singular. Dessa forma, fazendo com que o desempenho de papéis seja sempre distinto (pois não há dois amores iguais, diz Lipietz, utilizando a metáfora de Molière em *Misanthrope*). (NASCIMENTO, 1993, p. 126).

A preocupação com a reprodução social não pode, para os regulacionistas, portanto, ser pensada sem a possibilidade da mudança social. As relações sociais são extremamente plásticas e complexas, por isso elas são criadas e recriadas constantemente. Entender esse movimento de reprodução das estruturas sociais gerais combinado com a reprodução e, ao mesmo tempo, a modificação das relações interindividuais e interinstitucionais é o grande desafio dos regulacionistas.

O vigor da teoria da regulação é tal que, em que pese suas reformulações e a ampliação de seu uso, o núcleo central que o originou em termos de ideia-força se mantém até os dias atuais. Maués (2008), em revisão da literatura deste conceito, se apoia em autores mais recentes desta Escola para definir a noção atual do termo:

O conceito de regulação é bem explicitado por Maroy e Dupriez (2000), dentre outros. Assim, para esses autores, no sentido amplo, a regulação é entendida como o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores. Essa compreensão é de que a regulação representa um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um sistema busca manter o equilíbrio, ou orientar as ações dos sujeitos. (MAUÉS, 2008, p. 2).

Maroy (2006) chama a atenção para o fato de que a regulação não produz necessariamente a ordem e o ajuste face aos problemas e disfunções do sistema. Para ele, a chamada multirregulação (institucional e política) pode também gerar a desordem e as contradições, pois ela deriva de diferentes fontes, atua por meio de mecanismos diversos e com objetos variados. Na prática, “os modos de regulação”, conceito fundamental da teoria da

regulação, se sobrepõem uns aos outros e se mesclam de acordo com o contexto e com a síntese que se opera entre a ação dos indivíduos e das instituições. Quando trata da maneira através da qual os modos de regulação atuam na realidade educacional, o autor nos dá um bom exemplo:

A contaminação das políticas nacionais por esses novos modelos de regulação não conduz, entretanto, mecanicamente, a convergências fortes dos sistemas. Assiste-se, de fato, a processos de hibridação e de recontextualização dos modelos com os contextos institucionais e culturais nacionais. Ademais, em todos os contextos nacionais, as políticas não desconstróem o conjunto das regulações existentes e funcionam, na maior parte das vezes, em uma lógica “aditiva”, na qual novos dispositivos institucionais (por exemplo, a avaliação externa) não substituem os controles de conformidade burocrática e outros modos de regulação existentes. Pode-se, então, falar de sobreposição de modelos mais que de substituição. Os modos de regulação herdados da história de cada sistema são “trabalhados”, erodidos e até mesmo ultrapassados pelos novos, mas em parte alguma se encontra um modelo puro. (MAROY, 2010, p. 24).

As próprias tipologias consagradas acerca dos modelos de regulação estatal no nível das políticas na realidade concreta não existem isoladamente. A regulação de tipo estatal, burocrática e administrativa, hegemônica no auge do fordismo/keynesianismo, ainda se faz sentir no cotidiano escolar no incontável feixe de normatizações emanadas do Estado para o trabalho docente, por exemplo, quando o concurso público como forma de ingresso na carreira do magistério público ainda é um dos modos principais de acesso, e legalmente constituído. Entretanto, os modos de regulação pós-burocrático, caracterizados como típicos da fase neoliberal e de desregulação econômica que vivemos, estão cada vez mais presentes no seio escolar. A flexibilização dos contratos de trabalho, a gestão local, o controle dos resultados pela avaliação, dentre outros fenômenos que emergiram com bastante força nas últimas décadas, hoje são cada vez mais presentes e integrados com os modos de regulação burocráticos. Ainda no âmbito da educação, como bem demonstra Oliveira (2009):

Esta discussão aparece como resultado de um novo rearranjo ao nível macro, redefinindo as bases sobre as quais se assenta a regulação social. A tensão presente no contexto da globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educativa. As novas formas de gestão e financiamento da educação constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Tais medidas surgem como soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca de adequação e racionalização dos recursos existentes, acompanhada da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. De maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade – esta, muitas vezes traduzida de forma simplificada como o mercado – a responsabilidade pela gestão executora de serviços, alterando a relação com o público atendido. (OLIVEIRA, 2009, p. 47-48).

No Brasil, assim como em diversos países da América Latina, a nova regulação educacional foi introduzida por meio das reformas dos anos de 1990. As características centrais dessa nova regulação, como acima dissemos com Oliveira, são: a gestão ou administração local, descentralizada; o financiamento calculado *per capita*, isto é, a introdução do custo-aluno como forma de o Estado investir o mínimo e se ampliar a capacidade de racionalização e controle dos gastos por parte da administração no âmbito das escolas e universidades; e os sistemas de avaliação *estandarizados* como forma de controle dos resultados, padronização dos currículos, processos de gestão e de indução da performatividade dos agentes escolares tendo em vista a construção de uma nova cultura institucional, aos moldes das exigências da empresa capitalista e do mercado.

Esas reformas en Brasil traen aparejada una nueva regulación educativa. Muchos son los factores que evidencian este fenómeno. Se destacan la centralidad atribuida a la administración escolar en los programas de reforma, que sitúa a la escuela como núcleo del planeamiento y de gestión; el financiamiento *per capita*, la regularidad y ampliación de los exámenes nacionales de evaluación, así como la evaluación institucional y los mecanismos de gestión escolares que presuponen la participación de la comunidad. Tales aspectos no son específicos de la realidad brasileña, sino que encuentran similitudes con programas implantados en otros contextos nacionales latinoamericanos, tales como Chile (MEDINA & KELLY, 2000.2) y Argentina (BIRGIN, 2000; FELDFEBER, 2004). (OLIVEIRA, 2008, p. 19-20).

Maués (2008) relaciona essas redefinições no papel do Estado, da sociedade e do mercado, via regulação das políticas educacionais, ao processo de globalização, que impõe um movimento de Reforma nos Estados Nacionais com o fito de solapar as bases do então dominante modelo de administração burocrático-estatal para o modelo gerencialista do *New Public Management* ou pós-burocrático, no qual se prima pela descentralização das responsabilidades, pelo controle rigoroso dos resultados, pela eficiência dos processos, pela diluição das fronteiras entre o público e o privado, em suma, pelo o que se convencionou chamar de Estado Neoliberal. Essas modificações estruturais na gestão do Estado capitalista obviamente que tiveram rebatimentos sobre a área da educação, evidenciadas pela descentralização das ações, pela avaliação dos resultados, pela centralização das decisões relativas ao processo pedagógico.

No caso da avaliação de sistemas educativas, que é o que nos interessa mais propriamente nesta pesquisa, o controle dos resultados com a finalidade de manutenção do equilíbrio do sistema é a função central da avaliação.

A avaliação externa, de resultados, que ocorre ao final de uma etapa, é um dos mecanismos atuais que vem servindo para o Estado-Avaliador ou Regulador exercer seu papel

de controle, exigindo que os sistemas educacionais façam o *accountability*, tendo como parâmetros indicadores estabelecidos com base em níveis considerados performáticos.

Desse modo, a prestação de contas passa a desempenhar um papel fundamental nas ações que ocorrem nos sistemas educacionais (inclusive no sistema de Pós-Graduação), e que envolvem basicamente a gestão e o trabalho docente, que passam a ser considerados fundamentais para que os resultados possam ser atingidos. A obrigação de resultados passa a ser o grande balizador das ações pedagógicas, enquanto uma das funções do Estado Avaliador. Yves Lenoir (2004) assinala que a “obrigação de resultados” é decorrente da cultura comercial e se inscreve na lógica neoliberal.

Oliveira (2008) assinala que essas mudanças no âmbito da gestão, do financiamento e da avaliação que caracterizam a nova regulação educacional na América Latina tem como foco central o trabalho docente.

Los profesores son, en general, considerados los principales responsables por el desempeño de los alumnos, de la escuela y del sistema en el contexto actual de reformas y de nueva regulación educativa. Ante las diferentes funciones que la escuela pública asume, los profesores se encuentran muchas veces frente a la necesidad de responder a exigencias que van más allá de su formación. (OLIVEIRA, 2008, p. 21).

A flexibilidade presente nessa nova regulação educacional, típica dos modos de regulação pós-burocráticos, é posto em prática, mediante a descentralização administrativa por meio da transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas e a municipalização do ensino fundamental. A descentralização financeira, que permite à escola maior flexibilidade na gestão e captação de recursos, e a descentralização pedagógica através da exigência legal de elaboração coletiva do Projeto Pedagógico de cada estabelecimento, são fenômenos que têm contribuído para colocar o trabalho do professor no centro das mudanças exigidas para escola pelas políticas e reformas educacionais.

Es importante observar que en contextos de pobreza, la escuela es muchas veces el único organismo público local. En estas escuelas, los profesores se ven obligados a desempeñar funciones que van más allá de sus capacidades técnicas y humanas. Se ven forzados a buscar respuestas para diferentes demandas, ya que, en la mayoría de las escuelas públicas brasileñas y, en cierta medida, latinoamericanas, no hay profesionales capacitados para responder a todas las exigencias que llegan a la escuela. En el caso brasileño, se suma también a esos factores la consagración en la Constitución Federal de 1988 del principio de gestión democrática de la enseñanza pública, Artículo 206, Inciso VI. Este dispositivo, a pesar de representar una conquista de los movimientos sociales trae nuevas exigencias para la escuela. Los trabajadores deben participar de la gestión de la escuela, de la elección directa para directores y coordinadores escolares, además de la representación en los consejos escolares, de los cuales ellos deben ser electores y postulantes. Además la gestión democrática presupone el trabajo colectivo de elaboración del planeamiento escolar y de los programas y currículos. Es también una conquista de ese período, la

ampliación de 180 días lectivos a 200 u 800 horas. Así, podemos considerar que hubo una ampliación en el plano legal de la comprensión de lo que es el pleno ejercicio de las actividades docentes. Ahora el trabajo docente debe contemplar las actividades en el aula, las reuniones pedagógicas, la participación en la gestión de la escuela, el planeamiento pedagógico, entre otras actividades. Tales exigencias son coherentes con una nueva regulación educativa que, en cierta medida, con las reformas educacionales más recientes, se implementa en muchos países en el mundo. (DUTERCQ & LANG, 2001/2; CATTONAR & MAROY, 2000/2; BARROSO, 2004; LESSARD & TARDIF, 2003).

Este cuadro de situación caracterizado por una nueva regulación educativa en el contexto latinoamericano ha causado una significativa intensificación del trabajo; precarización de las relaciones de empleo y cambios considerables en las relaciones de trabajo que repercuten sobre la identidad y condición docente (TENTI FANFANI, 2005; OLIVEIRA, 2005). (OLIVEIRA, 2008, p. 22).

Essas considerações sobre a teoria da regulação e sua aplicação na análise dos sistemas educativos nos dão sustentáculo para analisarmos em que medida o trabalho docente está no centro do “sistema CAPES” de avaliação e como esse sistema expressa a nova regulação educacional latino-americana.

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação, conhecido como “Sistema CAPES”, foi implantando pela Agência em 1976. Desde então, é de sua incumbência definir os critérios que estabelecem o padrão de qualidade exigido para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado do Brasil. O Sistema de Avaliação abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores: a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação.

A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o Sistema Nacional de Pós-Graduação. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de "1" a "7", fundamentam a deliberação CNE/MEC sobre quais cursos obterão a renovação de "reconhecimento", a vigorar no triênio subsequente. A Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-Graduação é parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Os dois processos - avaliação dos programas de Pós-Graduação e avaliação das propostas de novos programas e cursos - são alicerçados em um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, compondo, assim, um só Sistema de Avaliação, responsável pela regulação desse subnível de ensino.

Ao analisar a ficha de avaliação trienal 2008-2010 (anexo 1), aprovada pelo Conselho Técnico Científico em sua 102ª reunião, que serve de referência para o

estabelecimento de critérios e aferição de conceitos dos programas já constituídos e autorização dos novos programas, observamos que o trabalho docente possui uma dimensão de centralidade no sistema de avaliação.

Para confirmar isso, basta observarmos os cinco quesitos que compõe a atual ficha de avaliação dos programas (1- Proposta do Programa; 2- Corpo Docente; 3- Corpo Discente; 4- Produção Intelectual; 5- Inserção Social) e os diversos itens que fazem parte dos critérios de avaliação de cada quesito. Mesmo em quesitos que aparentemente não dizem respeito ao docente, como o quesito 3 (Corpo Discente), os quatro itens que constituem esse quesito avaliam o corpo discente diretamente à luz da produção do trabalho docente. Vejamos os quatro itens que compõe o quesito 3: 3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; 3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa; 3.3 Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da Pós-Graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área; 3.4 - Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas; Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.

O quesito 4 (Produção Intelectual), do mesmo modo, é avaliado diretamente pela quantidade e qualidade da produção científica, técnica e artística dos docentes que fazem parte do programa.

A ficha de avaliação 2008-2010 ainda reafirma, para efeito de atribuição de conceito, os pesos 0 (zero) para o quesito 1; Peso de 30% para os quesitos 2 e 5 somados; e peso de 70% para os quesitos 3 e 4 somados. Ou seja, os únicos quesitos que não se centram mais diretamente sobre a avaliação do trabalho do professor, os quesitos 1 (Proposta do Programa) e 5 (Inserção Social), que não tem peso, são os que exatamente dizem respeito ao papel social da Pós-Graduação, à concepção de formação e às responsabilidades científicas, políticas e sociais da Pós-Graduação brasileira.

O Sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação, portanto, centra a avaliação dos programas no trabalho docente. As notas de cada programa refletem o grau de adequação do trabalho dos professores do programa às exigências de perfil e produção científica emanadas da CAPES. Como o modelo é produtivista, não é à toa que fenômenos como a intensificação, auto-intensificação do trabalho e a grande recorrência de doenças ocupacionais tem sido fonte de sérias preocupações das pesquisas na área. As mudanças que se verificam no trabalho

docente na Pós-Graduação, desse modo, são tributárias, em grande medida, dessa nova regulação educacional que atribui à avaliação um poder de constrangimento e coerção nunca antes visto. Isso no que diz respeito à avaliação trienal, uma das vertentes da avaliação dos programas de Pós-Graduação.

No que toca ao acompanhamento anual, a CAPES realiza uma coleta de dados junto aos programas de Pós-Graduação e condensa as informações no que chama de “caderno de indicadores”, que são os relatórios utilizados no processo de avaliação. Atualmente, os cadernos são compostos por 11 documentos, trazendo dados qualitativos sobre: 1- Produção Técnica; 2- Disciplina; 3- Proposta do Programa; 4- Docente Produção; 5- Teses e Dissertações; 6- Produção Artística; 7- Linhas de Pesquisa; 8- Docente Atuação; 9- Produção Bibliográfica; 10- Corpo Docente, Vínculo e Formação; 11- Projetos de Pesquisa.

Mesmo no acompanhamento anual, como se pode ver pelos próprios indicadores, a centralidade da avaliação no trabalho docente salta à vista. Aspectos como infraestrutura dos programas, apoio técnico e financeiro dos governos, política de recursos humanos, integração do programa com a graduação e a extensão, relevância científica e social das linhas de pesquisa e produções, entre outros aspectos relacionados à totalidade das atividades da Pós-Graduação, são ou relegados a segundo plano ou sequer são considerados critérios de avaliação. Responsabiliza-se quase que totalmente o docente pela qualidade dos programas.

Sem contar que o grau de exigência feito pela CAPES para que os programas avancem em sua qualidade e em sua avaliação não é acompanhado de suporte técnico e financeiro por parte do poder público para que os programas criem condições de poder cumprir as exigências postas no sentido de melhorar a qualidade do programa e, conseqüentemente, o próprio nível de apoio governamental. É um tipo de política que impede o que exige, visto que o caráter e o objetivo da avaliação não é a emancipação e a formação processual, mas a regulação e o controle.

As repercussões desse modelo de avaliação, entretanto, vão para além do trabalho docente. Induz a modificações sobre a própria identidade e cultura acadêmica.

Tendências que vem se aprofundando no atual processo de reconfiguração da universidade brasileira (em sua organização jurídico-institucional, em sua identidade, em suas relações com a sociedade) tais como a transição de uma autonomia relativa para uma crescente heteronomia na produção de conhecimentos, por meio de ingerências do setor produtivo sobre a agenda e financiamento de pesquisas, combinada com profundas mudanças na cultura acadêmica e no trabalho docente introduzem no ambiente universitário, em especial na Pós-Graduação, um *ethos* empresarial estranho aos princípios do modelo de universidade

humboldtiano, o qual afirma a autonomia universitária como elemento central para definição desta instituição.

Para o trabalho dos professores, o produtivismo acadêmico imposto pela nova regulação educativa, expressa, dentre outras políticas, na avaliação da CAPES, trouxe cargas elevadas de sobre-trabalho, doenças ocupacionais e mudanças culturais e comportamentais (individualismo, competitividade) que necessitam de aprofundamento teórico e prático por parte das pesquisas em educação.

Leher e Lopes (2008) expõem a devida dimensão do que o modelo CAPES de avaliação representa para o trabalho docente na atualidade:

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 de Ciência e Tecnologia, também composto por representantes das empresas, aferirão conforme a eficácia da pesquisa *vis-a-vis* ao mercado. (LEHER; LOPES, 2008, p. 84-85).

Em síntese, as mudanças pelas quais veio passando o sistema de avaliação da CAPES para a Pós-Graduação nos últimos anos estão de acordo com a nova regulação educacional no Brasil e na América Latina, cujas consequências para o trabalho docente são extremamente significativas. No próximo capítulo, veremos mais detalhadamente quais são e como se manifestam essas consequências sobre o trabalho dos professores da Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará.

3 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO E OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE NA UFPA

Neste capítulo, debruçamo-nos sobre a análise dos dados coletados em pesquisa de campo, cuja realização, como já anunciamos na introdução, deu-se por meio de 09 (nove) entrevistas com 03 (três) professores de 03 (três) programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará. São eles: o Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Molecular, o Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas.

Antes, porém, de mergulharmos sobre a análise de conteúdo das falas dos sujeitos entrevistados, é necessário inicialmente tanto relatar um pouco da história da UFPA e da Pós-Graduação nessa instituição quanto expor alguns números referentes à situação desse subnível de ensino na universidade a fim de apresentarmos de maneira mais descritiva o *locus* de nosso estudo.

Em seguida, passamos à análise das falas dos sujeitos entrevistados em quatro subtópicos, que expõem os impactos da avaliação da CAPES sobre a materialidade e a subjetividade do trabalho docente na UFPA.

3.1 Caracterizando o *locus* de pesquisa: A Pós-Graduação na UFPA

O embrião da Universidade do Pará se formou pela Lei nº 3.191, de 2 de julho de 1957, sancionada pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, após cinco anos de tramitação legislativa. Congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

Decorridos mais de 18 meses de sua criação, a Universidade do Pará foi solenemente instalada em sessão presidida pelo Presidente Kubitschek, no Teatro da Paz, em 31 de janeiro de 1959. Sua instalação foi um ato meramente simbólico, isso porque o Decreto nº 42.427 já aprovara, em 12 de outubro de 1957, o primeiro Estatuto da Universidade que definia a orientação da política educacional da Instituição e, desde 28 de novembro do mesmo ano, já estava em exercício o primeiro reitor, Mário Braga Henriques (de 1957 a 1960).

A primeira reforma estatutária da Universidade aconteceu em setembro de 1963, quando foi publicado o novo Estatuto no Diário Oficial da União. Dois meses após a reforma estatutária, a Universidade foi reestruturada pela Lei nº 4.283, de 18 de novembro de 1963.

Nesse período, foram implantados novos cursos e novas atividades básicas, com o objetivo de promover o desenvolvimento regional e, também, o aperfeiçoamento das atividades-fim da Instituição.

De julho de 1969 a junho de 1973, o Reitor foi Aloysio da Costa Chaves, período em que o Decreto nº 65.880, de 16 dezembro de 1969, aprovou o novo plano de reestruturação da Universidade Federal do Pará. Um dos elementos essenciais desse plano foi a criação dos Centros, com a extinção das Faculdades existentes, e a definição das funções dos Departamentos.

Em 2 de setembro de 1970, o Conselho Federal de Educação aprovou o Regimento Geral da Universidade Federal do Pará, por meio da Portaria nº 1.307/70. Uma revisão regimental foi procedida em 1976/1977, visando atender disposições legais supervenientes, o que gerou um novo Regimento, que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação por meio do Parecer nº 1.854/77 e publicado no Diário Oficial do Estado em 18 de julho de 1978.

No exercício de 1985, este regimento foi reformulado, após aprovação da Resolução nº 549, do Conselho Universitário, em 9 de dezembro de 1985, passando a vigorar até a sua última reformulação, ocorrida em 14 de dezembro de 2006 por meio da Resolução nº 616.

Atualmente, a Universidade Federal do Pará é uma instituição federal de ensino superior, organizada sob a forma de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Ensino Superior (SESu).

A Pós-Graduação na UFPA foi criada na década de 1970, quase duas décadas após sua formação enquanto instituição de ensino superior. Segundo o anuário estatístico da UFPA (2010), o primeiro curso de Pós-Graduação da universidade foi o curso de mestrado em Geofísica, Geologia e Geoquímica do então Núcleo de Ciências Geofísicas e Geológicas (NCGG) e teve início em 1973. Ainda na década de 1970, mais precisamente em 1977, foi criado também o Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA). Esses cursos pioneiros foram conformados num contexto desfavorável para a pesquisa e a Pós-Graduação na instituição e na região, pela falta de tradição nesses ramos e pelos limitados recursos financeiros, materiais e humanos.

Já na década de 1980, tem-se uma mudança na conjuntura que propicia melhores condições para a consolidação dos programas pioneiros e expansão através da criação de novos cursos, visto que nessa década a instituição e o ministério da educação passaram a estimular a formação de mestres e doutores e a ter uma política para atração e fixação de pesquisadores. É nesse momento que é criado o PADCT (Programa de Apoio ao

Desenvolvimento Científico e Tecnológico) que aporta recursos para a pesquisa e para a qualificação de docentes.

Os primeiros cursos de doutorado surgem nesse contexto. Também os pioneiros foram o NCGG e o NAEA a partir de 1982 como resultado da consolidação dos cursos de mestrado criados na década anterior. Outros cursos de mestrado foram criados nessa década (Zoologia, Psicologia do Comportamento, Engenharia Elétrica, Direito Público, Química e Linguística e Teoria Literária).

Na década de 1990, tem-se a consolidação dos cursos criados na década de 1980 e a expansão para novas áreas, como Antropologia e Sociologia, Doenças Tropicais e Ciência Animal, além de outros cursos nas áreas Tecnológicas e das Ciências Naturais. E a maioria dos programas de mestrado criados na década de 1980 aprovaram e colocaram em funcionamento seus cursos de doutorado (Zoologia, Psicologia do Comportamento, Engenharia Elétrica).

Na década de 2000, vivemos o período de expansão acelerada da Pós-Graduação *Stricto Sensu* na UFPA. No anuário estatístico de 1999, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação declarou que naquele ano estavam em funcionamento 6 cursos de doutorado e 21 de mestrado. Passada uma década esse número teve um crescimento bastante expressivo, como podemos observar pela tabela abaixo:

Tabela 08 – Evolução dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por grandes áreas do conhecimento – UFPA – 2005-2009

Área do Conhecimento	Nível	2005	2006	2007	2008	2009
Ciências exatas e da Terra	Mestrado	6	6	6	6	6
	Doutorado	3	3	3	3	3
Ciências Biológicas	Mestrado	5	6	6	6	6
	Doutorado	4	6	6	6	6
Ciências Humanas	Mestrado	6	6	7	7	7
	Doutorado	2	2	3	3	3
Linguística, Letras e Artes	Mestrado	1	1	1	1	2
	Doutorado	0	0	0	0	0
Ciências da Saúde	Mestrado	2	3	3	3	3
	Doutorado	0	1	1	1	1
Engenharias	Mestrado	5	5	5	5	5

	Doutorado	1	2	2	2	2
Ciências Agrárias	Mestrado	3	3	3	3	4
	Doutorado	0	0	0	0	1
Ciências Sociais e Aplicadas	Mestrado	2	3	3	3	3
	Doutorado	1	1	1	1	1
Multidisciplinar	Mestrado [1]	3	3	4	4	5
	Doutorado	1	1	1	1	2
Total	Mestrado	33	36	38	38	41
Total	Doutorado	12	16	17	17	19
Total Geral		45	52	55	55	60

Fonte: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESP/2009).

[1] 1º Curso de Mestrado Profissionalizante (Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia a partir de 2007).

No final do ano de 2009, a UFPA contava com 60 cursos de mestrado e doutorado. Vários cursos de mestrado e doutorado foram aprovados na última década, e no *campus* de Bragança inicia-se a estruturação da Pós-Graduação no interior, com a criação do curso de mestrado e doutorado de Biologia Ambiental. É nessa década também que a UFPA passou a abrigar seu primeiro curso de Mestrado Profissional, o curso de Engenharia Elétrica – Processos Industriais em colaboração com as empresas Albrás e a Alunorte.

Com 41 cursos de mestrado (sendo dois profissionais) e 19 de doutorado, a Pós-Graduação da UFPA passou por muitas mudanças na última década. Hoje o número de alunos matriculados e concluintes é expressivo no cenário regional, de acordo com as tabelas abaixo:

Tabela 09 – Número de cursos e alunos na Pós-Graduação – UFPA – 2009

CURSO / NÍVEL	Nº DE CURSOS	ALUNOS	
		MATRICULADOS	CONCLUÍNTES
Cursos de Doutorado	19	634	52
Cursos de Mestrado [1]	41	1.859	374
Residência Médica	20	124	45
Cursos de Especialização	88	4.144	134

Fonte: PROPESP (2009).

[1] 41 cursos de mestrado, sendo 39 acadêmicos e 2 profissionais.

Esses dados são bastante importantes não só pelo crescimento significativo da Pós-Graduação na UFPA na última década (de mais de 100%), mas também pela expressividade da instituição na região norte no que toca à relevância da produção de conhecimento e da formação de quadros para a região amazônica.

Em relação ao corpo docente, a UFPA não tem dados sistematizados acerca do número de docentes que atuam na Pós-Graduação, mas podemos supor que sejam menos de 900, uma vez que uma das condições para que um docente seja credenciado em um programa de Pós-Graduação é ter o título de doutor. E conforme, tabela abaixo, atualmente a UFPA possui 996 doutores em seu quadro (efetivo e temporário) lecionando no ensino superior, do total de 2573 professores vinculados à instituição. Se excluirmos o número de doutores que estão afastados e os que são doutores e não atuam na pós, certamente o quantitativo de docentes que trabalham na Pós-Graduação deve se aproximar de 900.

Tabela 10 – Número de Docentes no Ensino Superior – UFPA – 2009

Fonte: SIAPE (dez. 2009).

Situação Docente	Docentes do Ensino Superior												Total	
	Graduado			Especialista / Aperf.			Mestre			Doutor / Pós-Doutor				
	20	40	DE	20	40	DE	20	40	DE	20	40	DE	Qtd.	%
Ativos Permanentes [1]	21	17	44	20	70	109	41	102	682	13	68	910	2.097	91,9
Temporários	3	119	3	0	33	0	0	22	0	0	2	3	185	8,1
TOTAL	24	136	47	20	103	109	41	124	682	13	70	913	2.282	100,0

[1] Incluídos docentes cedidos e excedentes à lotação.

(**) Incluídos 3 docentes do Ensino Médio DE.

3.1.1 Os Programas de Pós-Graduação estudados

Sobre os Programas de Pós-Graduação que são objeto de nosso estudo, o Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável - MAFDS está inserido no Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas da UFPA. É um curso interinstitucional, sendo sua oferta uma responsabilidade do Núcleo de Estudos Integrados sobre Agricultura Familiar do Centro de Ciências Agrárias da UFPA e da EMBRAPA/CPATU – Amazônia Oriental.

O Mestrado foi aprovado em 18 de agosto de 1999 e teve início no ano seguinte, em 2000. O objetivo do curso é o de subsidiar os pesquisadores, os professores e os profissionais de nível superior para atuar na área da agricultura familiar, quer seja na elaboração de políticas públicas voltadas para o meio rural, no apoio e consolidação da educação do campo,

e/ou na implementação de ações de pesquisa, ou pesquisa-desenvolvimento e/ou de desenvolvimento voltados para agricultura familiar. Dentre as preocupações básicas destaca-se a formação de recursos humanos capazes de atuarem em estreita colaboração com as diferentes formas de organização da produção familiar, tanto no que diz respeito às mudanças técnico-econômicas dos sistemas produtivos quanto à melhoria da gestão dos recursos naturais e das políticas públicas na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável.

Atualmente o Curso de Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável conta com duas Linhas de Pesquisa dentro da Área de Concentração de Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável: 1- Sistemas de Produção Familiar e 2- Mudança Social, Atores do Desenvolvimento e Dinâmica da Organização do Espaço Rural. O Programa conta com 15 docentes e teve seu conceito reduzido para 03 na última avaliação trienal feita pela CAPES.

Outro programa que foi objeto de nosso estudo foi o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED). As atividades de Pós-Graduação tiveram início no Centro de Educação a partir do final da década de 1970 (ainda no formato *lato sensu*), quando implantou o Serviço de Planificação e Pesquisa em Educação (SPE), órgão de assessoramento técnico-científico destinado à coordenação, execução e divulgação de pesquisa e de Pós-Graduação, tendo como ponto de referência a realidade regional.

Em 1984, foi implantado o Curso de Especialização em Educação e Problemas Regionais que permitia um aprofundamento de questões teóricas da educação e possibilitava a formação de pesquisadores. Nesse sentido, houve uma preocupação de se criar laços sólidos entre o ensino e a pesquisa. Para tanto, a estrutura curricular desse curso deveria permitir uma fundamentação comum para todos os participantes e, simultaneamente, o aprofundamento em temas específicos focalizando a questão regional.

Com a implantação do “Mestrado em Educação: políticas públicas”, em 1993, iniciou-se uma nova fase na história institucional do então Centro de Educação da UFPA, na qual se observa o fortalecimento das linhas de pesquisa, amadurecimento teórico-metodológico e a indicação de questões emergentes, indicativas de novos estudos. Este Curso, pioneiro no Estado do Pará e segundo na Região, inaugurou uma nova fase na história da Pós-Graduação em Educação na UFPA. Ao longo de sua existência foram oferecidas três turmas (1993, 1996 e 1998); entre o total dos trinta alunos envolvidos, 23 (76,66%) empreenderam suas pesquisas e construíram suas dissertações, atividades estas que lhes asseguraram o direito ao recebimento do título de Mestre em Educação. O mestrado, contudo, não teve continuidade

por falta de densidade docente, tendo sido, no ano de 1997, impedido de funcionar pela CAPES.

Foi, a partir destes acúmulos, que o PPGED apresentou à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) proposta de curso novo de Mestrado Acadêmico em Educação, refletindo o amadurecimento da prática de pesquisa e de formação pós-graduada no Centro de Educação da UFPA, a qual, após ter sido submetida ao processo avaliativo, obteve aprovação e recomendação para o funcionamento legal de suas atividades acadêmicas em reunião do Comitê Científico da CAPES realizada em dezembro de 2002. O Mestrado foi homologado pelo CNE/MEC pela Portaria nº 1.585, de 20 de junho de 2003. Na avaliação de 2003, o Mestrado recebeu o conceito quatro. Na avaliação do ano de 2007, foi mantido o conceito quatro e aprovada o Doutorado em Educação. Na última avaliação, de 2010, o conceito 4 foi mantido. Atualmente o PPGED tem 19 professores credenciados para atuar no mestrado e no doutorado nas duas linhas: a de Políticas Públicas Educacionais e a de Currículo e Formação de Professores.

Já o Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Molecular (PPGBM) teve sua origem no então grupo de Genética e Biologia Molecular fundado no ano de 1966 pelo Dr. Manoel Ayres na Faculdade de Filosofia, passando, em seguida, a fazer parte do extinto Departamento de Biologia do Centro de Ciências Biológicas da UFPA. Posteriormente, em 1980, foi criado para constituir o Departamento de Genética.

Até o ano de 2000, Genética e Biologia Molecular constituía uma área de concentração do Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, expandiu-se, e se tornou o Programa de Pós-Graduação em Genética e Biologia Molecular, com aprovação da CAPES em 2001, obtendo conceito 5 (cinco). Em termos gerais, a área de atuação do grupo inclui: 1) Evolução Molecular e Biodiversidade; 2) Citogenética Molecular e Meio Ambiente; 3) Genética de população Humanas da Amazônia; 4) Genética do Câncer; 5) Genética Molecular Animal; 6) Genética Vegetal; 7) Bioinformática; e 8) Biotecnologia.

Atualmente, como resultado de uma política de formação de recursos humanos em nível de iniciação científica e Pós-Graduação *stricto sensu*, o PPGBM constitui-se de 30 docentes-pesquisadores vinculados à área de Genética, bem como a outras unidades acadêmicas do Instituto de Ciências Biológicas. Desde sua criação o PPGBM possui conceito cinco.

Esse crescimento da Pós-Graduação na UFPA é parte de um processo em âmbito nacional que, segundo Sguissardi e Silva Júnior (2009), consiste, por parte das políticas educacionais e da nova regulação que elas expressam, em dar centralidade à Pós-Graduação,

pois, segundo os autores, a Pós-Graduação se constitui no polo originário e irradiador da reforma universitária no Brasil.

Diante do exposto, com base na pesquisa realizada de 2005 a 2008, trabalhou-se com a hipótese de que o processo de mercantilização da universidade estatal pública brasileira e de sua identidade institucional tem sua origem na Pós-Graduação, reconfigurada especialmente pela Capes e o CNPq, tendo como finalidade o mercado e a resolução focal dos problemas sociais. [...] A Pós-Graduação passa a ocupar o lugar central das ifes e, ao mesmo tempo, a ser o polo irradiador da efetiva reforma universitária, na qual a Capes e o CNPq – aquela por meio de seu modelo de avaliação e este pela indução à pesquisa – acentuam o produtivismo acadêmico à custa de intensificação e precarização do trabalho do professor-pesquisador. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 61-62).

A atividade-fim da universidade e do professor, sob a égide da ideologia do produtivismo acadêmico, passa a ser, crescentemente, pautada pelo mercado, uma vez que o financiamento privado da pesquisa via parcerias público-privadas, via lei de inovação tecnológica, a cobrança de taxas na Pós-Graduação *lato sensu*, os critérios e as exigências dos editais de fomento e da avaliação dos programas vêm descaracterizando profundamente o caráter público da universidade e a finalidade social do conhecimento produzido no ensino superior público brasileiro. O trabalho imaterial superqualificado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), como necessidade vital do capital para sua auto-reprodução nesse contexto de crise estrutural, explica a centralidade assumida pela Pós-Graduação como alvo dos esforços governamentais em submeter a instituição universitária aos ditames do mercado e do capital.

3.2 Avaliação da Pós-Graduação e Trabalho Docente: implicações do “Sistema CAPES” sobre a materialidade e a subjetividade do trabalho docente na UFPA

3.2.1 A intensificação do trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA

Um processo claramente visível que está em curso na Pós-Graduação brasileira em geral e na UFPA em particular é a intensificação do trabalho docente. O estudo da intensificação do trabalho na sociedade contemporânea não é algo antigo. Constituiu-se em categoria de estudo no campo da sociologia do trabalho nas últimas três, quatro décadas, a partir da reestruturação produtiva cuja expressão principal é o toyotismo, conforme já vimos.

A raiz teórica dessa categoria encontra-se em Marx, no século XIX, mas sua utilização científica no campo da sociologia do trabalho veio a se consolidar e a expandir-se

de fato a partir dos franceses da década de 1980, com os autores francófonos Bartoli (1980), Gollac e Volkoff (1996).

No Brasil, um dos autores que é referência no debate teórico e nas pesquisas aplicada sobre intensificação do trabalho é Sadi Dal Rosso. Para Dal Rosso (2008), o conceito de intensificação do trabalho deriva do processo de trabalho, pois se refere ao ato de trabalhar, ou seja, o grau de dispêndio de energias realizado pelos trabalhadores na atividade concreta (DAL ROSSO, 2008, p. 20). A intensificação se reporta ao trabalhador individualizado ou ao coletivo de trabalhadores, portanto, aos sujeitos do trabalho. Deles é exigido um empenho maior, seja físico (corpo), seja intelectual (acuidade mente/saberes), seja psíquico (emocional/afetividade), ou uma combinação desses elementos.

Devem-se considerar, na análise da intensificação, aspectos como: as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e societais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas. Nesse sentido, é o trabalhador em sua totalidade de pessoa humana que desenvolve a atividade. A intensificação, para o autor, significa “[...] trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, (...) supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa.” (DAL ROSSO, 2008, p. 22).

Essa complexificação pode se expressar no aumento do número de tarefas a serem realizadas, na mesma unidade temporal, por uma mesma pessoa ou equipe. Resultarão desse esforço a mais dos trabalhadores com o ato de trabalhar “um desgaste também maior, uma fadiga mais acentuada e correspondentes efeitos pessoais nos campos fisiológico, mental, emocional e relacional.” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

É importante distinguir “intensificação” do trabalho de “intensidade” do trabalho. Embora sejam noções intimamente ligadas, expressam conteúdos e processos distintos. A intensidade diz respeito ao grau, medida, quantidade do desgaste pessoal do trabalhador no processo de trabalho. Tal gasto pode ocorrer em termos da capacidade física, intelectual ou afetiva, a depender das exigências específicas demandadas pela atividade. Com este sentido de grau e medida, intensidade aparece em diversos campos do conhecimento humano, entre os quais a eletricidade, a acústica e as ciências sociais.

Intensidade é uma condição que envolve todo o ato de trabalho. Qualquer trabalho realizado contém a dimensão de desgaste corporal, emocional ou cognitivo em proporções

variáveis. O controle do grau de intensidade do trabalho é um dos focos de uma luta histórica surda entre empregadores e trabalhadores. Estes buscam reduzir o ritmo e a intensidade, aqueles aumentá-los.

Nos primeiros estudos sobre intensidade, que remontam ao século XIX, Marx (1983) empregou a metáfora da ‘porosidade’ para ilustrar esse processo na produção, imaginando o trabalho como se fosse uma esponja que, vazia d’água, representasse um grau de intensidade menor e cheia descrevesse o máximo de intensidade e ritmo. Diminuir tais porosidades constitui o objetivo de todas as escolas de gestão do trabalho interessadas na racionalização dos processos. Uma segunda ilustração de Marx consiste na metáfora da jornada composta por tempos vivos e mortos. Numa jornada qualquer, os tempos de trabalho efetivo (tempos vivos) são intercalados por intervalos de descanso (tempos mortos). A ambição do capitalista é fazer coincidir o tempo de trabalho efetivo com a jornada, de modo que não existam mais tempos mortos. Toda a jornada seria convertida em tempo de trabalho vivo. Jornada e intensidade não são dois fatos isolados e estanques. O surgimento do capitalismo teve como um de seus pilares o alongamento da jornada. Quando esta alcançou seu ponto máximo e sua curva inclinou-se no sentido de diminuição das horas de trabalho, os empregadores passaram a dar mais atenção para o modo como o trabalho era exercido.

As lutas que levaram à redução da duração da jornada implicaram, por parte dos capitalistas, na elevação da exploração sistemática do grau de intensidade da ação laboral para compensar os efeitos dessa medida na produção. Através da história, as estratégias para alcançar maiores resultados da ação laboral exercida dentro de um mesmo período de tempo modificam-se periodicamente. As escolas de gestão representam, entre outras coisas, a consolidação de princípios e práticas que visam aumentar os efeitos obtidos com a ação laboral racionalmente organizada e sistematicamente explorada. O Taylorismo explorou a rapidez e a propriedade do movimento bem como a capacidade física do trabalhador. Os resultados dos experimentos científicos desenvolvidos por Taylor dão conta dos ganhos alcançados com as novas práticas. O Fordismo deu continuidade aos princípios de intensificação do trabalho descobertos pelo Taylorismo, entregando o controle do ritmo e da velocidade a correias mecânicas de circulação. O Toyotismo, num esforço de superar o fordismo, pretendeu mascarar a alienação individualizada por meio do princípio do trabalho em equipes, pelo controle da subjetividade, pela apropriação crítica do saber operário e pela integração do sindicato aos quadros das empresas.

A intensificação diz respeito às ondas históricas em que no processo produtivo buscou-se elevar a intensidade do trabalho, que constituem uma maneira de interpretar a

sucessão de escolas de gestão do trabalho. Mais, como define Dal Rosso (2008, p. 23): “Chamamos de intensificação os processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”.

Para confirmar um processo de intensificação do trabalho num determinado ramo da economia, é preciso antes identificar quais são os instrumentos da intensificação. Contemporaneamente, a partir de revisão da literatura e de estudos empíricos, Dal Rosso (2008) considera que existem cinco instrumentos que são utilizados pelo capital e pelo estado para se elevar a intensidade do trabalho e que são esses os indicadores que os pesquisadores devem examinar num estudo que busca analisar a intensificação do trabalho. São eles: 1- *Alongamento da jornada*, quando os trabalhadores são conduzidos a trabalhar por mais tempo, empreendendo assim mais esforços e acumulando mais tarefas; 2- *Aumento do ritmo e velocidade do trabalho*, mesmo se mantendo a jornada constante ou mesmo diminuindo-a, é possível intensificar um processo de trabalho diminuindo as porosidades do trabalho e aumento o controle dos tempos e movimentos dos trabalhadores; 3- *Acúmulo de mais atividades* que antes eram exercidos por mais trabalhadores da mesma função, ou seja, tendo mais trabalho da mesma área; 4- *A polivalência* ou flexibilidade do trabalho, o que é típico das escolas de gestão mais contemporâneas, baseadas no toyotismo, em que um trabalhador não deve ser mais ultra especializado numa tarefa, mas deve dominar a operação de diversas máquinas, saberes e habilidade: é o trabalhador flexível e polivalente, que realiza não só o seu trabalho, mas o de outro trabalhador também, ser um “faz-tudo”; 5- *Organização da gestão do trabalho por resultados*. Quando se estabelece metas de produtividades a serem cumpridas como balizadoras da produção, sem a regulamentação dos horários e tarefas definidas no processo de trabalho, o trabalho em geral se intensifica, pois os capitalistas organizarão o processo de trabalho de seus funcionários de forma a diminuir a porosidade do trabalho. Essa tem sido uma forma muito comum de se intensificar o trabalho em diversos ramos produtivos.

No que se refere à área da educação, a intensificação do trabalho docente tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores como Apple (1989), Hargreaves (1995), Oliveira (2005; 2008), entre outros.

A intensificação do trabalho docente está registrada como tendência do trabalho docente na atualidade, em várias pesquisas, não importando o nível ou as etapas, ou seja, está presente no trabalho dos professores na educação superior (graduação e Pós-Graduação) e na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Apple (1989) descreve o fenômeno da intensificação do trabalho docente em seus estudos sobre os movimentos de reforma educacional nos Estados Unidos, nos anos 1980. Para Apple (1989), a intensificação do trabalho docente se manifesta na deterioração do tempo de trabalho e de não trabalho do professor em relação a momentos como o planejamento, o descanso, a qualificação e mesmo o lazer, momentos que ele denomina de “privilégios”. Os exemplos do autor incluem desde a falta de tempo para tomar um cafezinho e relaxar até uma ausência total de tempo para se manter em dia com o próprio campo profissional.

Em suas pesquisas, nas escolas americanas, Apple identificou um número bastante expressivo e crescente de docentes realizando tarefas fora do seu horário de trabalho, durante a hora do intervalo, antes do horário do início das aulas e depois do término da jornada de trabalho. A intensificação, dessa forma, interfere na autonomia e na sociabilidade dos professores, pois o excesso de trabalho pode forçar o professor a buscar atalhos e a eliminar o que lhes parece incoerente com o tamanho da tarefa que têm à frente, ou mesmo repassar certas incumbências a especialistas que estão fora da instituição, fazendo com que o professor perca o controle sobre o próprio trabalho. Além disso, no que toca à sociabilidade, Apple assinala que cada vez mais é reduzido o tempo para interação entre os pares e a realização de planejamento conjunto, ou seja, o risco de isolamento e o desgaste aumentam. Cabe ressaltar que um dos efeitos mais impactantes para a sociedade da intensificação do trabalho docente diz respeito à qualidade da educação, que sofre com a desqualificação e com o adoecimento dos professores provocado ou potencializado pela intensificação.

As pesquisas realizadas por Hargreaves (1995), anos após, confirmam os resultados de Apple. Para o autor, a intensificação do trabalho docente implica na redução de tempo de descanso do professor; na carência de tempo para manter-se atualizado; na sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo as possibilidades de os docentes participarem de planejamento em longo prazo e do controle sobre o próprio trabalho; e, finalmente, na redução da qualidade do serviço, quando se fazem cortes ou se eliminam atividades, para se ganhar mais tempo. Para Hargreaves, trata-se de ocupar o tempo dos docentes com tarefas e atribuições demandadas pelas instâncias administrativas e relacionadas ao ensino e à gestão dos currículos e da escola. Dessa forma, a fim de garantir a efetiva utilização do tempo de trabalho, têm-se utilizado especialmente a vigilância direta e o controle burocrático dos docentes. Um efeito desse processo é o que o autor chama de autointensificação do trabalho docente. As elevadas expectativas e as demandas urgentes que acompanham as reformas educacionais e os processos de avaliação externos têm levado os professores a uma busca de

níveis praticamente inalcançáveis de “perfeição” pedagógica, que eles mesmos fixam, o que faz do trabalho quase que uma obsessão.

Para Hargreaves (1995), são muitas as mudanças no trabalho docente na atualidade que são compatíveis com a tese da intensificação, principalmente a crescente demanda por prestação de contas; mais responsabilidades referentes a aspectos sociais relativos aos discentes; múltiplas inovações tecnológicas; e o importante incremento do trabalho administrativo, que, entre outras, atestam os problemas de sobrecarga de trabalho. Com isso, os efeitos perversos da intensificação vêm à tona, pois a impossibilidade de responder a todas as questões que emergem, por parte do professor, causa-lhes sofrimento, insatisfação, frustração, cansaço e adoecimento.

Na América Latina e no Brasil, Oliveira (2005; 2006; 2008), considera que a intensificação do trabalho docente possui três dimensões claramente verificáveis. Uma primeira, que ocorre na própria jornada de trabalho e se caracteriza por estratégias mais sutis e menos visíveis de exploração, quando os docentes têm que assumir novas funções e responsabilidades, a fim de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade, advindas das reformas educacionais. Essas novas práticas são identificadas, segundo essa autora, pela pedagogia de projetos, transversalidade dos currículos, avaliações formativas, entre outras. Nesse sentido, os trabalhadores docentes se sentem forçados a dominar novos saberes e buscar, mesmo com o tempo comprimido, novas competências para o exercício da sua função.

Uma segunda dimensão identificada pela autora se dá em relação à intensificação do trabalho se refere à ampliação da jornada individual de trabalho em razão de o docente assumir mais de um emprego. Segundo essa autora, os professores que trabalham em escolas públicas costumam assumir mais de uma jornada de trabalho como docentes, em diferentes estabelecimentos públicos e/ou privados em função dos baixos salários que são pagos no Brasil e na América Latina como um todo.

Uma terceira forma de intensificação do trabalho docente é aquela decorrente da extensão da jornada dentro do próprio estabelecimento escolar em que o profissional atua. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho, sem qualquer remuneração adicional. Ou seja, as atividades docentes extrapolam a jornada de trabalho e o profissional é obrigado a levar trabalho para casa. Os indicadores apontados por Oliveira estão de acordo com o que classifica Dal Rosso, muito embora Dal Rosso aponte mais indicadores.

Em nossa pesquisa de campo, identificamos que o trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA passa por um processo de intensificação em todas essas dimensões e perceptível através de todos os indicadores apontados pelos dois autores que citamos acima.

Um primeiro indicador que nos permite constatar o processo de intensificação do trabalho docente na Pós-Graduação na UFPA é o alongamento da jornada. A média da jornada de trabalho dos nove entrevistados em nossa pesquisa é de 53,4 horas semanais. O docente que declarou ter a maior jornada semanal disse-nos em entrevista, com seus cálculos feitos no papel e na calculadora, que trabalha 70 (setenta) horas semanais. Já a professora que declarou ter a menor jornada disse que trabalha em média 44 horas por semana. Uma ressalva importante, essa professora que tem a menor jornada dos entrevistados informou que no semestre passado trabalhou 58 horas semestrais. Essa realidade, segundo os nove informantes, têm se consolidado nos últimos anos e coincidiu com o ingresso de todos eles na Pós-Graduação. Vejamos o que nos disse o Entrevistado 09 sobre sua jornada:

Escrito [no Plano Individual de Trabalho] tem 61 horas. Mas vamos fazer um cálculo para ver a real [interrupção de alguns minutos para fazer os cálculos]. Mais ou menos 70 horas contando o período que trabalho em casa. Eu acordo todos os dias às 5 horas da manhã para trabalhar e começo trabalhando em casa. (E-09).

Essa média elevada de jornada semanal de trabalho, de 53,4 horas, extrapola a média de muitas categorias profissionais, seja na indústria, no comércio ou na agricultura. Em verdade, a jornada de trabalho regulamentada por lei no setor privado não pode ultrapassar as 44 horas semanais. E no serviço público não passa de 40 horas. Existe, de fato, no que se refere à jornada de trabalho, duas carreiras, uma prescrita e uma efetiva, conforme já definiu Silva e Silva Junior (2008). Pela carreira prescrita, nenhum de nossos entrevistados deveria trabalhar mais de 40 horas. Na efetiva, trabalha-se até 70 horas.

A carreira que trazia no seu centro a solidez da identidade acadêmica com base na isonomia e na autonomia universitária tornou-se a prescrita, e a carreira efetiva, agora, é a carreira que tem como base o produtivismo acadêmico e a competitividade por recursos públicos e privados, induzida pela Capes, pelo CNPq e pelo mercado, tornando-se a Pós-Graduação o espaço mediador da concretização da carreira efetiva, enquanto a carreira prescrita, não passa de um instrumento para gestão pessoal. (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2008, p. 3-4).

Esse prolongamento da jornada se dá também por meio da diluição das fronteiras entre os momentos de trabalho dos momentos de não trabalho. Essa realidade é impulsionada pelas inovações tecnológicas das últimas duas décadas, como o computador e a internet. Veja o que diz a entrevistada nº 03 sobre sua jornada real:

Eu já fiz essa conta. Eu trabalho em média umas 60 horas por semana. E isso contando com os sábados e domingos. Nos finais de semana, a exceção é eu não trabalhar. Em geral, quando eu chego em casa eu já ligo o computador pra responder aos e-mails, fazer artigos, enfim, todo o dia quando eu chego em casa eu ligo o computador e fico de 3 a 4 horas. (E-03).

Para a entrevistada nº 03, esse alongamento da jornada que se expressa em mais trabalho dentro e fora da universidade, tem relação direta e específica com o trabalho na Pós-Graduação:

[...] com certeza tem a ver com a pós. Era outra realidade antes de eu entrar na pós. A Pós-Graduação trouxe uma sobrecarga de trabalho para os professores, e isso aconteceu comigo também. Na pós nós assumimos tarefas e atividades que não constam no PIT, no plano de trabalho, que são artigos, trabalhos para eventos, livros e capítulos de livros, leitura de uma série de trabalhos, pareceres, etc. você não tem tempo alocado para isso. Você tem tempo alocado para o planejamento das disciplinas, mas essa outra carga horária de produção você não tem, a não ser aquela estritamente relacionada para as orientações. Mas as orientações vão para além das conversas que você tem com os alunos. Na verdade, a carga horária alocada para as orientações com os alunos contempla o tempo de retorno para os alunos, mas não contempla o tempo de leitura e estudo que você necessita para dar o retorno para os alunos. [...] E o tempo de trabalho descrito no PIT não é real. O tempo real de trabalho está para além do que tá previsto no PIT. (E-03).

Além do prolongamento da jornada, identificamos também a intensificação do trabalho docente em nossa pesquisa através das outras formas que se dão em outras áreas da produção humana: o acúmulo de tarefas, o aumento no ritmo e a polivalência ou flexibilidade do trabalho. Temos um depoimento de um professor, o entrevistado nº 04, que ilustra bem essa realidade:

É eu acho que a gente faz muita coisa. A gente escreve o projeto, depois desenvolve o projeto, depois faz relatório do projeto, tem a administração como um todo do projeto.... a gente tem que prestar contas de cada centavo gasto com o projeto, tem que pensar nos eventos, nos alunos. Então, não existe um trabalho só de sentar e pesquisar, atrás disso tem toda uma organização, e que o professor tá em praticamente tudo. É por isso que eu sempre digo que no trabalho do professor e do pesquisador a gente bate o escanteio e ao mesmo tempo corre pra grande área pra cabecear e fazer o gol, porque você faz de tudo um pouco, mas acho que é assim no mundo inteiro. (E-04).

No caso desse professor, o entrevistado nº 04, o acúmulo de tarefas e o ritmo é bastante evidente, pois ele declarou ter 16 orientandos de mestrado e doutorado, 6 de mestrado e 10 de doutorado, uma quantidade realmente impressionante. Dos sujeitos entrevistados, é o que mais orientandos possuía sob sua responsabilidade no segundo semestre de 2010, quando da realização da pesquisa de campo.

Em realidade, a média de orientandos dos sujeitos entrevistados pode ser considerada elevada, pois deu uma média de 7-8 orientandos por docente. O professor que declarou ter a menor quantidade de orientando foi o Entrevistado nº 08, que orienta 4 estudantes. Além da

orientação, todos os entrevistados, ministram aulas na graduação e na Pós-Graduação, desenvolvem pesquisas com financiamento externo, coordenam grupos de pesquisa e são conselheiros de pelo menos 1 colegiado, 4 dos 9 entrevistados exercem alguma função administrativa, seja como coordenador de programa ou como gestor da UFPA. Nesse sentido, a polivalência, característica dos padrões de acumulação pós-fordistas estão consolidados na Pós-Graduação, com o professor exercendo suas atividades em diversas frentes.

A polivalência como exigência no processo de trabalho se apoia na deterioração das condições de trabalho, ou seja, na precarização do trabalho. Em que pese que os entrevistados não considerem, em sua maioria, que o seu trabalho esteja precarizado. Na realidade, dentre os que consideram que o serviço está precarizado ou parcialmente precarizado na Pós-Graduação, a maioria deles considera que as condições de trabalho estão melhorando. Contudo, algumas falas são bastante enfáticas sobre o modo como as condições de trabalho tem levado à intensificação do trabalho docente:

Aqui no nosso programa a gente tem um problema com a parte administrativa. Geralmente os funcionários deixam muito a desejar. A gente tem que negociar tempo com os funcionários, pois muitos são estudantes, e acaba que isso interfere no desempenho das atividades. Então se tem condições precárias em relação ao perfil do funcionário que atende a gente. (E-08).

Sevcenko (2000), ao analisar a polivalência como um princípio toyotista de organização do trabalho que não para de se difundir sobre as mais variadas atividades profissionais, refere-se a essa faceta do trabalho docente com acertada ironia:

O professor ideal agora é um híbrido de cientista e corretor de valores. Grande parte do seu tempo deve ser dedicado a preencher relatórios, alimentar estatísticas, levantar verbas e promover visibilidade para si e seu departamento. O campus vai se reconfigurando num gigantesco pregão. O gerenciamento de meio acabou se tornando fim na universidade. A idéia é que todos se empenhem, no limite de suas forças. (SEVCENKO, 2000, p. 7).

O acúmulo de atividades administrativas, que antes não eram de responsabilidade dos professores, é uma realidade comum aos três programas de Pós-Graduação por nós pesquisados. No PPGED essa transferência de responsabilidades e a polivalência como exigência do processo de trabalho também foi alvo de críticas dos entrevistados.

Aqui nós temos um servidor e duas ou três bolsistas pra dar conta de um monte de coisas. Então aqui tem essa questão de pessoal eu o professor, o gestor não tem o apoio necessário. Temos problemas de espaço, já tivemos mais espaço. Em termos de biblioteca, a biblioteca nossa é muito deficitária, a própria compreensão de como deve ser um biblioteca é complicada. Então as coisas funcionam muito porque os professores se dispõem muito. Eles fazem as coisas acontecer. Ao organizar um evento, ele vira secretário, vira técnico de equipamento, professor e aluno vão se virando, o professor paga pra alguém fazer a tradução pra ele, então os professores

arcam com uma série de despesas e de prejuízos que não deveriam ser deles. Seu trabalho deveria ser ensinar, pesquisar, produzir, socializar conhecimento, mas ele faz 500 outras coisas... secretário, peão, etc. (E-01).

Existe uma percepção, contudo, de que as condições de trabalho estão melhores hoje do que num passado recente, mesmo entre os que consideram que há uma precarização do trabalho docente na Pós-Graduação nas IFES. Essa percepção, porém, advém sobretudo do empenho do trabalho dos professores-pesquisadores em criar condições e realizar atividades por conta própria, sem o necessário apoio institucional. Essa flexibilização é evidente no relato da entrevistada 03:

Eu penso que a gente tem avançado bastante, mas muito ainda temos por fazer. Eu vejo que as condições de trabalho que nós temos conseguido são decorrentes de grande empenho dos pesquisadores. Do ponto de vista institucional, onde o programa oferece para os pesquisadores condições mais qualificadas de trabalho, é o que falta. O que a gente tem de qualificado é fruto do empenho e da dedicação dos professores e não da instituição. Então falta essa contrapartida, falta por exemplo financiamento de participação em evento. O quanto nós temos gastos de inscrição em congressos internacionais, essa é uma despesa que o programa não banca. Anuidades de associações, o programa não banca. No mínimo, eu penso que o programa de Pós-Graduação deveria ter recursos pra isso. Ele deve ter recursos para que um professor se inscreva em um evento internacional, deve ter recursos para que um professor possa encaminhar um texto para um tradutor, onde ele não tenha que deslocar uma carga horária de seu trabalho para ficar fazendo tradução. Então, são recursos que são necessários para garantir a tal da qualidade e das competências que a CAPES tanto nos exige. Então, as anuidades dessas associações, elas são muito altas. E isso quem banca é o professor, porque você não pode tirar do financiamento das pesquisas. Isso não está contemplado nos editais. Você tem que pagar pra participar dos eventos, participação e inscrição também dos estudantes em eventos financiados pelo programa e não pelos próprios pesquisadores. É por isso que eu digo pra você e reforço. Nós temos hoje um nível de qualidade, ainda que limitado, mas que a gente conseguiu alcançar, isso se deve muito ao empenho, muitas vezes sobre-humano, dos professores do programa e não necessariamente de condições objetivas ofertadas por ele. (E-03).

O alongamento da jornada, a elevação no ritmo de trabalho, a polivalência e a flexibilização no processo de trabalho trazem duas consequências significativas sobre a subjetividade dos professores da Pós-Graduação que foi possível identificar de forma generalizada nas entrevistas: uma mudança na relação com o tempo e uma mudança na relação com a família por parte dos pesquisadores. A sensação de falta de tempo para cuidar de si próprio, de passar mais tempo com a família e de se divertir ou mesmo descansar é cada vez maior. E essa realidade, que muitas vezes foge ao controle do docente, está diretamente vinculada às novas configurações da Pós-Graduação nas universidades públicas brasileiras.

Eu acordo todo dia às 5h da manhã. 6:30h eu to tomando café. Às 7:15h, 7:30h to vindo pra universidade, almoço aqui, e, em geral levo meia hora, 1h pra almoçar. Volto pro trabalho, aí chego em casa por volta das 19h (ou a hora que for), janto, aí eu ainda abro o computador até uma 22h da noite, e 22h eu vou dormir. Aí, no outro dia, levanto às 5h da manhã, em geral eu preservo minhas 6-7 horas de sono, às

vezes um pouco mais no final de semana. Mas me considero uma pessoa disciplinada. E mesmo assim não dou conta no trabalho. Sou só eu e minha esposa. Isso implica, naturalmente, isso implica em cobranças da família. Não frequento mais atividades sociais durante a semana, meu final de semana também fica comprometido pra produzir artigos, pois no final de semana é mais fácil, você tá em casa, você tem mais tempo pra acessar os livros e a internet. Esse final de semana mesmo eu tentei fazer isso, tentei refazer um artigo. Refiz, mas ainda não foi o suficiente pra encaminhar, e eu trabalhei o fim de semana todo nele. (E-08).

A citação acima é de um professor de um dos Programas. De um professor de outro Programa, ouvimos a metáfora, já citada, de que o professor bate escanteio e ao mesmo tempo corre pra grande área pra fazer o gol, em alusão ao jogo de futebol, em que a tarefa de bater escanteio é de um jogador e a de fazer o gol é de outro, diferentemente do que vem acontecendo com o trabalho do professor na Pós-Graduação, em que ele tem que realizar tarefas de docência, de pesquisa e de administração num nível não visto anteriormente. No terceiro Programa também veio à tona nas falas dos professores a relação conturbada com o tempo e os problemas familiares decorrentes do trabalho.

Olha, sempre aquela sensação de que falta tempo. Por exemplo, eu gostaria muito de arrumar as minhas gavetas, eu gostaria de ter tempo pra poder cuidar das minhas coisas, da minha casa, eu gosto disso. E essas coisas são sempre sacrificadas... ou fazer um outro tipo de leitura que não a daqui, acadêmica, eu gostaria de fazer tudo isso, mas isso é sempre sacrificada pelas inúmeras atividades de trabalho. (E-02).

As cobranças da família, por vezes, funciona como uma contra-pressão à dinâmica da intensificação que o trabalho impõe à vida dos professores. Apegar-se à família tem-se tornado uma forma de resistir a essa lógica produtivista e de captura ou seqüestro da subjetividade do professor para o trabalho, conforme termo empregado por Sguissardi e Silva Júnior (2009). Observemos o relato de uma professora em relação à percepção que tem da família e como a família reage em relação ao trabalho do docente na Pós-Graduação.

[...] mas depois da chegada da minha filha, eu tenho tentado garantir meus finais de semana e a noite (eu tenho que fazer isso!), até porque ela me cobra. Ela já chegou, William, a puxar meu cabelo. Eu to no computador, ela vem por trás e puxa meu cabelo, como quem diz: “poxa, eu to aqui, né?!”. (E-02).

Outra fala significativa sobre a família é a de um professor que associa o trabalho do professor na Pós-Graduação à solidão. Ele é o entrevistado que há mais tempo atua na Pós-Graduação, desde 1984 (quase 27 anos, portanto), quando lecionava na Universidade de Berlim.

É quase uma vida onde você não pode ter família. Eu praticamente não tenho família. Mas como sou só eu e minha esposa D* aqui no Brasil, ela também é professora e vive do mesmo modo que eu. Trabalha na pós também. Mas nós não temos crianças. E só é possível por conta disso. Você não pode ter família no sentido clássico. (E-09).

A invasão do tempo-espaço do lar pelo produtivismo acadêmico que se expressa em intensificação do trabalho afeta profundamente as relações familiares dos docentes da UFPA e dilui o tempo-espaço de trabalho do tempo-espaço pessoal. Trata-se de uma transferência da temporalidade do mercado, da economia, que é pautada pelo lucro, para a temporalidade das universidades públicas autônomas, que deve se pautar pela necessidade de produção e socialização do conhecimento e de sua crítica.

Mancebo (2007) em artigo faz excelente análise sobre como a relação com o tempo vem se modificando entre os professores em virtude das mudanças pelas quais vem passando o trabalho docente:

Um aspecto a se destacar no “novo” cotidiano universitário refere-se à relação que é estabelecida com o tempo, relação na qual pode-se verificar não só uma aceleração da produção docente, bem como o prolongamento do tempo que o professor despende com o trabalho. Tal dinâmica não é nova e nem exclusiva ao trabalho docente, todavia tem-se intensificado nos últimos anos. O trabalho docente flexível e multifacetado, atravessado por atividades e exigências diversas que não cessam, nem em época de greve, tampouco nas férias, gera, ao mesmo tempo, mudança na jornada de trabalho de ordem intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), particularmente facilitada pela introdução das novas tecnologias. Períodos de interrupção do ano letivo são aproveitados para “botar as coisas em dia”: adiantar o preenchimento de formulários, preparar projetos, escrever artigos, “pegar” os livros que ainda não foram lidos. E-mails a serem respondidos, celulares que tocam em casa e computadores portáteis garantem que o trabalho acompanhe o professor, para além dos muros da universidade, nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. O professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional. Em síntese, desenha-se, nas universidades, uma “sociedade da urgência”, que força o incremento das tarefas, a instalação de horários atípicos, a aceleração no desempenho das atividades e que afeta em cheio a produção docente, agora atravessada por uma dinâmica “produtivista-consumista”, comportando práticas como a leitura apressada do último lançamento, o imediatismo das pesquisas que se sucedem, 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 “circuito de ressonâncias do pensamento possa se instaurar”. (MANCEBO, 2007, p. 77-78).

Um professor que foi entrevistado por nós deixou bastante explícito essa desfiguração da temporalidade da produção do conhecimento e a penetração de uma lógica externa que captura a subjetividade do docente e pressiona-lhe para ser “performante” conforme os critérios e as exigências que não são os critérios e as exigências inerentes ao avanço do conhecimento científico.

Tem professores que tem intensificado sua performance em termos de publicação de artigos, captado mais recursos... mas tem uma perda, né, porque o campo da ciência é o campo da criatividade, é o campo da inovação. Se você cria camisas-de-força pras pessoas captarem recursos, pras pessoas terem seus desempenhos pautados em

critérios externos à própria região, você pode levar as pessoas a terem um comportamento enquadrado, engessado e que não contribui para o avanço da própria ciência. Então, acho que isso é um problema. Você tem que, ao mesmo tempo em que manter regras de avaliação que são objetivas, mas você tem que ter sensibilidade e flexibilidade para atender a história de grupos diferenciados, como é o caso do nosso que tá na Amazônia. (E-08).

Essa tendência que vem se consolidando na Pós-Graduação brasileira é percebida pelos professores como subproduto do sistema CAPES de avaliação que reforça uma cultura acadêmica produtivista, baseada na performatividade do professor como princípio fundamental do trabalho docente nesse subnível de ensino. Todos os professores entrevistados consideram que a atual configuração do trabalho docente na Pós-Graduação possui relação direta e profunda com o sistema de avaliação da CAPES, mesmo aqueles que concordam com o sistema de avaliação e consideram que as mudanças no trabalho docente dos últimos anos são positivas. Quando perguntado sobre se o processo de intensificação do trabalho docente apresenta alguma relação com o sistema CAPES de avaliação, o entrevistado 08 respondeu:

Tem, tem sim. Tem porque os índices exigidos pela CAPES pra você fazer parte da Pós-Graduação, pra você se credenciar na Pós-Graduação, são índices que exigem mais tempo do que o que normalmente você tem. Ou seja, pra você produzir artigos pra emplacar em Revista de *qualis* A1, ou, no mínimo B3; você deve orientar aluno, dar aula; fazer atividades administrativas, fazer projetos pra captação de recursos; atividades de extensão, que você sempre é demandado pra fazer; palestra, conferência, participação em banca, pareceres... é muita carga. (E-08).

Uma outra característica importante da atual configuração do trabalho docente na Pós-Graduação brasileira que impulsiona o processo de intensificação do trabalho nas universidades federais e a mudança no *ethos* e na cultura acadêmica das IFES é o fato de a gestão do trabalho ser organizado pela lógica dos resultados.

3.2.2 Produtivismo, cultura acadêmica e gestão do trabalho: as mudanças em curso

As mudanças imprimidas a partir de 1997 no modelo de avaliação da CAPES tiveram um caráter tão produtivista que, passado pouco mais de uma década de sua reformulação, tem-se um processo avançado de desfiguração da identidade e da prática universitária, aproximando o trabalho do professor ao trabalho de um empreendedor e as atividades-fim da universidade pública das atividades-fim de uma empresa. Vale salientar que as mudanças na prática universitária e na identidade institucional das universidades federais não são somente fruto das reformulações no sistema CAPES de avaliação. Como bem explicam Sguissardi e Silva Júnior (2009):

Há três principais processos colocados na inércia do movimento de reconfiguração da Pós-Graduação no país: 1) o CNPq (Estado) e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca da produtividade do capital; 2) a Agência Capes (Estado), que regula um sistema de Pós-Graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq (articulada a ele, portanto), bem como forma um novo tipo de ser humano pesquisador: o que é orientado pelo produtivismo acadêmico; e 3) o mercado, para o qual convergem os movimentos anteriores e que, em última instância, conduz a reforma universitária. Observem-se os jovens que se doutoraram depois da entrada em vigor do atual Modelo Capes de Avaliação, implantado a partir de 1997. Hoje parecem muito adaptados ao produtivismo acadêmico, à competitividade, além de estarem sendo induzidos pela suposta elite de ‘intelectuais gestores’. É perceptível a expansão do número de doutores desta geração com esse perfil, processo que acentua a formação do professor-pesquisador ‘produtor de resultados’ de estudos e pesquisas efêmeros: interessa, de fato, sua posição dentro da área de investigação, que é medida de forma quantitativa. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 55).

Para capturar a subjetividade do professor a fim de que ele incorporasse e adotasse em sua prática universitária a ideologia do produtivismo acadêmico, foi imprescindível que a CAPES, junto ao CNPq e ao mercado, estruturasse um novo tipo de organização da gestão do trabalho, uma gestão por resultados. O trabalho gerido por resultados, como vimos, é uma invenção do toyotismo. Faz-se com que o trabalhador, individual e/ou coletivamente, organize seu processo de trabalho por metas de produtividade, de tarefas a serem cumpridas, independentemente de se essa organização adequada às metas (definida de forma heterônoma) implique em altas jornadas, em adoecimento, em competitividade, em uma produção apressada e etc.

Maria das Graças Martins da Silva, em sua tese de doutorado, explica a raiz histórica e o sentido teórico da expressão “lógica da produtividade”. A lógica da produtividade, enquanto um princípio orientador e ordenador do trabalho sob a sociedade capitalista, é constitutiva do modo de produção capitalista, cujo objetivo primordial é a produção de mercadorias, isto é, de valores de troca com o menor custo possível, o que interfere diretamente nas características do processo de trabalho da classe que produz a riqueza neste tipo de sociedade, em particular no tempo de produção e nas tarefas a serem desenvolvidas.

Pelo visto, a lógica da produtividade tem raiz histórica, funda-se no valor de troca e na noção de quantidade (e descartabilidade) que o caracteriza. Porque há uma relação originalmente constituída com o processo de produção da mercadoria, que submete o *uso* à *troca*, o quantitativo impera e tende a associar-se à mercadorização, reduzindo as relações em possibilidades de ganhos e lucros. Transpondo para o trabalho docente, isso repercute, por exemplo, como intensificação e extensão das tarefas docentes e administrativas, tempo exíguo de execução, ocupação de funções/cargos/tarefas concomitantes, responsabilização pela viabilidade e pela concretização de atividades institucionais, etc. O docente desdobra-se para cumprir aquilo que dele se espera, “dividindo-se em dez para cumprir cem atividades diferentes, sem final à vista” - conforme o desabafo de uma professora. Sob a lógica da produtividade, o trabalho é diversificado, o que gera mecanismos de adaptação para enfrentar as demandas incessantes da realidade (resolva-se! faça-se! opere-se!). O docente torna-se um *faz tudo*, não se restringindo às atividades até então

consideradas típicas da docência (o ensino e seus desdobramentos diretos). As ações que se vinculam aos processos de avaliação e de financiamento, por exemplo, mobilizam o docente, pulverizam suas ações de modos variados, como a gestão de recursos, a prestação de contas, a feitura de relatórios, a divulgação da produção, etc. (SILVA, 2008, p. 35).

A ficha de avaliação geral do sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação (Anexo 1), já analisada, e as respectivas fichas dos programas por nós estudados, todas seguindo à risca a ficha em anexo, com pequenas alterações, são contundentes na aferição do caráter produtivista do sistema CAPES. No PPGED, a distribuição dos pesos dos quesitos para efeito de avaliação é a seguinte: 0 para o quesito “Proposta do Programa”; 15 para “Corpo docente”, 35 para “Corpo discente, teses e dissertações”, 35 para “Produção intelectual” e 15 para “Inserção social”. Em um dos Programas selecionados nesta investigação, ideologia do produtivismo é mais forte: 0 para “Proposta do Programa”; 20 para “Corpo docente”, 30 para “Corpo discente, teses e dissertações”, 40 para “Produção intelectual” e 10 para “Inserção social”. Em outro Programa, os quesitos têm os seguintes pesos na Ficha: 0 para “Proposta do Programa”; 20 para “Corpo docente”, 35 para “Corpo discente, teses e dissertações”, 35 para “Produção intelectual” e 10 para “Inserção social”.

Essas pequenas diferenças de peso em relação aos quesitos revelam que a margem de autonomia por parte dos programas das diferentes áreas do conhecimento para pautarem suas ações em função da avaliação é muito pequena. Todos os documentos, sejam eles os documentos de área, os relatórios e fichas de avaliação específicos dos programas atestam que a publicação qualificada, isto é, nas editorias consideradas de boa qualidade, é o que determina a avaliação de um programa. A proposta pedagógica do programa e a inserção social deste não tem praticamente nenhuma influência no processo de avaliação e, dentro dos outros três quesitos, os itens centrais na definição dos conceitos de Corpo Docente, Corpo Discente, Teses e Dissertações e Produção intelectual é a produção, a publicação.

A produção passa a ser um fim em si e não um meio para socializar a produção do conhecimento. Os programas e os professores assemelham-se a empresas e produtores especializados em produzir artigos, livros e capítulos de livros, de acordo com as exigências, preferências e critérios dos corpos editoriais das revistas de prestígio, qualificados pela própria CAPES. Esta agência, inclusive, passou a denominar essa produção (dissertações e teses defendidas; livros e capítulos publicados, bem como artigos) de produtos, numa linguagem absorvida do mercado.

A CAPES e o CNPq, por meio da indução da organização do trabalho na Pós-Graduação através do princípio da gestão de resultados, conseguiram entranhar na prática

universitária o produtivismo acadêmico. Um professor entrevistado é muito lúcido em seu relato e análise:

O sistema 'CAPES' é um sistema muito inteligente. Ela remete, supostamente, a uma escolha. Ser professor da Pós é uma escolha, vai quem quer, mas quem quer tem que entrar no ritmo. Então tem umas coisas assim. É o próprio professor que se controla. Eu trabalho com a questão do trabalho e se diz que a melhor forma de controle é o autocontrole. Então ocorre muito isso: as diretrizes são definidas pela CAPES. *A CAPES não diz como a gente vai fazer, se vai trabalhar mais ou menos, só diz o que quer que a gente faça e a gente é que administra.* Então com certeza o sistema "CAPES", ele exige do professor uma carga horária adicional de trabalho. Até porque a CAPES diz o seguinte: é desejável que o professor assuma a pós, mas não saia da graduação. É desejável que tenha projetos, é desejável que tenha inserção social, projetos de extensão e tal. Então é desejável um bocado de coisa, é desejável produção e não é qualquer produção. É necessário ter articulação. Se no dia-a-dia fazem isso, ao mesmo tempo em que te dizem "isso faz parte da vida do professor", deveria fazer parte da vida do professor, mas na prática exige da gente uma série de outras coisas, porque hoje tem a questão da remuneração. Não sei se tem pesquisa sobre isso. Mas dificilmente tem algum professor, a maioria dos professores que eu conheço não vive só do salário, tem uma bolsa, um projeto, uma consultoria... isso daí, meu amigo, pra você dar conta de viver e ser um professor qualificado, produtivo... porque o sistema CAPES é um sistema meritocrático, produtivista... eu sempre digo que não teve local que melhor formatou a perspectiva neoliberal de educação do que a Pós-Graduação, é produtivista, é meritocrática... e de uma forma aceita, consentida. Mesmo a gente fazendo a crítica (eu to aqui dizendo que é neoliberal), mas eu sou um gestor desse e outros professores também acabam sendo porque eles optaram entre aspas por isso. Mas... é... com toda certeza... o sistema CAPES exige, requer um sobre trabalho. (E-01, grifo nosso).

Vê-se que na fala do professor entrevistado a gestão por resultados é o paradigma de organização do trabalho na Pós-Graduação das universidades federais brasileiras ("A CAPES não diz como a gente vai fazer, se vai trabalhar mais ou menos, só diz o que quer que a gente faça e a gente é que administra"). Esse modo de organização do trabalho induzido pelo sistema CAPES de avaliação é tributário do toyotismo e um dos principais mecanismos de intensificação do trabalho na atual configuração do sistema capitalista, conforme vimos com Dal Rosso. O entrevistado 01 inclusive, talvez por ser pesquisador da área de Trabalho e Educação, associa essa realidade do trabalho docente ao neoliberalismo e discute inclusive como o comportamento do professor é influenciado por essa formatação econômico-político-ideológica do capitalismo na atualidade:

Quando eu digo assim... do formato neoliberal, é isso. Você aumenta a concorrência entre os professores. Os professores gostam de ser vistos pelo quanto ele produzem ou publicam, mesmo aqueles que são críticos da meritocracia acabam utilizando disso. Ah, o fulano produziu mais, o fulano produziu menos, etc. Tem um artigo do Lucídio Bianchetti, não sei se tu conheces, que ele fala que o Lattes virou um paradigma, uma referência, quer dizer, as pessoas acordam e dizem "oh, lattes, lattes meu! existe alguém mais produtivo do que eu?" (risos). Então, ele faz um joguinho de palavras que faz muito sentido. O Lattes é como se fosse a moeda corrente na Pós-Graduação, né, é uma moeda que revela quem pode mais, quem pode menos. (E-01).

Uma outra entrevistada também opina que as exigências feitas pela CAPES para aferição de seus processos de avaliação recaem de maneira desproporcional sobre as costas dos trabalhadores docentes e que há uma ênfase demasiada na produção, nas publicações:

Esse processo de produção, de exigência ao professor por parte da CAPES tem feito com que a gente fique sobrecarregada mesmo, porque além de a gente ter que dar conta de ministrar disciplinas e se preparar do ponto de vista da docência para os alunos da pós e da graduação, a gente tem que se preparar para orientar bem os alunos, fazer as revisões textuais dos alunos, apresentar trabalhos inteligíveis aos membros das bancas. Para além disso, você tem que produzir artigos de qualidade em revistas indexadas, assim como você tem que estar presente em eventos bem avaliados pela CAPES. E isso exige de nós uma dedicação bem maior, porque você não pode “ta” publicando em qualquer evento ou revista. E isso exige de nós um desdobramento muito maior. (E-03).

Nem todos os professores, contudo, são críticos do sistema CAPES de avaliação. Três dos 09 entrevistados, 33,3%, defendem o modelo tal como ele é. A ideologia do produtivismo é vista como algo natural, como inerente à atividade, por parte de alguns docentes.

É da natureza da atividade. Quando a gente entra na Pós-Graduação, pra um sistema que é contínuo, que é de avaliação e cobrança, temos que saber que é mais rígido. Mas é salutar, acho que se não houver essa “cobrança”, a gente acaba se acomodando, e a produção científica não avança, pois ela é uma consequência de um trabalho, pois, se a gente faz pesquisa, obtêm resultados, a gente tem até a obrigação de publicar e divulgar esses resultados, e a CAPES premia isso, digamos assim, em termos de conceito e de retornos, até mesmo financeiros, pro curso, pra infraestrutura da Pós-Graduação, e eu acho que isso é razoável, necessário até. (E-05).

Há os que vão mais além, em afirmar que o sistema de avaliação da CAPES, do modo como está estruturado, não é somente necessário, mas positivo, desejável, e que precisa ser estimulado. A naturalização do produtivismo e da intensificação do trabalho é bastante expressa na fala do entrevistado 06.

A CAPES tem sido rigorosa nas avaliações, mas isto... como é que diria... isto é um bem! Um bem pra alimentação do processo. Você tem um sistema competitivo, que você só ascende às coisas se você tá, se o teu grupo tá trabalhando bem, tá produzindo bem. É uma regra bem estabelecida [...] Eu acho que as regras deles são muito claras, tão certas. São regras que estabelecem competição, mas dentro do ensino universitário, eu queria deixar claro, essa competição é saudável não é ruim, ela tem que ser estimulada, porque é aqui que está se produzindo o conhecimento. (E-04).

O que pra o entrevistado 04 é positivo (a concorrência estimulada pela CAPES a partir de critérios de avaliação padronizados e uniformizados), para o entrevistado 08, que expressa a posição da maioria dos entrevistados, é negativo. O relato do professor é excelente e sintetiza bem a crítica de outros entrevistados ao caráter produtivista estreito (ênfase nos

produtos formatados como publicação qualificada), padronizado (pesos e critérios que desconsideram as especificidades locais e outros indicadores para aferição da qualidade) e somativo/punitivo do sistema CAPES de avaliação.

Olha, eu acho que a CAPES tem critérios que são importantes, mas eles tem que ser adequados para cada área. Então, tem uma penalização das áreas que tem abordagens interdisciplinares ou multidisciplinares ou transdisciplinares, porque, por exemplo, eu sou de um curso que tem uma abordagem transdisciplinar porque ela mobiliza conhecimentos de diversas áreas, mas a gente tá colocado na área das ciências agrárias porque é grupo na maioria de engenheiros agrônomos que começaram a mobilizar, por necessidade, recursos da antropologia, da sociologia rural, do direito, da economia, da educação, porque nós trabalhamos formando agentes de desenvolvimento para a agricultura familiar e com a base de conhecimento agroecológico. Então, mobilizando recursos de todas as áreas. E quando nós publicamos, nós publicamos em revistas das diversas áreas. Só que a pontuação da gente é dada pela área das ciências agrárias. Aí o quê que acontece: essas outras revistas da área das ciências sociais, do direito, da educação, da comunicação, elas são pontuadas abaixo do que as revistas das áreas das ciências agrárias, da antropologia, da ciência política. E o que acontece? Nós temos uma pontuação mais baixa. A velocidade das editorias dessas áreas é mais lenta do que na área das ciências naturais e das agrárias. E aí o quê que acontece? Esse pessoal que publica área da microbiologia, da genética, na área da fitopatologia, da entomologia, a velocidade das editorias é rápida. Em 3, 4 meses a publicação tá saindo. No caso das ciências sociais, leva 2, 3, 4, 5 anos pra sair a publicação. Resultado: nós estamos com a nota 3, nós caímos pra nota três, embora o grupo esteja numa progressão. [...] Nisso eu acho que a CAPES desconsidera a história dos grupos e a performance dos grupos no contexto em que eles estão. Então se for pra fazer uma avaliação da nossa produtividade acadêmica, porque aí, bom, nós criamos dois cursos de agronomia de graduação, um em Marabá e outro em Altamira. E sustentamos esses cursos até dois anos atrás. Esses cursos se emanciparam e a gente não faz saldo médio... teve ano em que os professores nossos deram 500 horas de aula por semestre. Não faz saldo médio. Se você dá muitas aulas num semestre e no outro fica sem aula, você não tem uma compensação sobre isso. Isso não é considerado nem na avaliação da CAPES e nem na universidade. Ele não é produtivo suficiente nem para dar uma pontuação que permita o grupo progredir. Resultado: fomos penalizados. [...] eu diria que ela (a avaliação da CAPES) é imperfeita, que ela é fria e ela não considera a trajetória dos grupos, porque você não pode fazer a avaliação de um grupo por um momento estático. O meu grupo pode estar nesse momento, com a produtividade, em termos de publicação, baixa, mas ele pode estar com a produtividade, em termos de outros indicadores, elevada ou compatível com o que é a história do grupo, entendeu? (E-08).

Todas essas falas, independente de serem contrárias ou não à atual configuração do sistema de Pós-Graduação brasileiro, atestam o fato de que um surto produtivista, sustentado numa nova forma organização do trabalho nas universidades brasileiras e em seu sistema de avaliação, está tomando conta do trabalho docente na Pós-Graduação no país.

Sheila Slaughter e Larry Leslie (1997), em sua obra *Academic Capitalism*, constroem a categoria “capitalismo acadêmico” para designar os processos de reestruturação da educação superior em todo o mundo a partir da inserção da educação e das universidades no mercado global com base no uso que as universidades fazem de seu único ativo real, que é o capital humano, para incrementar seus recursos por meio da captação externa, dos investimentos em

ciência e tecnologia e da pesquisa aplicada a serviço das empresas. Esses fenômenos têm levado o trabalho acadêmico a impulsionar um processo de subsunção da universidade ao mercado.

Práticas como a venda de produtos e serviços, cobranças de taxas, ingerência de empresas na agenda de pesquisa e investimentos das universidades, disseminação de incubadoras e parques tecnológicos, convênios e leis nacionais que submetem a pesquisa e o trabalho do pesquisador às condicionalidades e exigências das empresas financiadoras, conformam o cenário internacional de expansão do capitalismo acadêmico nos sistemas de ensino superior em todo o mundo, mesmo nos sistemas públicos, isto é, de um modo de produzir o conhecimento que está submetido às demandas de reprodução do capital.

Ibarra Colado (2003), em análise da obra, cita os processos que nos últimos vinte anos consolidam a subordinação das decisões acadêmicas às motivações econômicas externas à universidade pública, gratuita e autônoma que antes era o modelo dominante em diversos países:

[...] el capitalismo académico da cuenta de la reestructuración de la educación superior en el contexto de la globalización, implicando cambios organizativos sustanciales que han conducido a la adopción de nuevas formas de organización; cambios asociados a la asignación interna de recursos, que se refleja, por ejemplo, en la apertura, cierre o reorganización de departamentos y unidades académicas; cambios sustantivos en la división del trabajo académico con respecto a la docencia y la investigación y, en consecuencia, en la modificación de la naturaleza, contenido y organización del trabajo académico y su control; en fin, cambios que inciden en el establecimiento de proyectos conjuntos con el gobierno y el sector empresarial, tales como las incubadoras de empresa, los parques industriales y los contratos de servicio. Las universidades se encuentran hoy subsumidas a la economía y el mercado, perdiendo la autonomía de la que gozaron en otros momentos, para incorporarse a redes de producción de conocimientos en las que las decisiones académicas empiezan a ser tomadas a partir de motivaciones económicas. (IBARRA COLADO, 2003, p. 1060-1061).

O capitalismo acadêmico é um conceito importante que contribui para o entendimento da reforma universitária em curso no Brasil e dá conta de expressar a natureza das mudanças que vêm se dando particularmente na Pós-Graduação, as quais buscamos entender neste trabalho.

O capitalismo acadêmico, como metáfora da expansão dos tentáculos da globalização neoliberal sobre a esfera da produção do conhecimento, isto é, sobre as instituições de ensino e pesquisa, engendra na nova subjetividade dos docentes que se formam neste contexto um comportamento pautado na cultura da performatividade, que é parte de um processo de transformações mais de fundo na própria cultura acadêmica das instituições, e que podemos constatar na UFPA, em ritmo avançado na Pós-Graduação.

Segundo Stephen Ball (2002)

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e desempenho, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento e dos seus valores. (BALL, 2002, p. 4).

Isto quer dizer a responsabilização do professor sobre a avaliação da qualidade da educação, ideia cada vez mais comum e difundida, é um processo que se institui junto com o uso dessa “tecnologia, cultura ou modo de regulação da ação individual” que é a performatividade. Mesmo estudando uma realidade europeia, os aportes teóricos de Ball servem de ferramentas analíticas para a realidade que estudamos, até mesmo porque os sentidos e as finalidades das reformas educacionais que se dão na Europa não são essencialmente distintos das reformas latino-americanos. Têm como vimos, na verdade, os organismos e eventos internacionais como marcos fundamentais e resultados concretos semelhantes, como é o caso da performatividade como comportamento cada vez mais estimulado.

O *ranking* dos programas, a concessão de bolsas para os mais produtivos, a pressão por produzir e os parâmetros de avaliação fixados externamente, entre outras estratégias, são formas utilizadas pela CAPES e pelo CNPq para naturalizar a performatividade no ambiente acadêmico e reformar as universidades e os professores de acordo com a concepção gerencialista da reforma do estado. Os efeitos sobre a subjetividade dos docentes também são profundos:

Assim, o trabalho do gestor envolve o instilar da atitude e da cultura segundo a qual o trabalhador se sente, ele próprio, responsável e ao mesmo tempo comprometido ou pessoalmente empenhado na organização. Como foi referido por Bernstein estas novas e invisíveis pedagogias de gestão, percebidas através de apreciações/avaliações, revisões e formas de pagamento de acordo com o desempenho, “mostram” mais aspectos geridos que podem ser sujeitos a controlo. A estrutura mais fraca do novo gerencialismo permite que o comportamento e a vida emocional dos trabalhadores seja tornada pública mais amplamente. O acto de ensinar e a subjectividade do professor estão ambos profundamente alterados dentro desta nova visão de gestão (de qualidade e excelência) e das novas formas de controlo empresarial (através do marketing e da competição). Dois efeitos, aparentemente em conflito, são conseguidos: um aumento da individualização, incluindo a destruição de solidariedades baseadas numa identidade profissional comum, e a filiação em sindicatos, contra a construção de novas formas institucionais de filiação e ‘comunidade’, baseada numa cultura de empresa. (BALL, 2002, p. 8-9).

Antônio Flávio Moreira (2009), ao estudar a cultura da performatividade na Pós-Graduação *stricto sensu* brasileira baseado nas elaborações de Ball, afirma que o sistema

CAPES converge com as políticas educacionais que induzem a cultura da performatividade nos países de primeiro mundo, contudo, segundo Moreira, essa convergência não seria simples e mecânica, mas de princípios, expectativa de resultados e operacionalização das tecnologias. A inserção da cultura da performatividade na Pós-Graduação brasileira deu um salto de qualidade a partir de 1998 com as mudanças já referidas no sistema de avaliação da CAPES.

A partir de 1998, certas mudanças foram introduzidas na avaliação, por conta da adoção de um viés mais quantitativo, o que afetou o modo de conceber e organizar a Pós-Graduação. A CAPES decidiu, entre outras reformulações, que o sistema de avaliação: (a) focalizaria os programas de Pós-Graduação e não o desempenho individual dos cursos por eles oferecidos (Mestrados e Doutorados); (b) expressaria o conceito obtido por uma escala de 1 a 7, sem frações; (c) deveria refletir a preocupação em se atingir alto nível de qualidade, em consonância com padrões internacionais; (d) procuraria estimular a flexibilização dos modelos de Pós-Graduação e o oferecimento, em tempo médio adequado, de uma formação de qualidade; (e) verificaria a relação entre o projeto do programa e o impacto efetivo de sua atuação para sua instituição e para a sociedade, incentivando a permanente autoavaliação de cada programa; (f) tentaria conciliar a utilização de indicadores quantitativos e critérios padronizados com a ponderação de aspectos relacionados à dinâmica e à especificidade de cada programa. (CAPES, 1998).

Esse modelo transformou a Pós-Graduação no espaço privilegiado da pesquisa, da produção do conhecimento e não mais da formação docente para o ensino superior, como era anteriormente. A indústria da produção por meio da multiplicação de eventos, valorização excessiva das publicações em revistas indexadas e demais mecanismos postos pela avaliação da CAPES para fazer crescer a produção docente em pesquisa no Brasil criaram condições para essa cultura da performatividade e disseminar.

Como o produto é tudo o que conta e não seu uso humano, num sistema baseado na performatividade, o desempenho torna-se a medida da produtividade, do resultado. Parece evidente, considerando-se o que foi exposto, o quanto as políticas de avaliação da CAPES incentivam a configuração de dada cultura nos programas e representam um poderoso modo de regulação que opera para controlar e medir o desempenho desses programas, aos quais se atribuem conceitos que os localizam na hierarquia acadêmica. Esses arranjos não são apenas veículos para a transformação técnica e estrutural das instituições, mas também mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa ser professor ou pesquisador. Ou seja, as reformas não modificam apenas o que fazem os professores; modificam também quem eles são – a identidade social docente (BALL, 2002). A cultura da performatividade altera também as relações entre os professores:

A cultura da performatividade altera a natureza da alma do professor/pesquisador da Pós-Graduação, as relações dos docentes uns com os outros, contribuindo para que

essas relações se pautem não pela solidariedade, mas pela competição (por quantidade de publicações, por convites para eventos e outras atividades acadêmicas, por verbas para pesquisa, por número de orientandos e bolsistas, por destaque no cenário acadêmico do país). Em outras palavras, a competição gravita em torno de prestígio acadêmico, do território e de recursos. Por seu intermédio, estabelecem-se novas formas de associar o comprometimento e o empenho individuais à atuação nas instituições educacionais. O compromisso do docente se exprime, então, predominantemente, pelo esforço por favorecer o alcance de resultados cuja mensuração poderá conduzir aos conceitos esperados. (MOREIRA, 2009, p. 32).

Entende-se, pois, a acentuada valorização, na ficha de avaliação da Capes, em: número de publicações em veículos qualificados; tabelas que categorizam editoras, periódicos e eventos; participações em congressos, comissões e assessorias; vínculos internacionais; explicações detalhadas das propostas dos programas; redução do tempo de titulação do estudante. A avaliação de todos esses elementos controla, estimula e provoca novos desempenhos e comportamentos no interior dos programas. Configura-se uma nova arquitetura, patrocinada pela Capes, que, em última análise, termina por conformar e reformar a Pós-Graduação (MOREIRA, 2009).

As mudanças na gestão do trabalho que impulsionaram o novo perfil produtivista e performático dos professores no ensino superior, notadamente na Pós-Graduação, tiveram repercussões não só sobre a materialidade do trabalho docente e sua subjetividade, mas também sobre a cultura institucional das universidades brasileiras, isto é, sobre a cultura acadêmica, de acordo com o conceito utilizado por Judith Naidorf (2005). Para a autora argentina,

Se define aquí la *cultura académica* como el universo de pensamiento que, aunque múltiple y diverso, caracteriza en algún sentido las maneras de ser y hacer de los científicos argentinos de la universidad pública. La *cultura académica* de la Universidad está conformada por los discursos, representaciones, motivaciones, normas éticas, concepciones, visiones y prácticas institucionales de los actores universitarios acerca de los objetivos de las tareas de docencia, investigación, extensión y transferencia, que condicionan sustancialmente las maneras de realizar las mismas. Los actores que conforman el proceso de configuración de la cultura académica, según la perspectiva por la que se optó, participan de la conformación de las dimensiones de la cultura a través de procesos de negociación de los que son consecuencia las particulares características de dicha cultura académica. Desde esta perspectiva, la cultura académica no es consecuencia de concepciones consensuadas por los diferentes actores del proceso, ni producto de la integración y la cohesión que conforman un sistema unificado y armónico de perspectivas plurales, tal como plantea el paradigma funcionalista. Esta manera de concebir el proceso de construcción y definición de las dimensiones de las variables deja abierta la posibilidad para la ambigüedad, el conflicto y la desintegración. (NAIDORF, 2005, p. 106-107).

Em síntese, a cultura acadêmica é conformada pelos discursos, representações, motivações, normas éticas, concepções e práticas institucionais dos atores universitários

acerca dos objetivos das tarefas de ensino, pesquisa e extensão que constituem as atividades-fim da universidade.

Para Naidorf (2005), a análise da cultura acadêmica se fundamenta em cinco hipóteses: 1- Ainda que se faça referência à categoria “cultura acadêmica” em termos gerais, em cada instituição coexiste uma variedade de culturas acadêmicas; 2- Em certos momentos, mesmo com a coexistência de várias culturas acadêmicas, é possível identificar características de uma em particular como dominante ou hegemônica; 3- As relações de força entre as características dominantes e subalternas das diversas culturas acadêmicas no interior de uma instituição mudam com o tempo; 4- As culturas acadêmicas, assim como a correlação de forças entre elas, não são fixas e imutáveis e sua evolução é produto de resistências e adaptações às novas regras, práticas e condições do acordo com o contexto que impõe mecanismos de amenização ou aprofundamento de conflitos e negociações; 5- Considera-se que as culturas acadêmicas são influenciadas por fatores externos, como as políticas dos governos, as práticas empresariais e as ideologias que prevalecem na sociedade. Ao mesmo tempo, em uma relação dialética, as culturas acadêmicas podem influenciar nas políticas externas, práticas e ideologias.

A tônica das mudanças na cultura acadêmica das universidades latino-americanas apontada pela autora é a do empresariamento da ciência e a da mercantilização da educação e da produção do conhecimento.

Contra explicações deterministas e voluntaristas, Naidorf (2005) considera que a perspectiva dialética é a mais adequada para se compreender as mudanças na cultura acadêmica das instituições.

La tercera perspectiva es la *dialéctica*, enraizada en la teoría del conflicto. De acuerdo con esta explicación, la que consideramos más persuasiva, el cambio en la cultura académica se reconoce en un contexto de constante disputa y negociación entre las presiones externas y las opciones éticas e intelectuales de los investigadores universitarios. (NAIDORF, 2005, p. 147).

Segundo Naidorf (2005), existem três características que se destacam nas mudanças em curso na cultura acadêmica nos países latino-americanos a partir das reformas educacionais das últimas décadas: primeiro, a intensidade e a naturalização da mudança em relação com as concepções e práticas estabelecidas no passado; segundo, a velocidade com que esta mudança ocorreu (em duas décadas); terceiro, o baixo nível de debate que existe sobre estes temas dentro e fora da universidade. A fala do entrevistado 04, já destacada acima para demonstrar a naturalização do produtivismo, confirma essa mudança na cultura

acadêmica no sentido da mercantilização da produção do conhecimento e do empresariamento da ciência:

A CAPES tem sido rigorosa nas avaliações, mas isto... como é que diria... isto é um bem! Um bem pra alimentação do processo. Você tem um sistema competitivo, que você só ascende às coisas se você tá, se o teu grupo tá trabalhando bem, tá produzindo bem. É uma regra bem estabelecida [...] Eu acho que as regras deles são muito claras, tão certas. São regras que estabelecem competição, mas dentro do ensino universitário, eu queria deixar claro, essa competição é saudável não é ruim, ela tem que ser estimulada, porque é aqui que está se produzindo o conhecimento. (E-04).

Há, porém, professores que reconhecem as mudanças e as pressões em curso sobre a subjetividade docente no sentido de sua adaptação, mas que buscam resistir ao processo de adaptação cultural da universidade pública brasileira aos ditames da cultura mercantil que têm penetrado nas IFES brasileiras. O depoimento de uma professora é bastante ilustrativo disso:

Eu não entro nessa pressão. Não porque eu acho que não leva a nada e porque eu não tenho nenhuma pretensão de produzir mais que meu colega. Quem quiser que produza, agora eu tenho esse compromisso como pesquisadora, como educadora de divulgar, de socializar os conhecimentos produzidos. E que reúna minimamente qualidade e que revele o que a gente faz, a nossa seriedade, o rigor. Eu não consigo fazer esses negócios assim. Eu sigo aquele esquema de fazer as leituras, de organizar, analisar, entendeu? Eu não me sinto a vontade requeitando. E aí eu não entro. Eu te digo mesmo, William, eu não entro. Se pra CAPES eu sou improdutiva, eu to pouco me lixando pra CAPES. Entendeu? Se eu tiver que sair do programa, eu saio. Eu não gostaria, porque tem as relações com nossos alunos, sabes? As orientações, o que a gente consegue passar, né? A sala de aula, é outro nível a discussão no mestrado e no doutorado. E disso eu não gostaria de abrir mão. Mas, ter que sacrificar minha vida pessoal, minha família, as coisas que eu gosto pra ter que entrar no “esquemão” eu não faço. Se tiver que optar, eu saio. (E-02).

As mudanças na cultura acadêmica a partir da política de avaliação da CAPES não eliminam, pois, a crítica e a possibilidade de mudança e de resistência a essas transformações no trabalho do professor, em sua subjetividade e na cultura da instituição. A dialética, embora ateste a existência de determinações mais influentes que outros nos fenômenos da realidade, afirma também a possibilidade permanente de mudanças numa mesma realidade, por mais implacáveis e profundas que sejam as mudanças. Na atual conjuntura, entretanto, o que predomina é, segundo a autora em que nos referenciamos para fazer esta discussão:

La necesidad de adecuar gran parte de sus actividades a las demandas del mercado y a la agenda del Estado no significa que la universidad pasa a ser súbitamente gobernada por actores extra-universitarios, sino que su práctica cotidiana, sus funciones, sus prioridades, su organización interna, sus actividades, su estructura y hasta su cultura académica, estarían cada vez más supeditadas a la lógica del mercado y del Estado. (NAIDORE, 2005, p. 153).

3.2.3 A intensificação do trabalho docente e os impactos sobre a saúde dos professores

Uma dimensão importante a ser analisada a propósito das mudanças em curso no trabalho docente na Pós-Graduação refere-se à saúde dos professores. As novas formas de organização e gestão do trabalho introduzidas pela reforma da educação superior em geral e pelas mudanças na CAPES e no CNPq em particular apresentam relação direta com as condições de saúde/adoecimento que atingem os professores que trabalham nos programas de Pós-Graduação.

As pesquisas sobre adoecimento do professor, nos diversos níveis de ensino, têm sido categóricas em afirmar que o acometimento de uma série de patologias nos docentes nos últimos anos tem relação direta com as novas configurações que o trabalho docente e a escola/universidade assumem.

Os campos de estudos da saúde do trabalhador e da saúde docente constituem campos em construção na área da saúde pública que buscam romper com a concepção hegemônica orientada pelo binômio saúde-doença presente no ambiente de trabalho. Bastante influenciado pela corrente da epidemiologia social que desenvolveu o conceito de determinação social do processo saúde-doença, essa perspectiva busca compreender a relação dialética entre os determinantes que atuam no plano macro da estrutura social e os que atuam na dimensão singular dos perfis mórbidos dos grupos humanos.

A definição de saúde docente é uma tarefa delicada que requer uma ampliada revisão sobre o tema. A esse respeito, é importante notar que nem a saúde nem a doença podem ser analisadas de maneira isolada. Tomamos como pressuposto que a saúde-doença é um processo que deve ser explicado em sua determinação social e histórica e, portanto, começaremos por definir o conceito como saúde-doença do trabalhador docente (TAMEZ, 2010).

Sobre o conceito de adoecimento, a epidemiologia reconhece que a produção da doença no indivíduo não é um produto estático de circunstâncias específicas, em determinado momento, mas sim um produto de circunstâncias vivenciadas no curso da vida. A maioria das doenças crônicas implica em interações complexas através do tempo que influenciam a dinâmica da regulação dos sistemas. Mas a noção de adoecimento está atrelada à percepção do próprio indivíduo a respeito de suas indisposições e padecimentos, e não apenas aos sinais e sintomas que indicam um diagnóstico médico preciso e classificado internacionalmente no código de doenças, apesar da inarredável legitimidade da medicina. Fatores culturais determinam quais sinais e sintomas serão percebidos como anormais pelo sujeito. A doença, sob esse prisma, é a experiência de uma disrupção das formas e funções regulares da pessoa e

implica necessariamente o sofrimento (DUARTE; LEAL, 2001). Todo processo de adoecimento tem uma dimensão social.

A doença pode ser vista como uma resposta, provisória ou não, do organismo à pressão do ambiente. Habitualmente, os indivíduos não se submetem a essas pressões de maneira passiva. No entanto, nas empresas, a modelagem do ambiente e a decisão sobre a organização do trabalho, incluído conteúdo das tarefas e tempos alocados, são atribuições da gestão. A não apropriação do conteúdo do trabalho pelo trabalhador é vista como elemento determinante do processo de adoecimento. As relações entre o organismo, as condições de trabalho e as doenças são ricas de significação ideológica.

No caso da saúde docente, um termo frequentemente utilizado e que agrupou o esforço de muitos pesquisadores sobre o tema é o de “mal-estar docente”. A esse respeito, existe o consenso de que falar em mal-estar remete ao estudo e compreensão dos problemas de saúde derivados da prática docente. A saúde e a doença são parte de um mesmo processo, cuja principal determinação se encontra na estrutura social e econômica. Assim, o processo saúde-doença precisa ser explicado historicamente dentro de um contexto político, social e econômico (LAURELL, 1982; BREILH, 2003). Esse campo de estudo começou a se delimitar nos anos de 1970 do século XX como uma área interdisciplinar.

Nos anos 70, iniciaram-se estudos partindo do campo da saúde mental na Europa e, partindo da psicologia do trabalho, da clínica e da psicanálise, estudaram-se diversos padecimentos tais como a síndrome de Burnout, a síndrome do “desestamento”, assim como a relação entre sofrimento e subjetividade (MARTÍNEZ, 2001). Com o auge da teoria do capital humano, a partir da economia e da administração pública, geraram-se os mecanismos de controle e regulação sobre o docente, atribuindo-lhe um papel de executor de programas. Os aportes da sociologia do trabalho e da educação abriram a análise crítica sobre a relação sociedade-educação-escola e, com a recuperação da categoria “processo de trabalho”, a análise fez do sujeito um ator central. Por sua vez, a pesquisa etnográfica alentou o aprofundamento do estudo do trabalho dos docentes na escola. Alguns autores reportaram padecimentos derivados do uso intensivo da voz, da exposição a fatores físicos e químicos e de outros derivados do uso de computador, entre os mais importantes. (ASSUNÇÃO, 2010, p. 26).

Já a análise dos efeitos da intensificação do trabalho sobre a saúde dos professores é mais recente e o estudo de seus efeitos requerem que se definam indicadores qualitativos, visto que doenças psíquicas e uma variação enorme dos sintomas somáticos das doenças tem exigido dos pesquisadores que se estude a saúde docente para além do registro dos CID e da análise puramente epidemiológica das patologias que mais acometem os docentes.

Para Davezies (2007), o foco sobre as mudanças qualitativas deve ser privilegiado em detrimento de análises puramente quantitativas, pois a intensificação diz respeito não somente à expansão e ao acúmulo de constrangimentos de tempo durante a realização do trabalho, mas também às transformações impingidas à qualidade do

serviço, do produto e, de maneira global, do trabalho. Sob essa ótica, está embasada a análise da intensificação tanto em termos qualitativos, caracterizados pelas transformações da atividade sob pressão temporal, quanto em termos quantitativos, relacionados ao aumento do volume de tarefas. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 354).

O fato é que os indicadores de saúde revelam muito do processo de intensificação do trabalho docente. Segundo Assunção e Oliveira (2009), as pesquisas sobre saúde docente tem sido pródigas em associar a intensificação do trabalho ao adoecimento docente. Na UFPA, a realidade não é diferente. 55,5% dos entrevistados, ou seja, 5 professores, declararam ter manifestado os seguintes quadros clínicos em função da intensificação do trabalho: estresse, labirintite, estafa, diabetes e até mesmo acidente vascular cerebral (AVC). O relato do entrevistado 01 é bastante ilustrativa das crises de estafa pelas quais têm passado muitos profissionais da educação e da saúde, um dos sintomas que caminham para o Bournout.

Eu cheguei a ter... eu já tive estafa. Foi uma coisa super estranha. Eu tava no supermercado (eu que faço supermercado em casa, compro as coisas, conserto as coisas), aí eu senti um negócio, tava meio aéreo. Aí teve uma hora que parecia que meu pé não tava no chão. Eu tava tonto, mas não era uma tonteira forte, mas era uma tonteira e o sentimento de que meu pé não tava no chão, com forte sensação de desmaio. Então, eu liguei pra minha mulher e falei: ‘vem aqui que eu não tô me sentindo bem e tem dois carrinhos de supermercado pra pagar’. Pra depois não ter que voltar e perder tempo fazendo tudo de novo (risos). E então eu já me aconteceu isso. E Quando eu tava nesse ritmo louco, eu não percebia o quanto isso alterava meu humor e afetava minha saúde. (E-01).

Outro relato que demonstra de maneira categórica e até assustadora como o adoecimento docente é um indicador importantíssimo do processo de intensificação e que têm colocado em risco a própria vida dos professores é o depoimento da entrevistada 03, quando perguntada se já havia apresentado algum problema de saúde em função do trabalho na Pós-Graduação:

Ah, claro, já tive. Tive um esgotamento, tive um AVC em 2008. Foi dissecação de carótida. Fiquei... fiquei afastada, foi, na verdade, uma grande dor de cabeça, e essa dor de cabeça promoveu uma dissecação na carótida, e que só não promoveu maiores lesões no meu organismo, porque a dissecação ocorreu na região petrosa da carótida, então, não alcançou a região interna do cérebro, né?! Mais um pouco, se tivesse atingido a região interna do cérebro, eu poderia ter tido complicações sérias quando ocorreu isto. E eu não tenho dúvidas de que tem a ver com o excesso de trabalho da pós, de me sentir esgotada. (E-03).

Esses exemplos expressam, segundo Assunção e Oliveira (2009), um processo de perda relativa do controle do professor sobre o seu próprio trabalho, isto é, uma perda relativa de autonomia, pois a intensificação se dá em função de exigências externas de mais carga de trabalho que comprometem a auto-regulação de sua atividade, o que também afeta o grau de satisfação obtido a partir do trabalho.

O controle do indivíduo sobre o próprio trabalho foi salientado como fator que reduz o nível de estresse e o risco de doenças cardiovasculares e doenças crônicas. Johnson *et al.* (1995) referenciaram que o aumento da demanda no trabalho está associado a mais insatisfação com o trabalho e subsequente desordem psiquiátrica; e que altos níveis de recursos sociais e individuais estão associados a nível mais baixo de insatisfação e de desordens psiquiátricas. (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 362).

3.2.4 Satisfação, resistência e perspectivas

Mesmo com os efeitos negativos do processo de intensificação do trabalho docente em curso na Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará, é interessante constatar que: 1- os professores em geral estão relativamente satisfeitos com seu trabalho; 2- buscam resistir aos processos deletérios que pesam sobre sua profissão, ainda que na maioria das vezes de maneira individual e bastante incipiente em relação ao que a classe trabalhadora tem acumulado de experiências de resistência sindical e política; 3- e ainda se colocam como perspectiva para o futuro permanecer trabalhando na Pós-Graduação em função da compreensão que têm da importância de seu trabalho para a sociedade.

Sobre a questão da satisfação e do prazer, só dois professores declararam não estar globalmente satisfeitos com seu trabalho, isto na dimensão do prazer e da satisfação que toca os aspectos relacionados à importância da docência e da pesquisa para a sociedade, ao fato de os professores desenvolverem atividades que eles escolheram para sua vida e gostarem do que fazem. No entanto, no que toca à questão salarial e da carreira, a situação se inverte: apenas dois professores disseram estar satisfeitos com sua remuneração e valorização profissional. Quando perguntado sobre se estaria satisfeito em relação ao seu trabalho, a resposta que melhor expressa o sentimento da maioria dos entrevistados foi o que disse o entrevistado 06 a respeito do prazer e do orgulho que sente em relação ao que faz, mas da insatisfação a propósito da (des) valorização salarial.

Com a minha carreira sim. O salário, sempre poderia ser melhor, assim, quando se compara com outros, outras remunerações do executivo, a gente vê que é muito mal remunerado, mas, de qualquer modo foi uma opção. Poderia ser melhor, poderia ser bem melhor [...] trabalhando na pós, fazendo pesquisa e dando aula eu me sinto bem. Essa é uma decisão que eu tenho tomada, há muito tempo. Como sou médico, eu poderia trabalhar na iniciativa privada, mas não, fazer pesquisa é algo que me dá muito prazer, principalmente quando estou viajando pra trabalho de campo, como eu trabalho com populações humanas, é algo que eu gosto muito. (E-06).

Uma fala interessante, que expressa um sentimento minoritário em relação ao salário é a de um professor que se diz satisfeito com o salário. No entanto, ele associa o nível de

satisfação no trabalho também às condições de trabalho. E relata que sua reivindicação principal refere-se às condições de trabalho.

Eu não sou uma pessoa ambiciosa em termos de salário. Eu acho que eu ganho relativamente bem praquilo que eu faço. Até porque eu gosto do que eu faço. Agora em relação às condições de trabalho que eu tenho desenvolvido, eu acho que não. Eu acho que isso tem sido bastante precarizado. Eu não pediria aumento de salário, eu pediria melhores condições de trabalho. E no caso da avaliação da CAPES, se a gente tivesse tido uma avaliação positiva, eu estaria trabalhando com mais entusiasmo e não precisaria de aumentar o salário. O nível de satisfação não está necessariamente ligado ao salário. Com o salário que eu tenho, eu e minha esposa vivemos muito bem em relação ao que é a sociedade brasileira. Eu não teria reivindicações a fazer nesse aspecto. (E-07).

Em relação aos não satisfeitos com o trabalho da Pós-Graduação, o entrevistado 09 se queixa do salário e das condições de trabalho, em particular da carga de trabalho. E quando perguntado sobre se estaria satisfeito com seu trabalho e seu salário, a resposta é direta:

Não. E nem com a bolsa-produtividade. O nosso salário não é competitivo se compararmos com outras carreiras públicas. E a alocação de carga horária por parte da universidade faz com que trabalhem mais. Porque você tem que dar aula na graduação e na pós e fica sem carga horária pra pesquisa. A gente tem que se virar se quiser dar aula e pesquisar. A graduação e a Pós-Graduação deveriam ser vistas com mais unidade. Estamos com um salário dos mais baixos da categoria com esse tipo de formação. O sobrinho de minha esposa, sem mestrado, ganha muito mais do que eu, porque ele escolheu outra área pública, a jurídica. O aumento de trabalho em termos salariais é incompatível com o que fazemos e recebemos. (E-09).

No entanto, mesmo a maioria estando satisfeita com sua profissão por uma série de diferentes motivos, vimos como a percepção em relação à intensificação é generalizada e alvo de fortes críticas por parte dos entrevistados. E essas críticas se expressam em forma de resistência à dinâmica produtivista imposta pela CAPES e pela universidade com estratégias não convencionais. Em verdade, como bem discute Sguissardi e Silva Júnior (2009), as novas formas de organização do trabalho e a lógica consolidada para o trabalho docente e a prática universitária tem impulsionado de maneira jamais vista nas IFES um profundo processo de desmobilização sindical e refluxo das lutas, disseminando o individualismo entre os professores e fragilizando as ações coletivas. O novo regime de trabalho nas IFES tem se constituído num obstáculo à militância sindical, não somente pela falta de interesse nos debates do sindicato, mas também pela falta de tempo em função do acúmulo de tarefas que os docentes hoje assumem.

Relatos interessantes surgiram durante as entrevistas que dão conta de expressar essa nova conjuntura do movimento docente e os impactos sobre a subjetividade dos docentes do atual processo de reestruturação do trabalho docente e nas novas faces da universidade pública brasileira.

Eu nunca vi uma teoria que a gente viva tanto na prática quanto a da intensificação do trabalho docente, porque a expansão recai na intensificação do nosso trabalho mesmo. A todo momento, você vê políticas e medidas nessa direção. Então nessa direção eu não vejo grandes expectativas. Agora eu vou desistir? Não. Eu até gostaria de me organizar mais, mas eu não consigo também, eu já perdi o tesão, sabe? Hoje eu tô numa outra linha. Às vezes eu me vejo na década de 80, do movimento estudantil, todas aquelas coisas, sabe, e me vejo hoje. E naquela época eu ficava pensando também “por que o fulano deixou?” deixou de se organizar, deixou de lutar... e hoje eu me pergunto: “por que nós?” o que será que isso tem de ideológico? Por que algumas pessoas desistem? E o que levam as pessoas a continuarem ainda? Sei lá! São coisas assim que... muitos foram pra religião, encontrar conforto na religião, outros... sei lá. Eu perdi muito. Não sei também o que é que me levava naquela época, mas eu perdi muito o interesse, sabe? (E-02).

Esse refluxo no movimento docente tem sua manifestação na subjetividade dos indivíduos no refluxo da consciência coletiva e no crescimento de um individualismo cada vez mais forte, o que leva à desmotivação e à falta de perspectivas em termos de organização coletiva e avanço nas lutas sindicais.

Se, todavia, a resistência à intensificação e ao produtivismo não têm se expressado por meio das vias tradicionais do movimento docente, como longas greves, grandes manifestações e assembleias, os professores têm buscado refúgio às pressões do novo formato institucional da universidade e da Pós-Graduação brasileira na família. As cobranças das famílias em relação à falta de tempo dos docentes da Pós-Graduação da UFPA e o sentimento de distanciamento em relação à família por parte dos professores têm levado a que os professores se apeguem à necessidade de passar mais tempo com a família para evitar se submeter ao produtivismo desenfreado da Pós-Graduação.

Eu já fiz muito isso, William, de sair daqui 7 horas da noite, 8 horas, chegar em casa, dar um beijo nas crianças, “dar um enrolada” e trabalhar até meia-noite, 1 hora da manhã, até a hora que o corpo aguentasse. E aí tinha uma hora pra acordar, porque tinha que levar o filho pra escola. Então eu fazia isso. Quando chegava sábado, eu tava arreventado, arreventado mesmo. Hoje eu não faço mais isso. E as relações em casa estavam muito pesadas. Então, a partir daí, eu passei a adotar dois procedimentos: 1- ter tempo pra almoçar em casa. Todo dia. Porque isso me obriga a buscar meu filho na escola (na verdade não é mais todo dia, porque agora ele já sabe ir de ônibus. Então às vezes eu ligo: “olha, vai de ônibus”). Mas às vezes eu vou. E isso me obriga a ir em casa, aí eu almoço e eu deito. 15 minutos que seja. E tomo banho. Isso faz uma diferença enorme. Pra família e pro corpo. Aí então, sabe, eu tenho feito isso de pegar meu filho na escola e de tentar não trabalhar a noite e nos finais de semana. Às vezes eu sou obrigado a fazer isso. Por exemplo, eu tenho que encaminhar um artigo, eu tô numa sessão especial da ANPED, que é uma coisa relevante, importante. Então eu dou uma paradinha porque hoje eu quero fechar logo. Às vezes eu não consigo, mas em geral eu tenho conseguido não trabalhar de noite, de madrugada, nos finais de semana. Eu já sofri, hoje eu acho que a vida tá melhor. Já consigo me organizar melhor. Não sei se é porque to mais experiente ou se to mais irresponsável (risos). Não sei exatamente o que é. Mas eu to conseguindo dosar melhor. A família já liga o alerta, a família também já sabe, até porque isso foi objeto de muita discussão familiar: “olha, pai, cuidado, você já entrando de novo...”. Então, eu acho que eu já não vivo num ritmo tão alucinante como antes. (E-01).

Outra professora, numa situação parecida, também fez um relato semelhante sobre como as relações familiares se tornaram um elemento para resistir ao ritmo frenético de trabalho na Pós-Graduação.

Olha, o meu cotidiano tem um diferencial porque eu tenho uma filha de 3 anos e meio, então isso me exige um esforço bem maior e ao mesmo tempo é o meu equilíbrio. Quando você não tem algo que te diga “não, você precisa te dedicar pra isso também, dividir seu tempo”, a tendência é você se envolver muito mais com a demanda da universidade, entendeu? E eu tenho a criança que me põe este equilíbrio porque eu também tenho que dar essa assistência e ela. Tem que ser prioridade. Então eu vejo que a minha rotina e meu cotidiano com a universidade vem sendo freado em função dessa demanda familiar. E que ao mesmo tempo me sobrecarrega, porque eu tenho que dar conta das coisas lá e das coisas daqui. Então tem um diferencial, a professora e mãe têm uma sobrecarga maior.(...) Olha, no dia-a-dia, pra dar conta das atividades aula, de orientação, participação nas bancas, eu tenho tentado as 8 horas diárias, mas quando tem momentos de pique, quando chegam as qualificações, as defesas, em que você tem que ler os trabalhos, fazer parecer, então aí vai muito mais que as 8 horas. Por que aí você tem que ler a noite, ler nos finais de semana, mas depois da chegada da minha filha, eu tenho tentado garantir meus finais de semana e a noite (eu tenho que fazer isso!), até porque ela me cobra. Ela já chegou, William, a puxar meu cabelo. Eu to no computador, ela vem por trás e puxa meu cabelo, como quem diz: “poxa, eu to aqui, né?!”. Depois que ela nasceu eu tenho diminuído o ritmo. Agora não significa dizer que eu não trabalhe além do que deveria. Eu trabalho, mas nessas situações de pique. Antes dela nascer era muito mais intensificado. Porque se uma pressão familiar você chega em casa e não tem algo que te impeça então você vai pro computador e continua trabalhando. (E-02).

O grau de satisfação e as formas de resistência determinam as perspectivas profissionais dos docentes em relação ao seu trabalho na Pós-Graduação e sua postura em face da realidade. Somente uma dos 09 entrevistados declarou estar propensa a não mais trabalhar na Pós-Graduação. Isso tanto em função da realidade da intensificação e seus efeitos sobre a materialidade a subjetividade do trabalho docente, bem como os efeitos sobre a saúde docente, quanto em virtude da entrevistada não estar conseguindo se realizar profissionalmente, pois a Pós-Graduação tem sido um impeditivo para a qualificação de suas pesquisas. Vejamos a fala dela:

Nos últimos tempos eu tenho pensado muito em sair da Pós-Graduação, e talvez faça isso nos próximos 4 anos; eu to prevendo ficar na Pós-Graduação, no máximo, mais 4 anos, muito em função do meu compromisso com o dinheiro público, porque a minha formação tanto no mestrado quanto no doutorado e no pós-doutorado foi financiado com recursos públicos, então, eu me sinto na obrigação de dar este retorno para a sociedade, então, ainda que com todos esses problemas, eu me sinto na obrigação de tá aqui na Pós-Graduação por algum tempo. Bem, a medida que eu cumprir esse tempo, que contempla todo investimento que os recursos públicos fizeram na minha formação, aí eu vou me sentir livre pra dizer: olha, eu vou sair e vou fazer outras coisas, coisas que são importantes pra quem está na Pós-Graduação, mas que eu não tenho tido tempo de fazer, como passar horas lendo, ler um livro inteiro, fazer pesquisa de campo, fazer minhas entrevistas, conhecer as pessoas, estar dentro da escola, é pesquisar sobre a escola que você não tem tempo de conhecer essa escola. Hoje, a gente da educação tá falando da educação, tá falando da escola, tá falando dos sujeitos escolares, dos professores, dos alunos, da gestão da escola, mas, na verdade, a gente desconhece, porque agente não tem tido tempo de está com

esses sujeitos, de conhecer a dinâmica dessa escola, e não tem como conhecer sem está presente, sem viver, sem experimentar, pra mim a experiência é tudo, pois eu só conheço o sujeito quando eu tenho a experiência de estar com ele, a experiência de conversar com ele, de viver, minimamente, as experiências e as dificuldades que ele vive, se não fica muito complicado. Como é que eu vou falar do professor, como é que eu vou falar da vida do professor, se na verdade, eu estou completamente alheia a ele, não tem como produzir o conhecimento sem entender essa realidade. (E-03).

Os demais, em que pese as dificuldades e as tendências produtivistas, precarizantes e intensificadoras do trabalho, se dispõem ainda a permanecer a trabalhar na Pós-Graduação porque entendem a relevância do que fazem para a sociedade e porque ainda encontram na docência e na pesquisa atividades com forte potencial emancipador.

Olha, eu acho que o grande paradoxo é a relação que a gente tem com a profissão, com a educação. Não sei se nas ciências sociais de maneira geral. A gente se envolve! Não é uma relação desprovida de afetividade. Então a gente gosta do que faz e isso... tem um momento que isso, em termos profissionais, acaba se comprometendo... nossa luta, talvez se não houvesse essa relação a gente se organizava mais pra brigar, não aceitar certas coisas. Esse gostar do que faz historicamente tem um peso na profissionalização da docência que funciona como impeditivo pra determinadas coisas. Então, eu diria pra ti que, apesar disso tudo, eu gosto do que faço. E não pretendo sair. (E-02).

As perspectivas profissionais de 08 dos 09 entrevistados, uma amostra que diz muito de uma realidade bem maior, estão vislumbradas com a continuidade do trabalho na Pós-Graduação, mesmo com a resistência em baixa e com as contradições postas pela realidade das políticas educacionais que tem afetado o nível de satisfação dos professores da UFPA em relação a seu trabalho. A realidade da intensificação e do produtivismo pode ser forte e crescente, mas não ainda não foi suficiente para produzir um fenômeno de desistência em massa dos professores da Pós-Graduação na UFPA, visto que características fundamentais do trabalho docente em nível de Pós-Graduação, mormente a autonomia e o “gostar” do que faz, associado a uma consciência da importância do trabalho para sociedade, ainda não foram completamente suprimidas da prática universitária e do horizonte profissional dos professores da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação corrobora, pois, com as teses que admitem que o trabalho docente nas universidades federais brasileiras, mormente no nível da Pós-Graduação *stricto sensu*, passa por um profundo processo de reestruturação em sua organização, natureza e sentidos.

As mudanças que conformam esse processo de reestruturação decorrem da afirmação do toyotismo como paradigma dominante de organização da produção no capitalismo contemporâneo e da consolidação de uma nova regulação nas políticas educacionais na América Latina como subproduto das reformas de Estado dos anos de 1990, tendo a avaliação um lugar central na configuração das políticas desde então.

As transformações na avaliação da CAPES, em meados dos anos 1990, favoreceram a produção de um novo modelo de Pós-Graduação (de formação com pesquisa para formação para a pesquisa, de formação de professores para formação de pesquisadores). Na lógica desse novo modelo de avaliação, o pesquisador passou a ser a referência. Trata-se, porém, de determinada ideia de pesquisa, que tenha potencial de mercado. A transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em produto de valor potencialmente econômico, tem implicações para a própria ciência, que passa a ser vista também como mercadoria. Dessa forma, ela declina da sua função como atividade interessada na interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais para se tornar uma atividade de caráter utilitário, fomentada e controlada por interesses econômicos. A tendência que se cria, pois, é de desprestígio da dimensão pedagógica.

Tal efeito da nova regulação educacional sobre a produção do conhecimento é fruto da flexibilidade na gestão apregoada pelos modos de regulação pós-burocráticos, que é posta em prática mediante a descentralização administrativa por meio da transferência de obrigações dos órgãos centrais às escolas e universidades. A descentralização, porém, não é só administrativa. A descentralização financeira, que permite às escolas e universidades maior flexibilidade na gestão e captação de recursos, é um fenômeno que têm contribuído para colocar o trabalho do professor no centro das mudanças exigidas para as escolas e universidades pelas políticas educacionais nesse novo contexto das reformas de Estado que têm plasmado novas regulações sociais e educacionais.

É neste contexto que a CAPES transforma-se em uma agência de regulação e avaliação ao mesmo tempo, passando a materializar no cotidiano da Pós-Graduação, junto com o CNPq, essa nova regulação educativa assentada no tripé: gestão local, financiamento *per capita* e avaliação sistêmica.

Não é por acaso que o trabalho na Pós-Graduação atualmente é organizado e “gerenciado” em função dos resultados, das metas de produção estabelecidas pela CAPES a serem alcançadas para que os programas de Pós-Graduação sigam existindo e se desenvolvendo por meio das notas em termos de reconhecimento e financiamento. Em uma outra ponta, o CNPq, com seu modelo indutor de financiamento via editais e bolsas aos programas e professores mais produtivos mantém um ciclo de produção da pesquisa e socialização do conhecimento cuja ideologia subjacente é o produtivismo acadêmico. A “obrigação dos resultados” que hoje caracteriza o modelo de avaliação da CAPES é uma refração dessa tendência internacional que se expressa nos sistemas de avaliação em vários países do mundo como parte das reformas de estado que buscam consolidar o estado-avaliador e regulador na atual conjuntura de crise do capitalismo.

O avanço da ideologia do produtivismo e de uma cultura do desempenho nas universidades federais impõem-se a partir de uma relação cada vez mais subordinada da universidade pública em relação ao mercado, processo esse que é corolário da Reforma do Estado e da Reforma Universitária em curso há cerca de duas décadas. Essa relação heterônoma diante do mercado e do Estado (por meio de seus órgãos e agências) impulsiona um conjunto de transformações na cultura acadêmica da instituição e na subjetividade dos professores que acabam por aproximar a prática universitária e o *ethos* das instituições de ensino superior públicas brasileiras do que Slaughter e Leslie, como vimos, denominam de capitalismo acadêmico, referindo-se ao sistema de ensino superior estadunidense.

O modelo de avaliação da Pós-Graduação, por suas características assentadas na quantificação e na competição, acaba reproduzindo a lógica subjacente à sociedade capitalista na academia. Por causa disso, pode-se falar de um modelo assimilável, aceitável socialmente, dado que não se choca com o que rege universalmente as relações nesse tipo de sociedade. Ou seja, naturalizam-se valores e comportamentos no âmbito do ensino e da pesquisa que são importados do mercado, das empresas.

Como o produto é tudo o que conta e não seu uso humano, num sistema baseado na performatividade, o desempenho torna-se a medida da produtividade, do resultado. Parece evidente, considerando-se o que foi exposto, o quanto as políticas de avaliação da CAPES incentivam a configuração de dada cultura nos programas e representam um poderoso modo de regulação que opera para controlar e medir o desempenho desses programas, aos quais se atribuem conceitos que os localizam na hierarquia acadêmica. Esses arranjos não são apenas veículos para a transformação técnica e estrutural das instituições, mas também mecanismos para “reformatar” professores e para mudar o que significa ser professor ou pesquisador.

Para consolidar essa realidade, porém, passa-se a articular avaliação e financiamento de modo que quem obtém maior vantagem financeira é justamente o Programa de Pós-Graduação ou o docente melhor avaliado. Assim, se estabelece uma relação dependente com as agências de fomento, a fim de obter recursos para aquisição e manutenção de equipamentos, financiar a publicação de livros, participar de eventos apresentando comunicações, etc. Essa lógica têm tornado o professor um empreendedor, que precisa buscar recursos para financiar suas atividades, tendo que atender aos critérios das agências de fomento, que se assentam na contabilidade acadêmica. Isso acaba modificando hábitos e rotina, criando desconfiças, acirrando competitividades e produzindo, em grande escala, embora com exceções, comunicações consideradas superficiais ou editadas repetidas vezes. Por isso, são freqüentes os problemas relativos à saúde física e mental do professor, à invasão dos espaços de lazer e de vida familiar, contribuindo para que ele se sinta, quase sempre, numa fronteira de risco.

Desse modo, as funções que a avaliação e o financiamento desempenham na gestão das políticas públicas, isto é, como políticas definidas de forma centralizada, seguindo as orientações emanadas das agências multilaterais, com interações entre o Estado e a sociedade civil, são ditadas pela eficiência, eficácia e competência para consolidação da nova universidade.

O trabalho do professor, para inserir-se nessa engrenagem do binômio avaliação-fomento, que caracteriza o capitalismo acadêmico brasileiro, é posto no centro do sistema de avaliação. Por isso, as fichas de avaliação dos programas de Pós-Graduação, os relatórios e documentos de áreas da CAPES, ao estabelecerem os pesos para itens e quesitos que compõem os critérios de avaliação dos programas de Pós-Graduação, conferem centralidade ao trabalho do professor, o qual é responsabilizado pela avaliação dos programas. O produtivismo é tão claro na concepção de avaliação da CAPES que os aspectos pedagógicos, a função e inserção social dos programas, a infraestrutura são elementos secundarizados na determinação das notas dos programas. A produção é o principal critério.

E é esta centralidade do trabalho docente no sistema de avaliação da CAPES que funciona como esteio para a intensificação do trabalho e para a disseminação de uma cultura acadêmica do desempenho, fenômenos que vêm se generalizando em toda a Pós-Graduação no Brasil, inclusive na Universidade Federal do Pará, como esta pesquisa demonstrou.

Os efeitos da intensificação do trabalho sobre o corpo docente da UFPA são bastante significativos. Desde jornadas intensas que chegam a 70 horas semanais, passando pelo aumento no ritmo de trabalho, acúmulo de tarefas, diluição das fronteiras entre espaço-tempo

de trabalho e não-trabalho e até mesmo casos de adoecimento docente em decorrência de um trabalho cada vez mais intenso.

Com base nessa realidade, as tendências que se vislumbram para o trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA seguem os mesmos caminhos que outras pesquisas em âmbito nacional têm apontado: a de um aprofundamento da precarização (precarização essa que não deve ser entendida como sinônimo de contratos de trabalho precários, pois não é essa a realidade do trabalho dos professores das IFES), que assume novos contornos em função do fenômeno da intensificação e a afirmação de um trabalho menos autônomo e mais heterônomo em razão das novas relações e papéis que as IES públicas brasileiras vêm assumindo com a mercadorização da educação e da produção do conhecimento.

O processo de intensificação do tempo de trabalho não ocorre sem efeitos sobre os corpos, a inteligência e a psique dos trabalhadores. Como vimos, 55,5% dos entrevistados declararam ter manifestado os seguintes quadros clínicos em função da intensificação do trabalho nos últimos anos: estresse, labirintite, estafa, diabetes e até mesmo acidente vascular cerebral (AVC).

Isso ocorre, porque, conforme identificamos em nossa pesquisa, o trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA passa por um processo de intensificação em todas essas dimensões e perceptível através de todos os indicadores que apontamos acima (alongamento da jornada, aumento no ritmo, acúmulo de mais atividades, polivalência e organização da gestão do trabalho pelos resultados).

Mesmo com esse cenário nada empolgante e otimista para aqueles que lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, cuja base em termos do trabalho docente é uma política de valorização do trabalho do professor e de defesa de sua autonomia, os professores resistem a esses processos deletérios que incidem sobre seu trabalho, malgrado as formas de resistência serem frágeis do ponto de vista político e sindical e terem mesmo retrocedido em relação, por exemplo, aos anos de 1980. As formas de resistir à intensificação e às suas conseqüências diretas e indiretas, no caso dos programas por nós pesquisados, estão ligadas à pressão da família e do próprio docente em passar mais tempo com a família e com os entes queridos (e consigo próprio para se cuidar, no caso dos que adoecem), o que os força a “frear” o impulso frenético por trabalhar que tem acometido os professores.

A intensidade do trabalho é uma condição do labor em permanente disputa entre capitalistas (nesse caso, o Estado dirigido pelos capitalistas) e trabalhadores. Os primeiros aspiram obter mais e melhores resultados, o que implica impor mais elevados graus de

intensidade. Os trabalhadores, por seu lado, organizados ou não sindicalmente, sempre buscam reduzir a intensidade a parâmetros pessoais ou grupais toleráveis.

Bianchetti e Machado (2007) utilizam a expressão “corrida pelo lattes” para designar o fenômeno do produtivismo que tomou conta do comportamento e das aspirações de boa parte dos professores da Pós-Graduação no Brasil. Interessante observar que, mesmo aqueles que resistem, em sua maioria, estão acostumando-se a essa nova realidade nos programas de Pós-Graduação a ponto de podermos falar de certa “servidão voluntária” que tem aprisionado a subjetividade dos docentes, como afirmam os autores.

Existe uma dialética prazer-sofrimento, satisfação-descontentamento nos professores da Pós-Graduação. Se, por um lado, a precarização, a intensificação, a heteronomia, os valores de mercado que são introjetados na personalidade do novo docente e as doenças têm tomado conta da atividade docente e da universidade pública brasileira, por outro, as próprias especificidades do trabalho do pesquisador, que têm seu labor pautado na reflexão, na crítica, na produção do conhecimento e na formação humana, são motivações suficiente para que a maioria dos docentes não desistam e queiram permanecer na Pós-Graduação.

Há uma enorme necessidade de estudos sobre as transformações que se passam no trabalho docente no ensino superior, especialmente em nível de Pós-Graduação, visto que é neste âmbito da universidade pública brasileira que a reforma da educação superior vem experimentando suas intenções mais profundas. Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Júnior (2009) muito bem identificaram que a Pós-Graduação, por meio de agências como a CAPES e o CNPq, tornou-se o pólo irradiador da reforma universitária, fazendo dela a porta de entrada para o que chamam de *ordem estendida do mercado*.

Os fenômenos mais visíveis dessa ordem estendida, como o impulso à competição, o produtivismo desenfreado, a incidência crescente de doenças ocupacionais e o retorno a extensas jornadas de trabalho, semelhantes às jornadas da classe trabalhadora no período anterior à consolidação de leis trabalhistas, exigem dos pesquisadores da área de políticas educacionais atenção especial a essas problemáticas no que toca à crítica e à formulação de proposições que busquem superar essas tendências deletérias sobre o trabalho do professor a função social da universidade pública.

Os movimentos sociais da área da educação recorrentemente têm atualizado em seus fóruns a construção de um programa para a educação pública brasileira que tem como horizonte a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada, dentro da qual a luta pela valorização do trabalho docente é condição indispensável para esse fim.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ANDES-SN, propõe, para valorização do trabalho docente, uma carreira única para os docentes do ensino superior pautada na isonomia salarial, na estabilidade no emprego e num plano nacional de capacitação docente para todos os docentes do ensino superior. Tal proposta está inclusive formulada em termos de projeto de lei que já foi apresentada no Congresso Nacional.

Nesse sentido, repensar os sentidos e as finalidades do ensino e da pesquisa na Pós-Graduação é urgente. Firmar posição de que o tempo do capital não pode subsumir os tempos da universidade nem da vida/trabalho é fundamental para manter a luta para fazer valer que a universidade não é uma empresa.

Pensar a realidade e as perspectivas para o trabalho docente é uma tarefa de primeira grandeza na atualidade, pois o futuro da educação depende em grande medida de como o professor realiza seu trabalho. Sem contar que o papel da educação é estratégico porque ela está diretamente ligada às possibilidades (de curto e de longo prazo) de superação do capital, ou seja, da construção de uma sociedade não mais determinada pelas necessidades da produção de mercadorias, pelo lucro, pela exploração alienante do trabalho. Isto coloca num patamar importante de qualquer processo de mudança social no sentido da emancipação humana. E como a superação da ordem do capital não significa apenas a sua negação pura e simples e sim a construção de uma nova ordem capaz de sustentar a si própria, é por meio da educação que se pode produzir esta nova concepção capaz de projetar uma nova ordem social.

É só nos termos desta mudança radical, que caminha no sentido da construção de uma nova ordem social qualitativamente diferente, que a universalização da educação e a universalização do trabalho como atividades humanas auto-realizadoras poderão se transformar em realidade. Mas vale lembrar: não se trata apenas de uma “mudança educacional”, mas de uma mudança objetiva de toda a forma de vida, de todo o *modo de ser* da humanidade na produção/reprodução de sua existência, de maneira que a educação deixe de ser um momento específico da vida, com fins utilitários determinados, e passe a ser a própria vida de todos os homens, conforme pensou Marx em sua 3ª tese sobre Feuerbach para resumir toda a complexidade desta educação: “A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora”.

REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, Nelson de. **Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira.** *Cad. CEDES*, Ago 2009, vol.29, no.78, p.257-269. ISSN 0101-3262.

ADUFPA. Reforma da Educação Superior ou destruição da Universidade Pública?. **Cadernos da ADUFPA.** Belém-PA, Out. de 2004.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, 2001.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: **SADER, Emir & GENTILI, Pablo** (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANDES. **Fundações privadas ditas de apoio às universidades públicas.** Cadernos ANDES. n° 23. Brasília, jan 2006.

ANDES. **As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior.** Cadernos ANDES. n° 25. Brasília, Ago 2007.

ANDES. **PDE – O plano de desestruturação da educação superior.** Brasília, Out 2007.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Liber: Brasília, DF, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. Boitempo, São Paulo, 1999.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7ª ed. Cortez: Campinas, SP, 2000.

AMARAL, Nelson Cardoso. **O Limite na expansão da Educação Superior privada no Brasil, Regiões e Estados.** (digitado).Goiás. 2006.

APPLE, M. W. **Maestros y textos**: una economia politica de las relaciones de clase y de sexo en educaci3n. Barcelona: Paid3s, 1989. 218 p.

ASSUNÇ3O, ADA. IN: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, L3via (orgs.). **Dicion3rio: Trabalho, Profiss3o e Condiç3o Docente**. Faculdade de Educaç3o – UFMG. 2010.

ASSUNCAO, Ada 3vila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificaç3o do trabalho e sa3de dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 107, ago. 2009 . Dispon3vel em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000200003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 fev. 2011.

BARDIN, L. (1977). **An3lise de Conte3do**. Lisboa, Portugal: Ediç3es 70

BARTOLI, Marc. **L'intensit3 du travail**. Universit3 des Sciences Sociales de Grenoble. Grenoble, 1980.

BANCO MUNDIAL. (1994) **La Enseñanza Superior**: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la pr3ctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educaç3o**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BELLONI, Isaura. **A GED e a Pol3tica de Educaç3o Superior**. GT 11 – Pol3tica de Educaç3o Superior. 22ª Reuni3o anual da ANPED. 1999. Dispon3vel em <http://www2.uerj.br/~anped11/> acesso em Nov. 2010.

BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa**: o movimento oper3rio europeu em crise. S3o Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BORGES, Andr3. Governanç3 e pol3tica educacional: a agenda recente do banco mundial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, S3o Paulo, v. 18, n. 52, jun. 2003 . Dispon3vel em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 22 ago. 2010. doi: 10.1590/S0102-69092003000200007.

BIANCHETTI, L. NETTO, A.M. **“Ref3ns Da Produtividade” sobre produç3o do conhecimento, sa3de dos pesquisadores e intensificaç3o do trabalho na P3s-Graduaç3o**.

2007. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso dez 2010.

BITTENCOURT, Hélio Radke, CASARTELLI, Alam de Oliveira E RODRIGUES, Alziro César de Moraes Sobre o índice geral de cursos (IGC). **Avaliação** (Campinas), Nov 2009, vol.14, no.3, p.667-682. ISSN 1414-4077.

BOSI, Antonio de Pádua. Precarização do trabalho docente no Brasil: novas e velhas formas de dominação capitalista 1980 – 2005. **Universidade e Sociedade**, ano XVI, n. 38, p. 43-59, jun, 2006.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior no Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOYER, Robert. **La théorie de la régulation**: Une analyse critique. Paris, La Découverte, 1986.

BRAGA, Ruy. **A restauração do capital: um estudo da crise contemporânea**. Xamã, São Paulo, 1996.

BRASIL. **Censo da Educação Superior**. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais/MEC. Brasília, DF, 2008

BRASIL. **Plano Diretor de Reforma do Estado**, aprovado pela Câmara da Reforma do Estado em sua reunião de 21 de setembro de 1995. Brasília, 21 de novembro de 1995.

BRASIL. Lei nº 9.678 de 03 de julho de 1998. Institui a Gratificação de Estímulo à Docência e dá outras providências. **Diário Oficial** de 6 de julho de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. INEP, Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial** de 15 de abril de 2004.

BRASIL. Medida Provisória nº 213. Institui o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. **Diário Oficial** de 10 de setembro de 2004.

BRASIL. Lei 10.973 de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial** de 03 de dezembro de 2004.

BRASIL. Lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público privada, no âmbito da administração pública. **Diário Oficial** de 31 de dezembro de 2004.

BRASIL. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial** de 25 de abril de 2007.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 22 de 30 de abril de 2007. **Diário Oficial** de 02 de maio de 2007.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial nº 224 de 28 de maio de 2007. **Diário Oficial** de 30 de maio de 2007.

BRASIL. **Parecer nº 977/65**. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

BRASIL. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1975. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

BRASIL. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1982. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL. **III Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: MEC/CAPES, 1986. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: MEC/CAPES, 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/capes>>. Acesso em: 21 mar. 2010.

BREIHL, J. **Epidemiología crítica: ciencia emancipadora y multicultural**, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2003.

BRENNER, Robert. “A Crise Emergente do Capitalismo Muncial: do Neoliberalismo à Depressão?”. In: **Outubro**, nº 3, Xamã, São Paulo, 1999.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

BROADFOOT, P. **Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé : l'État évaluateur**. Revue française de pédagogie, n. 130, p.43-55, 2000.

CARBONARI, Maria Elisa. **A proposta de avaliação institucional da universidade brasileira: investigação das perspectivas históricas e institucionais a partir de pressupostos filosóficos, éticos e sociológicos emancipatórios**. Tese de Doutorado. Unicamp, 2004.

CAPES. **Reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998**. Brasília: 1998. (mimeo).

CASAGRANDE, Nair; TAFFAREL, Celi. **As trinta e cinco armadilhas do anteprojeto da lei da educação superior**. Disponível em: http://exneef.v10.com.br/textos/reforma_universitaria/35_armadilhas_ru.doc. Acesso em: 20 jul 2010.

CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira. A Gratificação de Estímulo à Docência (GED): Alterações no Trabalho Acadêmico e no Padrão de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). IN: DOURADO, Luiz & CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). **Universidade Pública – Políticas e Identidade Institucional**. Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Editora UFG, 1999.

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

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CORIAT, Benjamin. **Pensar ao Revés: Trabajo y Organización em la Empresa Japonesa**. Siglo XXI, México/Madri, 1992.

COSTA, Marisa. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, A; NETO, E; SOUZA, G. (org). **A Proletarização do Professor**. Editora Sundermann. São Paulo, 2009.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!**a intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo : Boitempo, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Educação e avaliação: técnica e ética. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 37-68.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 22 ago. 2010. doi: 10.1590/S0101-73302002008000012.

DUARTE, L.F.D & LEAL, O.F. (Org.). **Investigação antropológica sobre doença, sofrimento e perturbação**: uma introdução. In: _____. Doença, sofrimento, perturbação: perspectivas etnográficas. 2. ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2001, p. 9-27.

CATANI, A.; DOURADO, L.F. ; OLIVEIRA, J.F. A política de avaliação da educação superior no Brasil em questão. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.I. (Orgs.). **Avaliação democrática para uma universidade cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002. p. 99-118.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e privatização da universidade pública: de Fernando Henrique a Lula da Silva. **Universidade e Sociedade**, Brasília-DF, Ano XVI, nº 38, Junho de 2006, p. 61-77.

DRAIBE, Sônia. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. **Caderno de Pesquisa** nº 08. NEPP/ Unicamp1993.

DUBAR, Claude. **Trajétórias sociais e formas identitárias**: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos, Campinas, Educação e Sociedade, vol 19, n. 62, 1998

DUMÉNIL, G.; LÉVY, D. **Neoliberalismo: neo-imperialismo**. *Econ. soc.*, Abr 2007, vol.16, nº.1, p.1-19.

ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Revista Teoria e Educação** “Dossiê: interpretando o trabalho docente”, Porto Alegre, n.4, 1991, p.41-61.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. “Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da CTERA – Confederación de Trabajadores de La Educación de La República Argentina. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-1685--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2009.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A precarização do trabalho docente. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt091074int.rtf>>. Acesso em: 18 jan. 2009.

FIORI, José Luís. **Estado do Bem-Estar Social: Padrões e Crises**. Instituto de Estudos Avançados/USP, São Paulo, 1995.

FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho Docente e Capitalismo** - Um estudo sobre a natureza do trabalho docente nas pesquisas em educação na década de 1990. Tese de doutorado. UFSC, Florianópolis, 2005.

FONTANA, Klalter Bez; TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2092--Int.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2009.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2ed. São Paulo: Cortez, 1991. P. 71-90.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed.Cortez: São Paulo, 2003.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOLLAC, Michel; VOLKOFF, Serge. **Citius, altius, fortius**: L'intensification du travail. Actes de la Recherche em Sciences Sociales. Paris, Seuil, n. 114, 1996, p. 54-67.

GORZ, André. **Adeus ao Proletariado**: para além do socialismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução Manuel Cruz; revisão Nei da Rocha Cunha. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1994.

HAMBURGER, Ernest. **Para quê Pós-Graduação?** In: ANDRADE, Manoel de et al. *Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. (Encontros com a Civilização Brasileira, 19). p. 81-93.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el professorado. Madrid: Morata, 1995.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**. 7ª ed. Loyola: São Paulo, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. De Célia Neves e Alderico Toríbio. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HAYEK, F. A. **Camino de servidumbre**, Alianza Editorial, Madrid, 1990.

HENKEL, Mary. **Government, evaluation and change**. Londres: Jessica Kingsley Publ., 1991.

HOSTINS, Regina. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006

IBARRA COLADO, Eduardo. Capitalismo Académico e Globalización: La universidad reinventada. *Educ. Soc.*, set. 2003, vol.24, n.84, p.1059-1067.

KUENZER, Acácia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na Pós-Graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1.341-1.362, set./dez. 2005.

LAURELL, C. La salud-enfermedad como proceso social. **Revista Latinoamericana de Salud**, México, n. 2, p. 7-25, 1982.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. Ed. (ver. amp.). Artmed Porto Alegre, 2003.

LEDA, Denise Bessa. Trabalho docente no Ensino Superior sob o contexto das relações sociais capitalistas. IN: JÚNIOR, João Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise. **Reforma Universitária: dimensões e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

LENOIR, Y. Pour une éthique de l'évaluation des résultats en éducation : quelles compatibilités entre les attentes néolibérales et les visées éducatives ? In LESSARD, C. Et MEIRIEU, P. **L'Obligation de Résultats en Éducation**. Québec : Presses de l'Université Laval, 2004.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LEHER, R.; LOPES, A. Trabalho Docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J.R.; OLIVEIRA, J. (org) **Reformas e Políticas: educação superior e Pós-Graduação no Brasil**. Campinas, Sp: Editora Alínea, 2008.

LIMA, Kátia. **Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal**. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. Xamã, São Paulo, 2004.

LIMA, Kátia. **Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo**. GT 11 - Política de Educação Superior. 26º Reunião anual da ANPED. 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc. Acesso em: Dez. 2009.

LIMA, Kátia. **Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula**. SP: Xamã, 2007.

LUZ, Sílvia Letícia. **A GED e o Trabalho Docente**. Mimeo. UFPA. Belém, 2006.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Abr 2010, vol.15, no.43, p.166-176. ISSN 1413-2478.

MAGALHÃES, António M. A transformação do modo de regulação estatal e os sistemas de ensino: A autonomia como instrumento. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 2001, nº 59, p. 125-143.

MANCEBO, D. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (1), 74- 80. UERJ, RJ. 2007.

MANCEBO, Deise. Reflexões sobre a Pós-Graduação no Brasil: novos rumos e o pragmatismo como fundamento. In: CHAVES, V.; SILVA JR, J.R. (orgs). **Educação Superior no Brasil e diversidade regional**. Belém: EDUFPA, 2008.

MAROY, C. **École, regulation et marché**. Une comparaison de six espaces scolaires locaux en Europe. Paris : PUF, 2006.

MAROY, Christian. Verbete: Regulação dos Sistemas Educativos. . In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga.. (Org.). **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Vol I. Ed. Nova Cultural. São Paulo, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. O que temos a ver com isso: o trabalho docente em meio à reestruturação produtiva do capital. IN: **Crise Política e Organização dos Trabalhadores**. Cadernos ANDES. Brasília, nº 21, p 17-24, nov. 2005.

MAUÉS, Olgaíses C. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente**: a nova regulação educacional . 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988--Int.pdf>. Acesso jan 2010.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 1995.

MICHELAT, GUY. Sobre a Utilização da Entrevista Não-Diretiva em Sociologia. In: THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. Polis, São Paulo, 1982.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIRANDA, Kênia Aparecida. O trabalho docente na acumulação flexível. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09482int.rtf>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 fev. 2011.

NASCIMENTO, Elimar. Notas a respeito da escola francesa de regulação. **Revista de Economia Política**, vol. 13, nº 2 (50), abril-junho, 1993.

NAIDORF, J. **La privatización el conocimiento público en universidades públicas**. 2005. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lbecas/espacio/Naidorf.pdf> Acesso, fev 2011.

NEAVE, Guy, On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, Oxford, 1988, vol. 23, nº 1/2, p. 7-23.

NEVES, Lucia Maria W. **Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate**. SP: Xamã, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, set./dez. 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes**. IN: CORTI, Ana. REGULACIÓN SOCIAL Y POLÍTICAS EDUCACIONALES EN AMERICA LATINA. Ediciones LAE, Laboratorio de Alternativas Educativas, UNSL, Argentina, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n.28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia (orgs.). **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Faculdade de Educação – UFMG. 2010.

OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan. dez. 2008.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776, Out. 2005.

OLIVEIRA, Francisco. **O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público**. Revista Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, n° 22, p. 8-28, out. 1988.

Oliveira, Francisco de. **A economia brasileira: crítica da razão dualista**. Petrópolis, Vozes, 1987.

OFFE, Claus. **Trabalho e Sociedade. Problemas estruturais e perspectivas para o futuro da sociedade do trabalho**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 1989.

OZGA, Jenny e LAWN, Martin. Processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, RS, n.4, p.140-157, 1991.

POULANTZAS, N. As classes sociais e a sua reprodução ampliada. In: **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.p. 13-38.

PEREIRA, Raimundo Rodrigues. A República Enviesada. São Paulo: **Revista Carta Capital**, no. 425, p. 47, 27/12/2006.

POCHMANN, Márcio. **O emprego na globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. Boitempo, São Paulo, 2001.

RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paulo C. A Pós-Graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 70-81, número especial, set./dez. 2005.

RIFKIN, Jeremy. **O fim dos empregos**. M. Books, São Paulo, 1994

RUBIN, Isaak Illich. **A teoria marxista do valor**. São Paulo: Polis, 1987.

SABEL, C. e PIORE, M. **The Second Industrial Divide**. Basic Books, Nova Iorque, 1984.

SLAUGHTER, S.; LESLIE, L.L. **Academic capitalism**: politics, policies and the entrepreneurial university. Baltimore: Johns Hopkins, 1997.

SANTOS, W.G. **Cidadania e Justiça**. Editora Campus, Rio de Janeiro, 1975.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da Pós-Graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Ago 2003, vol.24, no.83, p.627-641. ISSN 0101-7330.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos e AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Rev. Bras. Educ.**, Dez 2009, vol.14, no.42, p.534-550.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 10. Ed. Autores Associados. São Paulo, 2008.

SILVA JR. João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Carreira docente diante da atual configuração da Pós-Graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). **Reformas e políticas**: educação superior e Pós-Graduação no Brasil. Campinas, SP: Alínea, 2008.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 9, 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 Jan 2010.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**. Brasília, n. 22, p.66-75, nov. 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. “Pós-Graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade”. In: MANCEBO, D.; SILVA JR, J. dos R.; OLIVEIRA, J. F. de. (Orgs.). *Reformas e Políticas – educação superior e Pós-Graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 137-164.

SGUISSARDI, V., SILVA JR., J.R. **Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JR, J. dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M. & BIANCHETTI, L. Educação corporativa. Mundo do trabalho e do conhecimento: Aproximações. Sta. Cruz do Sul: EDUNISC e São Paulo: Cortez, 2005.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. v. 2. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1993.

SOBRINHO, J.D. **Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa**. A experiência da Unicamp. In: BALZAN, N.C.; SOBRINHO, J.D. (orgs) Avaliação Institucional. Teoria e experiências. São Paulo: Cortez, 1995

SOBRINHO, José Dias. Políticas de Avaliação, Reforma do Estado e da Educação Superior. In: ZAINKO, Maria Amélia & GISI, Maria Lourdes (orgs). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Coleção Educação: gestão e política, 2. Florianópolis: Insular, 2003.

SOBRINHO, José Dias. Editorial. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 15, n. 2, jul. 2010 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772010000200001&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 28 fev. 2011.

SEVCENKO, N. O professor como corretor. **Folha de São Paulo** (4. jun.), Caderno Mais, 2000. p. 6-7.

STAKE, Robert. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**, n. 7, jan./jun., 1983.

TAMEZ, Silvia. IN: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia (orgs.). **Dicionário: Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Faculdade de Educação – UFMG. 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 2008.

TONI, Míriam de. Visões sobre o trabalho em transformação. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 5, nº 9, jan/jun 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo**: ensaio de análise crítica. 24^a. Reunião anual da ANPED. Caxambu, out., 2001.

UFPA. **UFPA em números**. UFPA. 2010.
<http://www.ufpanumeros.ufpa.br/index.php/pt/pessoal>. Acesso em 10/01/2011

VASAPOLLO, Luciano. **O Trabalho atípico e a precariedade**. Expressão Popular, São Paulo, 2005.

VERISSIMO, C. Tecnologia Educacional. In: FIDALGO, F.; MACHADO, L.(editoreschefes). **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: FMG/FE/Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação, 2000, p. 63 e 64.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do sistema-mundo**. In:CHESNAIS, François. Uma nova fase do capitalismo?. São Paulo: Xamã, 2003.

APÊNDICES

Roteiro de entrevista

Considerando a realização da Pesquisa de Mestrado “**As Repercussões do Modelo CAPES de Avaliação sobre o Trabalho Docente na Pós-Graduação: O caso da UFPA**”, que tem como objetivo central analisar as possíveis mudanças no trabalho docente na Pós-Graduação da UFPA a partir da implementação do modelo CAPES de avaliação da Pós-Graduação, solicito sua colaboração no sentido de responder às seguintes questões:

1. Nome:
2. Programa de Pós-Graduação em que atua:
3. Há quanto tempo é professor (a) da UFPA?
4. Há quanto tempo é professor (a) da Pós-Graduação?
5. Orienta quantos estudantes?
6. Atualmente ministra aulas na graduação?
7. Acumula outras funções na universidade além de professor? É gestor? Faz parte de algum conselho, congregação, colegiado, etc.?
8. Desenvolve pesquisas com financiamento externo? Quantas? É bolsista-produtividade?
9. Qual a sua carga horária de trabalho semanal? Trabalha mais do que o registrado em seu PIT?
10. Qual é a importância, na sua opinião, do trabalho na Pós-Graduação?
11. Como você avalia as condições de trabalho neste Programa de Pós-Graduação em termos de infraestrutura, apoio técnico, acervo bibliográfico, material didático-científico, etc.? O que precisaria para melhorar?
12. Desde que você passou a integrar o Programa de Pós-Graduação, seu cotidiano de trabalho e vida mudou? Em que aspectos?
13. Sente que nos últimos anos houve um aumento em sua sobrecarga de trabalho? Você trabalha mais hoje? Tem mais atividades e responsabilidade?
14. Seu tempo é suficiente para realizar todas as atividades profissionais e pessoais de que precisa ou de que gostaria?
15. O que você pensa da avaliação da CAPES para os programas de pós-graduação? Em alguma medida essa avaliação influencia no seu trabalho e no de seus colegas? Os

- professores do Programa tem pautado seu trabalho e suas atividades em função da avaliação da CAPES?
16. Quais são os critérios que o Programa adota para ingresso e desligamentos dos professores de seu quadro?
 17. Você se sente pressionado a produzir (artigos, livros, capítulos de livros, organizar eventos, relatórios, etc)? Por quem?
 18. Você acha que o trabalho na Pós-graduação tem afetado o comportamento e as relações entre os professores? Se sim, de que forma?
 19. Existe algum tipo de competição entre os professores do Programa? Os alunos são de alguma forma afetados pelo ambiente da Pós-Graduação (pressão por produzir mais, competir, etc.)?
 20. Você tem ou já teve algum problema de saúde ou familiar relacionado à sua atividade docente? Se sim, quais?
 21. É cobrado pela sua família ou por si próprio (a) mais tempo para outras atividades não relacionadas ao trabalho?
 22. Sente que o seu tempo e espaço de trabalho extrapolou a universidade e invade cada vez mais seu âmbito familiar? Quantas horas por semana em média você trabalha em casa?
 23. Como é a relação entre os professores que trabalham na Pós-Graduação e os que trabalham somente na Graduação?
 24. Qual é a sua opinião sobre o papel da CAPES e do CNPq enquanto órgãos de avaliação e de fomento da pós-graduação?
 25. Você considera que nos últimos anos seu trabalho tem sido intensificado e/ou precarizado?
 26. Você está satisfeito com seu salário e com sua carreira?
 27. Pretende continuar a trabalhar na Pós-Graduação? Quais são suas perspectivas profissionais para os próximos anos?

ANEXOS

ANEXO 1



CAPES/DAV

FICHA DE AVALIAÇÃO 2008-2010

APROVADA PELO CTC-ES EM SUA 102ª REUNIAO

JULHO DE 2008

1. Pontos Estratégicos

1.1. Manter a estrutura atual da Ficha de Avaliação - composta por cinco quesitos (1. Proposta; 2. Corpo Docente; 3. Corpo Discente; 4. Produção Intelectual; 5. Inserção Social). Essa posição se fundamentou no fato de a referida ficha funcionar relativamente bem e de a manutenção de sua estrutura favorecer a introdução de ajustes no seu conteúdo e forma de utilização já no início deste triênio.

1.2. Aproveitar a experiência adquirida com a utilização da Ficha na Trienal de 2007, corrigindo as inadequações então observadas.

1.3. Buscar maior uniformidade entre as fichas utilizadas pelas Áreas, diminuindo as discrepâncias entre elas na atribuição de pesos, garantindo maior consistência na avaliação.

1.4. Viabilizar a utilização da Ficha de forma que o conceito final atribuído a cada programa de pós-graduação reflita o atendimento por esse programa, no todo e não apenas em parte, de um determinado padrão de qualidade. Com isso, os conceitos obtidos nos cinco quesitos servirão de exigência para a definição do atributo final conferido ao programa, de acordo com o discriminado neste documento.

2. Princípios Básicos

2.1. A Ficha de Avaliação (mantida, como já definido, sua estrutura básica atual) agora é **simplificada**, assegurando-se a **concentração de maior peso nos quesitos e itens identificados como mais relevantes**. As ponderações serão concentradas nos itens correspondentes aos indicadores que são mais efetivamente utilizados pela quase totalidade das áreas (conforme demonstram os resultados da Trienal 2007) para classificar, discriminar ou diferenciar o desempenho dos programas avaliados.

2.2. Os quesitos “3” – Corpo Discente – e o quesito “4” – Produção Intelectual – devem ser considerados como “quesitos centrais” ou “mais relevantes” por todas as áreas (por contemplar resultados e não processos), recebendo, portanto, maior peso.

2.3. Deve ser adotada a associação entre “conceito” e um “perfil” específico de qualidade do programa. Isso, como será exposto, significa que o conceito atribuído ao programa precisa se harmonizar com o desempenho deste em um conjunto de quesitos. Por exemplo, para ter o conceito 5, não basta um Programa atingir um total “x” de “pontos”, em função de contas e arredondamentos sobre os valores concernentes aos itens avaliados: ele terá que também atender ao desenho mínimo ou “perfil” correspondente a esse conceito, que poderá implicar, por exemplo, não ter um desempenho “deficiente”, “fraco” ou mesmo “regular” ou “bom” em um quesito determinado ou mais.

2.4. É necessário distinguir o atendimento de pré-condições ou exigências universais – que precisam ser atendidas por todos os programas, mas que não geram notas – da existência de **fatores propriamente diferenciais** – com peso destacado na avaliação e que, por isso, permitem escalonar ou classificar os programas segundo a sua qualidade. Exemplo: a exigência de titulação doutoral de todos os docentes de PPG’s acadêmicos é um pré-requisito que não pode ser abandonado: mas não se pode admitir que um Programa, pelo simples fato de atender a esse requisito universal, tenha um percentual de seu conceito garantido, ainda que nada tenha realizado em nenhum dos quesitos-chave.

3. Regras Básicas para a atribuição de Conceito ou Nota:

3.1. O Conceito ou Nota a ser atribuído ao Programa deve ser inicialmente gerado pelo Aplicativo Ficha, conforme adiante se expõe.

3.2. Considerados os “princípios” fixados no tópico anterior, especialmente no que diz respeito à relação entre “perfil do programa” e “conceito final atribuído ao programa”, haverá algumas “travas” na definição final do Conceito, de modo que:

I – O programa com nota “deficiente” ou “fraco” no quesito 1, “Proposta”, não poderá ter conceito final maior do que 3. (Obs.: No futuro, a nota do quesito 1 poderá funcionar como trava de maneira mais rigorosa: discutiu-se a hipótese de que a nota deficiente ou fraco nesse quesito já bastasse para descredenciar o programa).

II – O menor valor dentre os conceitos obtidos pelo programa nos Quesitos 3 e 4 (“quesitos centrais”) definirá o limite máximo do conceito final a lhe ser atribuído, admitidas as seguintes excepcionalidades:

a) Para baixo, caso o aplicativo, em especial no caso de cursos recentemente implantados, gere um aumento artificial, ao não considerar a produção discente de teses e dissertações e, portanto, conferir peso excessivo à produção intelectual;

b) Para cima, em no máximo um grau, em casos devidamente justificados, como, por exemplo, quando a implantação de doutorado em um programa já existente conduzir a uma situação estritamente sazonal de redução de indicadores importantes, mas que mostram uma tendência de recuperação ou melhora;

c) Caso a diferença entre os dois quesitos centrais seja de dois graus, poderá prevalecer a média de desempenho apurada pelo aplicativo, caso a tendência geral do curso seja positiva. Na prática, isso significa que se um quesito tiver nota 5 e outro, nota 3, o curso poderá receber 4, caso haja boas razões para isso.

III – Para obter o conceito final 5, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos existentes, entre os quais terão que figurar necessariamente os quesitos 3 e 4.

IV – Para ser elegível para os conceitos 6 e 7, o programa deverá obter “Muito Bom” em pelo menos quatro quesitos, entre os quais necessariamente hão de figurar os números 2, 3 e 4; e no único quesito em que não obtiver “Muito Bom”, terá de obter pelo menos “Bom”.

4. Sugestões conceituais e operacionais

4.1. Quanto à definição dos pesos dos quesitos

Os quesitos da atual estrutura da Ficha, embora mantidos, devem sofrer alterações dos seus pesos, de maneira a valorizar os produtos dos programas, captados principalmente pelos Quesitos 3 e 4, como a seguir destacado:

I – Quesito 1, Proposta do Programa – terá peso “0”, como já acontece, mas passará a ser considerado como “trava” para a definição do conceito final.

II - Quesitos 2 e 5 – Corpo Docente e Inserção Social – sua soma passa a ser de 30%, facultando-se duas opções: 20% para o “quesito 2” e 10% para o “quesito 5”, ou 15% para cada um. A escolha será proposta pela área e deliberada pelo CTC-ES, em função da importância que na atividade da área tenha a inserção social, que pode, em alguns casos, necessitar de maior relevo. É condição para conferir 15% à Inserção Social que haja condições de medi-la adequadamente.

III – Quesitos 3 e 4 - sua soma passa a ser de 70%, facultando-se duas opções: cada um deles pode ter o peso de 35% ou, no caso das áreas em que for mais difícil apurar a qualidade da produção discente, por insuficiência dos indicadores hoje disponíveis, o

questo 4 terá peso de 40% e o quesito 3, de 30%. Também neste caso, a área proporá ao CTC-ES a opção que julgar mais conveniente, porém aqui a escolha não decorre – como no caso anterior – de características da área que a levem a dar maior importância a um quesito ou outro, e sim de condições de mensurar a produção discente. Portanto, a decisão no caso anterior (item II) é de ordem conceitual e aqui, de ordem operacional.

IV – Não se admitem outras ponderações para os quesitos, a não ser as definidas acima.

4.2. Quanto ao número e conteúdo dos itens.

No final do presente texto estão apresentados quatro quadros de distribuição dos itens no interior dos quesitos. Esses quadros expõem todas as possibilidades de pesos conferidos aos quesitos e, no seu interior, o mínimo atribuído a cada item-padrão. Os itens expostos devem ser adotados por todas as áreas, sempre que deles constar um peso mínimo.

Os quadros 1 e 2 expõem os quesitos 1, 3 e 4. Conforme se explicou acima, as áreas submeterão ao CTC sua escolha de peso para os quesitos 3 e 4. Assim, definirão se adotam o quadro 1 ou 2.

Já os quadros 3 e 4 apresentam as duas opções de peso para os quesitos 2 e 5. As áreas agirão da mesma forma antes exposta. **Deve ficar claro que se pode combinar o quadro 1 com o 3 ou o 4, e da mesma forma o quadro 2 com o 3 ou 4.** Uma escolha no tocante aos quadros 1 e 2 não implica portanto já a escolha relativamente aos dois últimos quadros.

Dentro de cada quesito, estão indicados os pesos mínimos atribuídos pelo CTC à maior parte dos quesitos. Em todos os casos, resta uma margem de manobra à área para completar os pesos. Ou seja, em nenhum caso o CTC definiu 100% do peso de qualquer quesito. O que a área pode fazer é, então:

- a) *Ampliar* o peso dos itens já existentes para que chegue a 100% o seu total, ou para que se aproxime deste;
- b) *Propor* novos itens, que sejam adequados ao quesito em questão e que atendam ao mesmo tempo à condição de permitir discriminar e hierarquizar os programas, e à de priorizar sempre que possível os resultados e não os processos, de modo a conferir variedade de organização aos programas, obviamente quando tal variedade não prejudicar a qualidade dos mesmos. É importante frisar que a ficha final de cada área será votada pelo CTC e que a inclusão de novos itens é um dos pontos que será examinado com maior atenção, devendo pois as áreas justificá-la bem;
- c) *Zerar* os itens que não tenham peso mínimo, como é o caso de Produção Artística, que é do interesse apenas da área de Artes.

Note-se que em alguns casos o mínimo não se refere a um item isolado, mas a um conjunto de dois ou mesmo três itens. Assim, por exemplo, em certas áreas, a eficiência na titulação de alunos bolsistas pode ser muito mais relevante do que em outras. Suponhamos que numa área quase todos os alunos tenham bolsa, enquanto em outra são bem poucos. Evidentemente, o peso do item mencionado deve ser maior na primeira que na segunda.

O peso dos itens é definido pela área e não se distingue conforme os programas. Contudo, alguns poucos itens podem aplicar-se a um programa – no interior de uma área – e não a outros. Um exemplo é o da atuação dos docentes da pós-graduação nos cursos de graduação. Obviamente, é um item importante, mas que não se aplica a todos os programas de uma área, que pode ter p. ex. cursos ministrados em institutos de pesquisa ou hospitais. Neste caso, o item será preenchido com “não se aplica” ou equivalente, e o aplicativo automaticamente redistribuirá seu peso entre os demais itens do quesito, de modo a não prejudicar nem avantajá-lo, indevidamente, ninguém. Repetimos: estes casos deverão ser poucos. Deve-se evitar a criação de novos itens que exijam esse tratamento, que só deve ser excepcional.

Cada área deve definir melhor os itens de sua ficha, esclarecendo como vai proceder a sua apuração e mensuração. As áreas podem e devem pormenorizar seus critérios. Essa delimitação será, também, debatida e votada no CTC-ES.

OBS 1: Dentre os itens mais relevantes, há os que são importantes principalmente por oferecer *feedback* ao programa, enquanto outros são essenciais para sua classificação na escala CAPES.

OBS 2: Os comentários sobre cada item, por terem sido exaustivamente discutidos nas reuniões da comissão e, depois, com a quase totalidade dos coordenadores, são apresentados em apêndice ao final do presente texto. Oportunamente, esses comentários serão incluídos na ficha ou gerarão um Manual da Ficha, que por sua vez precisaria ser matizado por área.

4.3. Quanto à geração do atributo final (conceito conferido ao programa) a partir do Aplicativo

A esse respeito, são as seguintes as principais deliberações:

I – O conceito final será calculado **diretamente** a partir dos valores atribuídos aos itens. Por conseguinte, não haverá mais arredondamento ou arbitragem na passagem dos itens aos quesitos, como se fez na Trienal de 2007, mas somente na passagem dos quesitos ao conceito final do programa. O arredondamento ou arbitragem de valores já anteriormente arredondados levou a sérias distorções na consignação do conceito final de vários programas na última Trienal. Devido a essa prática, aconteceu, por exemplo, que dois programas obtivessem a mesma nota em um quesito, um com MB em todos os itens e outro com MB em apenas metade deles.

II – Portanto, nos quadros 1 a 4, que seguem em anexo, consta tanto o peso do item no interior do quesito quanto o do item na geração do atributo final. O que vale efetivamente é o último. É mais transparente para os avaliadores e avaliados saber quanto cada item pesa, no final das contas, do que calcular duas vezes o seu papel.

III - Na determinação do conceito final, pode haver arredondamento ou arbitragem por parte das Comissões de Área.

IV – Ocorrerá **arredondamento** para o conceito final imediatamente superior quando a fração de nota for igual ou superior a 0,8. Assim, um conceito final gerado pelo Aplicativo igual a 4,83 será arredondado para 5, enquanto um conceito final da ordem de 4,55 será considerado como 4.

V – Ocorrerá **arbitragem**, pela comissão de área, quando o conceito final calculado pelo Aplicativo estiver entre 0,6 e 0,79. A comissão, porém, somente poderá elevar o conceito caso esta decisão esteja escorada num forte desempenho nos conceitos 3 e 4.

VI – Os quesitos, embora não sejam considerados para a geração aritmética do conceito final, são levados em conta para o perfil do programa. Como acima se expôs, um programa não pode, em princípio, ter conceito final superior ao dos quesitos 3 e 4, nem pode receber o conceito 5 ou ser elegível para os conceitos 6 e 7 sem determinado desempenho em alguns ou todos os quesitos. Portanto, o cálculo do quesito é necessário, **mas somente para esse fim**.

VII – Para o fim acima explicado, admite-se arredondamento do quesito, mas não arbitragem. O quesito será arredondado para o numeral superior quando for igual ou superior a 0,75. Como se esclareceu, o atributo conferido ao quesito vale apenas para responder à questão se ele atende ou não ao perfil exigido. Não será considerado para o cálculo do quesito final.

VIII – Caso a comissão de área entenda atribuir conceito final diferente do conferido pelo Aplicativo, ela deverá justificar com argumentos muito sólidos a discrepância.

Tais casos devem ser considerados rigorosamente excepcionais e serão relatados com o máximo de cautelas no CTC. Em hipótese alguma devem constituir regularidade.

4.4. Quanto à avaliação dos cursos novos

Com base na Avaliação Trienal 2007, o CTC-ES orienta da seguinte forma a avaliação de cursos novos, assim entendidos os mestrados e doutorados que ainda não estão em ritmo regular de titulação de seus alunos:

4.4.1. São mestrados novos os que têm menos de três anos de funcionamento;

4.4.2. São doutorados novos os que têm menos de cinco anos de funcionamento;

4.4.3. Caso o mestrado ou doutorado tenha demorado mais de um ano, a contar de sua aprovação pela Capes, para começar a funcionar, o prazo constante dos dois itens acima será computado a partir do primeiro aniversário de sua aprovação;

4.4.4. O mestrado novo, na sua primeira avaliação trienal, não poderá ser descredenciado, exceto caso se evidenciem deformações significativas em relação à proposta aprovada, incluindo infraestrutura, corpo docente, proposta propriamente dita;

4.4.5. A mesma regra vale para o doutorado novo, frisando-se porém que sua imunidade vale apenas para a primeira avaliação trienal. Se ao ocorrer a segunda ele ainda não tiver tido tempo para titular com regularidade seus alunos, os demais indicadores da avaliação serão considerados, podendo ele ser, no caso de evidências de má qualidade, descredenciado;

4.4.6. A imunidade ao descredenciamento descrita nos dois itens acima não impede o rebaixamento da nota conferida ao curso;

4.4.7. Na avaliação dos cursos novos, não receberão notas os itens que não possam ainda ser avaliados, em especial os que dizem respeito a teses e dissertações defendidas, a não ser que já tenha havido defesas em número suficiente para oferecer um perfil adequado. A produção de discentes autores poderá ser avaliada, também desde que haja escala para proferir uma nota.

4.4.8. Os itens do quesito Corpo Discente que não possam ainda ser avaliados, pelas razões do inciso acima, não serão computados para efeito de nota. Os seus pesos serão redistribuídos automaticamente, pelo Aplicativo, entre todos os demais itens da Ficha (importante: não entre os demais itens do quesito, mas entre os da Ficha como um todo). Caso fossem redistribuídos no interior do quesito, gerariam um viés indesejável, inflacionando os conceitos finais.

4.4.9. Por outro lado, se houver itens no quesito Corpo Discente que já possam ser apreciados, porque o curso novo já tem escala no mesmo, serão geradas as respectivas notas.

4.4.10. Se, completada a avaliação, constatar-se que houve um viés artificial de alta nos cursos novos, em função das razões acima exposta e a despeito das precauções tomadas, a comissão de área justificará, no campo de texto, a proposta de conceito final inferior ao que o aplicativo geraria por mecânica aplicação matemática.

4.5. Quanto ao Aplicativo Ficha.

As sugestões anteriores implicam algumas mudanças no Aplicativo Ficha. Uma dessas mudanças deve incidir sobre a forma de obtenção do resultado final. Até agora, a nota era resultante de uma média ponderada dos resultados dos itens e dos quesitos. Isso se mantém, com a ressalva de que se chega diretamente à nota a partir da ponderação dos itens, e com um filtro: a nota final não pode ser superior às exigências anteriormente definidas neste documento, quanto ao papel dos quesitos.

Além disso, o Aplicativo deve identificar (e registrar) se o curso sob avaliação é novo ou consolidado.

Finalmente, caso a Comissão de Área proponha nota diferente da gerada pelo Aplicativo, a justificativa sólida e detalhada para a discrepância deverá ser lançada em campo de texto.

Quadro 1

DECISAO DO CTC-ES SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO, QUESITOS 1, 3 E 4, PARA 2008-2010

Aprovada em 25/7/2008

Versão 35-35 para os quesitos centrais (= 35% para Produção Intelectual e 35% para Corpo Discente, Teses e Dissert.)

Importante: os números dos itens se referem à Ficha 2008-2010, e não mais à Ficha 2005-2007

Quesitos/ Itens	FICHA 2008 (Peso do quesito na nota final e peso do item dentro do quesito)	FICHA 2008 (Peso do item na nota final) 20
1 – PROPOSTA DO PROGRAMA	0	0 ²¹
1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	1.1 + 1.2 ≥ 60%	
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos conforme os parâmetros da área.	1.1 + 1.2 ≥ 60%	
1.3 - Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	1.3 ≥ 5%	
3 – CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	35	≥ 24,5% ²²
3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à	3.1 + 3.2 + 3.4 ≥ 40% (3.1 ≥ 10%)	3.1 + 3.2 + 3.4 ≥ 14%

²⁰ Esta coluna permite ver qual é o mínimo que cada item terá na formação do conceito final atribuído ao curso. Importante notar que: (1) para facilidade de cálculo, presume-se aqui que os quesitos 3 e 4 pesem 35% cada um, conforme foi entendimento majoritário, **mas não unânime**, e portanto pode ser modificado; o cálculo é portanto apenas indicativo; (2) estão em amarelo os percentuais finais, para ficarem bem claros, mas, como em alguns casos aparece o mesmo par de itens duas vezes, somente fica em amarelo a primeira aparição. Na(s) vez(es) seguinte(s), o percentual aparece em turquesa. Não deve portanto ser somado o que estiver em turquesa, porque levará a uma soma *errada*.

²¹ A Proposta é condição para se chegar a determinadas notas (funciona como “trava”), mas ela própria não gera nota. (Neste quesito, *não ha diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

²² Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, *há diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

dimensão do corpo discente.		(3.1 \geq 3,5%)
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 40% (3.2 \geq 10%)	3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 14% (3.1 \geq 3,5%)
Obs: os itens 3.1. e 3.2. não podem ser zerados.		
3.3 Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	\geq 30 %	3.2 \geq 10,5%
3.4 - Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 40%	3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 14%
4 – PRODUÇÃO INTELECTUAL	35	\geq 26,25 % 23
4.1 - Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	4.1 + 4.4 \geq 40	4.1 + 4.4 \geq 14%
4.2 - Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	4.2 \geq 30	4,2 \geq 10,5%
4.3 – Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	4.3 \geq 5	4,3 \geq 1,75%
4.4 – Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	4.1 + 4.4 \geq 40 (4.1 \geq 4.4)	4.1 + 4.4 \geq 14%

²³ Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, *há diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

Quadro 2

DECISAO DO CTC-ES SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO, QUESITOS 1, 3 E 4, PARA 2008-2010

Aprovada em 25/7/2008

Versão 40-30 (= 40% para Produção Intelectual e 30% para Corpo Discente, Teses e Dissert.)
 Importante: os números dos itens se referem à Ficha 2008-2010, e não mais à Ficha 2005-2007

Importante: os números dos itens se referem à Ficha 2008-2010, e não mais à Ficha 2005-2007

Quesitos/ Itens	FICHA 2008 (Peso do quesito na nota final e peso do item dentro do quesito)	FICHA 2008 (Peso do item na nota final) ²⁴
1 – PROPOSTA DO PROGRAMA	0	0 ²⁵
1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	1.1 + 1.2 ≥ 60%	
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos conforme os parâmetros da área.	1.2 + 1.2 ≥ 60%	
1.3 - Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	1.3 ≥ 5%	
3 – CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	30	≥ 21% ²⁶
3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	3.1 + 3.2 + 3.4 ≥ 40% (3.1 ≥ 10%)	3.1 + 3.2 + 3.4 ≥ 12% (3.1 ≥ 3%)

²⁴ Esta coluna permite ver qual é o mínimo que cada item terá na formação do conceito final atribuído ao curso. Importante notar que: (1) para facilidade de cálculo, presume-se aqui que os quesitos 3 e 4 pesem 35% cada um, conforme foi entendimento majoritário, **mas não unânime**, e portanto pode ser modificado; o cálculo é portanto apenas indicativo; (2) estão em amarelo os percentuais finais, para ficarem bem claros, mas, como em alguns casos aparece o mesmo par de itens duas vezes, somente fica em amarelo a primeira aparição. Na(s) vez(es) seguinte(s), o percentual aparece em turquesa. Não deve portanto ser somado o que estiver em turquesa, porque levará a uma soma *errada*.

²⁵ A Proposta é condição para se chegar a determinadas notas (funciona como “trava”), mas ela própria não gera nota. (Neste quesito, *não ha diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

²⁶ Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, *há diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	$3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 40\%$ $(3.2 \geq 10\%)$	$3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 12\%$ $(3.2 \geq 3\%)$
Obs: os itens 3.1. e 3.2. não podem ser zerados.		
3.3 Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	$\geq 30\%$	$3.3 \geq 9\%$
3.4 - Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	$3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 40\%$	$3.1 + 3.2 + 3.4 \geq 12\%$ ²⁷
4 – PRODUÇÃO INTELECTUAL	40	$\geq 30\%$ ²⁸
4.1 - Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	$4.1 + 4.4 \geq 40$	$4.1 + 4.4 \geq 16\%$
4.2 - Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	$4.2 \geq 30$	$4,2 \geq 12\%$
4.3 – Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	$4.3 \geq 5$	$4,3 \geq 2\%$
4.4 – Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	$4.1 + 4.4 \geq 40$ $(4.1 \geq 4.4)$	$4.1 + 4.4 \geq 16\%$

²⁷ O amarelo mostra os pesos que se somam. O verde ou azul mostra pesos que já foram computados na soma e portanto não devem ser novamente considerados

²⁸ Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, *há diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

Quadro 3

DECISAO DO CTC-ES SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO, QUESITOS 1, 2 E 5, PARA 2008-2010

Aprovada em 25/7/2008

Versão 20-10 para os quesitos laterais (= 20% para Corpo Docente e 10% para Inserção Social.)

Importante: os números dos itens se referem à Ficha 2008-2010, e não mais à Ficha 2005-2007

Quesitos/ Itens	FICHA 2008 (Peso do quesito na nota final e peso do item dentro do quesito)	FICHA 2008 (Peso do item na nota final) ²⁹
2 – CORPO DOCENTE	20%	≥ 16 % ³⁰
2.1 Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. (substituindo antigos itens 2.1 e 2.2)	2.1 ≥ 10%	2.1 ≥ 2%
2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	2.2 ≥ 20% (2.2 + 2.3 ≥ 60%)	2.2 ≥ 4% (2.2 + 2.3 ≥ 12%)
2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	2.3 ≥ 30% (2.2 + 2.3 ≥ 60%)	2.3 ≥ 6% (2.2 + 2.3 ≥ 12%)
2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será	2.4 ≥ 10%	2.4 ≥ 2%

²⁹ Esta coluna permite ver qual é o mínimo que cada item terá na formação do conceito final atribuído ao curso. Importante notar que: (1) para facilidade de cálculo, presume-se aqui que os quesitos 3 e 4 pesem 35% cada um, conforme foi entendimento majoritário, **mas não unânime**, e portanto pode ser modificado; o cálculo é portanto apenas indicativo; (2) estão em amarelo os percentuais finais, para ficarem bem claros, mas, como em alguns casos aparece o mesmo par de itens duas vezes, somente fica em amarelo a primeira aparição. Na(s) vez(es) seguinte(s), o percentual aparece em turquesa. Não deve portanto ser somado o que estiver em turquesa, porque levará a uma soma *errada*.

³⁰ Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, *não ha diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.		
---	--	--

5 - INSERÇÃO SOCIAL	10	≥ 5 %³¹
5.1 - Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	5.1 ≥ 15%	5.1 ≥ 1,5%
5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	5.2 ≥ 20%	5.2 ≥ 2%
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15 a 20%	1,5 a 2%

Obs.: No quesito 5, não podem ser criados novos itens.

³¹ Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, *não ha diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

Quadro 4

DECISAO DO CTC-ES SOBRE A FICHA DE AVALIAÇÃO, QUESITOS 2 E 5, PARA 2008-2010

Aprovada em 25/7/2008

Versão 15-15 para os quesitos laterais (= 15% para Corpo Docente e 15% para Inserção Social.)

Importante: os números dos itens se referem à Ficha 2008-2010, e não mais à Ficha 2005-2007

Quesitos/ Itens		FICHA 2008 (Peso do quesito na nota final e peso do item dentro do quesito)	FICHA 2008 (Peso do item na nota final) ³²
2 – CORPO DOCENTE		15%	≥ 18 % ³³
2.1 Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. (substituindo antigos itens 2.1 e 2.2)		2.1 ≥ 10%	2.1 (novo) ≥ 4%
2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa		2.2 ≥ 20% (2.2 + 2.3 ≥ 60%)	2.2 (novo) ≥ 10%
2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.		2.3 ≥ 30% (2.2 + 2.3 ≥ 60%)	2.3 (novo) ≥ 2%
2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na		2.4 ≥ 10%	2.4 (novo) ≥ 2%

³² Esta coluna permite ver qual é o mínimo que cada item terá na formação do conceito final atribuído ao curso. Importante notar que: (1) para facilidade de cálculo, presume-se aqui que os quesitos 3 e 4 pesem 35% cada um, conforme foi entendimento majoritário, **mas não unânime**, e portanto pode ser modificado; o cálculo é portanto apenas indicativo; (2) estão em amarelo os percentuais finais, para ficarem bem claros, mas, como em alguns casos aparece o mesmo par de itens duas vezes, somente fica em amarelo a primeira aparição. Na(s) vez(es) seguinte(s), o percentual aparece em turquesa. Não deve portanto ser somado o que estiver em turquesa, porque levará a uma soma *errada*.

³³ Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, *não ha diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30*).

formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.			
--	--	--	--

5 - INSERÇÃO SOCIAL		15	≥ 5 %³⁴
5.1 - Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.		5.1 ≥ 15%	5.1 ≥ 1,5%
5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.		5.2 ≥ 20%	5.2 (novo) ≥ 2%
5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.		15 a 20%	5.3 ≥ 1,5 a 2%

Obs.: No quesito 5, não podem ser criados novos itens.

³⁴ Este percentual mostra quanto, da nota final, já está vinculado a itens estabelecidos pelo consenso dos coordenadores de áreas. A diferença entre ele e o percentual imediatamente à sua esquerda é o grau em que cada área pode expandir a nota dos itens abaixo ou criar novos itens. (Neste quesito, não ha diferença entre a proposta 35-35 e a proposta 40-30).